

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Antonio Hélio Junqueira

**Literacias digitais no ensino-aprendizagem de professores:
uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa Redefor-USP**

**São Paulo
Maio de 2014**

Antonio Hélio Junqueira

**Literacias digitais no ensino-aprendizagem de professores:
uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa Redefor-USP**

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação, na área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação, linha de pesquisa Comunicação e Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli.

São Paulo

Mai de 2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo autor

Junqueira, Antonio Hélio.

Literacias digitais no ensino-aprendizagem de professores: uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa Redefor-USP / Antonio Hélio Junqueira. - - São Paulo: A. Junqueira, 2014.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli

Bibliografia

1. Literacias digitais. 2. Tecnologias de Informação e Comunicação. 3. Ensino a distância. 4 . Identidade e Representação. 5. Netnografia I. Passarelli, Prof.^a Dr.^a Brasilina II. Título

CDD 21. ed. – 302.2.

JUNQUEIRA, Antonio Hélio Literacias digitais no ensino-aprendizagem de professores: uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa Redefor-USP. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação, na área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação, linha de pesquisa Comunicação e Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli.

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli. ECA/USP. Orientadora.

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof (a) Dr(a) _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a) _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof (a) Dr(a) _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a) _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um longo percurso. Um caminho extenso, um navegar incerto, por vezes angustiado, permeado de vieses, achados e perdidos, que configuram, porém, uma trajetória que jamais percorri sozinho. Foram muitos meus companheiros de jornada, professores, amigos, colegas, colaboradores os mais diversos, sem os quais teria sido inimaginável concluir esta etapa da minha jornada. Será, sem dúvida, impossível nomeá-los um a um. Portanto, desejo que todos aqueles que estiveram juntos comigo em algum momento não apenas desta pesquisa, mas também da minha passagem pelas disciplinas e atividades acadêmicas a ela correlacionadas sintam-se aqui homenageados e contemplados pelos meus mais profundos e sinceros agradecimentos. Contudo, não poderia, de modo algum, deixar de me dirigir especialmente a algumas dessas pessoas.

Primeiramente, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli por ter me acolhido em seu Núcleo de Apoio à Pesquisa Escola do Futuro/ Observatório da Cultura Digital e tão generosamente ter compartilhado comigo oportunidades de estudos e pesquisas, muitas das quais resultaram em publicações pelas quais nutro o mais profundo orgulho e acumulo as mais gratas alegrias nestes anos de trabalho. Agradeço a ela, especialmente, pela abertura das portas de um novo mundo de saberes e pelas suas dádivas das mais valiosas contribuições teóricas e de práticas de pesquisa sobre as literacias digitais, objeto que aprendi a respeitar e ao qual pretendo dedicar, em sequência, novos passos acadêmicos.

À toda equipe de coordenação, pesquisa, apoio e suporte técnico do Programa Rede Paulista de Formação Docente, especialmente na porção afeta à gestão da Universidade de São Paulo (USP), nas pessoas do Prof. Dr. Gil da Costa Marques, Superintendente de Tecnologia de Informação (CTI-USP) e Coordenador Geral do Programa Redefor-USP e do Prof. Dr. Ewout Ter Haar, coordenador do Grupo de Apoio Técnico-Pedagógico do Redefor-USP, por todo apoio e amistosa acolhida em todas as etapas do projeto, especialmente pela concessão de bolsa da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP) durante a realização dos levantamentos qualitativos e quantitativos de campo e pela atenta, colaborativa, valiosa e imprescindível parceria na elaboração, aplicação e tabulação dos questionários junto aos cursistas do Programa Redefor-USP. Agradeço, também, à Prof.^a Dr.^a Susana Ursi, do Curso de Ensino de Biologia, por toda ajuda e estimulante apoio, todo o tempo.

À Carla Barros do Amaral, coordenadora *do help desk do CTI USP*, pela alegria, pelo entusiasmo, pela generosidade de seu imenso coração e pelo decidido empenho, engajamento e decisiva colaboração nas investigações empreendidas nos arquivos das consultas registradas dos cursistas a este valoroso instrumento de apoio digital.

Aos colegas e funcionários do NAP EF USP, aos professores e à toda equipe coordenadora e gestora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação pela viabilização desta venturosa empreitada e pelo prazer da companhia, dos diálogos, da colaboração e parceria.

À toda a minha família, especialmente à minha mãe, Neide Juvêncio Lucio, professora de escola pública aposentada, imigrante digital e ativa e militante permanente pela conexão digital dos idosos, que sempre me inspirou profundamente e que esteve sempre presente em minha memória, iluminando minhas leituras e minhas solidárias interpretações de cada trajetória, de cada cursista professor entrevistado nesta pesquisa.

Acima e antes de tudo, à Marcia Peetz, a quem devo toda a luz, todos os afetos, toda confiança, toda alegria e cada certeza no empreendimento da navegação deste e de todos os demais percursos da minha vida, os quais amorosa e generosamente puderam, para meu total benefício, incluir, também, um jovem e brilhante tripulante: o Lucas.

RESUMO

JUNQUEIRA, Antonio Hélio. **Literacias digitais no ensino-aprendizagem de professores:** uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa Redefor-USP. 2014. 370 f. Tese (Doutorado) apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação, na área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação, linha de pesquisa Comunicação e Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli.

Este estudo foi desenvolvido junto ao Programa Rede São Paulo de Formação Docente – Redefor, no segmento específico de execução e gestão a cargo da Universidade de São Paulo (Redefor-USP) e visa compreender, a partir de uma abordagem netnográfica, como se desenvolvem e se estabelecem, no contexto educacional virtual e nos seus desdobramentos nos ambientes cotidianos pessoal, familiar e escolar, as autopercepções dos cursistas regularmente matriculados em relação às suas literacias digitais, por nós entendidas como componentes de um conjunto integrado, articulado e holístico de capacidades, habilidades e competências – em contínuo processo de aquisição e de desenvolvimento – que permitem ao indivíduo não apenas navegar e se comunicar na Internet, mas nela adquirir, produzir e distribuir informações, conhecimentos, sentidos, narrativas e representações de si e do mundo que habita. Neste contexto, visamos compreender os modos como as novas formas de ensino e aprendizado mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) alteram as realidades desses sujeitos e suas relações sociais, e como, a partir da aquisição de maiores níveis de familiaridade e de domínio sobre essas possibilidades tecnológicas, se instauram e se manifestam novos usos e apropriações das ferramentas digitais pelos docentes em processo de aprendizagem em serviço.

Palavras-chave: 1. Literacias digitais; 2. Tecnologias de Informação e Comunicação; 3. Ensino a distância; 4. Identidade e Representação; 5. Netnografia.

ABSTRACT

JUNQUEIRA, Antonio Hélio. Digital literacies in teaching and learning of teachers: a netnographic approach of the Redefor Program - USP. 2014. 370 f. Thesis (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

This study was developed from the *Programa Rede São Paulo de Formação Docente – Redefor*, regarding the specific section of execution and management under the responsibility of the University of São Paulo (Redefor - USP). From the netnography approach, it seeks to understand how the self-perceptions of the enrolled participants are developed and established in the virtual educational context and its consequences in personal, family and school everyday environments. The aim is to observe their digital literacies, understood as components of an integrated, cohesive and holistic set of skills and expertise - in continuous process of acquisition and development - that allow the individual not only navigate and communicate in the Internet, but it also obtain, produce and distribute information, knowledge, meanings, narratives and representations of themselves and the world they live. In this context, we aim to understand in which ways new forms of teaching and learning mediated by information and communication technologies (ICT) alter the realities of these individuals and their social relationships, also how higher levels of familiarity and domain regarding these technological possibilities are established and manifest new uses and appropriations of digital tools by teachers in service learning process.

Keywords: 1. Digital Literacies; 2. Information and Communication Technologies; 3. Distance learning; 4. Identity and Representation; 5. Netnography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de Venn do Modelo de Literacias Digitais de Eshet-Alakalai (Adaptado por CAPOBIANCO, 2010).....	42
Figura 2. Organograma do Programa Redefor.	81
Figura 3. Programa Redefor-USP, edição 2011-2012. Distribuição porcentual dos cursistas, por curso oferecido.	82
Figura 4. Portal Redefor-USP.....	84
Figura 5. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Redefor-USP (http://redefor.usp.br/cursos/	86
Figura 6. Visualização gráfica das estatísticas do relatório-padrão Moodle	88
Figura 7. Visualização gráfica das interações nos Fóruns Redefor-USP	94
Figura 8. BRASIL. Proporção de professores por percepção sobre as atividades realizadas no computador, total, gênero e faixa etária (1). Escrever utilizando um editor de texto	101
Figura 9. BRASIL. Proporção de professores por percepção sobre as atividades realizadas no computador, total, gênero e faixa etária (1). Copiar ou mover um arquivo ou pasta.....	102
Figura 10. BRASIL. Proporção de professores por percepção sobre as habilidades relacionadas ao uso pessoal de computador ou Internet, total, gênero e faixa etária (1).....	105
Figura 11. BRASIL. Proporção de professores por forma de aprendizado do uso de computador e Internet, total, gênero e faixa etária (1).....	106
Figura 12. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Os alunos desta escola sabem mais sobre computador e Internet do que o professor.	107
Figura 13. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Não sabe de que forma ou para quais atividades pode usar computador ou Internet na escola.	108
Figura 14. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Acredita mais nos métodos tradicionais de ensino.	109
Figura 15. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Com a Internet os alunos acabam perdendo contato com a realidade.	110

Figura 16. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Com a Internet os alunos acabam ficando sobrecarregados de informações.....	111
Figura 17. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Passou a ter acesso a materiais mais diversificados/de melhor qualidade.....	114
Figura 18. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado:Passou a adotar novos métodos de ensino.	115
Figura 19. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Passou a colaborar mais com outros colegas da escola onde leciona.....	116
Figura 20. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Passou a ter contato com professores de outras escolas e com especialistas de fora da escola.	117
Figura 21. BRASIL. Distribuição porcentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: A quantidade de trabalho aumentou.	118
Figura 22. Redefor-USP (edição 2011-2012). Distribuição dos cursistas professores, segundo gênero.....	122
Figura 23. Redefor-USP (edição 2011-2012). Distribuição dos cursistas professores, segundo faixa etária.....	123
Figura 24. Redefor-USP (edição 2011-2012). Distribuição dos cursistas professores, segundo classe econômica.....	124
Figura 25. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Possui computador em sua residência?.....	126
Figura 26. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Possui acesso à Internet em sua residência?	127
Figura 27. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Possui celular?	127
Figura 28. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como “baixar” ou fazer <i>download</i> de um arquivo para o seu computador?	128
Figura 29. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como mandar um arquivo do seu computador para o computador de outra pessoa?.....	129
Figura 30. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como abrir um anexo enviado por e-mail?.....	129
Figura 31. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você conhece o nome de algum site de busca na web?.....	130

Figura 32. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe trocar mensagens de voz utilizando programas como Skype ou videoconferência?.....	132
Figura 33. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você participa de sites de relacionamento como Orkut, Facebook, LinkedIn ou outros similares?	133
Figura 34. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como criar ou atualizar <i>blogs</i> , <i>fotoblogs</i> e/ou páginas na Internet (<i>websites</i>)?.....	134
Figura 35. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Com que frequência acessa a Internet?.....	135
Figura 36. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Que tipo de conteúdo costuma buscar na Internet?	136
Figura 37. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. De quais locais acessará a Internet para participar das atividades do Redefor?.....	137
Figura 38. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 1.....	139
Figura 39. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 2.....	140
Figura 40. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avaliação da atenção à leitura das questões. Marque a resposta “muitas vezes”?	141
Figura 41. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 3.....	142
Figura 42. Redefor-USP (edição 2011-2012). Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 4.	143
Figura 43. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Quais das seguintes atividades ligadas ao computador o(a) senhor(a) já executou?	144
Figura 44. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Onde ou como o(s) senhor(a) obteve as habilidades para realizar essas atividades no computador?.....	145
Figura 45. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Quais das seguintes atividades ligadas à Internet o(s) senhor(a) já executou?.....	147
Figura 46. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Com respeito a sua habilidade na Internet, você se considera?....	148
Figura 47. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) realiza alguma das atividades abaixo relacionadas, com que frequência, em %?.....	149

Figura 48. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O (a) senhor(a) pratica qual(is) ação(ões) no seu celular? Com que frequência?.....	151
Figura 49. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) realiza algumas das atividades culturais abaixo relacionadas?	152
Figura 50. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Quais dos programas de TV prefere assistir?	153
Figura 51. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) participa de algumas das seguintes associações ou instituições?	154
Figura 52. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Com que frequência o(a) senhor(a) participa de algumas das seguintes associações ou instituições?.....	155
Figura 53. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) fez cursos extracurriculares no último ano?.....	156
Figura 54. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Indique o número aproximado de horas dedicadas a fazer cursos extracurriculares no último ano.	157
Figura 55. <i>Help desk</i> - CTI/USP. Atendimentos por programa, em 2012, em porcentagem.....	160
Figura 56. <i>Help desk</i> - CTI/USP. Atendimento, por vínculo aos programas, em 2012, em porcentagem.....	162
Figura 57. <i>Help desk</i> - CTI/USP. Atendimento, por meio de contato, em 2012, em porcentagem.....	162
Figura 58. <i>Help desk</i> – CTI/USP. Dúvidas mais frequentes, por categoria, em 2012, em porcentagem.....	165

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1. MUNDO: Uso da Internet, segundo regiões, porcentual de crescimento no período 2000-2012 e distribuição dos usuários (posição em 30 de junho de 2012)..... 28
- Tabela 2. Redefor-USP (edição 2011-2012). Fóruns de discussão temáticos instaurados por disciplina do Curso de Ensino de Biologia do Programa..... 213

SUMÁRIO

VIVER PARA NAVEGAR, NAVEGAR PARA VIVER	17
1.1. Do objeto de pesquisa.....	211
1.2. Da justificativa.....	21
1.3. Do objetivo	222
1.4. Da hipótese	22
1.5. Da organização dos capítulos	22
CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	27
2.1. <i>Literacy</i> : disputas de sentidos na busca de uma tradução	33
2.2. Comunidades Virtuais e Comunidades Virtuais de Aprendizagem no Ensino a Distância (EaD)	43
CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	45
3.1. A pesquisa etnográfica no ambiente virtual	46
3.1.1. Potencialidades, dificuldades e limitações da pesquisa etnográfica virtual	49
3.2. A netnografia	52
3.2.1. Vantagens e desvantagens do uso da netnografia	58
3.2.2. O <i>on</i> e o <i>off-line</i>	59
3.3. Aportes teórico-metodológicos da análise do discurso (AD).....	61
3.3.1. Os desafios do ambiente virtual para a AD.....	63
3.3.2. A análise do Discurso da Linha Francesa (ADF).....	65
3.3.3. O discurso eletrônico.....	67
3.3.4. O fórum de discussão como arena discursiva	71
3.4. A Análise do Discurso Mediado por Computador (ADMC).....	73
3.5. Entrevistas qualitativas em profundidade com os cursistas: delineando construções narrativas de si e do mundo	75
CAPÍTULO 4. SOBRE O PROGRAMA REDEFOR-USP	79
4.1. O portal Redefor-USP.....	83
4.2. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	85
4.2.1. Explorando o AVA	86
4.2.2. Categorização dos frequentadores	88
4.2.3. Identificação dos participantes.....	89

4.3. Ambientes administrativamente sujeitos e não-sujeitos ao controle do visitante a partir da informação de <i>login</i> e senha de acesso	89
4.4. O <i>blog</i> corporativo Redefor-USP.....	90
4.5. As FAQ (<i>Frequently Asked Questions</i>) no fornecimento de pistas sobre as literacias digitais dos cursistas	91
4.6. Os perfis dos cursistas no AVA	92
4.7. Fóruns	92
4.8. Participação em pesquisas e enquetes realizadas no AVA	94
CAPÍTULO 5. A PESQUISA QUANTITATIVA	95
5.1. As TIC na Educação	95
5.2. As pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012	96
5.2.1. Comentários sobre os principais resultados das pesquisas TIC Educação no Brasil	98
5.3. O mapeamento das literacias digitais dos cursistas do Programa Redefor-USP ...	119
5.3.1. Procedimentos de coleta dos dados.....	119
5.3.2. Perfil sócio demográfico dos cursistas.....	121
5.3.2.1. Gênero.....	121
5.3.2.2. Faixa etária.....	123
5.3.2.3. Classificação econômica.....	124
5.3.3. Os cursistas frequentadores do Curso de Ensino de Biologia.....	125
5.3.3.1. Posse e acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC).....	126
5.3.3.2. As literacias digitais dos cursistas professores	128
5.3.3.3. Habilidades declaradas em relação ao computador	143
5.3.3.4. Aquisição de conhecimentos e habilidades digitais para o uso do computador	144
5.3.3.5 Atividades executadas na Internet	145
5.3.3.6. Sobre o uso do celular.....	150
5.3.3.7. Mapa de consumo cultural e aspectos da sociabilidade dos cursistas	151
CAPÍTULO 6. A PESQUISA QUALITATIVA	159
6.1. O <i>help desk</i> do programa Redefor-USP	159
6.1.1. Discutindo os registros do <i>help desk</i> : o que eles têm para nos contar sobre as literacias digitais dos cursistas?.....	166
6.1.2. A afetividade que define o tom do atendimento	176
6.1.3. O atendente do <i>help desk</i> como “padrinho” e “despachante”	182

6.1.4. EaD: discurso, imagem e representação pelos cursistas	186
6.1.5. O discurso da tecnologia eletrônica: muito além da busca da exatidão.....	187
6.1.6. O <i>on</i> e o <i>off-line</i> : mediações do cotidiano	188
6.1.7. Os sentidos da urgência no discurso	193
6.1.8. Outros tons do discurso: a ironia	200
6.1.9. Literacias digitais: aquisição, desenvolvimento e apropriação ao longo das interações	202
6.1.10. Os fóruns de discussão temáticos no âmbito do Redefor-USP	204
6.2. Análise dos textos dos fóruns das disciplinas do Curso de Ensino de Biologia	206
6.2.1. Aplicando a Análise do Discurso aos fóruns <i>on-line</i>	209
6.2.1.1. A representação de si no fórum de boas-vindas.....	209
6.2.2. Os fóruns de discussão temáticos.....	213
6.2.2.1. Manifestações da emergência e do desenvolvimento das literacias digitais dos cursistas nos fóruns de discussão temáticos	217
6.2.2.1.1. Literacia do pensamento hipermídia.....	218
6.2.2.1.2. Literacia da reprodução	221
6.2.2.1.3. Literacia da informação	222
6.2.2.1.4. Literacia fotovisual	225
6.2.2.1.5. Literacia socioemocional	229
6.2.2.2. Integração entre o <i>on</i> e o <i>off-line</i> : algumas evidências.....	236
6.2.2.3. Os movimentos da repetição: vertigem e hipnose	238
6.2.2.4. Os tons no discurso pedagógico.....	242
6.2.2.5. Aberturas de espaços para a discussão política: caminhos de construção da cidadania.....	243
6.3 As entrevistas qualitativas em profundidade	247
6.3.1 A representação da juventude conectada pelo cursista professor	248
6.3.2. Imaginário e representação das TIC no mundo contemporâneo e na escola	255
6.3.3. Mediações no uso das novas tecnologias de informação e comunicação na escola: um novo papel para o professor.....	264
6.3.4. Narrativas da superação: aquisição de literacias digitais, inclusão, novas formas de relacionamento e novos papéis sociais	277
6.3.5. A aquisição e desenvolvimento das literacias digitais: um processo contínuo...	288
6.3.6. O professor aficionado pelas TIC	289
6.3.7. O entusiasmo digital que contamina as salas de aula	291

6.3.8. A mediação do cotidiano: luta permanente contra a falta de tempo e o cansaço	296
6.3.9. A perda do espaço do lazer e do entretenimento	301
6.3.10. A afetividade no ensino a distância (EaD): espaços necessários para as emoções, os sentimentos e a autoestima.....	302
CONSIDERAÇÕES FINAIS	307
REFERÊNCIAS	331
GLOSSÁRIO	353
APÊNDICE.....	359
Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno do Redefor.....	359
Apêndice 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor de Curso do Redefor	360
Apêndice 3: Questionário n.º 1	361
Apêndice 4: Questionário n.º 2	367
Apêndice 5. Critério Brasil de Classificação Econômica	373

VIVER PARA NAVEGAR, NAVEGAR PARA VIVER

Navigare necesse est, vivere non est necesse

(Plutarco, escritor romano, 46-120 dC)

Navegar é preciso, viver não é preciso

(Francesco Petrarca, poeta italiano, 1304-1374)

A Internet, em sua imensa magnitude e extrema relevância na vida contemporânea, remete a grande maioria de todos nós – os que a ela temos acesso e nos apropriamos de suas possibilidades sociotécnicas – à verdadeira condição de navegadores. Navegantes-atores da sociedade em rede, argonautas do ciberespaço, viajantes hipermidiáticos, monitoramo-nos pelas mais avançadas tecnologias de informação e comunicação – nossos lemes, nossos faróis, nossas bússolas, astrolábios, mapas, âncoras – e seguimos, à deriva, na rota de um destino sempre incerto.

Navegar – verbo intrinsecamente ligado às mais remotas narrativas da vida e da experiência humanas – torna-se, neste contexto, também a expressão maior da condição de existência do sujeito nos dias atuais, na qual se impõem as necessidades e as urgências das conexões, das interações e das trocas virtuais, cada vez mais, constantes.

A cibercultura, a Internet e a própria vida cotidiana hipermidiatizada passam a se organizar em e por nós – no sentido originário do latino *nodus*, ponto de conexão, mas também no do sujeito coletivo que nos constitui, aos que habitamos esses espaços “reais” e “virtuais” –, através da não-linearidade dos *links* e de suas infinitas possibilidades de ligações, de percursos, de viagens, de navegações.

Os hipertextos – constituintes essenciais da hipermedialidade do mundo contemporâneo – já nos ensina Pierre Lévy (1993), assim como os textos e os discursos, se constituem prenes de significações, cujos sentidos só lhes podemos atribuir através dos processos sócio-históricos que constroem nosso tempo, nossas vidas e nossas condições materiais e simbólicas de existência. Sabemos, que “a rede hipertextual está em constante construção e renegociação [...] Sua extensão, sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, imagens, traços de imagens ou de contexto...” (LÉVY, 1993. p.25).

Estamos, pois, falando, como aprendemos com Wittgenstein (1975), em jogos de linguagem. E é no jogo polissêmico de linguagem entre os sentidos da precisão e os da necessidade contido nos pequenos trechos dos ancestrais poemas de Plutarco e Petrarca – que abrem esse nosso texto – que podemos reconhecer os elementos que nos moveram ao longo desta pesquisa e que tanto fascínio trouxeram a poetas como Fernando Pessoa¹ e Caetano Veloso².

Navegar na Internet, assim como para os antigos marinheiros, é também um ato revestido dos sentidos da exatidão. A ele atribuímos discursos da ordem da ciência, da matemática, da administração, da contabilidade, do sistema industrial e, portanto, do preciso, no universo simbólico que reveste a tecnologia no imaginário da linguagem-pensamento-mundo contemporâneo (ORLANDI, 2013, p.5). O discurso social da tecnologia digital – é fato –, evita reconhecer a “materialidade dos gestos de representação, a historicidade que aí se inscreve, e as teorias que sustentam as disciplinas de interpretação (ORLANDI, 2013, p.7) e é na adição, no acúmulo, na repetição, na saturação e na analogia discursiva sobre ela que o senso comum segue construindo o hermetismo e o mito que revestem a tecnologia digital nos dias atuais (FELINTO, 2003), conferindo-lhe os inextricáveis sentidos da infalibilidade e da certeza.

Porém, se a navegação virtual, assim vista, nos conforta pelo que contém de segurança na sua precisão (exatidão), ao mesmo tempo nos interpela e desafia pela necessidade premente da sujeição e estrita observância aos seus ditames determinantes da vida em acesso, conexão e interatividade constantes e cada vez mais intensas e ubíquas. Nesse sentido, navegar torna-se, mais do que tudo, preciso (necessário).

Construímo-nos sócio-historicamente nos e pelos discursos que nos atravessam. E viver, contemporaneamente, implica na construção de si no e pelo universo discursivo que assumimos também na comunicação digital. Portanto, navegar nos constrói – e à

¹ A viagem e a navegação são elementos fundantes do imaginário português, que, limitados pela estreiteza e contenção de seu exíguo território, tiveram que lançar-se aos mares, tornando-se importantes desbravadores e conquistadores do além-mar. Fernando Pessoa, como um dos expoentes maiores da cultura lusitana, não poderia deixar de incorporar a temática das viagens, especialmente as marítimas, em suas obras, entre as quais se inclui o poema “Navegar é preciso”, de 1914, que popularizou os versos de Petrarca (1304-1374) o qual, por sua vez, deles se apropriara e adaptara do poema dedicado por Plutarco (46-120 dC) à vida do general romano Pompeu (106-48 AC), confundindo definitivamente, no senso comum, as autorias desta célebre frase, tornada aforismo.

² Caetano Veloso foi, ao nosso ver, um dos artistas brasileiros que mais contribuiu para o conhecimento e difusão da obra de Fernando Pessoa no País. Em 1969 compôs e gravou a canção “Os argonautas”, na qual incorpora o refrão “navegar é preciso, viver não é preciso”, em nítida menção ao caráter navegador português e à obra poética de Fernando Pessoa.

nossa vida –, nesse nosso viver que é, e sempre será, não preciso – no sentido de imprevisível, inexato, inseguro, para alguns, e talvez no de desnecessário, para outros.

Fernando Pessoa, em seu magistral poema “Navegar é preciso”, de 1914, assume que “viver não é necessário; o que é necessário é criar”. Mas, seja(m) qual(is) for(em) o(s) sentido(s) que possamos atribuir à nossa existência individual ou coletiva, este(s) só pode(m) ser construído(s) na negociação discursiva e criativa de nossas práticas cotidianas. E para que as possamos exercer em plenitude no mundo contemporâneo, virtualizado e hipermediatizado, precisamos (necessitamos), aprender a conhecer, a usar e a nos apropriarmos das ferramentas e das habilidades digitais para manuseá-las e incorporá-las, para “fazê-las falar” e, em falando, nos construir. Criar, criar-se a si mesmo e ao mundo implica acesso e domínio dos instrumentos, espaços, discursos e narrativas que constituem e conferem consistência material e simbólica a tais iniciativas, conforme já nos ensinava Paulo Freire (1983).

A esse conjunto integrado, articulado, holístico de capacidades, habilidades e competências – em contínuo processo de aquisição e desenvolvimento – e que nos permitem não apenas navegarmos e nos comunicarmos na Internet, mas nela adquirirmos, produzirmos e distribuirmos informações, conhecimentos, sentidos e narrativas próprias, é que denominamos literacias digitais, e a elas dedicamos essa nossa investigação.

Munidos destas conjecturas para emprendermos o percurso navegador dessa pesquisa ajustamos o nosso olhar para focar especificamente uma categoria de profissionais sobre a qual o discurso e a prática social decisivamente se divorciam, instaurando aí uma imensa e esquizofrênica “distância entre intenção e gesto”³, qual seja a do professorado da rede pública brasileira de ensino.

Revestido dos sentidos da nobreza e do inestimável valor do ofício desses agentes, o discurso social sobre eles, entretanto, dilui-se e se contradiz no cotidiano da escola e da vida, no qual vigora, de fato, o desprestígio e a desvalorização pelos salários aviltantes e pela necessidade de submissão a jornadas de trabalho excessivas e

³ Citação extraída de um trecho da música “Fado tropical”, composta, em 1973, por Chico Buarque de Holanda, em parceria com o cineasta moçambicano, Ruy Guerra para a peça “Calabar ou o elogio da traição”. A mesma foi gravada, lançada e distribuída no álbum “Chico Canta”, do mesmo ano, originalmente chamado de “Calabar” [... “Se trago as mãos distantes do meu peito é que há distância entre intenção e gesto...”].

extenuantes, tanto quanto pela constante exposição à violência material e simbólica que reveste o exercício do magistério público no Brasil.

No entanto, ainda que se pesem tais contradições e dificuldades, poderemos acompanhar neste nosso trajeto, a autorevelação de um profissional consciente e ativo, que não se deixa abater na luta pela busca contínua da superação das barreiras que se instauram entre a escola, as práticas didáticas e o jovem aluno, no contexto da digitalização e da virtualização crescentes das experiências e da vida.

Olhamos, portanto, para um sujeito dividido, em crise, à deriva, na busca de uma identidade que lhe devolva integridade, unidade, coerência e sentido. Ou seja, o indivíduo contemporâneo que vive a experiência e os dilemas da existência – como todos e qualquer um de nós – e que luta, incessantemente, para construir-se a si mesmo e ao mundo, incorporando, no seu percurso, também as práticas digitais necessárias no mundo virtualizado de hoje.

Nessa viagem, nossa tripulação não se reveste do *glamour* espetacularizado das grandes aventuras e expedições. Pelo contrário, revela-se mansamente, aos poucos, nas mais simples e prosaicas práticas de sua humilde existência cotidiana, na escola, na família e na sociedade em que habita, o que, no entanto, não lhe nega o caráter heroico que usamos conferir aos bravos navegadores.

Para relatar nosso percurso de pesquisa, valemo-nos, como nos ensina Maria Aparecida Baccega (2007, p.16), da primeira pessoa do plural, haja vista que todas as narrativas e achados da investigação são resultados de discursos sociais que se entrecruzam, da polifonia ativa dos muitos sujeitos que lhes dão as tramas e lhes constroem as “redes de sentido” forjadas nas “espirais de memórias” (GREGOLIN, 2003, p.43) que lhes antecedem, e, assim, portanto, é “sempre um *nós* que escreve o trabalho científico. Esse *nós* não é, portanto, o que a gramática da norma padrão chama de ‘plural de modéstia’; ele é o *nós* dos vários interlocutores do diálogo social, de cujo resultado sai esse trabalho”.

Compete-nos, segue ensinando a autora (BACCEGA, 2001, p.20), ao incorporamos os discursos dos “vários outros”, encontrarmos os “fios ideológicos” apontados por Bakhtin, que nos conduzirá às inter-relação entre eles e à tessitura da narrativa da(s) verdade(s) que buscamos encontrar nessa nossa investigação.

1.1. Do objeto de pesquisa

Nossa pesquisa tem por objeto as literacias digitais no processo de ensino-aprendizagem de professores da rede pública do magistério do Estado de São Paulo, as quais puderam ser adquiridas, exercidas e/ou desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem do Programa Rede Paulista de Formação Docente (Redefor) – na parcela

deste conduzida pela Universidade de São Paulo (USP), no biênio 2011-2012 – , em suas complexas relações com as formas de apreensão e apropriação das tecnologias de informação e comunicação e nas mudanças decorrentes destes processos sobre a realidade cotidiana dos sujeitos envolvidos e sobre suas relações socioafetivas.

1.2. Da justificativa

O Redefor constitui-se em um dos mais amplos e ambiciosos programas de aperfeiçoamento de pessoal docente, em nível de pós-graduação, no sistema público de ensino brasileiro contemporâneo. Sendo assim, tornam-se valiosas a construção e a aplicação de métodos e instrumentos de análise e interpretação dos usos, apropriações, hábitos, sentidos e narrativas construídos pelos cursistas oficialmente inscritos e participantes, a partir da incorporação, apreensão e desenvolvimento das diferentes categorias de literacias digitais, as quais contribuem não apenas para o aperfeiçoamento dos resultados do processo de aprendizado do próprio cursista matriculado no programa, mas também no que dela se desdobra nas práticas letivas desse professor em sala de aula e na autoconstrução de novas possibilidades de comunicação, interação e participação social desses agentes.

Entendemos, neste contexto, que a análise crítica e a interpretação desse conjunto de dados seguramente contribuirá para subsidiar avaliações do desempenho do programa, bem como para orientar eventuais esforços de redirecionamento focados no seu contínuo aprimoramento.

1.3. Do objetivo

No contexto definido nos itens anteriores, constitui-se nosso objetivo a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas visando coletar, acompanhar, analisar e interpretar dados e informações sobre atitudes, comportamentos, apropriações, usos, produção de conhecimento e de sentidos, bem como de construções de narrativas por parte dos cursistas participantes do programa Redefor-USP, buscando compreender os diferentes perfis e níveis de competências com que os esses atores interagem com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) aportadas e disponibilizadas pelo programa, utilizando-se *surveys* e métodos de pesquisa da netnografia, além de outros métodos tradicionais de pesquisa qualitativa, a exemplo de entrevistas em profundidade e análise documental.

1.4. Da hipótese

Para a realização dessa pesquisa, assumimos a hipótese de que a aquisição, desenvolvimento, uso e apropriação das diferentes categorias de literacias digitais são potencialmente capazes de influenciar a mudança de atitudes, comportamentos, produção de novas narrativas e sentidos por parte dos sujeitos pesquisados – professores da rede pública paulista de ensino, na condição de cursistas de programa de pós-graduação por ensino a distância (EaD) do Redefor–USP –, impactando o seu potencial de aproveitamento e os resultados não apenas de participação nas atividades do seu próprio ensino-aprendizagem *on-line*, mas também do seu desempenho como professor em sala de aula, alterando de maneira profunda e significativa sua realidade cotidiana, suas relações comunitárias, políticas e cidadãs e conferindo-lhe, desta forma, maior protagonismo, autonomia e inserção social crítica, criativa e participativa.

1.5. Da organização dos capítulos

Ao longo dos capítulos que compõem o relato completo de nossa pesquisa, adotamos algumas orientações organizativas que torna-se agora importante reportar.

Primeiramente, o Capítulo 2 trata da contextualização teórica que nos embasa neste percurso e nele adentramos a partir de uma avaliação à respeito das dimensões do acesso e uso da Internet em âmbitos mundial e nacional e das relações deste fenômeno

com a escola, com as práticas docentes cotidianas e com o ensino a distância (EaD). Este cenário nos serve para introduzirmos o mapeamento teórico e conceitual das literacias digitais na contemporaneidade, tanto nos cenários internacional, quanto brasileiro, apontando para as filiações que aqui adotamos. Ainda neste capítulo, discutimos a conceituação de comunidade no mundo digital, elemento estruturante fundamental da abordagem netnográfica que seguimos em toda a investigação.

No Capítulo 3, descrevemos o conjunto multimetodológico construído para a investigação do nosso objeto, no qual se incluem as abordagens quantitativas, realizadas através de *surveys* estatísticos e outras, de natureza qualitativa, cuja composição abrangeu, além da pesquisa documental sobre o próprio programa Redefor – USP, a netnografia e a Análise do Discurso sobre textos coletados nos registros de consultas feitas ao *help desk* apoiador do programa, nos fóruns de discussão temáticos de um dos cursos oferecidos e nas entrevistas qualitativas em profundidade realizada com cursistas selecionados e com profissionais envolvidos com o planejamento e operação do Redefor-USP.

O Capítulo 4 traz relato da pesquisa documental sobre o Programa Redefor-USP e serve para apresentá-lo em linhas gerais, porém indispensáveis, para a compreensão, por parte dos nossos leitores, do ambiente pesquisado.

Os resultados estatísticos à respeito das literacias digitais dos cursistas investigados, decorrentes da aplicação de dois questionários diretamente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do programa, bem como do confronto analítico crítico dos dados encontrados frente a resultados gerais das Pesquisas TIC Educação (CGI.br, 2010, 2011 e 2012)⁴ para os professores de todo o Brasil, da região Sudeste e dos

⁴ A Pesquisa TIC Educação foi realizada pela primeira vez no Brasil em 2010, entre os meses de agosto e novembro, sob a responsabilidade do Centro de Estudos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), por sua vez, o braço executivo do CGI.br. Até o momento, a pesquisa foi reeditada em 2011 e em 2012, contendo, como na edição anterior, entrevistas com quatro distintos segmentos ligados à educação escolar pública brasileira: alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos. As entrevistas foram conduzidas com a aplicação de questionários estruturados, segundo amostra que abrangeu as diferentes regiões macrogeográficas brasileiras. Os professores pesquisados, alvo de interesse do presente trabalho, lecionavam as disciplinas de Matemática ou Português para alunos de ensino Médio ou Fundamental em 650 escolas, sendo 497 instituições da rede pública e 153 da rede particular de ensino. Em 2011, foram entrevistados 1.822 professores, 606 coordenadores pedagógicos, 640 diretores e 6.364 alunos, entre os meses de outubro e dezembro de 2011. Dos professores pesquisados, 18% tinham até 30 anos; 55%, de 31 a 45 anos e 28%, 46 anos ou mais (CGI.br. *TIC Educação*, 2012). Em 2010, entrevistaram-se 1.541 professores em todo o Brasil.

estratos de gênero, faixa etária e classe socioeconômica confluyente com nosso público, encontram-se relatados e comentados no Capítulo 5.

O Capítulo 6, subsequente, trata da apresentação e discussão dos resultados da pesquisa qualitativa, a qual envolveu a coleta de dados e a aplicação da Análise do Discurso em três diferentes instâncias, a saber: i) os registros gravados das consultas dos cursistas investigados ao *help desk* de apoio ao programa; ii) os textos gravados das interações assíncronas dos cursistas no âmbito dos fóruns de discussão temáticos das disciplinas componentes do Curso de Ensino de Biologia, e iii) as transcrições das entrevistas em profundidade conduzidas com Suzana Ursi – professora do Curso de Ensino de Biologia e uma das principais responsáveis pela implantação, avaliação e condução dos fóruns de discussão temáticos no ambiente pesquisado –, com Carla Barros Amaral – coordenadora e responsável pela implantação do *help desk* de apoio aos cursistas no âmbito da Coordenadoria de Tecnologia de Informação da Universidade de São Paulo (CTI – USP) – e com oito professores cursistas frequentadores do curso já antes mencionado.

É importante destacar que, ao invés de fundirmos as apresentações, discussões e os relatos dos achados de pesquisa obtidos em cada uma dessas abordagens qualitativas, em um único texto, optamos por apresentá-los de maneira sequencial, na mesma ordem em que as diferentes etapas foram realizadas em campo, ou seja, primeiramente as investigações conduzidas no âmbito do *help desk*, em seguida as dos fóruns de discussão temáticos e, finalmente, as conseguidas nas entrevistas qualitativas em profundidade.

A justificativa para esse procedimento reside no nosso entendimento de que, condizentemente com a boa prática etnográfica que adotamos, seguimos os percursos ditados pela reflexividade crítica permanente sobre os fenômenos investigados. Assim, considerando o ambiente virtual como altamente complexo, composto por múltiplas espacialidades fragmentadas, sobre o qual não temos como possuir vivência e conhecimento que não aqueles que vamos construindo ao longo do nosso próprio percurso, admitimos que fomos cumulativamente adquirindo entendimento, a partir da reflexividade contínua sobre nossas descobertas, em cada situação descortinada. Segundo Cristine Hine (2012, p.4)⁵ “é importante refletir continuamente sobre a

⁵ Christine Hine: entrevista concedida a Adriana Braga (BRAGA, Adriana. Etnografia segundo Christine Hine: uma abordagem naturalista para ambientes digitais. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, *E-compós*, Brasília, v.15, n.3, p. 1-8, set./dez.2012).

maneira como nosso entendimento é plasmado por determinadas abordagens metodológicas, pelo subconjunto de participantes com quem acontece de estarmos interagindo e pelos meios que escolhemos para essas interações”.

Nesse sentido, estamos convencidos de que nossos achados de pesquisa foram, aos poucos, se revelando em cada abordagem, influenciando, por sua vez, os encontros possíveis da abordagem subsequente, à medida em que deles nos apossamos reflexiva e criticamente. Desta forma, nossas interpretações sobre os fenômenos investigados em uma etapa da pesquisa qualitativa puderam ter sua confirmação intensificada ou não na etapa seguinte, ao mesmo tempo em que incorporaram ou não novos elementos, novas vertentes, novos imbricamentos analíticos.

A postura etnográfica à qual nos filiamos valoriza “as interpretações diversas que podem ser colocadas sobre os fenômenos e que se centram no etnógrafo como construtor ativo da situação de campo e do texto” (HINE, 2012, p.5)⁶. Desta perspectiva, outras escolhas sempre poderiam ter sido feitas, conduzindo a resultados diferentes. Então, para nós, faz todo o sentido deixarmos às claras as pegadas de nosso percurso, reconhecendo-lhes a abertura permanente para novas investidas de pesquisa.

Finalmente, na última parte, concentramos nossas considerações finais à respeito da investigação conduzida ao longo de pouco mais de três anos de profunda imersão nos universos *on* e *off-line* que envolveram a relação dos cursistas do Programa Redefor-USP com as tecnologias e literaciais digitais, apontando para um olhar em direção ao futuro na condução de nossas próprias pesquisas e as de outros investigadores também dedicados ao tema.

⁶ Op. cit.

CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A presença e a relevância das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na mediação da vida cotidiana atual compõem uma realidade demonstrada e seguramente comprovada por diversos indicadores nacionais e internacionais a respeito das magnitudes dos níveis de posse, acesso e uso de computadores e de conexões à Internet ao redor de todo o mundo.

Segundo as estatísticas fornecidas pela pesquisa *The Internet Big Picture: World Users and Population Stats*⁷, é possível observar que a população global de usuários da rede internacional de computadores atingiu, em 30 de junho de 2012 – último dado disponível – pouco mais de 2,4 bilhões de pessoas, equivalendo a uma penetração da Internet em 34,3% do total da população mundial, a uma taxa de crescimento sobre o mesmo mês de dois anos antes (2010), da ordem de 566,4%.

Observa-se que a região da América Latina e do Caribe apresentou uma das mais altas taxas de penetração da Internet em sua população (42,9%), sendo superada apenas pela América do Norte (78,6%), Oceania/Austrália (67,6%) e Europa (63,2%). Além disso, apresentou um dos maiores índices de crescimento de uso da web (1.310,8%), acumulando uma população de navegadores da ordem de aproximadamente 255 milhões de pessoas.

Neste cenário, e considerando especificamente o contexto latino-americano, o Brasil mantém liderança tanto no que se refere à base instalada de computadores, quanto à conexão à Internet. A mais recente pesquisa divulgada pelo Ibope/Censo Nielsen *on-line* (2012)⁸ mostra que 83,4 milhões de pessoas estão atualmente conectadas à Internet no Brasil, considerando qualquer ambiente, ou seja, domicílios, trabalho, escola, *lan houses* e outros locais de acesso.

⁷ Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats.html>. Acesso em 25 de abril de 2013.

⁸ IBOPE/Censo Nielsen *on-line*. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/Internet-no-Brasil-cresceu-16-em-um-ano.aspx>. Último acesso em 26 de maio de 2013.

Tabela 1. MUNDO: Uso da Internet, segundo regiões, percentual de crescimento no período 2000-2012 e distribuição dos usuários (posição em 30 de junho de 2012).

Regiões	População (2012 Est.)	Usuários da Internet Dez. 31/2000	Usuários da Internet Jun. 30/2012	Penetração (% População)	Crescimento 2000-2012 (%)	Distribuição dos usuários %
África	1.073.380.925	4.514.400	167.335.676	15,6	3.606,7	7,0
Ásia	3.922.066.987	114.304.000	1.076.681.059	27,5	841,9	44,8
Europa	820.918.446	105.096.093	518.512.109	63,2	393,4	21,5
Oriente Médio	223.608.203	3.284.800	90.000.455	40,2	2.639,9	3,7
América do Norte	348.280.154	108.096.800	273.785.413	78,6	153,3	11,4
América Latina e Caribe	593.688.638	18.068.919	254.915.745	42,9	1.310,8	10,6
Oceania / Austrália	35.903.569	7.620.480	24.287.919	67,6	218,7	1,0
MUNDO	7.017.846.922	360.985.492	2.405.518.376	34,3	566,4	100,0

Fonte: *The Internet Big Picture: World Users and Population Stats*, 2013.

Notas: posições estatísticas em 30 de junho de 2012. Os dados demográficos (população) são baseados em *EUA Census Bureau* e agências censitárias locais. Informações sobre o uso da Internet são originários de dados publicados pela Nielsen Online, pela União Internacional de Telecomunicações, pela GfK, reguladores locais de TIC e outras fontes confiáveis.

No que se refere apenas ao ambiente doméstico enquanto reconhecido local preferencial de acesso à Internet, o Brasil possui 67,8 milhões de habitantes conectados à rede mundial de computadores, posição mundialmente inferior às ocupadas pelos EUA (245,5 milhões) e Japão (88,7 milhões), mas consideravelmente superior às de países desenvolvidos da Europa, como: Itália, França, Reino Unido, Alemanha, Espanha e Suíça (IBOPE, 2012)⁹.

Todas essas mais amplas ofertas e possibilidades de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm aportado crescentes oportunidades de transformação das interações dos indivíduos com suas próprias subjetividade e expressividade, acarretando novas perspectivas para seus relacionamentos sociais e participação cidadã, o que acaba por impactar de maneira profunda e significativa seus modos de acessar, co-construir e apreender conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo (VALDERRAMA, 2010).

Neste contexto, a escola tradicional, que se alicerça nas práticas de transmissão hierárquica do saber, na institucionalização das relações verticais do poder do professor e dos dirigentes escolares e na repetição de rotinas preestabelecidas de ensino e aprendizagem, entra em profunda crise (SIBILIA, 2012a, 2012b; MARTÍN-BARBERO, 2014).

Visando ao enfrentamento desse impasse, tentativas na forma de políticas e de programas de implantação, incorporação e gestão dos recursos digitais vêm sendo crescentemente buscadas junto às dependências escolares, no intuito de revitalizar o seu papel socioeducativo, bem como de readequá-las às novas necessidades e demandas dos sujeitos contemporâneos, especialmente crianças e adolescentes¹⁰.

Atualmente, um conjunto ampliado de pesquisadores situados nos contextos brasileiro (PASSARELLI, 2007c, 2008, 2010; PASSARELLI; TAVERNARI, 2009; CITELLI, 2000, 2004, 2008, 2012; OLIVEIRA, 2010; SIBILIA, 2012a, 2012b;

⁹Op. cit.

¹⁰ Alguns programas que se destacam no contexto histórico da informática educacional brasileira são o Educom e o Formar. O primeiro deles, e considerado como um dos pioneiros projetos públicos caracterizou-se por abordar as novas metodologias de ensino, tendo sido desenvolvido com o objetivo de levar infraestrutura de TIC às escolas públicas brasileiras, fornecendo as bases para a estruturação de outro projeto que surgiu em sequência, considerado mais amplo e completo: o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Este, lançado em 1989, foi considerado o primeiro projeto em larga escala voltado ao fomento do uso das TIC na educação no Brasil, especialmente por meio da implantação de laboratórios de informática nas escolas. Por sua vez, o projeto Formar buscou habilitar professores no uso das novas ferramentas pedagógicas baseadas na informática educativa. Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério de Educação Básica, na qual se previa a promoção da atualização da formação docente, incluindo o uso das TIC.

MARTÍN-BARBERO, 2014) e internacional (APARICI, 2010; VELASCO, 2010; MARTÍN, 2010; VALDERRAMA, 2010; CUEVAS; SIMEÃO, 2011; KAPLÚN, 2012; OROZCO-GÓMEZ, 2012) discute os desafios impostos ao sistema educacional na incorporação, em maior ou menor grau, dos meios e recursos tecnológicos digitais. Porém, cabe destacar, tais embates têm exigido perspectivas posicionadas muito além e acima das meras questões do acesso às tecnologias, para abarcarem, sobretudo, a discussão a respeito de novos paradigmas e novas práticas de comunicação e de educação aplicadas à sala de aula e outros espaços de aprendizagem. Assim, não se pode ignorar a profunda necessidade do enfrentamento e revisão das relações de poder hierarquizadas e arraigadamente impostas ao ambiente escolar, na busca de tornar viáveis a geração de novas instâncias de legitimação social do conhecimento e de suas formas de transmissão (APARICI, 2010; VELASCO, 2010).

O professor e/ou tutor – este último, especialmente no caso do ensino a distância (EaD) –, desempenham inequivocamente papel decisivo e fundamental nos processos de introdução e integração do uso das TIC nas escolas e em outros ambientes de aprendizagem. Na prática cotidiana do ensino-aprendizagem, o nível de conhecimento, uso e acesso às tecnologias de informação e comunicação por parte do docente são determinantes da sua possibilidade de atuação na mediação tecnológica das atividades com o aluno e acabam por condicionar as reais possibilidades de sucesso de iniciativas desta natureza.

Do ponto de vista teórico, as condições para a emergência de um novo modelo de ensino-aprendizagem, parecem criadas e consensualmente reconhecidas. Porém, da perspectiva da prática educativa, observa-se a relativa predominância dos discursos e das visões essencialmente instrumentais, conduzidos sob as premissas da racionalidade técnica, e, assim, redutora do potencial criador e transformador do conhecimento colaborativo em rede, da redistribuição horizontal dos poderes, no rompimento dos processos sequenciais e fixos da educação formal tradicional e do valor educativo dos ambientes virtuais de aprendizagem (AIRES; AZEVEDO, 2010).

Para os pesquisadores portugueses Luísa Aires e José Azevedo (2010, p.34):

A capacidade de o indivíduo pensar e pensar-se em função dos artefatos que usa é especialmente relevante na atual geração de e-learning 2.0. A profusão de softwares livres e a possibilidade de os cibernautas participarem diretamente na construção de conteúdos da web desencadeou no domínio educativo e, particularmente, no ensino superior, profundas mudanças nos modelos pedagógicos tradicionais.

Para muitos especialistas em educação, a velocidade de mudança no uso das TIC tem sido muito mais lenta do que inicialmente se previu. Com a popularização do uso dos computadores nos anos 1980 e, posteriormente, com o advento e disseminação social da Internet, muitos intelectuais e estudiosos da educação imaginaram uma rápida e radical transformação das práticas do ensino-aprendizagem, que não se verificou na realidade cotidiana, embora se reconheça que seus impactos sejam, em alguma medida, ainda que marginais, inegáveis. Entre os fatores que mais contribuem para esse estado de coisas e que é o mais frequentemente apontado e destacado, está o despreparo tecnológico dos professores, para o desempenho da mediação educativa dos seus alunos, a partir da incorporação do uso das TIC nas práticas escolares.

Tal incorporação tecnológica no processo de ensino-aprendizagem certamente desempenha e seguirá desempenhando, cada vez mais, papel chave na emergência de novos formatos para a educação no cenário contemporâneo. Porém, neste contexto, há que se reconhecer que as

novas ferramentas multimídia já não são a panaceia que nos irão permitir dispensar professores [...]. As novas tecnologias permitem a transmissão instantânea de informação em todo o mundo, mas, para transformar essas informações em saberes, vamos precisar de um elevado número de professores de elevada qualidade (BINDÉ, 2007, p.165).

Neste contexto, parte importante dos pensadores do uso das TIC na educação destacam que os docentes precisam ser ativos e criativos nas apropriações que fazem das ferramentas nas suas práticas letivas, o que, em primeiro lugar, demanda que a elas tenham acesso e que se exercitem aplicadamente no seu aprendizado, uso e apropriação.

Desta perspectiva e visando ao contato e à interação com os estudantes mais jovens, passa a ser exigido do professor abertura, disposição e entusiasmo em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, sem o que o processo educativo não poderá ser completado e levado adiante.

Desvendar o estado da arte do conhecimento, manuseio e apropriação das TIC no ambiente educacional e escolar, bem como medir e avaliar os seus impactos tornou-se necessidade no processo de monitoramento da construção e desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento (BINDÉ, 2007). Neste sentido, cabe destacar que a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco

Mundial e outros organismos internacionais têm trabalhado de forma colaborativa na definição de metodologias e indicadores que sejam capazes de medir o acesso, o uso e a apropriação das novas tecnologias em diferentes setores da sociedade (CGI.br, 2011, p.21-22), com especial relevância no campo da Educação e do ensino a distância (EaD).

O EaD, ou *e-learning*, foi definido pela Comissão Européia, em 2011, como “the use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services as well as remote exchanges and collaboration” (EC, 2001)¹¹. Neste contexto, acredita-se que programas virtuais bem executados poderão viabilizar novos modelos e formatos de ensino-aprendizagem, sem importantes restrições de tempo ou espaço, agregando calendários flexíveis e outras facilidades, capazes de conduzir a uma maior autonomia e responsabilidade do aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Assim, os estudantes podem tornar-se “mais independentes, (...) mais motivados a apresentar questões, a buscar recursos alternativos e a discutir com seus iguais” (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p.69).

No Brasil, estudo recentemente realizado por Kubota, Demoliner e Figueiredo (2011) sobre o ensino a distância mostrou que a maioria dos alunos frequentadores dos cursos oferecidos nesta modalidade de ensino é do sexo masculino, urbana, com formação universitária (de todos os internautas com ensino superior, 22% já realizaram pelo menos um curso *on-line*), pertencentes a classes de renda mais alta (de todos os internautas pertencentes à classe A, 21% já realizaram cursos virtuais), com faixa de idade entre 25 a 34 anos (16% dos internautas dessa faixa etária já fizeram cursos pela web, enquanto que para as demais faixas etárias pesquisadas – entre 16 e 44 anos - a distribuição mostrou-se equilibrada). Além disso, estão nas faixas que mais gastam tempo na Internet e que participam de redes sociais. Segundo o IBGE, no País existiam, na época da realização deste mencionado estudo, 63 milhões de usuários da Internet e, de acordo com as conclusões de seus autores, 11% deles - quase 7 milhões - estudavam ou já haviam estudado à distância pela web.

Especificamente para o conjunto de professores da rede pública brasileira de ensino, a Pesquisa TIC Educação 2011 (CGI.br, 2012), no que se refere à educação

¹¹ Em tradução livre: “a utilização das novas tecnologias multimídia e da Internet para melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando acesso a recursos e serviços, bem como o intercâmbio e colaboração à distância”. EUROPEAN COMMISSION. Disponível em <http://www.elearningeuropa.info/>. Último acesso em 26 de maio de 2013.

continuada dos docentes, revelou que apenas uma parcela de 8% - que se mostrou idêntica para ambos os gêneros-, declarou já ter realizado curso na modalidade a distância, enquanto outra, de 11% para os homens e de 9% para as mulheres, informou já ter participado tanto de cursos presenciais, quanto de EaD. Especificamente para a região Sudeste do Brasil, estes índices, para o total de professores, se elevaram para 10% e 11%, respectivamente. É interessante observar, ainda, que quando perguntados sobre suas práticas docentes, 57% de todos os professores pesquisados declarou que não costumava participar de cursos na modalidade a distância (*e-learning*).

2.1. *Literacy*: disputas de sentidos na busca de uma tradução

No contexto de crescimento acelerado da oferta e do acesso aos computadores pessoais a partir da segunda metade da década de 1980 e do uso da Internet, especialmente ao final da última década, profundas mudanças foram introduzidas no ambiente comunicativo e informacional da sociedade brasileira contemporânea. Com o progressivo desenvolvimento e incorporação do acesso global a diferentes tipos de informação em rede – ocorrida a partir dos Estados Unidos, no final da década de 1990 – a Internet logo passou a ser aberta também ao ambiente comercial. No Brasil, isso veio a ocorrer em 1994¹². As principais conquistas tecnológicas que definiram este período e que impulsionaram definitivamente seu desenvolvimento em escala mundial foram as criações da world wide web (WWW), do protocolo de transferência de hipertexto (Hyper Text Transfer Protocol - HTTP) e da linguagem de marcação de hipertexto (Hyper Text Markup Language - HTML).

Neste contexto, surgiu na Universidade de São Paulo, no ano de 1989, o Núcleo de Pesquisa das Novas Tecnologias Aplicadas à Educação Escola do Futuro (NAP EF/USP)¹³, congregando um grupo de pesquisadores atentos aos desafios e perspectivas então colocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Aos

¹² A primeira conexão da Internet no Brasil, então restrita ao ambiente acadêmico, ocorreu em janeiro de 1991, através da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

¹³ Inicialmente denominado de Laboratório de Tecnologias de Comunicação, do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes da USP, sob a coordenação científica de Fredric M. Litto, professor titular da ECA/USP. Veio a ser instituído como Núcleo de Apoio à Pesquisa em janeiro de 1993, como entidade já então subordinada à Pró-Reitoria de Pesquisa daquela universidade. Ao longo dos últimos vinte e cinco anos, suas atividades vêm sendo financiadas por agências oficiais de fomento à pesquisa (CNPq, CAPES, FAPESP), além de contar com contratos e convênios com instituições públicas e privadas. A partir de setembro de 2006, a coordenação científica do núcleo passou a ser exercida por Brasilina Passarelli, professora titular do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da ECA/USP.

primeiros passos deste percurso vieram a se agregar – já em meados dos anos 2000 – novos focos de ação e de pesquisa relacionados às novas configurações comunicacionais permitidas pela web (JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2011).

O desenvolvimento da cibercultura no Brasil e o adensamento de experiências com coletivos digitais conduziram à necessidade da busca da compreensão científica do universo midiático da “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999) e suas conexões com as novas formas do ensinar e do aprender. No âmbito do NAP EF/USP, tais demandas se concretizaram na instituição do Observatório da Cultura Digital, como *lócus* privilegiado de estudos e pesquisas teórico-metodológicas a respeito das diferentes habilidades e competências digitais, das novas formas de produção e de relações de autoria individual e coletiva do conhecimento em ambientes web e das hibridações nas fronteiras culturais produzidas pelos novos atores em rede (LATOUR, 2005, 2009; PASSARELLI, 2010).

Para Brasilina Passarelli (2010, p.72), coordenadora científica do NAP EF/USP, na perspectiva sócio-histórica das duas últimas décadas, distinguem-se duas “ondas” na sociedade em rede: uma primeira, cujo núcleo central foi definido pelas preocupações, políticas e programas de inclusão digital, e a segunda, que passou a se concentrar nas diferentes formas de apropriação e de produção de conhecimento na web.

Na primeira “onda”, as atenções se voltaram majoritariamente às políticas de acesso e fornecimento de infraestrutura para a mitigação dos fenômenos da exclusão digital e para a conquista da cidadania dos diferentes públicos beneficiários. Tal fenômeno registrou-se não apenas no Brasil, mas em grande parte dos países de economia emergente. Para o NAP EF/USP, esse período consolidou o início de uma importante trajetória na vanguarda de projetos de intervenção social na educação e na construção do protagonismo digital, os quais, desde então, têm beneficiado milhões de brasileiros.

A segunda “onda”, por sua vez, veio como decorrência do acúmulo de experiências e de informações advindas das iniciativas públicas e privadas setoriais, as quais carregaram a necessidade da adoção de novos enfoques e perspectivas de investigação. Estes surgiram preocupados com a reflexão sobre a realidade da apropriação cotidiana das novas tecnologias e na construção de identidades e narrativas pelos atores em rede, em diferentes realidades sócio-históricas e culturais. Para o NAP EF/USP, tais demandas levaram à criação do Observatório da Cultura Digital, em 2007. Este, fundamentado desde a sua criação no estudo das literacias emergentes dos atores

em rede, elegeu a perspectiva da etnografia virtual e da netnografia como posturas e lugares privilegiados para o estudo do conjunto das novas práticas sociais no ambiente virtual e a produção individual e coletiva do conhecimento na web 2.0. Nas palavras da coordenadora científica do NAP EF/USP, a ação do Observatório da Cultura Digital

... concentra-se no desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos sobre a sociedade em rede, bem como em pesquisas destinadas tanto a observar e descrever etnograficamente as conexões que estruturam as tramas da rede, quanto a analisar seus flexíveis eixos sociais, técnicos e sócio-técnicos, refutando uma noção determinista e instaurando, dessa forma, uma etnografia virtual. (PASSARELLI, 2010, p.70).

Cabe destacar que a perspectiva de harmonização e imbricamento entre projetos de intervenção direta na inclusão digital e no desenvolvimento de literacias emergentes e pesquisas teórico-metodológicas confere ao NAP EF/USP um diferencial qualitativo singular na compreensão do fenômeno digital na contemporaneidade e no ajuste da precisão das suas ações sobre o ambiente e o contexto sócio-histórico, econômico e cultural no qual atua.

Desta perspectiva, esse núcleo atualmente desenvolve projetos e pesquisas relacionadas à Internet e ao ambiente midiático digital, que podem ser objetivamente analisados segundo dois campos principais: a) o da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), no qual são realizados projetos e programas de intervenção da tecnologia digital na educação formal e não-formal, mediadas pelos artefatos tecnológicos informacionais e b) o da pesquisa teórico-metodológica sobre as redes sociais e seus impactos nas áreas e interfaces da Comunicação, Informação e Educação, na ambiência das comunidades virtuais de aprendizagem.

O escopo do conjunto de seus projetos e pesquisas é permanentemente pautado pela busca da inovação no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tanto nas suas interfaces com a educação formal e não-formal, quanto na implementação de ações voltadas à construção da cidadania e do protagonismo digital dos públicos beneficiários.

Entre suas principais ações, o Observatório da Cultura Digital já produziu e disponibilizou à academia e à sociedade: a) livros e coletâneas publicadas, com

destaque para aqueles produzidos em parceria com a SENAC SP Editora¹⁴; b) relatórios analíticos sobre os resultados da Pesquisa Online – PONLINE, realizada anualmente desde 2002 pela coordenação do Programa ACESSA SP; c) Teses e Dissertações junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM-ECA/USP)¹⁵, e d) artigos científicos publicados em periódicos especializados, congressos, simpósios e encontros nacionais e internacionais.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo (NAP-EF/USP), o termo literacia tem sido empregado como tradução literal da palavra em língua inglesa *literacy* e vem sendo considerado como capaz de conferir melhor compreensão e abrangência conceitual a respeito das novas habilidades relacionadas à apropriação e uso das TIC na contemporaneidade. Dessa forma, sua adoção tem sido preferida a outras possibilidades tais como letramento, habilidade ou competência. (PASSARELLI, 2010; JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2011).

Na literatura internacional, ressalta-se que um expressivo número de autores, cuja produção acadêmica é baseada linguisticamente no inglês, considera que o termo

¹⁴ Os livros publicados pelo NAP EF/USP em parceria com a Editora Senac São Paulo, até 2013, foram: PASSARELLI, B. *Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas*. 2007; PASSARELLI, B. (org.). *Inclusão digital e empregabilidade*. 2009; TORI, R. *Educação sem distância*. 2010; DIMANTAS, H. *Linkania: uma teoria de redes*. 2010; GUZZI, D. *Web e participação: democracia do século XXI*. 2010; PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. (org.). *Atores em Rede: Olhares Luso-Brasileiros*. 2010 (em convênio com a Universidade do Porto, Portugal). Para o final do primeiro semestre de 2014 está previsto o lançamento do livro: PASSARELLI, B.; SILVA, A.M.; RAMOS, F. *e-Infocomunicação: paradigmas e aplicações* (em parceria com o CETAC-MEDIA, de Portugal).

¹⁵ As dissertações de mestrado orientadas pela Coordenadora de Pesquisa do NAP EF/USP, Prof.^a Dr.^a Bráscia Passarelli, até 2013, foram: BLISKA, A.V. *Capital Social em Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática*. (Dissertação de Mestrado). ECA/USP, São Paulo, 2007; BESKOW, C. A. *Comunicação, educação e inclusão digital: quem "tá ligado" na escola estadual paulista? Uma análise da interatividade no projeto TôLigado: o jornal interativo da sua escola*. (Dissertação de Mestrado). ECA/USP, São Paulo, 2008; FREIRE, C.P. *Critérios de Reputação em Coletivos Digitais: estudo de caso na disciplina de criando comunidades virtuais de aprendizagem e de prática*. (Dissertação de Mestrado). ECA/USP, São Paulo, 2009; CAPOBIANCO, L. *Comunicação e literacia digital na internet: estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital ACESSA SP – PONLINE*. (Dissertação de Mestrado). ECA/USP, São Paulo, 2010; CHICA, C. *Formação continuada de mediadores do Programa de Inclusão Digital ACESSA SP*. (Dissertação de mestrado). ECA/USP, São Paulo, 2010 e LOURENÇO, C.E. *O estado da arte da produção de teses e dissertações sobre games – entendidos como forma de comunicação – no banco de dados Capes realizadas no período entre 1987 a 2010*. Dissertação (Mestrado). ECA/USP, 2012.

No primeiro semestre de 2014 foi defendida a primeira tese de doutorado ligada às atividades no NAP/EF USP: BOTELHO-FRANCISCO, R. E. *Interatividade e literacias emergentes em contextos de inclusão digital: um estudo netnográfico no programa ACESSA SP*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. ECA/USP, 2014.

literacy não possui tradução direta e satisfatória para a maioria das línguas (VIEIRA, 2008, p. 194).

No Brasil, alguns autores têm adotado o termo letramento para a sua tradução. Contudo, consideramos que esta palavra remete ao universo simbólico da educação escolar formal, na qual vincula-se intrinsecamente aos processos de alfabetização baseado no aprendizado das letras e às práticas da escrita e da leitura. Seria, neste contexto, insuficientemente adequado para refletir os processos de codificação de novos sentidos e práticas interacionais no ambiente virtual, bem como no aprendizado, uso, manuseio e apropriação das ferramentas de acesso, leitura, interpretação, pesquisa e navegação na Internet, em processo de evolução contínua (POTTER, 1998, p. 6).

Seguindo esta mesma ordem de raciocínio, a palavra habilidade também não se tem revelado suficientemente ampla e adequada para a tradução de *literacy*. Observe-se que a compreensão das novas interações digitais no mundo virtual exige foco na prática social e na aplicação da crítica, da reflexão, do julgamento e da cognição, muito distantes, portanto, daquilo que pode ser explicado apenas pelas habilidades inatas e cognitivas (WARSCHAUER, 2003; MARTÍN-BARBERO, 2008). Neste contexto, a aquisição das literacias ligadas ao campo digital reportam-se, essencialmente, à conquista de habilidades e competências para a construção de sentidos, viabilizando o aprendizado e o raciocínio independentes e autônomos (SINGH, 2008).

Segundo Paul Gilster (1997)¹⁶, a literacia digital não se esgota na aquisição de habilidades, mas expande-se para as formas como estas são incorporadas e efetivamente utilizadas na vida cotidiana dos indivíduos. Nesse sentido, o autor destaca especialmente o aprendizado e o autoaprimoramento pessoal quanto às aptidões para: i) realizar julgamentos sobre o conteúdo das informações disponíveis na Internet; ii) justapor os diversos conhecimentos encontrados na Internet provenientes de diferentes fontes de maneira não-linear para elaborar informações confiáveis, e iii) buscar e manter a pesquisa constante das informações atualizadas.

Segundo Junqueira e Passarelli (2011, p.65-66),

o conceito criado por Gilster no final da última década do século passado, gradativamente passou a incorporar as modificações ocorridas em função do permanente desenvolvimento das TIC, especialmente no que diz

¹⁶ O termo literacia digital foi cunhado pelo pesquisador Paul Gilster, em 1997. Cf. GILSTER, Paul. *Digital literacy*. San Francisco, CA: John Willey & Sons, 1997.

respeito à convergência das mídias tradicionais para a Internet, o que resultou na necessária expansão da referencialidade do termo. Desta forma, passou-se, contemporaneamente, à utilização da palavra no plural, ou seja: literacias digitais. Estudos realizados ao longo das duas últimas décadas vêm corroborando a ideia de que o desenvolvimento das literacias digitais exige dos indivíduos não apenas habilidades motoras e de interação pessoal, mas, também, cognitivas, como aquelas relacionadas ao raciocínio, intelecto, capacidade de análise, avaliação e crítica. (GARDNER, 2003)¹⁷. Dessa forma, as literacias digitais devem ser entendidas em sua multiplicidade.

Assim, literacia implica o uso efetivo e criativo da informação no ambiente multimídia propiciado pelo advento das TIC, da interconectividade em rede e da inclusão digital (JONES-KAVALLIER; FLANNINGAN, 2008) para além da ampliação do acesso a computadores e à Internet.

Outros autores contemporâneos também têm defendido que o conceito de literacia aplicado ao campo informacional não deve ser definido com base em habilidades e, ainda menos, em um conjunto de habilidades descontextualizadas, aleatoriamente adquiridas e acumuladas pelos indivíduos (VELASCO, 2010; JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2011). Pelo contrário, deve ser pensado enquanto processo holístico, experienciado pelo sujeito, nas suas interações com a tecnologia, de maneira autoconsciente (WEBBER; JOHNSTON, 2000) e que é mediado simultaneamente pelas relações sociais, físicas e textuais do indivíduo com a informação (STREET, 1995; LLOYD, 2006). A este indivíduo em permanente aprendizado informacional ao longo de toda a sua existência se associam, ainda, aspectos éticos e de responsabilidade social na obtenção, apropriação, uso, transformação, armazenamento e disseminação da informação (COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIAN, 2001; JOHNSTON; WEBBER, 2006; CARDOSO, 2006).

Neste contexto, as literacias digitais devem ser compreendidas dentro de uma conceituação ampliada, no interior da qual o sujeito possa se tornar apto à percepção crítica da informação, desvelando o seu caráter de não-neutralidade, ao mesmo tempo em que compreende o contexto de produção, disseminação e uso dessas mesmas informações (JACOBS, 2008). Pensamos e adotamos, assim, um conceito capaz de abranger o engajamento dos indivíduos com suas comunidades, seus contextos, valores,

¹⁷ GARDNER, Howard. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

demandas e interações políticas e sociais (HARRIS, 2008). A aquisição e, mais do que isso, o desenvolvimento permanente das literacias digitais, sob essa ótica, reveste-se de uma perspectiva emancipadora e libertadora, na medida em que os agentes podem tornar-se sujeitos ativos de sua educação, aquisição de conhecimentos e atuação social (HARTLEY, 2002).

Como decorrência da aquisição e desenvolvimento das literacias digitais por parte dos sujeitos, a promoção do protagonismo individual para o fortalecimento da democracia e da cidadania ativa e consciente, para a expressão cultural e para a realização pessoal (CARLSON, 2006; LIVINGSTONE, van COUVERING, TUMIM, 2006; VIEIRA, 2008;) adquire novas perspectivas e potencialidades.

Quanto à não adoção do termo competência¹⁸ para tradução para *literacy* há que se considerar que a palavra impregna-se de significados e valores associados aos mundos da educação - formal e não-formal - e do trabalho, onde não ser competente, para além de excluir, também desqualifica, desvalorizando e oprimindo socialmente os indivíduos. Nesse sentido, a incompetência, mais do que uma lacuna na formação e educação do sujeito, passível de completude, representa um estigma social a ele aderido.

Cabe destacar que um esforço de sistematização ampliado das áreas de competência e/ou uso implicados nas literacias foi promovido pelo United Kingdom Film Council em conjunto com o British Film Institute, cujos resultados apontaram sete diferentes áreas de estruturação das literacias (VIEIRA, 2008, p.196):

- i) Usar eficazmente as tecnologias dos media para aceder, guardar, reencontrar e partilhar conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades individuais e da sua comunidade;
- ii) Ter acesso e efetuar escolhas informadas sobre um vasto leque de formas e conteúdos midiáticos provenientes de fontes culturais e institucionais variadas;

¹⁸Marlery Díaz (2008, p.109), após extensa revisão das definições e tipologias encontradas internacionalmente para o termo competência, conclui que o processo de associação de sentidos correlacionados às habilidades informacionais a esta palavra encontra-se ainda em discussão e em pleno andamento. [Cf. DÍAZ, Marlery Sánchez. Las competencias desde la perspectiva informacional: apuntes introductorios a nivel terminológico y conceptual, escenarios y iniciativas. *Ciências da Informação*, v.37, n.1, p.107-120, jan./abr. 2008].

- iii) Compreender como são produzidos conteúdos midiáticos e porque, assim como os contextos tecnológicos, legais, políticos e econômicos dessa produção;
- iv) Analisar criticamente as técnicas, linguagens e convenções usadas pelos media e as mensagens que neles veiculam;
- v) Usar criativamente os media para expressar e comunicar ideias informações e opiniões;
- vi) Identificar e evitar, ou confrontar, conteúdos e serviços midiáticos que possam ser indesejados, ofensivos ou prejudiciais, e
- vii) Fazer uso eficaz dos media no exercício de seus direitos democráticos e responsabilidades cívicas.

Por outro lado, esforços também têm sido despendidos no sentido de sintetizar os componentes ou dimensões essenciais do conceito contemporâneo das literacias digitais, ainda que considerando seu caráter e natureza polissêmicos, fluidos e cambiantes. Nesse sentido, aponta-se, na literatura internacional, seus seguintes elementos estruturantes: acesso, compreensão (análise e avaliação crítica) e criação de conteúdos (THOMAN; JOLLS, 2003; BUCKINGHAM, 2005; VIEIRA, 2008).

Para o estudo das literacias digitais dos cursistas do Programa Redefor – USP, escolhemos nos valer do Modelo de Literacia Digital desenvolvido por Eshet-Alkalai¹⁹, no qual didaticamente se identificam e se diferenciam cinco diferentes categorias de literacias digitais, a saber: i) literacia do pensamento hipermídia; ii) literacia da informação; iii) literacia fotovisual; iv) literacia de reprodução, e v) literacia socioemocional (ESHET-ALKALAI, 2004), sobre as quais falaremos a seguir.

Neste modelo, incluem-se as diferentes habilidades necessárias para a comunicação no ambiente digital e que se tornam especialmente relevantes nos processos de ensino-aprendizagem virtuais. Seu conhecimento visa favorecer o

¹⁹ Yoram Eshet-Alkalai é professor do Departamento de Educação e Psicologia da Open University e do Centro de Pesquisa de Integração de Tecnologia e Educação de Israel. Seus trabalhos são dedicados ao estudo e pesquisa sobre psicologia cognitiva e tecnologias de informação e comunicação aplicadas a ambientes digitais desenvolvidos para programas educacionais.

entendimento da performance dos alunos no meio digital e, também, subsidiar a ação de educadores, professores e tutores na elaboração, desenvolvimento, implantação e gestão de programas e atividades de educação a distância.

Para o autor, as literacias digitais devem considerar as habilidades cognitivas e não cognitivas necessárias ao aprendizado, segundo as seguintes características principais:

- i) Literacia do pensamento hipermídia: permite a interação com as estruturas hipermidiáticas, não lineares, que constituem o ambiente *on-line*. Reporta-se à necessidade de utilizar estratégias de busca de informação e de construção de conhecimento de modo não linear, a partir de estratos, partes e frações selecionadas e pertinentes à obtenção da informação buscada. Requer orientação espacial e multidimensional para a navegação e pensamento abstrato;
- ii) Literacia de reprodução: refere-se às habilidades de copiar, cortar, colar, compartilhar, editar e reelaborar conteúdos disponíveis *on-line*;
- iii) Literacia da informação: diz respeito às capacidades de reconhecimento das necessidades de informações; identificação, localização, uso e avaliação das fontes; seleção, tratamento, criação e comunicação da informação para o tratamento dos problemas de pesquisa identificados;
- iv) Literacia fotovisual: baseia-se nas capacidades de codificação/decodificação das interfaces gráficas e visuais presentes no ambiente, bem como da interação com esses recursos digitais no ambiente *on-line*, e
- v) Literacia sócio emocional: correlaciona-se às habilidades de compartilhamento de informações e emoções em rede. Reporta-se, identicamente, às capacidades de engajamento social, participação e colaboração para a produção coletiva do conhecimento.

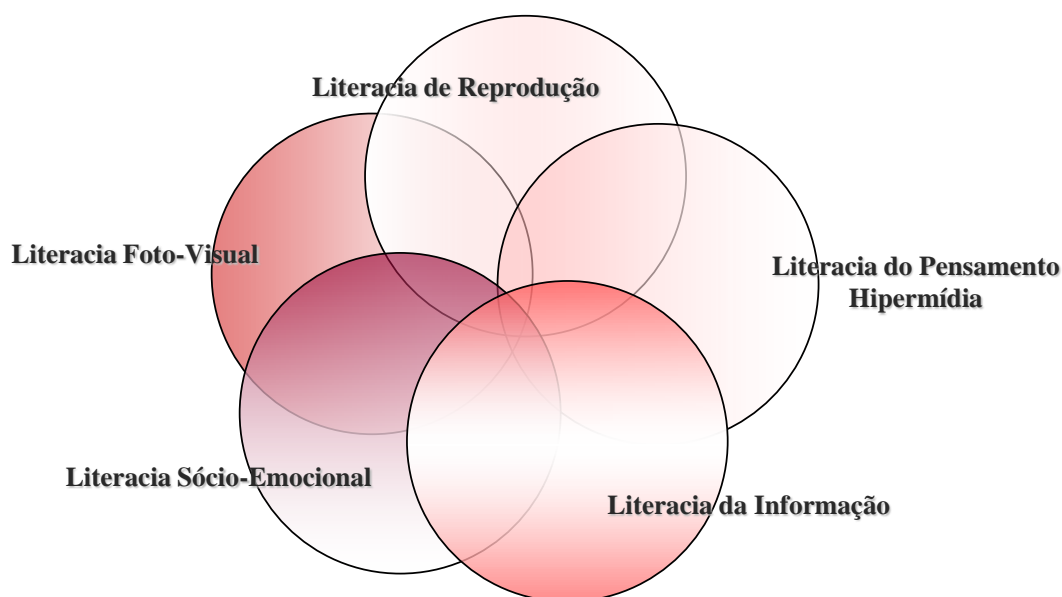


Figura 1. Diagrama de Venn do Modelo de Literacias Digitais de Eshet-Alakalai (Adaptado por CAPOBIANCO, 2010).

Nesta perspectiva, as literacias digitais dos cursistas do Redefor-USP – em contínuo processo de aquisição e desenvolvimento - coerentemente com o proposto pela UNESCO (CAROLYN; GRIZZLE; TUAZON; AKYEMPONG; CHEUNG; 2013), constituem-se em elementos imprescindíveis para que os mesmos se tornem aptos e ativos na seleção, adaptação e/ou desenvolvimento de ferramentas que venham auxiliar não apenas o seu próprio processo de aprendizado, mas também a mediação do ensino de seus alunos, especialmente no que diz respeito à busca, seleção e tratamento da informação e produção de conteúdo. Tais conhecimentos e práticas seguramente são capazes de estimular a investigação e o pensamento crítico e reflexivo por parte de professores e alunos, entendendo que a produção de conteúdo midiático propicia o aprendizado em ambiente colaborativo, dialógico e participativo, cujos resultados apontam, cada vez mais, para o conhecimento compartilhado, para a criatividade e para a inovação.

2.2. Comunidades virtuais e Comunidades Virtuais de Aprendizagem no Ensino a Distância (EaD)

Na sociedade em rede – uma das principais características estruturantes da contemporaneidade e que vem sendo permanentemente forjada desde meados dos anos noventa do século passado – a educação, assim como todas as outras dimensões da vida e da cultura humanas, passa a ser configurada na ambiência de novos paradigmas. Neste contexto, os alunos são crescentemente instados a serem os construtores ativos do seu conhecimento, processo no qual, a intuição e a descoberta são elementos privilegiados e fundamentais (PASSARELLI, 2010).

Pensadores desse novo ambiente educativo, “fundado nos princípios da equidade, acesso, qualidade e eficiência” (AIRES; AZEVEDO, 2010, p.30), como Garrison e Anderson (2005), propugnam por uma verdadeira “ecologia educativa”, profundamente vinculada ao ensino a distância e capaz de ser portadora de uma nova racionalidade técnica - crítica e inovadora -, centrada na incorporação *on-line* de novas ferramentas e literacias digitais. Neste novo contexto não se pode prescindir da organização tácita e do envolvimento constante dos agentes agregados pela modalidade educativa. Assim, neste novo ambiente, consolidado especialmente a partir da última década do século XX, as Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVAs) – gestadas no espaço midiático da Internet – passaram a se caracterizar como “... aquelas nas quais seus membros não compartilham espaços físicos ou institucionais, mas, unicamente, espaços virtuais criados por meio das tecnologias da informação e da comunicação” (PASSARELLI, 2007c, p.47).

Desde então, as CVAs vêm carreando novos aportes e possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem, os quais se aplicam tanto à educação formal, quanto não-formal. A crescente autonomia do estudante é suportada pelas mídias e ferramentas tecnológicas que vieram a caracterizar a Educação a Distância (EAD) contemporânea. (LITTO; FORMIGA, 2009).

As comunidades virtuais e ainda mais especificamente as comunidades virtuais de aprendizagem não constituem-se objeto de nossa pesquisa, nem tampouco é nosso objetivo investigar seu funcionamento, propriedades ou funcionalidades na realidade contemporânea da Educação. Nossa abordagem em relação a elas deve-se

exclusivamente à busca do seu enquadramento, caracterização e qualificação enquanto elementos aptos à investigação netnográfica.

Nesse sentido, cabe destacar que as comunidades virtuais – como a organizada no e pelo Programa Redefor-USP e esta, sim, objeto desta nossa pesquisa – são reconhecidamente portadoras de laços e estruturas sociais, construídas e permanentemente atualizadas pelas interações relacionais no *on* e no *off-line*, sob a mediação da Cultura que se estende, num *continuum*, também para o ciberespaço, instituindo, assim, a cibercultura.

Reconhecendo, aí no grupo investigado, os elementos constituintes da organização da comunidade e da partilha de uma cultura comum, estamos aptos a empreender a aplicação dos princípios teórico-metodológicos que elegemos para o percurso de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O estudo das literacias digitais e da sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem em ambientes virtuais, bem como de suas relações com as novas formas de apreensão e apropriação das TIC na transformação da realidade dos sujeitos e de suas relações sociais na representação do mundo constitui tema de elevada complexidade. Neste sentido, tal objeto exige uma abordagem multimetodológica (BEKER, 1993) capaz de aliar instrumentos e ferramentas de pesquisa quali-quantitativa que venham a dar conta da coleta, análise e interpretação de um diversificado conjunto de informações a respeito das atitudes, comportamentos, apropriações, usos, produção de conhecimento e de sentidos, bem como da construção de narrativas por parte dos indivíduos de uma determinada comunidade pesquisada.

Segundo a UNCTAD (2011), diferentes abordagens metodológicas podem ser conveniente e suficientemente adotadas para o estudo dos impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos diversos campos da vida social. De modo geral, a entidade recomenda os *surveys* estatísticos como sendo os mais competentes para a coleta e apresentação de dados representativos sobre populações extensivas quando há necessidade e interesse na medição quantitativa de fenômenos. Outra vantagem desse método é a de propiciar comparações entre estudos da mesma natureza. *Surveys* estatísticos podem ser utilizados, também, para mensurar impactos das TIC com base na coleta de informações diretamente prestadas pelos entrevistados a respeito de suas próprias percepções e autoavaliações em relação a conhecimentos, habilidades, experiências, benefícios, carências, vantagens e desvantagens, entre outros itens de interesse de pesquisa.

Um recente mapeamento sobre métodos de pesquisa para Internet publicado pelas pesquisadoras Suely Fragoso, Raquel Recuero e Adriana Amaral (2012) evidenciou a relevância da conjugação de métodos e ferramentas quantitativos e qualitativos para a coleta e análise de dados para o estudo dos fenômenos ocorrentes no âmbito da rede mundial de computadores. Como ressaltam as autoras, “os questionamentos e problematizações em torno do objeto Internet mostram-se essenciais para o planejamento das diversas etapas da pesquisa, especialmente a coleta e análise de dados” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012, p.52). Para elas, a abordagem teórico-metodológica dependerá diretamente das intenções da pesquisa, da natureza e

das características do objeto a ser investigado, bem como do tempo e dos recursos disponíveis, entre outros importantes fatores determinantes das condições de produção da investigação almejada.

Cabe ressaltar, neste contexto, que pesquisas quantitativas e qualitativas se complementam para a adequada e suficiente apreensão das particularidades do objeto e dos agentes estudados no campo da Comunicação Mediada por Computador (CMC), permitindo, no caso dos dados quantitativos, a generalização dos resultados obtidos – desde que a amostra tenha sido estatisticamente definida como representativa do universo pesquisado – e, no caso da qualitativa, a seleção de elementos relevantes para a observação, análise e interpretação dos dados motivadores da investigação proposta.

Entre os métodos de pesquisa qualitativa já aplicados na investigação da Internet e reportados na literatura acadêmica contemporânea, destacam-se: etnografia virtual, netnografia, análise de conteúdo, análise de discurso, análise do discurso mediado por computador - ADMC (HERRING, 2004), entrevistas em profundidade, estudos de caso, método biográfico, análise de *hyperlinks*, análise documental e grupos focais, entre outros (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012).

Para o presente objeto de estudo, algumas dessas possibilidades foram consideradas, como *surveys* para o levantamento de dados quantitativos e pesquisas netnográficas, entrevistas em profundidade, análise do discurso e análise documental, para a realização da etapa qualitativa.

3.1. A pesquisa etnográfica no ambiente virtual

O etnógrafo não é um simples *voyer* ou um observador desengajado, mas é, em certo sentido, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados (HINE, 2000, p.47)

A pesquisa social na cibercultura tem-se valido de metodologias apropriadas e adaptadas da Antropologia, que se legitimam pelo reconhecimento das novas socialidades promovidas em rede na contemporaneidade, a partir dos usos e apropriações das TIC. Pressupõe, assim, a coleta e o registro sistemático de dados a respeito da cultura investigada – com a qual o pesquisador estabelece estreitos contatos por meio de uma experiência de imersão cultural radical –, ao mesmo tempo em que mantém o distanciamento do seu olhar sobre o outro (GEERTZ, 1978). Para além do

foco na descrição densa (*thick description*) – através da qual se interpreta a circulação dos sentidos relacionados a um dado fenômeno –, incorpora, também, a interpretação e a crítica dos fenômenos, adquirindo a sua própria intencionalidade, a partir da completa imersão e da observação participante do pesquisador nas comunidades e culturas locais (SABIRÓN, 2001).

Entre as metodologias de pesquisa etnográfica virtual, é possível distinguir uma vertente mais orientada para a pesquisa nos campos da Antropologia, da Sociologia e da Comunicação, à qual se tem preferencialmente reservado a denominação de “etnografia virtual” (HINE, 2000, 2005), e outra, mais utilizada nos estudos do Consumo, do Marketing e da Administração, usualmente referida como “netnografia” (AMARAL; NATAL; VIANA, 2002; ROCHA; MONTARDO, 2005)²⁰. Cabe destacar que, para alguns pesquisadores, essas terminologias podem ser utilizadas indistintamente, como sinônimos (AMARAL; NATAL; VIANA, 2002). Segundo Braga (2007), o neologismo (originado na língua inglesa da somatória de “net” com “ethnography”) foi cunhado por Bishop, Star, Neumann, Ignácio, Sandusky e Schatz, nos EUA, em 1995, a partir da preocupação em descrever o comportamento de consumo de comunidades atuantes na Internet.

Nos campos das pesquisas tanto na academia, quanto no mercado, a metodologia de pesquisa etnográfica virtual começou a ser utilizada a partir do reconhecimento da existência e da decorrente legitimação social do olhar investigativo sobre as comunidades virtuais (RHEINGOLD, 1993), abrangendo um crescente conjunto composto por diferentes ferramentas tecnológicas, que foram sendo gradativamente disponibilizadas para as interações virtuais, como *chats*, listas de discussão, fóruns virtuais, *blogs*, *microblogs* e videogames.

Mais recentemente, a organização metodológica proposta por Robert Kozinets (1997, 2002; 2010), passou a constituir-se em um dos principais aportes para os estudos não apenas dos hábitos de consumo virtuais, mas de toda a pesquisa netnográfica. No conjunto de procedimentos metodológicos estudados e recomendados por esse autor, destacam-se cinco diferentes etapas, conforme serão descritas mais adiante.

²⁰ Outras denominações são usualmente encontradas na literatura acadêmica, como por exemplo, etnografia *on-line*, ou web-etnografia (CANEVACCI, 2012) Todavia, consideramos que estas nomenclaturas não alteram a organização acima proposta.

Cabe destacar que Kozinets prefere adotar a denominação de comunidades *on-line*, ao invés de comunidades virtuais, conforme proposto por Rheingold (1993), haja vista que, para ele

although they are popularly called ‘virtual communities’ (Rheingold, 1993), the term ‘virtual’ might misleadingly imply that these communities are less ‘real’ than physical communities (Jones, 1995). Yet as Kozinets (1998, p.366) pointed out, ‘these social groups have a ‘real’ existence forte their participants, and thus have consequential effects on many aspects of behavior, including consumer behavior’²¹ (KOZINETS, 2002, p.61).

Para Carlos Fino (2003, p.3), a validade e a riqueza dos significados obtidos nas pesquisas etnográficas virtuais dependem diretamente da “habilidade, disciplina e perspectiva do observador” na apreensão e vivência partilhada com a comunidade pesquisada e, também, na realização de entrevistas etnográficas e análise de documentos.

A partir dos aportes conceituais de autores como Bruno Latour e da sua Teoria do Ator-Rede, no interior da qual “[...] uma rede social não é o que está representado no texto, mas quais leituras do texto podemos tirar do revezamento dos atores como mediadores destas ações” (LATOURE, 2005, p.131) torna-se consistente pensar o conceito de etnografia virtual, no qual os instrumentos tradicionais da pesquisa etnográfica são chamados a colaborar na análise e interpretação das atitudes, comportamentos, apropriações, usos e produção de narrativas e conhecimentos em comunidades virtuais (PASSARELLI; SALLA; TAVERNARI, 2010).

Esse conjunto de novas competências, habilidades, ou letramento, representa o que contemporaneamente vem sendo designado, conforme já discutido no capítulo anterior, de “literacia” (WARSCHAUER, 2003), ou ainda mais especificamente “literacia digital (GILSTER, 1997) e que busca referir-se à capacidade dos sujeitos de interagir e comunicar-se utilizando-se das TIC. Tais capacidades referem-se não apenas à leitura, mas também à interpretação, pesquisa e navegação (PASSARELLI, 2010).

²¹ Em tradução livre: “Embora elas sejam popularmente chamadas de ‘comunidades virtuais’ (Rheingold, 1993), a expressão ‘virtual’ pode erroneamente sugerir que essas comunidades sejam menos ‘reais’ do que as comunidades físicas (Jones, 1995). No entanto, como Kozinets (1998, p.366) apontou, estes grupos sociais têm uma forte existência ‘real’ para seus participantes e, assim, têm efeitos indiretos sobre muitos aspectos do comportamento, incluindo o comportamento do consumidor”.

3.1.1. Potencialidades, dificuldades e limitações da pesquisa etnográfica virtual

A pesquisa etnográfica em ambientes digitais já se configura como uma relevante abordagem metodológica, a qual vem sendo adotada, desde 1995 (BRAGA, 2007; ROCHA; MONTARDO, 2005), em estudos em diversos contextos e países, viabilizando a observação, a coleta de dados, a análise crítica e a interpretação da cultura produzida pelos agentes conectados via Internet (HINE, 2000, 2005; AICHHOLZER; SCHMUTZER, 2001; PASSARELLI, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008, 2010; PASSARELLI; TAVERNARI, 2009; PASSARELLI; SALLA; TAVERNARI, 2010; PASSARELLI; JUNQUEIRA; BOTELHO-FRANCISCO, 2012).

Neste contexto de crescente interesse e importância (ROCHA; MONTARDO, 2005; BRAGA, 2008), diversos autores contemporâneos têm se dedicado à investigação das potencialidades e limitações das abordagens etnográficas aplicadas ao estudo da cultura digital, ou da cibercultura.

Um dos primeiros e principais questionamentos diz respeito à legitimação do uso do método e dos instrumentos antropológicos – essencialmente atuantes sobre o local – para a investigação de fenômenos e elementos que “descrevem a consolidação de uma era fortemente permeada pela cibercultura, ou seja, pela desterritorialização que remete justamente ao não pertencimento físico e presencial do lugar” (ROCHA; MONTARDO, 2005, p.6).

Para contribuir no avanço deste debate, tem sido recorrente na pesquisa de muitos dos autores contemporâneos que estudam o tema da pesquisa etnográfica virtual, a busca do suporte do pensamento desenvolvido por Marc Augé, a respeito dos não-lugares, para que se estabeleçam as conexões entre cibercultura e Antropologia.

Ainda que o texto temático de Augé anteceda a popularização da web e da própria cibercultura, como a conhecemos hoje – haja vista que foi escrito originalmente em 1992 – suas abordagens sobre a supermodernidade²² contribuem para a compreensão do fenômeno da produção dos não-lugares, cujo conceito para Rocha e Montardo (2005,

²² Em Marc Augé (1994, p.100), é significativo o uso preferencial do prefixo “super”, para a caracterização das figuras do excesso, como em supermodernidade e superabundância (factual, espacial e de referências).

p.12)²³, pode ser aproximado ao da natureza do ciberespaço ou do espaço virtual, já que para essas autoras

Na (re)formulação das variáveis contemporâneas, se manifestam cristalizações sociais, tecnológicas, políticas e econômicas, que constituem as formas “formantes” que influenciam a fundo o imaginário da atualidade. Os usuários dos não-lugares estão produzindo e sendo alimentados pelo imaginário da cibercultura (ROCHA; MONTARDO, 2005, p.11).

Para Rocha e Montardo (2005, p.12), ao citarem o excerto do texto de Marc Augé (1994, p.110), no qual o autor afirma que “é no anonimato do não-lugar que se experimenta solitariamente a comunhão dos destinos humanos”, é possível constatar um dos grandes paradoxos da sociedade humana contemporânea, em que “...ao mesmo tempo em que o não-lugar é solitário e contratual, vê-se que a apropriação da cultura pela cibernética, ou seja, a cibercultura promove também no ciberespaço situações de socialidade em rede” (ROCHA; MONTARDO, 2005, p.12).

Na contemporaneidade, é nos não-lugares que se vão construindo novos lugares informacionais e de convivência “tendo como produto o ciberespaço ou ‘territórios-redes’ [...] onde se processam inúmeras formas de comunicação e sociabilidades” (PINTO et al., 2007).

Assim, o ciberespaço transforma-se em um território contíguo ao *off-line* constituindo tanto um meio de comunicação, um ambiente de relacionamento e um artefato cultural (HINE, 2000; 2005; SHAH, 2005).

A interatividade digital do mundo contemporâneo constitui um novo ambiente tecnossocial, no qual as relações entre indivíduo, ambiente e sociedade são mediadas pelos artefatos culturais (HINE, 2000; 2005; SHAH, 2005) e pelas suas interfaces gráficas meio – *hardware* e *software* -, estabelecendo novas formas de conexão entre sujeito e objeto (LEMOS, 1997).

Ao analisar as propostas metodológicas desenvolvidas e aprimoradas por Christine Hine (2000), Amaral, Natal e Viana (2002, p.37) acabam por constatar que

uma netnografia virtual pode observar com detalhe as formas de aproximação do uso de uma tecnologia, se fortalecendo como método

²³ Op. cit.

justamente por sua falta de receita, sendo um artefato e não um método protocolar, é uma metodologia inseparável do contexto onde se desenvolve, sendo considerada adaptativa.

Atenta ao fato de que o pesquisador é interpelado metodologicamente pelo seu próprio objeto, a cada investigação específica, Braga (2007) reconhece a validade da etnografia virtual na construção de estratégias multimetodológicas para a abordagem empírica e operacional das pesquisas envolvendo as atividades dos atores em rede.

Tais inquietações se fazem relevantes haja vista que a desterritorialização do ciberespaço, no contexto da supressão do tempo e do espaço, coloca importantes interpelações à observação participante, elemento essencialmente constituinte do método antropológico.

Esta autora destaca, sobretudo, o cuidado a ser tomado quanto à “observação não-participante” cuja ocorrência é possível no ambiente *on-line*. Tal prática, em ambientes virtuais, caracterizadas pela ausência física dos visitantes e na qual é possível tornar-se “invisível”, é denominada *lurking*, que pode ser traduzido literalmente por “ficar à espreita”. Assim, é possível “ver sem ser visto/a, não interferindo em princípio na dinâmica da interação observada, embora deva-se levar em conta a possibilidade do *lurker* já estar contida na própria enunciação dos/as participantes” (BRAGA, 2007, p.6)

Braga (2007, p.6) adiciona, ainda, que

é essa participação (mesmo que invisível) no grupo que irá viabilizar a apreensão de aspectos daquela cultura possibilitando a elaboração posterior de uma descrição densa, que demanda uma compreensão detalhada dos significados compartilhados por seus membros e da rede de significação em questão.

Para tanto, torna-se desejável a perspectiva da ampliação das pesquisas para além do exclusivo ambiente *on-line*, como forma de aumentar a percepção do investigador a respeito dos “sentidos intersubjetivamente partilhados pelo grupo em exame” (BRAGA, 2006. p.207).

Para Kozinets (2007, p.15), no desenvolvimento metodológico da netnografia, as análises no ambiente virtual podem ser feitas de maneira “...intensamente participativas até ser completamente não-obstrutiva e observacional”. De qualquer, forma, o posicionamento do pesquisador certamente implicará interferências importantes no modo como os dados serão compilados e analisados (AMARAL; NATAL; VIANA, 2002, p.37).

Para Christine Hine (2005, p.13), na cibercultura “o agente de mudança não é a tecnologia em si, e sim os usos e as construções de sentido ao redor dela”. Assim, a etnografia virtual colabora para o estudo das práticas cotidianas em torno da Internet e da produção simbólica a ela associada.

3.2. A netnografia

A pesquisa etnográfica aplicada ao ambiente *on-line*, como vimos até agora, mantém os princípios e premissas da pesquisa qualitativa da etnografia tradicional, conforme desenvolvidas especialmente a partir do trabalho de Geertz (2001). Assim, mantém a postura de estranhamento do pesquisador frente ao seu objeto, inclui e reconhece a subjetividade, considera os dados obtidos como interpretações da(s) cultura(s) pesquisada(s) e avalia o relato etnográfico como constituído por textualidades múltiplas (AMARAL; NATAL; VIANA, 2002, p.38).

Neste contexto, o pesquisador precisa ser, ao mesmo tempo, um “nativo” e um “estranho”, devendo acercar-se e conhecer a cultura que pretende investigar, buscando entender o seu funcionamento e sentido, mas, ao mesmo tempo, mantendo o distanciamento do Outro.

A metodologia consolidada a partir do trabalho de Kozinets (1997, 2002; 2010)²⁴, inclui cinco diferentes etapas, não estáticas e obrigatoriamente sequenciais, mas, sim, simultâneas, sobrepostas e interligadas. São elas: i) a *entré*e cultural, atividade que envolve a definição precisa do problema de pesquisa e do levantamento da comunidade a ser estudada; ii) a checagem e a confirmação da confiabilidade dos informantes; iii) a coleta e análise de dados, através das quais se busca compreender os sujeitos representados nas suas interações com o contexto cultural da comunidade *on-line* investigada; iv) a ética na pesquisa, que inclui as apresentações do pesquisador ao grupo, a explicitação de seus objetivos e a obtenção de autorização do uso e divulgação dos dados a serem coletados e, finalmente, v) a validação dos resultados obtidos pelo

²⁴ Segundo Marcio Novelli (2010, p.114-115), o trabalho de desenvolvimento metodológico empreendido por Kozinets deu-se por etapas sucessivas, nas quais os recortes foram se tornando mais específicos e suas características progressivamente mais detalhadas. Neste sentido, as tentativas de definição da netnografia foram evoluindo, neste autor, desde uma ‘descrição por escrito em uma cultura online instituída pelos métodos da antropologia cultural’ (1997, p.40), para uma metodologia para investigar comportamento de consumo de culturas e comunidades presentes na Internet (1998), até chegar a ser considerada mesmo como “sinônimo de etnografia na Internet” (2002) ou como “prática online da etnografia” (2006) [NOVELLI, Marcio. Do off-line para o online: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a Internet, *Organizações em Contexto*, ano 6, n.12, p-107-133, jul./dez. 2010].

investigador junto à comunidade pesquisada. Esta última deve ser realizada com o propósito de verificar a veracidade e a pertinência do trabalho, conferindo-lhe confiabilidade e credibilidade. Se necessário, pode-se sugerir eventuais correções dos dados obtidos ou da sua análise e interpretação.

A *entrée* cultural constitui-se, em realidade, na única etapa definida previamente pelo próprio pesquisador, constituindo-se na sua preparação para o futuro trabalho de campo. Para executá-la adequadamente, o pesquisador deverá objetivar e definir plenamente os seus problemas de pesquisa, estudar e concluir pela pertinência da comunidade escolhida²⁵ na oferta das respostas ao conjunto de itens que pretende analisar e obter as informações disponíveis que permitam a elaboração prévia dos perfis, características e tendências comportamentais da própria comunidade e/ou de comunidades ampliadas ao qual o grupo a ser estudado pertença.

No caso dos cursistas do Redefor-USP, objeto de dessa pesquisa, nossa *entrée* cultural incluiu a realização das seguintes etapas principais:

- i) Seleção, compilação e análise dos dados das Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012 (CGIbr 2011, 2012, 2013), especialmente no tocante aos indicadores de posse, acesso, uso e apropriações das TIC, bem como de habilidades e competências – por nós teórico-metodologicamente tratadas como literacias digitais – declaradas tanto pelo conjunto, quanto por diferentes estratos e categorias dos professores brasileiros em geral, e por aqueles habitantes da região Sudeste, em particular;
- ii) Análise exploratória do portal do Redefor-USP e do seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) componente, na busca de encontrar evidências e pistas de caminhos investigativos a serem trilhados na pesquisa das literacias digitais dos cursistas do programa;
- iii) Revisão de literatura e análise documental sobre o uso das TIC na Educação, preparo digital de professores, bem como a respeito do papel

²⁵ Segundo Kozinets, na escolha da pertinência e adequação de uma determinada comunidade ao objeto de estudo proposto devem ser levados em consideração os seguintes critérios: i) relevância da comunidade em relação ao tema de estudo; ii) heterogeneidade dos membros componentes; iii) elevado grau de interatividade, e iv) riqueza de informações trocadas entre os participantes.

desses agentes sociais na incorporação dessas tecnologias na escola, na sala de aula e na prática de ensinar os alunos no seu uso e manuseio.

Importante destacar que, simultaneamente a essa etapa, e com base em parte substancial nas informações inicialmente coletadas em nossa *entrée* cultural, foram organizadas e aplicadas duas enquetes quantitativas (*surveys*), que posteriormente vieram a agregar um conjunto ampliado e significativo de dados e informações sobre a comunidade de cursistas do programa Redefor-USP, conforme será visto mais à frente, no capítulo referente à parte quantitativa desta pesquisa.

A confiabilidade dos informantes no âmbito das comunidades virtuais, deve, segundo Kozinets (1997, p.9), sujeitar-se a quatro critérios relacionais entre os indivíduos, que levem em consideração: i) familiaridade entre eles; (ii) comunicações especificamente identificadas e não-anônimas; (iii) presença e reconhecimento de linguagens, símbolos e normas específicas e, (iv) comportamentos de manutenção do enquadramento nas fronteiras para dentro e para fora do grupo. Em relação a este último ponto – estabelecimento das fronteiras para a comunidade – Kollok e Smith (1996) apontam que se trata de medida voltada à manutenção dos bens comuns disponíveis para os membros do grupo, separando-os do acesso daqueles que a ele não pertencem. Servem também ao propósito de facilitar o reencontro entre os participantes, a promoção da cooperação atual e futura e a administração das reputações. Para esses autores, a definição inicial do limite da comunidade dá-se a partir da escolha do seu próprio nome, que serve para atrair ou afastar potenciais participantes. Para Alex Primo (2005, p.58) “a necessidade de aprovação de novos membros, o fechamento de certos conteúdos ou áreas da comunidade e até mesmo barreiras para a postagem de mensagens podem servir também como fronteiras virtuais”.

Para Kozinets, será essa combinação de condicionantes que garantirá que se está, de fato, estudando uma comunidade ou uma cultura, e não uma simples reunião temporária e desarticulada de indivíduos.

A confiabilidade da comunidade e de seus informantes é necessária devido às próprias características da conversação em netnografia, as quais se apresentam bastante diferenciadas em relação à etnografia tradicional. Tais diferenças decorrerem de fatos tais como: i) as interações e conversações são mediadas pelo computador; ii) ocorrem

usualmente através dos formatos textuais escritos; iii) estão publicamente disponíveis, e iv) as identidades dos participantes são de muito mais difícil nível de discernimento.

Na pesquisa com os cursistas do Redefor-USP, esta etapa de avaliação da confiabilidade dos informantes foi praticamente inexistente, na medida em que o grupo investigado era constituído por alunos regularmente matriculados e identificados em diferentes plataformas, a cujos dados tínhamos acessos relativamente amplos e seguros. Já quanto ao fato de eles constituírem efetivamente uma comunidade, lembramos que o tema foi abordado no capítulo anterior, tendo apontado consistente e satisfatoriamente neste sentido.

Na fase relativa a coletas de dados, Kozinets (2002), considera viáveis três diferentes tipos de capturas de dados: i) aqueles coletados e copiados diretamente dos membros das comunidades *on-line* pesquisada (dados de arquivo, sobre os quais o pesquisador não teve influência); ii) aqueles provenientes de informações que o pesquisador observou nas práticas comunicacionais, interações e simbologias empregadas pelos membros participantes da comunidade *on-line* estudada (dados extraídos), e, finalmente, iii) os dados levantados em entrevistas qualitativas pessoais com membros do grupo (dados de campo). Estas últimas podem ser obtidas, segundo o autor, através de troca de *e-mails*, conversas em *chats*, mensagens instantâneas ou outras ferramentas.

Em nossa pesquisa, para esta última categoria de dados, optou-se pela realização de entrevistas qualitativas em profundidade com cursistas selecionados, as quais serviram, oportunamente, também ao propósito da validação dos resultados finais junto à comunidade dos cursistas pesquisada.

Em relação aos dados de arquivo, utilizou-se o conjunto completo de dados residentes no AVA, registrados e gravados em todos os fóruns de discussão do Curso de Ensino de Biologia que envolveram os cursistas durante a realização da edição 2011-2012 do Redefor-USP.

Além dos fóruns de discussão, foram também acessadas, compiladas e analisadas as manifestações dos cursistas registradas no *help desk* do Redefor-USP, procedidas durante a realização completa da sua edição 2011-2012, conforme será apresentado e discutido no capítulo metodológico à frente. Neste caso, foram consideradas as consultas feitas por *e-mail*, Messenger, telefone, *chats* e Twitter, entre outros canais de comunicação. Para os *e-mails*, mensagens instantâneas, *chats* e Twitter,

os textos foram literalmente transcritos das manifestações dos cursistas e foram integralmente aproveitados para a aplicação dos métodos e ferramentas da Análise do Discurso (AD), da mesma forma que para os textos obtidos dos fóruns de discussão. Para as consultas feitas por telefone, como os textos não são originais do cursista, mas, sim, um registro do atendente do *help desk*, descartou-se como material para AD, embora seu conteúdo tenha sido totalmente lido e aproveitado como fonte de informação e referência sobre as literacias digitais pesquisadas.

Na pesquisa netnográfica, a análise dos dados deve ser iniciada concomitantemente ao próprio processo de coleta. Este processo demanda a categorização, a classificação e a comparação dos dados coletados, visando ao encontro de possíveis desvios, recorrências e contradições.

Em relação às questões éticas da pesquisa netnográfica, cabe destacar que Kozinets (2002) indaga até que ponto as informações contidas e acessíveis em um ambiente virtual podem ser consideradas públicas, ou privadas, e o que pode, efetivamente, ser considerado de uso consensual no ciberespaço. Para contornar esse problema, recomenda que o pesquisador se identifique para a comunidade, bem como relate os interesses e objetivos de sua pesquisa, solicitando a permissão formal para o uso das informações a serem obtidas das postagens, ou outras formas de acesso aos conteúdos e conversas trocadas entre os membros participantes do grupo investigado. Além disso, há que ser garantida a confidencialidade e o anonimato dos informantes, o que pode ser resolvido com a instituição de pseudônimos e outras formas que não a da divulgação do seu próprio nome e qualquer indicação possível de localização geográfica, ou outros quaisquer sinalizadores das identidades dos sujeitos pesquisados.

A realização da pesquisa netnográfica coloca em cena novos desafios éticos ao pesquisador na medida em que, diferentemente de outros métodos de pesquisa qualitativa – tais como a etnografia tradicional, a pesquisa qualitativa em profundidade, o *focus group*, entre outros –, usa informações que não lhes foram necessariamente oferecidas de modo direto, específico e confidencial. Ou seja, o indivíduo pesquisado que gera a informação original não o faz necessariamente de maneira consciente e colaborativa. Neste contexto, o meio *on-line* borra as fronteiras entre o público e o privado, na qual, os “atos efêmeros ficam registrados de forma permanente” (VASCONCELLOS; ARAÚJO, 2011, p.75), exigindo o alargamento dos cuidados e precauções de natureza ética por parte do pesquisador.

Há que se ressaltar que, atenta à aplicação dos padrões éticos de pesquisa em Ciências Sociais, notadamente no que se refere à Educação, a coordenação do Redefor-USP implementou, por ocasião das matrículas no início do Módulo III (em 4 de abril de 2011), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁶ do cursista regularmente matriculado. A partir da aplicação desse instrumento, as abordagens quali-quantitativas desta pesquisa e que envolveram algum tipo de identificação do cursista cujos dados passaram a ser residentes no AVA ficaram limitadas ao grupo de alunos que as autorizaram expressamente via assinatura digital. Constituíram exceções apenas os levantamentos estatísticos globais que se refiram ao universo pesquisado e que não identificam, por qualquer maneira, os cursistas e que servem a propósitos de informação e gestão geral do sistema²⁷. Cabe ressaltar que o consentimento para o uso das informações foi praticamente total para o grupo investigado, conforme se demonstrará mais adiante, no capítulo reservado à apresentação da parte quantitativa da pesquisa.

Neste contexto, o pesquisador – autor desta pesquisa – foi oficialmente credenciado e identificado como “observador”²⁸, passando a ter acesso *on-line* a todas as atividades desenvolvidas no âmbito do AVA, incluindo os fóruns de discussão, *blogs*, e outras formas de participação dos cursistas. Optou-se pela participação sem interferência direta do pesquisador, por ser consensualmente entendido, pelo conjunto de pesquisadores congregados pelo Grupo de Pesquisa do Redefor-USP, como a forma mais adequada de participação, de modo a que não se gerassem ruídos, desvios de foco de atenção ou outras ações que pudessem conduzir ao comprometimento das atividades de ensino-aprendizagem do programa.

Finalmente, Kozinets (2002) recomenda que os dados sejam checados com os próprios membros do grupo, oportunidade em que novas informações e *insights* poderão ser acrescentados aos resultados da pesquisa. Da mesma forma, críticas, esclarecimentos e sugestões poderão modificar e aprimorar a qualidade final das análises obtidas.

Na presente pesquisa, os dados finalmente obtidos da coleta, sistematização e análises quantitativas e qualitativas foram oportunamente confrontados com os resultados obtidos nas entrevistas em profundidade, proporcionando oportunidades para

²⁶ A íntegra do texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido proposto para assinatura dos cursistas regularmente matriculados no Redefor-USP pode ser consultada no Apêndice desta pesquisa.

²⁷ Cf. Atas das reuniões da equipe de coordenação e de pesquisa dos dias 11 e 25 de fevereiro e de 30 de março de 2011.

²⁸ Uma das categorias possíveis de participação oficial no AVA do Redefor-USP, lembrando que as demais são: administrador, cursista, tutor, professor, coordenador, editor, convidado e equipe de vídeo.

novas manifestações, colaborações correções, alterações e/ou inclusão de observações adicionais, de maneira condizente com as boas práticas da pesquisa netnográfica.

3.2.1. Vantagens e desvantagens do uso da netnografia

Para Kozinets (2002) a netnografia apresenta-se como vantajosa em comparação com outros métodos de pesquisa qualitativa por ser considerada flexível –temporal e espacialmente –, não obstrutiva, rápida e menos exigente em termos de investimento de recursos humanos e materiais.

Outra importante vantagem apontada em relação ao uso da netnografia é o fato de os dados serem abundantes e de fácil obtenção, sendo já disponibilizados na forma textual, podendo inclusive serem impressos, o que poupa grande carga de trabalho para o pesquisador, especialmente quanto à não necessidade de transcrições. Há que se ressaltar, contudo, que o próprio Kozinets (1997) além de outros autores, como Dhokalia e Zhang (2004), consideram que este excesso de dados e de facilidades de sua obtenção podem constituir-se, simultaneamente, em uma desvantagem, por ser capaz de confundir e dispersar o foco e a atenção do pesquisador.

Destaca-se, finalmente, que a abordagem netnográfica possui baixo custo financeiro para a validação dos resultados junto aos membros participantes, dadas as facilidades da Comunicação Mediada por Computador (CMC)²⁹, além de permitir um maior equacionamento do poder entre pesquisador e pesquisado (NOVELLI, 2010, p.121).

Por outro lado, a netnografia perde em relação a outros métodos qualitativos no que se refere às possibilidades de observação do gestual e do contato presencial *off-line*, capazes de revelar aspectos para além daqueles expressos nos textos escritos e outros marcadores gráficos das emoções, como, por exemplo, os *emoticons*.

A não validação da confiabilidade dos informantes pode vir a representar, nesse sentido, um importante complicador da qualidade final da pesquisa (KOZINETS, 1997; HEWSON, 2003).

Investigadores da cibercultura como Murthy (2008) e Noveli (2010), destacam que a pesquisa na Internet pode induzir a uma falsa noção de neutralidade, levando ao

²⁹ Há que se observar que parte dessas vantagens não são exclusivas da netnografia, mas que trata-se, sim, de favorecimentos, facilidades e economias oferecidas pelo próprio meio digital, sem correlação direta com os procedimentos metodológicos empregados.

esquecimento de que também constitui-se em um espaço de relações de poder, no qual as interações são enviesadas por histórias pessoais, normas e exclusões sociais ou digital de determinados grupos, que se tornam assim “vozes não ouvidas na pesquisa” (NOVELI, 2010).

Neste contexto mediado por computador, onde as identidades e opiniões podem ser falsificadas e expressões – que de outra forma permaneceriam escondidas – podem vir à tona, Kozinets (2010), baseando-se nas abordagens antropológicas de George Mead (1950), considera fundamental que se entenda que a análise constitutiva da netnografia é a dos atos discursivos *on-line* e não a dos indivíduos. Para isso, apoia-se na filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein, para quem o texto representa um jogo de linguagem, ou um ato comunicativo e, nesse sentido, constitui-se em uma ação social (MONTARDO; PASSERINO, 2006, p.7). Torna-se, portanto, um dado observável, que pode ser confiável.

Autores como Rocha, Barros e Pereira (2005, p.14) consideram, finalmente, que na pesquisa etnográfica – que podemos estender à netnografia –, há que se envidar todos os esforços para não se cair na tentação da generalização dos resultados obtidos. Nesse sentido, esclarecem que os achados e as informações encontradas para determinados grupos ou comunidades não podem ser extrapolados para outros grupos fora do ambiente da pesquisa.

3.2.2. O *on* e o *off-line*

Os mundos, *on-line* e *off-line*, não são necessariamente realidades separadas – mundo real *versus* mundo virtual – mas podem ser considerados um *continuum* da mesma realidade (NOVELI, 2010, p.109).

A pesquisa netnográfica evidencia o papel exercido pela mediação tecnológica na comunicação e permite a conjugação da ocorrência simultânea de observações *on-line* e *off-line*. Kozinets (1997, 2002; 2010), no conjunto metodológico que desenvolveu, estabelece distinções entre a netnografia utilizada para o estudo de comunidades virtuais *puras* e *derivadas*. Para ele, as primeiras são aquelas em que todas as relações sociais se desenvolvem apenas em ambientes mediados por computador e, para elas, recomenda a abordagem exclusiva da pesquisa netnográfica *on-line*. Já no caso das comunidades virtuais *derivadas* – ou seja, nas quais as relações

não se limitam à comunicação mediada por computador –, sugere o uso complementar de outras ferramentas e abordagens qualitativas, como entrevistas pessoais, por telefone ou virtuais e grupos focais, entre outras.

Na presente pesquisa, considerando que o grupo de cursistas investigado constitui uma comunidade *derivada* (Kozinets, 2002), na medida em que os seus componentes desenvolvem um conjunto de relações e interações *off-line*, tanto nas próprias escolas e Diretorias de Ensino, quanto nos Encontros Presenciais (EP) obrigatórios do próprio programa, adotou-se a inclusão complementar de outros instrumentos de pesquisa qualitativa, especialmente as entrevistas em profundidade, aplicadas a cursistas selecionados.

Outros pesquisadores contemporaneamente têm, também, problematizado os pressupostos sobre a distinção entre etnografia *on-line* e *off-line*. Entre eles, destacam-se Daniel Miller e Don Slater (2004), cujos estudos revelam a importância essencial da definição do que efetivamente se constitui o “contexto” na pesquisa etnográfica e como se dão, nele, as múltiplas relações entre o *on-line* e o *off-line*, o que só pode ser decidido no âmbito dos objetivos específicos de cada pesquisa. Trata-se, portanto, de uma escolha metodológica que leva em consideração fenômenos complexos e não estáveis, que não podem ser resumidos a generalizações simplificadoras, tais como considerar que a “contextualização” do ciberespaço possa significar, tão somente, a observação do espaço físico imediato em frente à tela em uso, “como se a etnografia equivalesse simplesmente à fisicalidade” (MILLER; SLATER, 2004, p.63). Para esses autores, “isso constitui-se o problema para a etnografia, mas também o problema com que só a etnografia pode lidar” (MILLER; SLATER, 2004, p.63).

Kozinets também reconhece que as relações que se estabelecem e se desenvolvem *on-line* no ambiente das comunidades virtuais, extrapolam e influenciam a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos, permeando novas possibilidades de interação e relacionamento social. Pesquisas conduzidas pelos sociólogos Barry Wellman, Keith Hampton, Jeffrey Boase, Wenhong Chen, Anabel Quan-Haase e Isabel Diaz de Isla (WELLMAN; HAYTHORNTHWAITE, 2002), aqui tomadas como exemplo, revelam que as pessoas que passam mais tempo na comunicação *on-line* são, também, as que mais desenvolvem relacionamentos e envolvimento fora da Internet com parentes, amigos e suas comunidades, integrando o *on* e o *off-line* e a Internet à suas vidas cotidianas.

Em suas mais recentes investigações e publicações, Howard Rheingold, pioneiro e um dos mais citados pesquisadores sobre comunidades virtuais em todo o mundo, enfatiza o papel das interações no ambiente *on-line* no fortalecimento dos vínculos e do capital social, ou seja “da capacidade de grupos conseguirem atingir metas coletivas fora de instituições formais, como contratos, leis, governos, e que dependem mais de redes de confiança e de normas de reciprocidade” (RHEINGOLD, 2003, 2012, p. L2).

A netnografia constitui-se, assim, em uma metodologia apta a fornecer resultados significativos para a pesquisa *on* e *off-line* sobre culturas e comunidades cujas relações apresentam-se mediadas por computador, especialmente quando combinada com outros métodos quanti-qualitativos de pesquisa (VASCONCELLOS; ARAÚJO, 2011).

Para a realização da presente investigação conforme será explicitado no próximo capítulo e que se refere ao conjunto multimetodológico adotado, foram aplicados conceitos, princípios e instrumentos da pesquisa netnográfica, bem como métodos tradicionais da pesquisa qualitativa em campo. Esse conjunto de posturas e procedimentos foi composto por questionários de pesquisa *on-line*, netnografia, bem como de entrevistas qualitativas em profundidade presenciais (*off-line*) e análise documental, cujos principais resultados preliminares são apresentados nos capítulos 3, 4 e 5 seguintes.

3.3. Aportes teórico-metodológicos da análise do discurso (AD)

A compreensão mais ampla e contemporaneamente construída a respeito das literacias digitais, conforme já vimos, não se limita ao conjunto das habilidades ou competências adquiridas pelo sujeito em lidar técnica e operacionalmente com as TIC. Muito além disso, se expande para abarcar relações socioculturais, históricas e políticas dos indivíduos em suas novas possibilidades de construir-se, narrar-se e apresentar-se a si mesmo, imerso em novas formas de relacionamento, interpretação e conhecimento do mundo³⁰.

³⁰ A pesquisadora Adriana Braga (2006, p.21) considera que o ambiente da Internet, desde a criação das interfaces simplificadas para veiculação de conteúdos *on-line*, passou a constituir-se “meio de expressão individual e coletiva, operando como um espaço social para apresentações do *self*, onde são veiculadas representações de identidade e de individualidade, em uma dinâmica análoga ao que Goffman (1998)

Trata-se, assim, da apropriação dos aparatos, dispositivos, ferramentas e tecnologias para a construção do discurso constitutivo de si, para muito além das simples relações de uso, posse e acesso às TIC.

Para Roger Chartier (2001), o fenômeno da apropriação pode ser conceituado segundo duas dimensões. Na primeira delas, o sentido está na tomada de posse sobre algo, conforme utilizado por Foucault na descrição dos dispositivos utilizados para o controle das formas materiais da difusão e circulação dos discursos. Na outra, está o sentido hermenêutico, “que consiste no que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos” (CHARTIER, 2001, p.67). Para o autor, a partir desta tensão entre os dois sentidos possíveis, apropriação pode então significar e misturar controle e invenção, articulando a imposição de um sentido, ou a produção de novos sentidos.

Neste contexto, a Análise do Discurso (AD) representa e constitui potente instrumental de investigação a respeito dos modos como se operam e fluem os processos das construções discursivas das identidades dos cursistas do Redefor-USP, enquanto sujeitos, cidadãos e professores investidos de suas novas relações e papéis mediados pelas TIC.

Processos de construção de si, através de imagens, valores, crenças, estilos, competências linguísticas e de outros elementos que se projetam e se refletem nos discursos são fenômenos contemporaneamente tratados por autores como Ruth Amossy (2011) e Dominique Maingueneau (2011), os quais, inclusive, avançam na proposição de um *ethos* discursivo, que – diferentemente do *ethos* da retórica aristotélica³¹ – deve ser entendido como o processo construtivo da autoapresentação do sujeito refletido em seu próprio discurso.

Assim, em nossa pesquisa, os princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso, especialmente da Análise do Discurso da Linha Francesa (ADF) tornaram-se parte constituinte essencial das interpretações das expressões, manifestações e narrativas tanto textuais, quanto orais dos cursistas investigados.

denomina ‘gerenciamento da impressão’ (*impression management*)”. [BRAGA, Adriana. Interação social e apresentação do self nos weblogs. *Mediação*, Belo Horizonte, n.º 5, p. 20-31, nov.2006].

³¹ Para Aristóteles (em *Retórica*), o *ethos* refere-se aos aspectos éticos e morais que o enunciador, com diferentes intenções, deixa estrategicamente transparecer em seu discurso. Nesse contexto, o *ethos* pré-existe ao discurso, no qual deve ser pronta e claramente reconhecido e ajustado ao auditório ao qual é dirigido.

No primeiro caso – das manifestações textuais – o *corpus* investigado foi composto pelas falas registradas nos fóruns de discussão temáticos das diferentes disciplinas componentes do Curso de Ensino de Biologia do Redefor-USP, assim como também pelos registros via *e-mail*, *chats* e SMS, de suas consultas, comunicações e interações constantes no arquivo do *help desk* do programa.

Já os discursos orais, por sua vez, foram aqueles obtidos por meio das entrevistas qualitativas em profundidade presenciais (*off-line*) com cursistas selecionados, as quais depois de gravadas e posteriormente transcritas foram submetidas a análise e interpretação.

Como veremos a seguir, a análise discursiva dos textos construídos nas relações comunicacionais mediadas pelo computador vem colocar uma nova ordem de preocupações conceituais e operacionais para a AD, sobre o que se faz necessário tecer considerações.

3.3.1. Os desafios do ambiente virtual para a AD

O universo da cibercultura – constituinte estrutural da contemporaneidade – vem colocar novas ordens de tensionamento e interpelação metodológica à Análise do Discurso (AD), na busca de estender, adaptar e validar seus métodos e instrumentos já consagrados e legitimados na pesquisa em Ciências Sociais também ao ambiente virtual. No ciberespaço – ele próprio um novo espaço político-simbólico discursivo (DIAS, 2012) – se estabelecem novos laços da discursividade eletrônica, revelando novos modos de produção das subjetividades, de construção e de circulação de sentidos e de sociabilidades, constituindo-se material, portanto, de interesse relevante para a AD.

Neste contexto sociotécnico propiciado pela emergência das TIC, observam-se os deslizamentos dos sentidos – no sentido metafórico proposto por Pêcheux (1969) – do técnico para o afeto (DIAS, 2012), do acesso às trocas de informações, em um lugar pleno de possibilidades de novas formas de habitação, encontro e pertencimento. Neste imbricamento entre tecnologias, afetos e grafias, surge um corpo simbolicamente textualizado para o sujeito. Corpo, este, que pode então ser lido e interpretado através marcas, registros, rastros, pegadas, vestígios que deixa gravados como provas de sua navegação e habitação – vivenciadas, discursivamente construídas – no espaço virtual.

Diferentes autores atuantes nos panoramas acadêmico e científico tanto internacional, quanto brasileiro, vêm buscando aportar respostas adequadas a esses novos desafios.

No Brasil, importantes pesquisadores da Análise do Discurso, com especial destaque para, entre outros, Eni Pulcinelli Orlandi (2010, 2012), vêm se empenhando no desenvolvimento teórico-metodológico da interpretação do discurso eletrônico na contemporaneidade. Merecem também serem destacados por seus trabalhos nesse campo do discurso digital, Antonio Carlos dos Santos Xavier, Ezequiel Theodoro da Silva e Fabiana Cristina Komesu, entre outros. O primeiro deles vem se dedicando especialmente à genealogia das formas e dos diferentes gêneros textuais na comunicação mediada por computador, como *blog*, mensagens instantâneas, *chat*, sites de relacionamento, *microblogs* e torpedos, entre outras formas textuais digitais (XAVIER, 2013). Já Ezequiel Theodoro da Silva, professor aposentado da Universidade de Campinas (Unicamp) desenvolve um relevante trabalho a respeito da leitura na Internet, entre outros temas do conjunto de sua obra (SILVA, 2003) e Fabiana Cristina Komesu, por sua vez dedica-se ao estudo dos gêneros e formas textuais na Internet (KOMESU, 2005).

Já no contexto internacional, destacam-se as pesquisas da linguista norte-americana Susan Herring (2004), que se concretizam na proposta metodológica do *Computer-Mediated Discourse Analysis* (CMDA), ou, como traduzido para a língua portuguesa, na Análise do Discurso Mediado por Computador (JOHNSON, 2010). Em sua metodologia, a autora considera dois aparatos interpretativos do discurso. O primeiro constitui-se em um esquema para a classificação de variáveis contextuais, que podem, segundo Herring, ser de ordem tecnológica ou situacional. O segundo aparato interpretativo, por sua vez, consiste na operacionalização dos conceitos em termos das características específicas do discurso que está sendo estudado.

Essas diferentes abordagens e proposições serão, sequencialmente, abordadas ao longo deste item metodológico de nossa pesquisa.

3.3.2. A análise do Discurso da Linha Francesa (ADF)

A presente investigação vale-se dos instrumentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso da Linha Francesa (ADF)³² para explorar o discurso enquanto meio de representação que os sujeitos fazem do mundo e de si mesmos, constituindo-se, dessa forma, em processo de luta pela construção identitária (GREGOLIN, 1996), elemento esse de grande relevância ao estudo do nosso objeto.

Nossa opção pela aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos da ADF vinculou-se às possibilidades instrumentais oferecidas para pesquisar a redescoberta, as conexões interdiscursivas, o desvelamento dos dizeres já ditos, porém apagados ou dissimulados e também os não-ditos presentes no material selecionado para análise e, assim, discutir as efetivas condições de produção desses discursos.

Lembramos que em Análise do Discurso os textos não são considerados, em absoluto, transparentes, mas, sim, constituídos na sua opacidade, já que são portadores das infinitas possibilidades de sentidos que podem gerar. Assim, todo discurso é marcado pela sua “incompletude”, pois se relaciona com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições sociais e históricas de produção, com sua “exterioridade constitutiva”, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (ORLANDI, 1996).

O texto, enquanto objeto empírico (superfície linguística), pode ser um objeto acabado. No entanto, a Análise do Discurso lhe devolve sua incompletude, ou seja, “reinstala, no domínio dos limites do texto, [...] as suas condições de produção” (ORLANDI, 1996, p.181). Neste âmbito, o texto tem relação com a situação (contexto histórico e social), com os interlocutores, com outros textos (intertextualidade) e com a implicitação (relação do dito com o não-dito), o que lhe confere um caráter inconcluso permanente. É essa opacidade, esta não-transparência, que permite a polissemia da leitura e a constituição de diferentes sentidos nos discursos.

³² A ADF tem como seu marco inaugural o ano de 1969, com a publicação da “Análise Automática do Discurso” (AAD) por Michel Pêcheux, além do lançamento da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois. O contexto histórico e cultural do surgimento da ADF está marcado pela contraposição que se fazia iminente e necessária, nos anos das décadas de 1950 e 1960, como uma reação contrária principalmente frente ao estruturalismo que, se até então, tinha se mantido triunfante junto à intelectualidade francesa, já mostrava fortes sinais de esgotamento. O que se buscava, naquele contexto, era a retomada do papel do sujeito, uma vez que o estruturalismo se caracterizou pela sua constante e deliberada exclusão.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pudemos explorar os efeitos dos sentidos constituídos no e pelo discurso dos cursistas pesquisados, acompanhando os movimentos de revelação e apagamento de diferentes memórias discursivas e interdiscursividades que se mostraram correlacionar aos valores e sentidos a eles autoatribuídos em seus papéis enquanto professores, cidadãos e indivíduos mediados pelas TIC, tanto em suas vidas pessoais e/ou comunitárias, quanto no AVA do Redefor-USP, na escola e na sala de aula.

Partimos do entendimento de que a interpretação de textos inclui tanto as ações da decodificação dos signos (HALL, 2003), quanto as do desvendamento de sentidos exteriores ao próprio texto, revelando a “rede de discursos que envolvem os sentidos, que leva a outros textos, que estão sempre à procura de suas fontes, em suas citações, em suas glosas, em seus comentários”, ou seja, a sua “rede de sentidos” (GREGOLIN, 2003, p.48).

Para Maria do Rosário Gregolin (2003), os discursos se inserem em uma rede de formulações que os antecedem como verdadeiras “espirais de memória” em que confluem a memória mítica, a memória histórica e a memória social. Assim, nestas “espirais de memórias”, o sentido está sujeito às ordens do icônico, do simbólico, da simbolização” (GREGOLIN, 2003, p. 54).

Também os efeitos dos sentidos gerados por paráfrase (o mesmo no diferente) e polissemia (o diferente no mesmo) nos discursos construídos revelaram-se instrumentos relevantes e bastante úteis ao estudo do nosso objeto.

Os discursos seriam “des-controlados”, não fosse o jogo da paráfrase (do outro no um, da repetição) e da metáfora (o uso de uma palavra por outra) atuando decididamente no estabelecimento do um, do mesmo e a permanência do sentido. Assim, a verticalidade (o interdiscurso, o repetível), ao mesmo tempo, fixa e desmancha qualquer origem (ORLANDI, 1990).

Conforme exposto por Pêcheux, as condições de produção do discurso são formações imaginárias entre as quais se contam: a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (a intertextualidade, a relação entre os discursos etc.) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice versa).

No seu mecanismo de funcionamento, o discurso repousa em formações imaginárias, que permitem a passagem de situações empíricas para as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso. O que significa no discurso são exatamente essas

posições. E elas, necessariamente, significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória, ao já dito (ao saber discursivo).

3.3.3. O discurso eletrônico

sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, o que quer dizer que o sujeito “ao significar, significa-se” (ORLANDI, 2010, p.2).

A pesquisadora brasileira Eni Orlandi, a quem reputamos a posição de uma das mais destacadas especialistas nacionais em Análise do Discurso, vem recentemente trabalhando também com o espaço digital, no qual enxerga as possibilidades – através da AD enquanto instauradora das relações entre ideologia e linguagem –, de compreender os modos de constituição dos sentidos e dos sujeitos mediados pelas TIC.

Para Eni Orlandi (2010, p.8), existem três diferentes momentos inseparáveis na produção de sentidos: constituição, formulação e circulação. Em suas pesquisas a respeito dos discursos eletrônicos, a autora considera que, para o universo virtual, o “ângulo de entrada” é a circulação, sendo os outros dois momentos pensados através deste.

O modo de circulação do discurso eletrônico, em sua especificidade material, produz efeitos sobre a função-autor e o efeito-leitor que ele produz. “E estas consequências estão diretamente ligadas à natureza da memória a que estes sentidos se filiam. E, certamente, à materialidade significativa de seus meios” (ORLANDI, 2010, p.8).

Para discutir esse tema, a autora introduz reflexões sobre a distinção entre três diferentes categorias da memória no discurso: memória discursiva, ou interdiscurso, memória institucional (arquivo) e memória metálica (técnica). Para ela, a memória discursiva, ou interdiscurso, é aquela de que nos fala Pêcheux (1988) e Courtine (1982) e que se constitui pelo esquecimento do sujeito de que não é o autor de seu discurso, fazendo com que se torne, assim, alheio ao fato de que o que diz é, em realidade, o já-dito.

A memória discursiva diz respeito à recorrência dos enunciados, separando e elegendo aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo. Em outras palavras, a memória discursiva permitirá na infinita rede de formulações

anteriores o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente. Dessa forma, os sentidos são condicionados pelo modo com que os discursos se inscrevem na língua e na história, conseguindo assim, significar. Ou seja, o discurso significa por sua inscrição e pertencimento a uma dada formação discursiva historicamente construída e não pela vontade do enunciador (PATRIOTA; TURTON, 2004).

Reportando-se à tecnologia eletrônica – essência constituinte da virtualidade do mundo digital – a memória discursiva, o interdiscurso, traz consigo “os sentidos da onipotência, onipresença do discurso da tecnologia em que o sujeito pode tudo, o corpo pode tudo e a ciência pode tudo” (ORLANDI, 2013, p.5). Neste campo discursivo, vicejam tentativas de busca do exato – não só na relação linguagem-pensamento-mundo, mas também na do sujeito-sentido – que evita reconhecer “a materialidade dos gestos de interpretação, a historicidade que aí se inscreve, e as teorias que sustentam as disciplinas de interpretação” (ORLANDI, 2013, p.7). Trata-se, segundo a autora, de reconhecer que “o modo de construção do conhecimento que sustenta o projeto e o discurso digital é ligado, em sua historicidade, de maneira forte ao administrativo, mais propriamente à contabilidade e ao sistema industrial” (ORLANDI, 2013, p.12).

Como no dizer de Erick Felinto (2003, p.179), pensar o imaginário tecnológico que sustenta o discurso digital implica “investigar os modos como as tecnologias são assimiladas e pensadas no interior de uma cultura”.

Por outro lado, a memória institucional, ou memória de arquivo é, para a autora, aquela que não se esquece, ou seja,

a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantêm os sujeitos em certa circularidade (ORLANDI, 2010, p.8).

A autora afirma que é essa memória de arquivo que “alimenta a ilusão da ‘literalidade’, acentuando a ilusão de transparência da linguagem, sustentada pelas instituições, lugares por onde circula o discurso documental e que servem para a sua manutenção e estabilização” (ORLANDI, 2013, p.2).

Finalmente, a memória metálica é aquela produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. Trata-se da “memória da máquina, da circulação, que não se

produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador etc.)” (ORLANDI, 2010, p.8).

Para Orlandi, a especificidade da memória metálica é

ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. Este é um efeito – uma simulação – produzido pela memória metálica, memória técnica. Quantidade e não historicidade. Produtividade na repetição, variedade sem ruptura. E o mito, justamente, desta forma de memória é o ‘quanto mais, melhor’. O que é discutível do ponto de vista do que chamamos memória discursiva, a constituída pelo esquecimento. Dessa perspectiva, é pouco favorável ter-se uma memória saturada (ORLANDI, 2010, p.9).

Aspectos como repetição, analogias e saturação são também retomados por Érick Felinto (2003), para apontar como a construção do discurso sobre o imaginário tecnológico aponta para o hermetismo e o mito na cultura contemporânea. Para ele:

Analogia e repetição, é bom lembrar, constituem dois elementos característicos do modo de compreensão do imaginário do hermetismo e do mito. Quando convocados à exaustão, eles impedem o progresso do pensamento, pois o fazem desembocar no reino da indiferenciação, a unidade absoluta [...] O universo aparece ali como um grande livro cujos símbolos se entrelaçam, se repetem, e, em última instância, revelam a unidade na diversidade. É um pensamento que [...] não consegue dar conta da historicidade dos fenômenos e se perde no sonho de um mundo sem tempo, abençoado pela conciliação utópica dos contrários (FELINTO, 2003, p.183).

No corpo teórico-analítico desenvolvido e proposto por Eni Orlandi, “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2013, p.9). E, seguindo nesta direção, pactua com Paul Henry (1986) para quem toda questão de sentido é uma questão filosófica aberta ao simbólico.

No campo da análise do discurso aplicada ao ambiente virtual, tais questões ganham espessura e relevância, na medida em que a multimedialidade é fenômeno constituinte da CMC e, nele, a matéria significativa adquire grande plasticidade e pluralidade. Para a autora, “como os sentidos não são indiferentes à matéria significativa, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em

processos de significação diversos [...]. A matéria significante – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele” (ORLANDI, 1996, p.12).

No discurso eletrônico, as diferentes materialidades significantes – ou seja, as “multimídias”, em formatos de textos, de imagens, de sons e de vídeos – constituem “fatos de linguagem”, que se transformam pela “deriva” (PÊCHEUX, 1963), pela transferência, pelo efeito metafórico, em informações.

Essas constatações são particularmente relevantes no discurso eletrônico porque a materialidade das formas textuais mexe com a natureza da informação, “produz efeitos no modo como ela funciona” (ORLANDI, 2010, p.11) e modificam suas relações com a memória e com as condições de produção de sentido. Trata-se, aqui, da abertura do simbólico para as distintas formas do significar e de produzir efeitos particulares de sentido (ZEN, 2007), a que nos referimos no início deste capítulo metodológico.

Quando em suas interações virtuais empreendidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como as feitas nos diferentes fóruns de discussão investigados, o cursista anexa, corta e cola, posta, inclui, produz e/ou divulga, imagens – fotos, charges etc. –, sons e vídeos, ele não está apenas ilustrando o texto escrito de sua expressão, mas, em realidade, está criando novos “fatos de linguagem” prenes de significação, elementos de conexão às redes de memória, aptos ao trabalho social da produção de sentido.

Neste contexto, é reducionista considerar os dispositivos e aparatos tecnológicos digitais apenas como “ferramentas”, as quais assim podem ser pensadas apenas em seu valor de uso e impregnadas de uma enganosa noção de neutralidade (PICANÇO, 2003, p.37).

Orlandi, chama a atenção, finalmente, para o fato de que em Análise de Discurso, o fenômeno das redes pertence ao âmbito da memória discursiva, o interdiscurso, o que pode induzir ao erro de pensá-las, aprioristicamente, como acontecimento da memória metálica, técnica. Para ela, esta última, em realidade, não produz redes em profundidade, mas apenas serialização na/de superfície, mantendo uma forma binômica entre repetição e quantidade. (ORLANDI, 2010, p.9).

3.3.4. O fórum de discussão como arena discursiva

No contexto dos ambientes virtuais, os fóruns de discussão constituem-se em interfaces digitais assíncronas, que permitem uma alta densidade de postagens e trocas de conteúdos eletrônicos, de diferentes materialidades, entre tutor e alunos, e entre alunos.

A participação dos indivíduos em um fórum de discussão implica tensões e disputas na produção e na estabilização dos sentidos, motivo pelo qual o consideramos como uma arena discursiva. Nos movimentos, às vezes abundantes, superpostos e aparentemente caótico das postagens, há, também, demandas para a imposição da ordem – papel que quase sempre cabe ao tutor – pondo a mostra que, embora aberto e em movimento, os dizeres são administrados e sujeitos a controle.

O fórum – assim como outras interfaces digitais utilizadas no ensino a distância – representa, portanto, um espaço virtual moldado entre a invenção e o controle, no qual se constroem e circulam conhecimentos, saberes e sentidos. Trata-se de um espaço de deslizos, de jogos de significações que se podem exercitar a partir de diferentes materialidades significantes e de diversas perspectivas de apropriação, as quais, contudo, ainda que pautadas pela técnica instrumental, são, em realidade, essencialmente políticas.

Para Alex Primo (2003, p. 61-62), a interação entre os indivíduos no contexto da comunicação mediada por computador pode dar-se segundo duas formas distintas: mútua ou reativa. A diferença entre elas é estabelecida pela natureza do relacionamento mantido entre os agentes envolvidos, sendo a interação mútua caracterizada por relações independentes e processos de negociação, enquanto que a interação reativa limita-se a relações determinísticas de estímulo e resposta. Os processos de interação, em suas diferentes naturezas, influenciam dinamicamente os processos sociais que resultam em cooperação, competição e conflito e dos quais podem ser gerados fenômenos díspares como a coesão, transformação ou até mesmo a ruptura da organização interna da comunidade (LAKATOS; MARCONI, 1999). A cooperação decorre da atuação conjunta de um grupo, comunidade ou conjunto de indivíduos para a obtenção de um objetivo comum, enquanto que a competição resulta de diferenças e disputas entre desejos e aspirações e a capacidade, suficiência ou satisfatoriedade dos recursos sociais em promove-los coletivamente, sem necessariamente atingir o ponto de ruptura das

relações sociais vigentes no grupo. Finalmente, o conflito – diferentemente da natureza da competição –, envolve relações pessoais que podem chegar à hostilidade e à ruptura da estrutura social de determinado grupo. Para Simmel (1964), a competição é um tipo indireto de conflito em que não se visa a destruição do oponente.

...cooperação e conflito não se opõem. Pode-se até sentenciar que interagir é, pelo contrário, estar em conflito. Baldisserra (2000), inclusive, a partir de uma perspectiva foucaultiana afirma que a comunicação é produção e disputa de sentidos. Logo, negar o conflito seria negar a própria possibilidade de comunicação (PRIMO, 2005, p.41).

No caso da comunidade de cursistas frequentadora das atividades virtuais propostas e exigidas no âmbito do Redefor-USP, claramente a maioria das interações são de natureza cooperativa, nas quais os indivíduos envolvidos empenham-se na busca de obtenção de resultados comuns, afinados e confluentes, o que enseja a construção de laços sociais e do “espírito comunal” (FERNBACK; THOMPSON, 1995). Divergências entre pontos de vista e visões de mundo ainda que ocorrentes ao longo dos processos interativos, não chegam a ser intensas o suficiente para provocar a competição e o conflito, que mais do que exigir a adaptação da comunidade, poderiam levar à sua ruptura organizativa. Estamos, aqui, seguramente próximos daquilo que Goffman (1998, p. 18-19) chamou de “consenso operacional”, ou seja, uma concordância superficial, destinada convenientemente a evitar qualquer tipo de conflito aberto, em prol de uma única definição da situação.

A teorização desenvolvida por Goffman (1998) no que se refere à interação presencial, face a face, e à expressividade entre os indivíduos, pode ser aplicada ao ambiente virtual (BRAGA, 2006). Para aquele autor, no processo de interação, a expressão pode ser transmitida ou emitida, sendo ambas diferentes entre si, porém igualmente significativas. No caso da expressão transmitida, os fenômenos observáveis estão ligados à ordem da linguagem verbal e à intencionalidade. Já a expressão emitida reporta-se a ações e expressões – olhares, suores, sorrisos, gestos, movimentos etc. – que permitem diferentes percepções e inferências por parte do interlocutor, as quais nem sempre estão sujeitas ao controle do próprio sujeito emissor. No caso das interações *on-line* no âmbito dos fóruns de discussão, os elementos da expressão emitida são menos evidentes e presentes, preponderando as informações consciente, manejada e formalmente transmitidas. Tratando-se de uma comunicação escrita, a interação permite

a redução da participação do imprevisto e da expressão involuntária, na medida em que existe tempo para reflexão e para a escolha dos textos e das palavras. Há, assim, evidentes ganhos em precisão e no controle da interação, das informações que se pretende fazer circular e da impressão que se quer transmitir. Neste contexto, a espontaneidade é posta em risco e sua expressão na comunicação mediada por computador só pode ser garantida por expedientes ativos que visem preservá-la e/ou promovê-la, como, por exemplo, o uso de abreviações e alterações ortográficas que buscam reproduzir a oralidade coloquial.

Para Adriana Braga (2007), a novidade apresentada pela comunicação mediada por computador demanda certa improvisação dos sujeitos frente a situações inusitadas, que, assim, buscam adaptar modelos de outros contextos de interação “para experimentar e ao mesmo tempo criar as regras que regularão as relações ocorrentes neste ambiente específico”. Segundo a pesquisadora (2007, p.10) “participantes da CMC conduzem suas atividades tendo como modelo recursos de várias práticas comunicacionais anteriores, sendo assim passíveis de serem analisadas por aportes teóricos fornecidos por outras escolas” que são chamados a complementar o trabalho da netnografia.

3.4. A Análise do Discurso Mediado por Computador (ADMC)

Alguns autores contemporâneos têm discutido o fato de que os dados obtidos no ambiente virtual, por serem produzidos e coletados de modo diferente daqueles conseguidos em entrevistas e formas textuais impressas em geral, necessitam também ser tratados de maneira especial e alternativa aos métodos da AD tradicional.

Como já visto na parte inicial deste capítulo, Herring (2004) tem sido uma das principais expoentes desta vertente metodológica. Para ela, o que define a ADMC é a análise de blocos de interação verbal na forma de texto. A autora considera que o discurso mediado por computador contém, simultaneamente, elementos do discurso falado e escrito. A oralidade do discurso, neste caso, pode ser encontrada na “alternância de vozes com que é construído e na informalidade de construção desses textos, típica da linguagem oral” (SCARABOTO, 2006, p.35). Quanto à escrita, claramente sua relação advém do fato de que é produzido a partir da digitação de textos,

que podem ser lidos na tela de um computador podendo, até mesmo, serem gravados e impressos.

Na metodologia esquemática proposta por Herring (2004), o discurso mediado por computador é analisado segundo duas dimensões variáveis que afetam as suas práticas: um dimensão dada pelas características tecnológicas dos sistemas de comunicação mediada por computador (CMC), tais como a sincronicidade/assincronicidade na transmissão, duração e limitações ao tamanho máximo da mensagem, entre outras condicionantes e, em segundo, pelos aspectos sociais relacionados com o contexto da CMC, que ela chama de variáveis situacionais (características dos participantes, tom utilizado nos discursos etc.).

A autora destaca, ainda, a ocorrência de diferentes fenômenos de linguagem nos discursos mediados por computador, que classifica como estruturais ou semânticos. Fenômenos de ordem estrutural seriam as abreviações e os *emoticons*. Já os fenômenos semânticos, nos quais classifica os atos discursivos e a maioria das relações sociais (conflito, influência, poder etc.), constituem-se em componentes interpretativos e subjetivos.

Susan Herring (2004), em seu trabalho, tem proposto modelos operacionalmente esquemáticos para a seleção e tratamento dos dados a serem analisados, bem como o uso de técnicas fortemente estruturadas para a interpretação dos discursos eletrônicos.

No mesmo sentido, pesquisadores brasileiros, como Adriana Braga (2010), por exemplo, apoiando-se nos trabalhos de Rutter e Smith (2002a; 2002b) vêm adotando o *thread* como unidade básica de análise dos registros discursivos disponibilizados no ambiente virtual. O *thread* deve ser aqui entendido como o conjunto de comentários relativos a um mesmo tema, ocorrente enquanto fenômeno interacional/verbal típico da interação social na Internet. Trata-se, portanto, da sequência de falas alternadas, datadas e numeradas que, diferentemente da conversação física e/ou presencial não está sujeita a cortes ou sobreposições de falas. Neste contexto, a autora considera que há que se estipular e levar em conta fenômenos como a duração, a frequência e os conteúdos dos *threads* ao longo do quais se dará a negociação social dos sentidos.

Porém, no desenvolvimento de nossa pesquisa, os conceitos propostos por Eni Pulcinelli Orlandi (1996, p.172) a respeito do “recorte” mostraram-se suficientes e adequados para a abordagem do discurso digital pelas ferramentas tradicionais da ADF. Para essa autora, o recorte desloca a noção de segmentação e instaura a pertinência, a relevância no texto. O texto é, portanto, a unidade, a totalidade que organiza os recortes.

A variação interna no texto mostra subunidades que constituem as “sequências”. O que importa é, de fato, “como as sequências se organizam no todo do qual são partes” (ORLANDI, 1996, p.172). Neste contexto, Orlandi (1996) defende que a relevância que se instaura no interior dos diferentes tipos de discurso – lúdico, autoritário, polêmico – toma o lugar das regras conversacionais. Ou seja, considera melhor se “falar em condições de significação do discurso, e não em regras. Os tipos de discurso é que fazem variar as condições de significação. [...] Em suma, a noção de tipo estabelece a relevância e é através da relevância que se estabelecem as condições de significação do texto” (ORLANDI, 1996, p.173).

O texto é a unidade de significação. E suas “condições de significação são a especificação, para cada texto, de suas condições de produção” (ORLANDI, 1996, p.174).

A partir dessa ordem de considerações, assumimos a aplicação da ADF sobre os textos obtidos no ambiente digital, considerando a construção dos significados no interior do texto em sua totalidade e na sua tipologia constitutiva. Para nós, baseados no pensamento de Eni Orlandi (1996, p.173) é o tipo do discurso que instaura a ordem estruturante da significação no texto, não sendo necessário recorrer a outros “princípios estruturantes que forneçam ordem em meio ao fluxo” (SMITH, 2004, p.51).

3.5. Entrevistas qualitativas em profundidade com os cursistas: delineando construções narrativas de si e do mundo

.. quem escuta uma história está em companhia do narrador...
(BENJAMIM, 1994, p.213).

Conforme já anteriormente citado, além dos excertos dos textos captados nas consultas registradas dos cursistas junto ao *help desk*, bem como das interações procedidas no âmbito dos fóruns de discussão componentes dos conteúdos disciplinares do Curso de Ensino de Biologia, do Redefor-USP, também se buscaram, para a análise discursiva, textos originados de um conjunto de entrevistas em profundidade conduzido com cursistas selecionados.

Esse último conjunto de textos – realizado quando as demais etapas quantitativas e qualitativas da pesquisa já se encontravam finalizadas – visou ao propósito da obtenção de narrativas autobiográficas dos cursistas naquilo que direta ou

indiretamente se encontrasse relacionado com sua experiência no conhecimento, uso e apropriação das TIC, tanto no próprio AVA, quanto no cotidiano de sua vida profissional, pessoal e cidadã. Ao mesmo tempo, constituiu-se em uma etapa final de apreciação, validação e expansão dos achados de pesquisa proporcionado pelas abordagens anteriores, segundo os princípios e procedimentos da boa prática netnográfica assumida na pesquisa.

A análise do discurso aplicada às narrativas biográficas permite explorar as complexas relações entre sujeito, linguagem, sociedade, ideologia e construção das representações de si e do mundo. Para Leonor Arfuch (2010), o espaço biográfico só pode ser redimensionado dentro da categoria da narrativa, na qual se organizam e se reconstróem os fatos, sentimentos e afetos vividos na ordem temporal, que, por sua vez, pertence à natureza, à ordem e aos limites da narrativa. No pensamento de Arfuch (2010), na entrevista, o contato do narrador com o interlocutor cria a oportunidade de “ressignificação constante das instâncias do auto-conhecimento”. Não é, portanto, um relato objetivo de acontecimentos, mas uma construção discursiva, uma identidade narrativa, no sentido proposto por Paul Ricoeur, na qual se dá o encontro de muitas vozes, em construção dialógica, conforme identificado por Mikhail Bakhtin.

Na análise de Ana Chiara (2007, p.166) sobre a obra de Arfuch “não há possibilidade de coincidência do vivido com o relato; desde sempre a matéria da experiência está perdida e o que se pode fazer é organizá-la num fluxo narrativo irreduzível ao acontecido”.

Na realização do conjunto de entrevistas em profundidade que compõe essa pesquisa, adotamos as atitudes recomendáveis nas abordagens dos entrevistados, as quais, segundo Stela Caputo (2006, p.58-59) devem incluir: i) o comportamento ético, a educação e a polidez, expressos, por exemplo, nas solicitações prévias de autorizações para gravar, anotar, reproduzir e utilizar as informações dadas em pesquisas, entre outras situações possivelmente ocorrentes antes, durante e depois da realização das entrevistas; ii) a adequada escolha das formas de apresentação e de trato pessoal do entrevistado; iii) escolha dos locais de contato e de entrevista, preferencialmente eleitos entre aqueles de completo conhecimento, domínio e segurança do sujeito pesquisado e nos quais ele se encontre imerso nos elementos constituintes do seu cotidiano de vida e de trabalho (no caso: escola, Diretoria de Ensino, residência pessoal); iv) posse de um roteiro semiestruturado de perguntas sobre o qual o entrevistador encontra-se já bastante familiarizado; v) foco no ato receptivo de ouvir e na empatia; vi) cuidados com os

feedbacks pessoais do entrevistador, de modo a minimizar e controlar os efeitos da violência simbólica (BOURDIEU, 1997a; 1997b; 2004) que se pode voluntaria ou involuntariamente exercer sobre o entrevistado, e vii) concessão da liberdade para o livre fluxo das conversas.

O objetivo visado pela aplicação desse conjunto de práticas e procedimentos foi o de viabilizar o trabalho conjunto – do entrevistado e do entrevistador – na produção narrativa da memória da experiência vivida no convívio com as tecnologias e no aprendizado e desenvolvimento das diferentes categorias das literacias digitais exigidas na consecução do curso levado a efeito no âmbito do Redefor-USP pelo cursista investigado.

Para Ecléa Bosi (2003, p.53) “a memória é um trabalho sobre o tempo [...] sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. Assim, é “[...] como se nossa percepção das coisas fosse, mais do que uma recepção, uma construção, uma tarefa sobre o mundo” (BOSI, 2003, p115).

CAPÍTULO 4. SOBRE O PROGRAMA REDEFOR-USP

O Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), oficialmente lançado em outubro de 2010, tem como objetivo ofertar cursos lato sensu de especialização em nível de pós-graduação para professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a partir de convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo (SEESP) e as três universidades públicas paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

No conjunto, são ofertados dezesseis cursos de pós-graduação, sendo treze de ensino de disciplinas curriculares e três de gestão. Neste contexto, a USP, através da sua Pró-Reitoria de Cultura e Extensão e sob coordenação da sua Coordenadoria de Tecnologia da Informação (CTI-USP), responde pelos cursos de Ensino de Ciências, Biologia e Sociologia³³, Gestão da Rede Pública para Supervisores de Ensino, Gestão do Currículo para Coordenadores e Gestão da Escola para Diretores. Já a UNICAMP oferece os cursos de: Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Física, História e Educação Física. A UNESP, por sua vez, contribui com as especializações em: Ensino da Língua Inglesa, Filosofia, Arte, Química e Geografia.

Os cursos oferecidos no âmbito do programa Redefor têm duração de um ano, com carga horária total de 360 horas. São organizados em quatro módulos, sendo cada um deles composto por duas disciplinas de 45 horas, totalizando 90 horas de carga horária por módulo. A cada semestre devem ser cursados dois módulos, bem como realizada uma avaliação presencial, cuja duração é de duas horas³⁴. Além disso, são realizados encontros presenciais periódicos, os quais acontecem em sábados e neles os cursistas desenvolvem atividades em oficinas pedagógicas nas suas próprias escolas, ou em outras escolas pertencentes à Diretoria de Ensino mais próxima do seu município de

³³ Este último curso passou a ser oferecido apenas a partir da segunda edição do Redefor, no período de 2011-2012.

³⁴ Cada curso oferecido pela Redefor-USP possui duas provas presenciais, cuja realização está a cargo da Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST.

residência³⁵. Ao final, o cursista desenvolve e apresenta um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A dedicação diária mínima necessária ao curso está estimada em duas horas.

As atividades didáticas são realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)³⁶ e compõem-se de leituras de textos e artigos, estudos orientados em material multimídia, fórum de discussão mediado por tutores *on-line* e atividades avaliativas sobre os conteúdos ministrados.

Todo o conteúdo dos cursos é idealizado por especialistas das suas respectivas áreas. Uma equipe multidisciplinar dá suporte aos autores e professores do curso para tratamento editorial do conteúdo e adequação do mesmo a materiais didáticos diversificados e adaptados ao ambiente virtual e multimídia, tais como vídeos, textos ilustrados e animações.

Na sua primeira edição – iniciada no segundo semestre de 2010 –, o Redefor contou com a oferta global de pouco mais de nove mil vagas, sendo que a USP respondeu por cerca de 4 mil delas. O período de inscrição para os mesmos – que se estendeu de 26 de julho a 10 de agosto de 2010 – teve a procura de cinquenta mil candidatos. Ressalte-se que a USP, na segunda fase do programa, ou seja a edição 2011-2012, sobre a qual nos concentramos nesta pesquisa, recebeu confirmação de matrícula de 4.580 cursistas.

Neste relatório, a parcela do programa à qual nos dedicamos refere-se àquela executada pela Universidade de São Paulo (USP) e será doravante designada como Programa Redefor-USP ou, resumidamente, apenas como Redefor-USP.

A USP busca, com essa parceria, inovar em sua política de extensão universitária ofertando cursos a distância para o quadro do magistério, colaborando para a implementação do novo Currículo para o Ensino Fundamental Ciclo II e para o Ensino Médio do Estado de São Paulo, conforme diretrizes adotadas pela SEESP.

³⁵ Disponível em <http://redefor.usp.br/noticias/professores-da-rede-publica-estadual-concluem-especializacao-na-usp/>. Acesso em 29 de novembro de 2011.

³⁶ No âmbito do Programa Redefor-USP, o AVA é entendido como uma sala de aula virtual que permite armazenar não só os materiais didáticos, mas todos os diálogos e interações entre os participantes do curso.

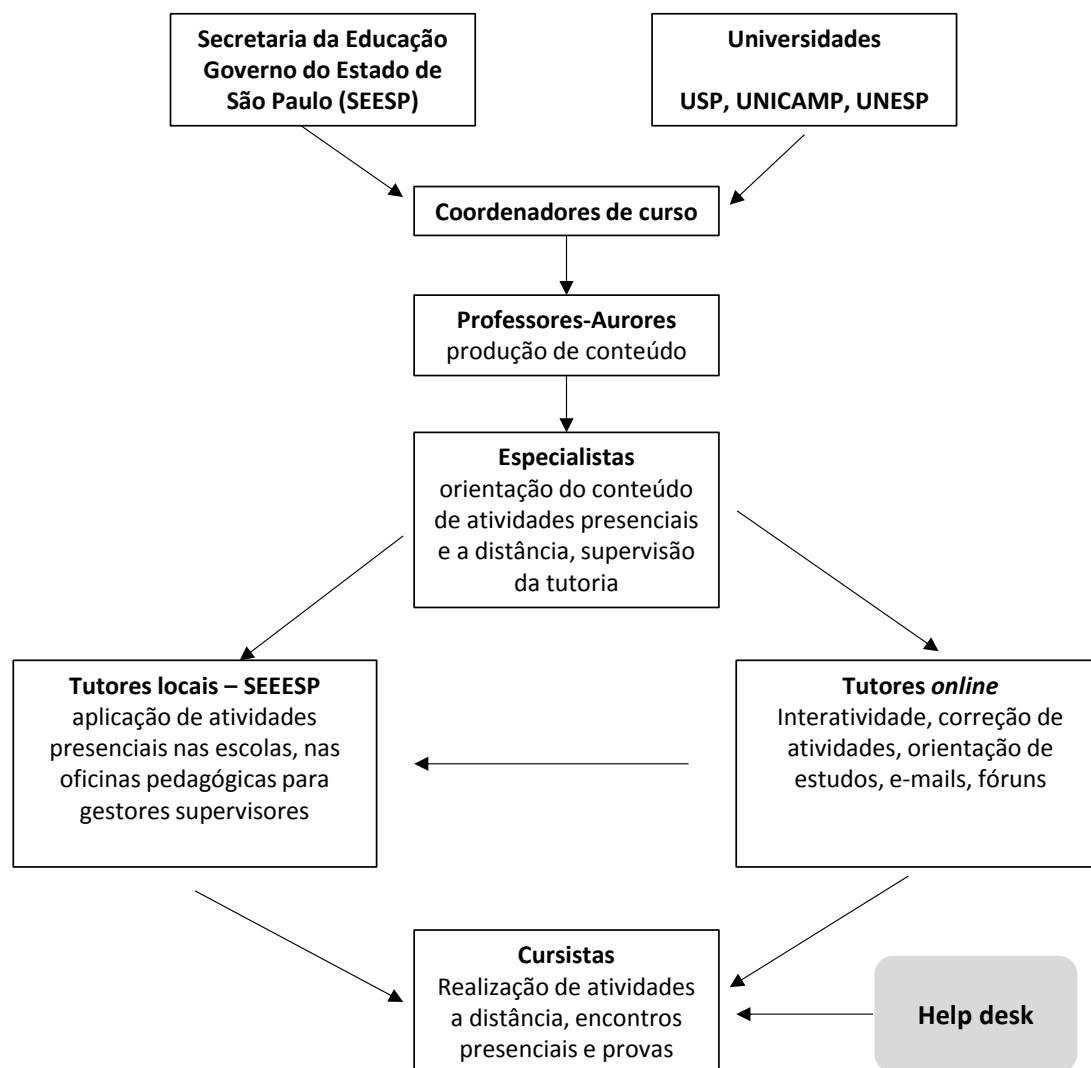


Figura 2. Organograma do Programa Redefor.

A figura seguinte mostra a distribuição porcentual dos cursistas, segundo os diferentes cursos oferecidos pela Universidade de São Paulo na edição 2011-2012 do Redefor. Observa-se que a maior concentração de matrículas deu-se para o Curso de Gestão de Currículos para Coordenadores, com 37,49% de participação. Em seguida, se posicionaram os cursos de Gestão de Escola para Diretores (24,69%), Especialização em Ensino de Ciências (12,47%), Especialização em Ensino de Biologia (10,63%), Gestão de Rede Pública para Supervisores (9,13%) e, finalmente, Especialização em Ensino de Sociologia (5,59%).

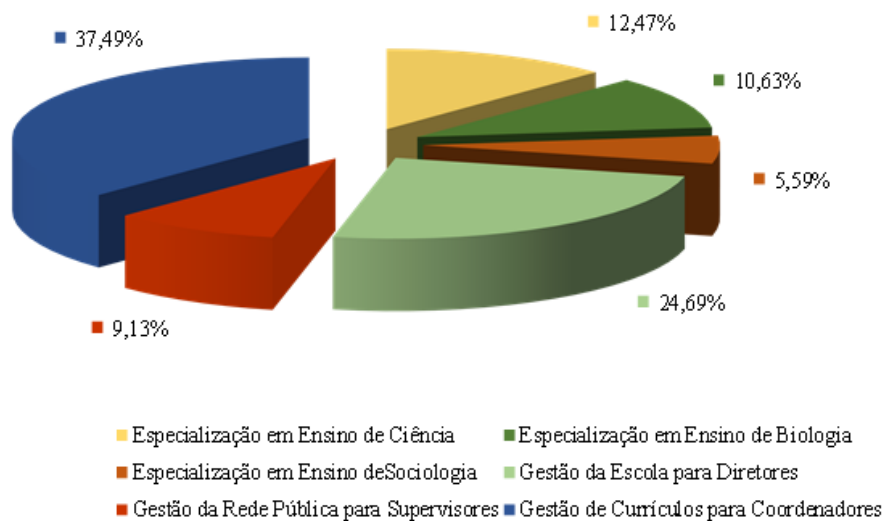


Figura 3. Programa Redefor-USP, edição 2011-2012. Distribuição porcentual dos cursistas, por curso oferecido.

No seu conjunto, o Redefor é sustentado e monitorado por um conjunto de profissionais³⁷ - pesquisadores, professores, técnicos e instrutores -, os quais aportam os meios, ambientes e tecnologias de comunicação e informação necessários ao adequado e eficiente funcionamento do sistema, bem como os conteúdos programáticos e educacionais dos diferentes cursos. Além disso, na busca de acompanhar e avaliar a efetiva participação, apreensão e aprendizado dos cursistas, disponibiliza diversos instrumentos e ferramentas³⁸, além de canais abertos para o esclarecimento permanente de dúvidas e para o estabelecimento de redes de contato e interação entre os participantes. Entre esses últimos se destacam especialmente o *blog* Redefor e os fóruns de discussão temáticos oferecidos no âmbito das diferentes disciplinas componentes de cada curso. Entre os instrumentos virtuais de intercâmbio e produção conjunta de textos e tarefas, destaca-se o incentivo ao uso e a disponibilização do Google.docs, entre outros.

³⁷ Equipe composta por especialistas e docentes da USP nas áreas de formação, auxiliados por educadores e profissionais de comunicação, de *design* gráfico e de web, os quais preparam para o estudante orientações de estudo, atividades e diversos recursos como textos, videoaulas, documentários, vídeos e animações. Disponível em <http://redefor.usp.br/blog-redefor/vestibular-da-fuvest-recebe-inscricoes-para-curso-na-modalidade-semipresencial-de-licenciatura-em-ciencias/>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

³⁸ Tutoriais, FAQs, Manuais e uma central de atendimento telefônico e virtual para dúvidas e suporte técnico *help desk*

A partir de fevereiro de 2011, o Núcleo de Pesquisa das Novas Tecnologias Aplicadas à Educação Escola do Futuro - USP (NAP EF - USP) passou, a contribuir com estudos e projeto de pesquisa, aportando a abordagem da netnografia na compreensão, interpretação e avaliação das interfaces, usos, apropriações e construção de sentidos e narrativas pelos cursistas em relação aos meios, ambiente virtual de aprendizagem e conteúdos oferecidos pelo programa.

Para apresentar e discutir tanto o funcionamento, quanto as potencialidades de geração de dados e informações quali-quantitativas no âmbito do Projeto Redefor-USP, que efetivamente utilizamos em nossa pesquisa, torna-se necessário, de início, identificar, categorizar, descrever e situar os diferentes ambientes e suas correspondentes ferramentas virtuais disponibilizadas e utilizadas pelos cursistas frequentadores do programa, como é feito a seguir.

4.1. O portal Redefor-USP

O Redefor-USP é acessado na web através do portal do programa (<http://redefor.usp.br/>), conforme mostrado na ilustração seguinte. Este portal é composto por diversos campos, incluindo: i) barra de acesso a informações específicas sobre o próprio programa (home, apresentação, cursos, manuais³⁹, boletins da Secretaria Estadual de Educação (SEE), fale conosco e quem somos)⁴⁰; ii) quadro de avisos; iii) barra de acesso a informações específicas sobre os cursos oferecidos pela USP; iv) janelas de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e aos conteúdos dos cursos, nas quais devem ser informados dados de identificação do participante (login, número USP ou CPF e senha) v) *blog* Redefor (rotina de trabalho do cursista, notas e frequências, vídeos para tutores e quadro de notas boas-vindas da equipe Redefor), e vi) lista de *links* (calendários dos encontros presenciais, inscrição e informações sobre as provas presenciais, fale conosco da SEE, manuais e tutoriais Redefor, Redefor na SEE).

Embora o portal destine um campo específico para o que denomina “*blog* Redefor”, observa-se que, em realidade, ele todo constitui-se no *blog* do programa, no sentido em que está totalmente preenchido por conteúdos rápida e permanentemente

³⁹ Os Manuais e Tutoriais disponibilizados no Portal são os seguintes: Regulamento Redefor, Manual do Ambiente Virtual de Aprendizagem, Manual do Aluno (cursistas versões 2010 e 2011), Tutorial Redefor e Tutoriais em vídeo. Nesse espaço é também fornecido o Cronograma Redefor para a edição do ano em andamento.

⁴⁰ Os mesmos acessos são disponibilizados em barras existentes tanto na parte superior, quanto inferior da tela.

atualizados, incluindo informações, notícias, *links* de interesse, comentários organizados pela ordem cronológica de entrada no site, entre outros elementos.

A qualquer visitante, mesmo não cadastrado por login e senha, é permitido navegar por diversas páginas do portal, o qual pode, inclusive, postar comentários em relação a vários temas nos diversos campos disponíveis. Estes comentários (*posts*) são marcados por *permalinks* (ligação ou apontamento permanente) que permitem a recuperação imediata do conteúdo específico do site ao qual se referem. Os *posts* são registrados, contabilizados e seus textos aparecem disponibilizados *on-line*. Para postar seus comentários, o visitante deve informar um nome e endereço de *e-mail* (campos obrigatórios) e de site (campo não-obrigatório).

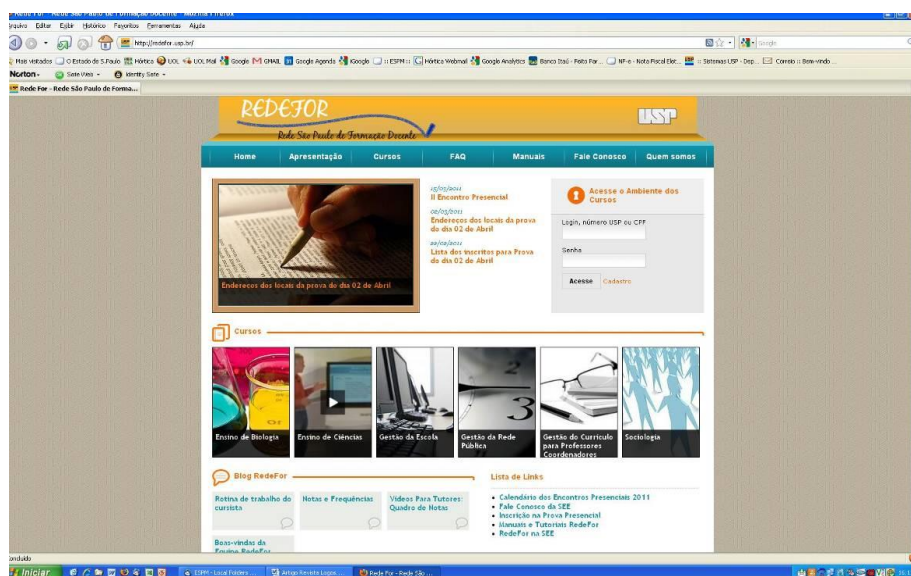


Figura 4. Portal Redefor-USP.

O Portal Redefor-USP⁴¹ é estruturado e gerido pelo *software* Wordpress. Trata-se, neste caso, de um *software* livre e gratuito para a gestão de conteúdos semânticos na web⁴².

As FAQ (*Frequently Asked Questions*), por sua vez, hospedam-se em ambiente operacionalizado e gerenciado pelo *software* livre multilíngue “phpMyFAQ”, o qual permite uso em larga escala de atendimento, operando em vários sistemas de banco de dados. Este *software* viabiliza o gerenciamento de conteúdo por usuários, grupos,

⁴¹ Disponível em <http://redefor.usp>. Acesso em 10 de maio de 2013.

⁴² Site institucional da WordPress Brasil. Disponível em <<http://br.wordpress.org/>>. Acesso em 10 de abril de 2011.

notícias, categorias, registros estatísticos de consultas às FAQ, comentários, artigos e glossário, entre outras possibilidades.

Conforme veremos mais adiante, no capítulo 5, as FAQ foram e continuam sendo, permanentemente construídas a partir da interação entre cursistas e os profissionais atendentes do help desk e especialistas de suporte técnico-didático, naquilo que se refere a dúvidas de natureza tecnológica em relação às TIC. Constituem-se, neste sentido, em elementos de grande interesse para a abordagem da temática das literacias digitais do público investigado, conforme veremos no transcorrer da pesquisa.

4.2. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Trata-se de ambiente estruturado, organizado e gerido pelo sistema Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). É um *Course Management System (CMS)*, também conhecido como *Learning Management System (LMS)* ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O sistema possui características que lhe permitem usabilidade em grande escala para o atendimento simultâneo de centenas de milhares de estudantes.

O Moodle constitui-se em um aplicativo para a web gratuito e normalmente utilizado na criação de sites de aprendizado em universidades, escolas públicas e privadas do ensino primário e secundário, laboratórios e outras entidades dedicadas ao ensino. Pode ser instalado em diversos ambientes (Unix, Linux, Windows, Mac OS) e permite a construção de comunidades colaborativas virtuais de aprendizagem, possibilitando a comunicação em fóruns, criação de *miniblogs*, construção de *wikis*, exposição em murais e a construção, compartilhamento, envio e recepção de trabalhos, tarefas e projetos. O registro desses sites usuários do Moodle é opcional. No Brasil, estão atualmente registrados 3.889 sites, entre os quais o do Redefor-USP⁴⁴.

⁴³ Ver site institucional da Comunidade Moodle. Disponível em < <http://moodle.org/> >. Acesso em 10 de abril de 2011.

⁴⁴ Site institucional da Comunidade Moodle. Disponível em < <http://moodle.org/> >. Acesso em 10 de abril de 2011.

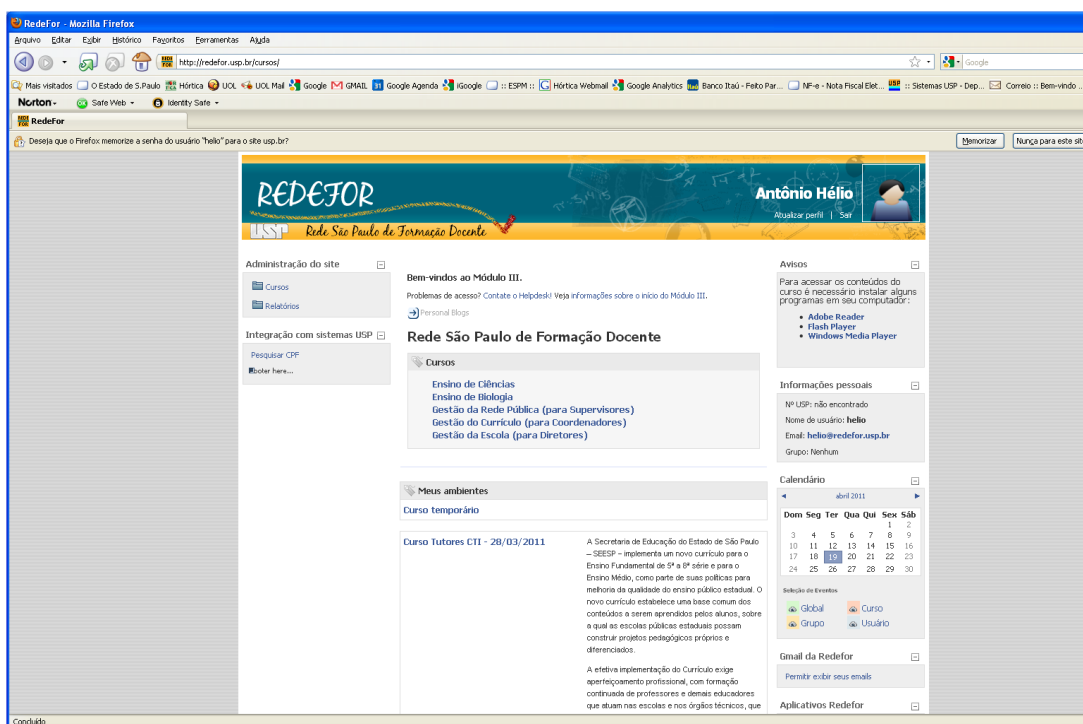


Figura 5. Ambiente Virtual de Aprendizagem do Redefor-USP⁴⁵
[\(http://redefor.usp.br/cursos/](http://redefor.usp.br/cursos/)

4.2.1. Explorando o AVA

A partir da entrada no ambiente AVA, a navegação do visitante pode se dar pela opção a um dos diferentes cursos no âmbito do Redefor-USP, quer sejam aqueles destinados aos cursistas, quer outros focados nos tutores dos diferentes cursos, ou, ainda, cursos gerais como o “Curso Moodle”, a partir do qual se busca familiarizar os frequentadores desse sistema com o uso das suas ferramentas.

Paralelamente a essas opções de navegação, o AVA oferece, na sua página inicial, acessos às seguintes áreas: “Administração do Site” e “Integração com Sistemas USP”.

No espaço reservado à “Administração do Site”, o visitante poderá ter acesso aos relatórios-padrão Moodle gerados *on-line*, os quais contemplam as seguintes opções de consulta: i) sumário do curso; ii) *ad-hoc databases queries*; iii) *logs*; d) *logs* ativos, e iv) estatísticas. A seguir, apresentam-se sucintamente os conteúdos principais de cada um desses tópicos.

⁴⁵ Disponível em <http://redefor.usp.br/cursos/>. Acesso em 20 de abril de 2012.

- i) Sumário do Curso: apesar do título, este tópico mostra, em realidade, estatísticas relativas às atividades de seus participantes, medidas em número de *clicks* efetuados totais. Podem, também, serem ponderadas pela relação dada pelo número de *clicks* por cursista;
- ii) *Ad-hoc databases queries*: neste tópico, estão disponíveis informações geradas *on-line* pelo Moodle sobre número de alunos cadastrados, cadastro dos cursistas registrados no AVA, através do sistema APOLO da USP, e ordenado pelo tempo do último login efetuado, cadastro dos cursistas por categoria e outros;
- iii) *Logs*: permite visualizações de dados obtidos pelo cruzamento *on-line* das seguintes variáveis: cursos, disciplinas, biblioteca e outros espaços de conteúdo do site; participantes (todos ou individualmente), dia, tipos de atividade e tipos de ações. Os dados podem ser visualizados em tabela exposta na tela do computador e também exportados por *download* para os formatos: TXT, ODS e EXCEL;
- iv) *Logs ativos*: mostra os *logs* que realizaram conexão na última hora, por curso, horário, endereço de IP, nome completo do usuário, tipo de ação realizada e “informação” (conteúdo acessado nas diferentes disciplinas), e
- v) Estatísticas: oferece opções de visualização gráfica de dados gerados pelo sistema Moodle *on-line*, a partir de cruzamentos dos seguintes campos: disciplina; atividades (logins, todas as atividades, acessos e mensagens), e período (em meses ou semanas). O sistema exporta por *download* tabelas que permitiriam a filtragem pelo tipo de usuário, mas isso exige a aplicação de instrumentos, ferramentas e trabalhos adicionais (*off-line* ao Moodle).

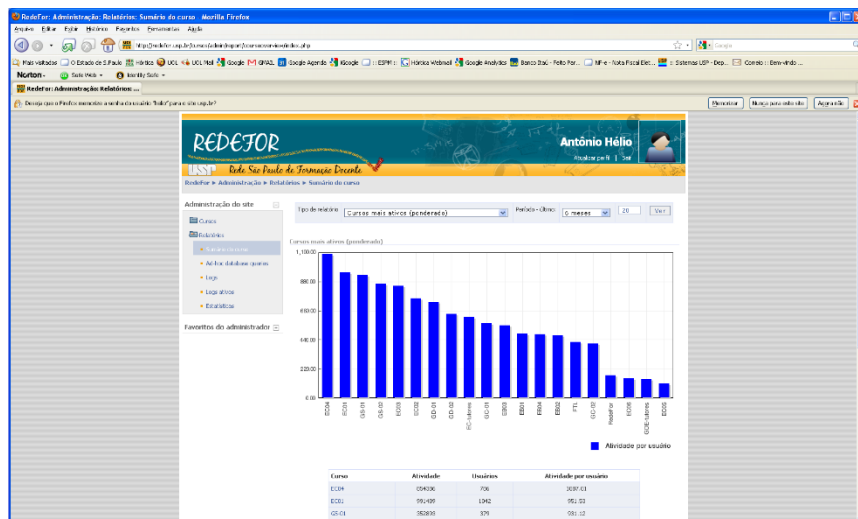


Figura 6. Visualização gráfica das estatísticas do relatório-padrão Moodle⁴⁶

4.2.2. Categorização dos frequentadores

As categorias de frequentadores atualmente permitidas no AVA do Redefor-USP são as seguintes: i) administrador; ii) professor; iii) tutor; d) estudante (chamado cursista); iv) *guest* (convidado); v) professor coordenador editor; vi) suporte técnico; vii) equipe de vídeo, e viii) observador.

Para efeito da presente investigação interessamo-nos apenas pela categoria dos cursistas frequentadores.

Considerando a perspectiva da realização das pesquisas netnográficas a respeito das literacias digitais dos cursistas frequentadores do Programa, desde o início da nossa participação no Grupo de Pesquisa do Redefor-USP, solicitamos nossa inscrição na categoria de observador, pelos motivos que foram esclarecidos no capítulo referente à metodologia

⁴⁶ Disponível em <http://redefor.usp.br/cursos/admin/report/courseoverview/index.php>. Acesso em 19 de abril de 2011.

4.2.3. Identificação dos participantes

Ressalte-se que os gestores do Programa Redefor-USP consideram que a boa administração de sistemas de coletividades virtuais recomenda que se limite a disponibilização e o uso de dados identitários de seus frequentadores ao mínimo possível. Desta forma, e considerando que dados de identificação do cursista já são fornecidos à Universidade de São Paulo, através do Sistema Apolo⁴⁷, o AVA não projetou utilizar tais informações no processamento estatístico de seus dados.

Assim, nossas pesquisas que necessitaram de dados estatísticos e demográficos estratificados por gênero, faixa etária e outros aspectos identitários demandaram pesquisas diretas e processamentos paralelos aos permitidos internamente ao AVA.

4.3. Ambientes administrativamente sujeitos e não-sujeitos ao controle do visitante a partir da informação de *login* e senha de acesso

Conforme já visto, o portal do Redefor-USP é composto por diferentes ambientes, os quais, para efeito da qualificação da qualidade e segurança das informações obtidas para pesquisa, são, neste relatório, divididos em:

- i) Ambientes administrativamente não-sujeitos ao controle do visitante a partir da informação de login e senha de acesso. Neste caso, encontram-se as páginas iniciais do portal (home, apresentação, cursos, manuais, fale conosco e quem somos) e que podem ser acessados livremente por qualquer navegador da web, aos quais está franqueada a postagem de comentários em vários campos. Estas postagens estão sujeitas a controle estatístico, alguns dos quais se revestem de interesse de pesquisa a respeito do estado da arte e interesse no desenvolvimento de literacias digitais. Porém, a ausência de mecanismos de controle na identificação do cursista limitaram o potencial de utilização desse conjunto de dados no âmbito analítico de nossa investigação, servindo apenas como sinalizadores iniciais para a nossa *entré* cultural (Kozinets, 2010);

⁴⁷ O Sistema Apolo da USP reporta-se à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão. Nele devem se inscrever os candidatos, alunos, cursistas e interessados nos cursos oferecidos fora do âmbito da graduação ou pós-graduação acadêmica estrito ou lato sensus.

- ii) Ambientes administrativamente sujeitos ao controle do visitante a partir da informação de login e senha de acesso: trata-se do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) propriamente dito. Para ter acesso e navegação permitida, o visitante deve fornecer login e senha de acesso e, a partir dessas informações, a qualificação de suas informações ao sistema (*views* e *posts*) fica garantida. As possibilidades de obtenção de estatísticas neste ambiente pertencem a duas categorias distintas, a saber: as estatísticas usualmente processadas pelo Moodle (obtidas *on-line*)⁴⁸, e as estatísticas não - usualmente processadas pelo Moodle (*off-line*), as quais necessitam ser formatadas por sistemas ou *softwares* específicos de recuperação e captura no banco de dados do AVA para posterior análise e interpretação. No caso da geração de estatísticas *off-line* ao Moodle é necessário a criação de mecanismos e procedimentos de exportação dos dados armazenados no AVA para outro ambiente de pesquisa, no qual os pesquisadores podem prover (individual ou coletivamente) as suas próprias interfaces de interação.

4.4. O *blog* corporativo Redefor-USP

Para Cipriani (2006), o *blog* corporativo tanto interno quanto externo às instituições ou empresas, constitui-se em meio interativo e instantâneo entre estas, público e mídia, permitindo manifestações bidirecionais entre esses atores. Neste fluxo, tanto a instituição (ou empresa) expressa o que tem a dizer, como também dialoga com seus públicos a respeito de aspectos tais como gestão, produtos, processos, atitudes e outros. Observa-se, assim, que o *blog* corporativo incorpora as funções das Relações Públicas (CIPRIANI, 2006, p.47).

Ainda que se tenha considerado sua potencial importância como *locus* de pesquisa, uma análise preliminar do *blog* do Redefor-USP e de seu funcionamento revelou as seguintes limitações: i) acesso a comentários em espaço aberto no portal (ou seja, não privativo dos agentes formalmente identificados por login e senha), o que

⁴⁸ Neste caso, as informações são acessíveis via visualização gráfica e podem ser exportadas para utilização posterior em pesquisa a partir de *downloads* nos formatos TXT, ODS ou EXCEL. Os campos solicitados para possíveis cruzamentos de dados são os seguintes: curso, tipo de relatório (ações realizadas por tipo de frequentador do AVA) e período (discriminado em número de meses ou semanas).

pode, além de dificultar a identificação do cursista, enviesar (por inibição, constrangimento) as suas manifestações, uma vez que essas costumam tratar de comentários pessoais sobre temas como desempenho, notas, dúvidas, comportamentos em rede, etc.; ii) nível de interação/resposta entre participantes e entre participantes e instituição bastante baixo ou ausente, caracterizando o funcionamento do *blog* essencialmente como um quadro institucional de avisos.

4.5. As FAQ (*Frequently Asked Questions*) no fornecimento de pistas sobre as literacias digitais dos cursistas

O portal Redefor-USP disponibiliza, conforme já visto, um conjunto amplo de ferramentas de suporte técnico ao uso de computadores, navegação na Internet e edição de conteúdos semânticos na rede. Tais ferramentas podem ser consultadas a partir de diferentes categorias, entre as quais: i) Moodle (AVA)”, contendo 15 FAQs; ii) “Redefor”, com 12 FAQs; iii) “EVS”, contendo três FAQs; iv) e “Dúvidas de Tecnologia”, com 20 FAQs⁴⁹.

Para efeito de pesquisa do desenvolvimento e do estado da arte das literacias dos cursistas abrangidos pela Redefor-USP, esse conjunto de instruções apresentou-se interessante para uma abordagem exploratória, haja vista que o sistema quantifica o número de acessos para cada uma das diferentes ferramentas disponibilizadas. Aqui também vale fazer a ressalva de que, devido ao fato do acesso não ser limitado apenas aos frequentadores regulares do Programa e não ser possível recuperar a informação a respeito da categoria do consulente, o seu uso para a presente pesquisa foi limitado.

Complementarmente, o portal oferece, nesta página, o “Mapa do Site”, no qual através de uma consulta pelas letras do alfabeto, o visitante poderá ter acesso aos diferentes conteúdos informativos sobre ferramentas e usos disponíveis⁵⁰. Interessante ressaltar que nesta página aparecem relacionados as “Top 10”, ou seja, as dez perguntas sobre dúvidas em relação a ferramentas e tecnologias mais acessadas e o registro dos “Últimos 5 acessos” realizados no portal.

⁴⁹ Essas informações referem-se à consulta realizada em 6 de maio de 2013, no endereço: <http://faq.atp.usp.br/index.php?action=show>. Cabe destacar que ao longo das duas edições o conjunto de questões foi alterado, em decorrência de ajustes na assistência técnica aos cursistas. No conjunto de FAQs existe, ainda, a opção para a “Plataforma EVO” não habilitada para os frequentadores do Redefor-USP.

⁵⁰ Disponível em <<http://faq.atp.usp.br/index.php?action=sitemap&lang=pt-br>>. Acesso em 11 de abril de 2011.

Também é possível realizar “Pesquisa Avançada” e “Pesquisa Rápida”, a partir da digitação de palavras-chave.

4.6. Os perfis dos cursistas no AVA

No AVA do Redefor-USP, a criação e a publicação dos perfis dos cursistas não são atividades obrigatórias.

Para aqueles que optarem pela criação do seu perfil, os campos fixos para o preenchimento de informações são: nome, sobrenome; endereço de e-mail; município; país; função principal (aluno, professor, tutor, especialista, nenhum); curso; tipo de inscrição (professor, diretor, vice-diretor, PC, PCOP, Supervisor); zona de fuso horário e idioma preferido; primeiro e último acessos. Para aqueles que decidem criar o seu perfil, apenas as três primeiras informações solicitadas (nome, sobrenome e endereço de e-mail) são obrigatórias.

Existem, ainda, as seguintes opções para a criação do perfil pessoal: i) um espaço livre para preenchimento das suas descrições pessoais pelo cursista; ii) postagem de uma imagem (foto); iii) descrição da imagem; iv) lista de interesses.

Um campo avançado de informações pode opcionalmente ser utilizado pelos frequentadores (cursistas e outras categorias) para informar sobre: página web; número de ICQ; ID Skype; AIM ID; ID Yahoo; ID MSN; Número de Identificação, Instituição; Departamento; Fone; Celular; Endereço Postal; Coordenador; Diretoria de Ensino; Escola e Polo.

Em nossa pesquisa, os perfis dos cursistas foram particularmente úteis na escolha dos entrevistados na última etapa das abordagens qualitativas, processo no qual buscamos elencar diferenças de gênero, faixa etária, local de residência (capital, interior e litoral do Estado de São Paulo), situação familiar e outros marcadores sociais passíveis de identificação neste *lócus*.

4.7. Fóruns

Os fóruns de discussão *on-line* constituem-se em interfaces assíncronas, que configuram espaços de encontros nos quais as interações se dão por meio do discurso escrito e onde as manifestações textuais permanecem registradas por ordem e horário de entrada.

O site do Programa Redefor-USP opera, simultaneamente, com vários tipos de fóruns virtuais. Dentre eles se destacam: a) fórum de notícias; b) fórum de discussão (fórum temático), e c) fórum de dúvidas.

É visível o esforço do Grupo de Apoio Técnico-Pedagógico (ATP) em obter uma padronização desses diferentes tipos de fóruns. O texto abaixo⁵¹, extraído diretamente do site, é bastante esclarecedor a esse respeito:

Padronização dos Fóruns

por [Administração RedeFor](#) - segunda, 18 outubro 2010, 10:43

Caros,

Vamos configurar todos os fóruns no site da seguinte forma:

1. Um fórum de notícias. É um fórum só para comunicados aos alunos, tanto por parte da Coordenação como para os Tutores. Vai um por curso Configurado para obrigar todo mundo ser assinante, portanto é importante usar com critério.

2. Fóruns de discussão. Configurados da seguinte forma: alunos não podem criar tópicos, mas somente podem responder a tópicos já criados pelos seus tutores (é portanto essencial que o tutor “abra” a discussão com um post inicial). Tutores podem criar tantos novos tópicos quanto quiserem (inclusive só um).

Devemos ensinar os tutores: 1. que sem abrir o tópico inicial, o fórum não é ativado 2. como "interromper" discussões (transferir uma resposta para um novo tópico) e 3. como usar avaliações (para os fóruns configurados para isto). ATP⁵².

Como decorrência principalmente da opção explícita indicada pela administração do programa, na qual apenas os tutores criam tópicos de discussão e iniciam novos fóruns, se estabelecem interações praticamente unidirecionais (tutor-cursista), com baixo nível de integração entre os cursistas frequentadores do Programa Redefor-USP, conforme demonstra a ilustração seguinte.

⁵¹ Disponível em <http://redefor.usp.br/cursos/user/view.php?id=2&course=44> . Acesso em 19 de abril de 2011.

⁵² Disponível em: <http://redefor.usp.br/cursos/mod/forum/view.php?id=3309&group=542>. Acesso em 10 de março de 2011.

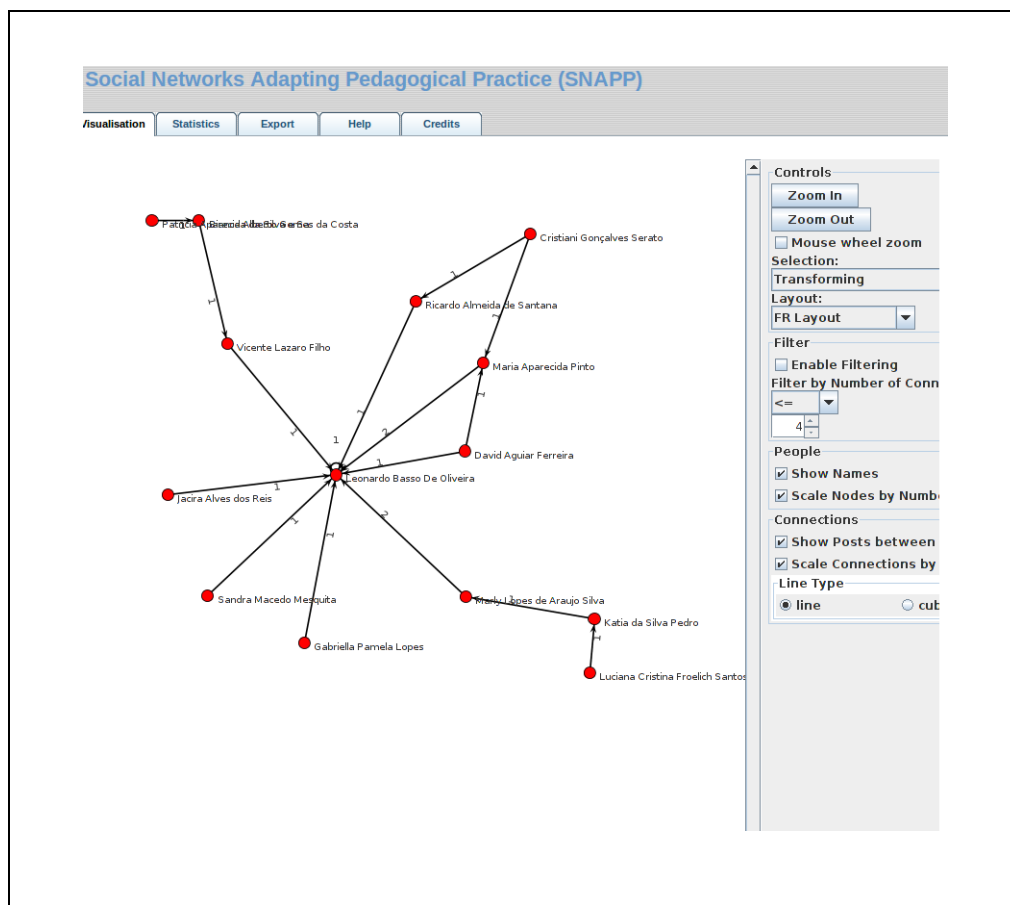


Figura 7. Visualização gráfica das interações nos Fóruns Redefor-USP

Outras razões para o nível relativamente baixo de interação nos fóruns serão apresentadas e discutidas ao longo do capítulo 6, que trata dos resultados dos componentes qualitativos desta investigação.

4.8. Participação em pesquisas e enquetes realizadas no AVA

Diversas pesquisas e enquetes costumam ser realizadas no AVA simultaneamente. A maioria delas contempla a avaliação dos cursos e das disciplinas. Porém, cabe destacar que coordenadores e professores são unânimes ao informar o baixo índice de adesão dos cursistas como respondentes desses instrumentos.

Por esse motivo, entre outros, a realização das enquetes constituintes da etapa quantitativa de nossa pesquisa demandaram intensos trabalhos de preparo e sensibilização dos cursistas para a dedicação do tempo ao seu preenchimento. Os resultados obtidos, com adesão praticamente universal dos frequentadores atesta a validade de tais medidas.

CAPÍTULO 5. A PESQUISA QUANTITATIVA

Na pesquisa netnográfica que empreendemos na busca de investigar e conhecer o comportamento digital dos cursistas frequentadores do Programa Redefor-USP, a primeira etapa – denominada de *entrée* cultural – referiu-se ao mapeamento prévio do conhecimento disponível e acessível a respeito do objeto e do público investigados.

Nesse sentido, a organização adotada e apresentada neste capítulo segue a ordem dos passos que realizamos na construção do nosso percurso de pesquisa e que nos conduziu ao ganho cumulativo e convergente de informações e conhecimentos sobre as literacias digitais dos cursistas em suas múltiplas relações e conexões com o cotidiano da escola, da casa, da família e da sociedade, em geral.

Assim sendo, partimos da discussão das tecnologias digitais no contexto da escola brasileira contemporânea, seguindo pela exploração dos saberes trazidos à luz pelas pesquisas TIC Educação dos anos de 2010, 2011 e 2012, para, finalmente, mergulharmos nos resultados da investigação quantitativa que executamos no âmbito de nossa pesquisa.

5.1. As TIC na Educação

A incorporação das TIC no ambiente escolar constitui-se desafio de amplitude mundial que envolve, simultaneamente, governos, instituições e agentes públicos e privados na busca de encontrar novos caminhos e direções para os processos do ensino-aprendizagem. As transformações ocorridas nas interações sociais dos indivíduos a partir das mediações do computador, da Internet e das ferramentas e artefatos tecnológicos – constituintes fundamentais da contemporaneidade sociotécnica –, colocam a escola tradicional em profunda crise ao interpelar seus métodos hierárquicos, baseados no reconhecimento incontestável das autoridades do professor, do diretor e dos gestores do ensino e na estrita obediência às rotinas pré-fixadas (SIBILIA, 2012a, 2012b; MARTÍN-BARBERO, 2014).

Neste contexto, um conjunto ampliado de pesquisadores (BAWDEN, 2001; CAREGNATO, 2000; ISLAS, 2007; MELO, ARAÚJO, 2007; FEDOCE, SQUIRRA, 2011) vem debatendo as potencialidades e os enormes desafios da incorporação, em maior ou menor grau, dos meios tecnológicos digitais e de novas práticas pedagógicas nas escolas, que venham resultar na revisão das hierarquias e autoridades

institucionalizadas, anteriormente indiscutíveis, em busca de novas relações horizontalizadas de poder na produção do conhecimento e na sua legitimação social.

No processo de introdução e de integração das TIC na escola, o professor desempenha papel estrutural decisivo e, para tanto, torna-se indispensável a aquisição do conhecimento, acesso, uso e apropriações das tecnologias digitais por parte desses agentes, na medida em que efetivamente condicionam suas reais possibilidades de atuação e mediação tecnológica no ambiente do ensino-aprendizagem escolar (JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2010; JUNQUEIRA; PASSARELLI; BOTELHO-FRANCISCO, 2012), o que justifica o interesse crescente por pesquisas da natureza desta ora apresentada.

Portanto, a introdução do uso de computadores nas escolas não se refere apenas a um novo instrumento ou dispositivo inovador, e menos ainda à criação de novos rituais pretensamente cientificistas ou técnico-instrumentais, baseados no entretenimento. Trata-se do estabelecimento de variadas fontes de consulta e pesquisa; de diferentes possibilidades de interação; de lógicas não-lineares impostas pelo suporte virtual de produção e disseminação de informações e de conhecimentos; de trânsito em linguagens heterogêneas. É importante ressaltar que o potencial de uso pedagógico dessa tecnologia não se dá por si mesmo. Ao contrário, exige contexto e proposta. Isso quer dizer que a inserção das TIC nas escolas depende da organização de situações concretas nas quais seu uso se faça necessário e produtivo para alunos e professores (PADILHA; AGUIRRE, 2011, p.16).

5.2. As pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012

A Pesquisa TIC Educação foi realizada pela primeira vez no Brasil em 2010, entre os meses de agosto e novembro, pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), que constitui-se no órgão executivo do CGI.br. Nos anos seguintes - de 2011 e 2012 -, foram elaboradas e divulgadas novas pesquisas atualizadas sobre o tema, que deram origem, respectivamente às publicações “Pesquisas TIC Educação 2011 e 2012”. Todas as versões contemplam quatro distintos segmentos associados à educação escolar pública brasileira: alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Para o estudo das literacias digitais, as Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012 se apresentam adequadas apenas no que se refere aos segmentos dos professores e alunos, uma vez que apenas para esses foram endereçadas perguntas sobre

posse e uso pessoais de TIC e percepções a respeito de habilidades pessoais em realizar atividades por meio de computador e Internet. Já para coordenadores pedagógicos e diretores, as perguntas sobre utilização das TIC voltaram-se apenas para as atividades administrativas e de gestão das escolas. Dessa forma, e segundo o foco proposto neste estudo, as análises que se seguem referem-se exclusivamente ao segmento docente pesquisado.

As Pesquisas TIC Educação analisadas foram realizadas a partir de questionários estruturados, aplicados em amostras abrangentes e representativas de todas as macrorregiões geográficas brasileiras. Cabe destacar, desde já, que as regiões Centro-Oeste e Norte foram agrupadas para amostragem, coleta e análise de dados, visando à sua representatividade estatística, segundo o CBI.br. A pesquisa TIC Educação 2010 entrevistou 1.541 professores das disciplinas de matemática ou português para o ensino médio ou fundamental, em todo o Brasil. Em 2011, a pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e dezembro e abrangeu 1.822 professores. Foram entrevistados, no máximo, quatro professores por escola, os quais ministravam as disciplinas de português e matemática para as turmas selecionadas. Nas turmas de 4ª série (5º ano), foram entrevistados os professores que davam aulas das disciplinas básicas. Em 2012, as entrevistas abrangeram 1.592 professores, entre os meses de setembro a dezembro. Finalmente, destaca-se que, em 2010, foram realizadas entrevistas em 497 escolas públicas. No ano seguinte, com a inclusão das particulares, esse número subiu para 640 escolas. E, em 2012, chegou-se a 856 escolas com pelo menos uma entrevista realizada.

Relativamente ao perfil demográfico dos docentes, a pesquisa TIC Educação 2012 mostrou que grande parte dos professores de escolas públicas pertenciam ao gênero feminino (76% do total), com idade média de 41 anos. Considerando a escolaridade do professor, 64% dos docentes de escolas públicas já haviam realizado algum curso de especialização, resultado que apresentou um crescimento significativo em relação ao primeiro ano da pesquisa, em 2010, quando a proporção foi de 56%. Já o percentual de professores com mestrado ou doutorado se manteve estável no último ano pesquisado e representou apenas 3% dos professores da rede pública brasileira. Os docentes das escolas públicas tinham, em média, 16 anos de experiência e, levando em conta todas as escolas em que trabalhavam, possuíam uma renda pessoal de aproximadamente de R\$ 2.700,00. Além disso, a jornada de trabalho do professor (horas dedicadas ao planejamento e às aulas) era, em média, de 45 horas semanais.

A presença de computadores no ambiente escolar é um dos indicadores mais básicos para se dimensionar o acesso às TIC no campo da educação. A pesquisa TIC Educação 2012 identificou que quase a totalidade das escolas públicas possuía algum computador (99%), sendo que todas as escolas que detinham o equipamento declararam ter ao menos um computador de mesa. Além disso, foi observado um crescimento significativo na proporção de escolas públicas que possuíam computador portátil: enquanto, em 2010, cerca de metade delas detinham esse tipo de equipamento (49%), em 2012 a proporção cresceu para 74%. Pela primeira vez, foi medida, também, a posse de *tablets*, que estão presentes em apenas 2% das escolas públicas. É importante mencionar, para efeitos de comparação, que a presença deste tipo de equipamento foi de 7% nas escolas particulares.

A pesquisa TIC Educação 2012 mostrou que 89% das escolas públicas brasileiras com computador possuíam acesso à Internet, independentemente do local de instalação. Cabe notar, contudo, que o cenário das escolas públicas se mostrou um pouco diferente do verificado nas escolas particulares, nas quais uma parcela reduzida das instituições que detinham computadores se encontravam sem conexão à Internet (97% das escolas privadas com computador eram providas de acesso à Internet).

5.2.1. Comentários sobre os principais resultados das pesquisas TIC Educação no Brasil

Segundo dados das Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012, praticamente todos os professores de escolas públicas brasileiras já haviam utilizado computador e acessado a Internet nos últimos três meses antes das datas de realização das respectivas entrevistas, em percentuais que variaram entre 97% e 99%, indicando a quase universalização do acesso às TIC. Tais níveis mostraram-se superiores aos verificados para a média da população brasileira, o que denota que, via de regra, os docentes possuem maior nível de acesso, interesse e mobilização para ou uso das tecnologias digitais. Também quanto aos indicadores de posse de computador e de acesso à Internet, o cenário mostrou-se mais favorável aos professores do que ao conjunto da população brasileira: em 2011, 94% dos professores declararam possuir computador doméstico, ante uma parcela de 51% da população total do País. Em 2012, o percentual de professores com posse doméstica de computadores elevou-se para 97%. No mesmo sentido, 88% dos docentes pesquisados declararam possuir, em 2011, acesso à Internet em seus domicílios, frente a 43% do total da população. Em 2010, a penetração

doméstica da Internet abrangia 81% das residências dos professores de escolas públicas brasileiras. Já em 2012, 93% dos professores pesquisados informaram possuir acesso doméstico à rede mundial de computadores, proporção muito superior ao da população em geral, para a qual o indicador mostra penetração de 40%. Para 86% dos professores, o principal local de acesso à Internet, em 2012, foi o próprio domicílio, enquanto 12% citaram nesta posição, a escola.

Maiores índices de posse e acesso às TIC e, seguramente, maior motivação do que a média da população, asseguram que os professores sejam mais assíduos no uso da Internet do que o conjunto de brasileiros. Assim, pelos dados da TIC Educação 2011, 79% dos docentes pesquisados acessavam diariamente a Internet, ante uma proporção de 67% para o total da população residente em áreas urbanas de todo o País. Na Pesquisa TIC Educação 2012, 84% dos docentes informaram acessar a Internet todos os dias, ou quase todos, indicador que cresceu cinco pontos percentuais em relação ao ano anterior.

Porém, há que se ressaltar que esse maior índice de contato com os instrumentos e ambiente tecnológico não é universal, nem, tampouco, homogêneo para o conjunto de professores. De fato, diversas pesquisas, além das TIC Educação citadas, têm comprovado, por exemplo, a relação entre as faixas etárias dos indivíduos e seus correspondentes níveis de conhecimento, uso e integração das TIC, permitindo distingui-los, conforme conceituações desenvolvidas por Prensky (2006, 2010), entre “nativos e imigrantes digitais”. Em 2012, 92% dos professores com até 30 anos de idade declararam acessar a Internet todos os dias ou quase todos, porcentual esse que decaiu progressivamente para as faixas etárias mais avançadas: 86% para os que possuíam de 31 a 45 anos e 82% para os com 46 anos ou mais de idade.

O mencionado conceito de “nativos digitais” busca definir os comportamentos, habilidades e atitudes dos indivíduos pertencentes às gerações que nasceram, cresceram e se desenvolveram imersas no contexto do advento da web e de sua massificação. São pessoas que convivem diariamente com as tecnologias e ferramentas digitais, geralmente desenvolvendo, por sua própria iniciativa, novos conhecimentos sobre o funcionamento das novidades tecnológicas que lhes chegam cotidianamente às mãos.

A este conceito, se opõe o de “imigrantes digitais” – categoria na qual se insere a grande maioria dos professores da rede pública brasileira de ensino –⁵³, o qual reporta-se aos indivíduos que, embora não tenham nascido no mundo digital, por necessidade ou interesse nele mergulham, adotando suas novas tecnologias e ferramentas, aplicando-se ao seu aprendizado e à adaptação às demandas dos novos ambientes virtuais. Estas distinções reproduzem-se no ambiente escolar, podendo ser utilizadas para a discussão de diferentes comportamentos e níveis de uso das TIC pelos professores das escolas públicas brasileiras (JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2011).

No entanto, é necessário ressaltar que pesquisas e estudos acadêmicos contemporâneos têm demonstrado a prevalência de um quadro mais complexo no aprendizado e uso das TIC, que em muito transcende a hipótese da naturalização dessas práticas pelas populações mais jovens. De fato, a facilidade e rapidez do aprendizado e o maior domínio de funções mecânicas ligadas às TIC não implicam domínio e uso consciente, produtivo e eficaz das ferramentas tecnológicas, o que ratifica a fundamental importância da educação para o mundo digital (CASTRO, 2012; TRUCANO, 2012).

Do ponto de vista das literacias digitais, os dados das Pesquisas TIC Educação 2011 e 2012, revelam que a maioria dos professores domina, com pouca ou nenhuma dificuldade, as habilidades básicas para o uso do computador e da Internet, tais como: fazer busca de informação utilizando um buscador (95% e 94%, respectivamente), enviar *e-mails* (91% e 89%), escrever utilizando-se de um editor de texto (89% e 85%), copiar ou mover um arquivo ou pasta (78% e 74%), enviar mensagens instantâneas (79% e 77%), participar de sites de relacionamento (70% e 74%) e participar de fóruns de discussão *on-line* (61% e 58%, respectivamente).

Para todas essas tarefas, observou-se uma forte mediação da faixa etária e do gênero. A ilustração seguinte – entre as eleitas para exemplificar o fato –, mostra que enquanto 96% dos professores mais jovens (de até 30 anos de idade) declararam não ter nenhuma dificuldade para escrever utilizando-se de um editor de texto, esses percentuais decresceram para 87%, para a faixa etária de 31 a 45 anos, e para 74% para a de 46 anos ou mais. Ao mesmo tempo, enquanto 2% dos mais jovens encontraram pouca dificuldade, esses percentuais se elevaram, respectivamente, para 8% e 16% para as faixas etárias mais avançadas. No mesmo sentido, enquanto homens declararam em

⁵³ Que está na faixa de 31 a 45 anos de idade.

89% não encontrarem nenhuma dificuldade e 7% pouca dificuldade, para as mulheres, os valores encontrados foram de respectivamente, 83% e 10%.

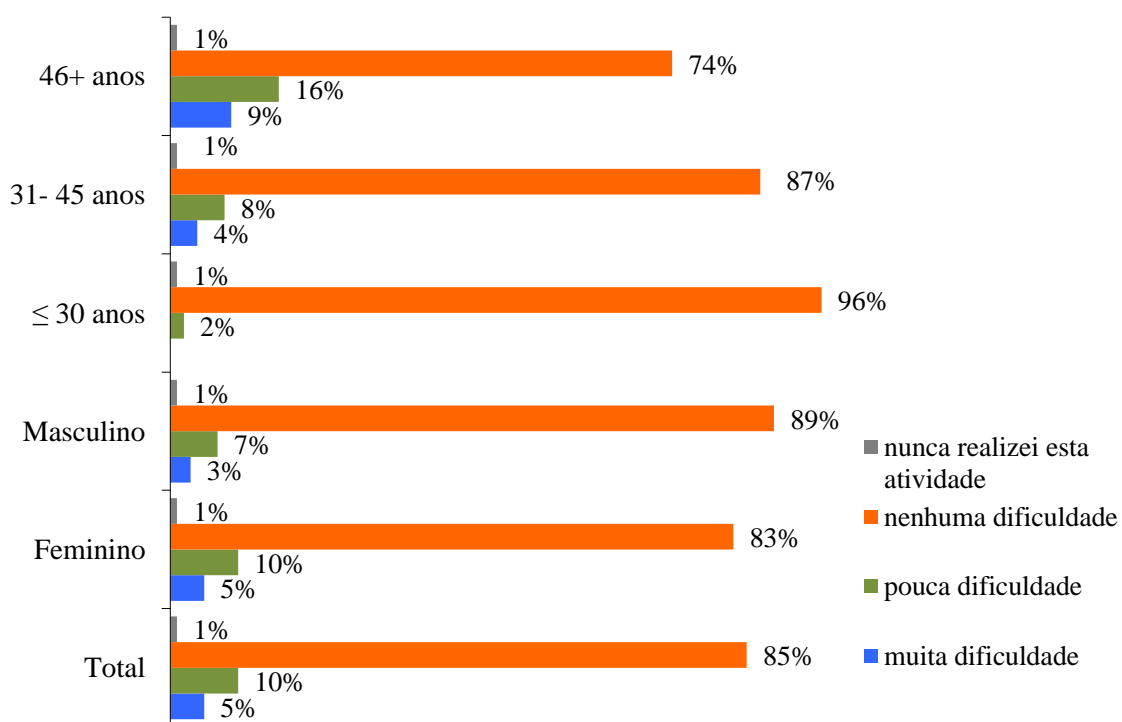


Figura 8. BRASIL. Proporção de professores por percepção sobre as atividades realizadas no computador, total, gênero e faixa etária (1). Escrever utilizando um editor de texto

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

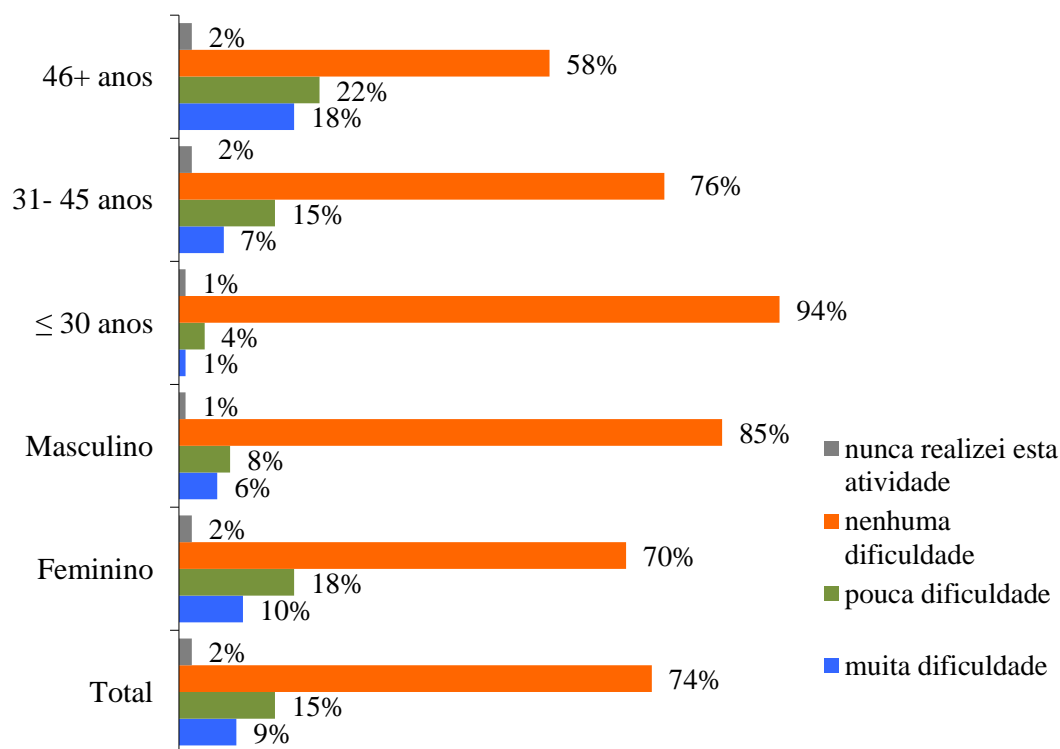


Figura 9. BRASIL. Proporção de professores por percepção sobre as atividades realizadas no computador, total, gênero e faixa etária (1). Copiar ou mover um arquivo ou pasta.
Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Por outro lado, parcelas relativamente importantes dos docentes pesquisados declararam possuir algum grau de dificuldade para a execução de tarefas consideradas mais complexas, tais como usar programas multimídia de som e imagem (54% e 38%, respectivamente) e usar planilha de cálculo (65% e 50%, respectivamente). Cabe confirmar que os mais velhos e os docentes do sexo feminino declararam, sempre, possuir maiores níveis de dificuldade que os professores mais jovens e que os representantes do sexo masculino, em todas as situações investigadas.

Parcelas relevantes dos professores pesquisados declararam nunca ter realizado atividades relacionadas ao uso das TIC tais como: usar a Internet para fazer ligações telefônicas (47%, em 2011 e 57%, em 2012), criar ou atualizar *blogs* e páginas na Internet (28% e 41%, respectivamente para 2011 e 2012), participar de cursos a distância (27%, em 2011 e 31%, em 2012), postar filmes ou vídeos na Internet (25% e 39%, respectivamente), fazer compras pela Internet (23%), baixar e instalar

softwares/programas de computador (23% e 28%) e participar de fóruns de discussão on-line (20% e 29%, respectivamente para 2011 e 2012).

Apenas uma parcela de 15% dos professores pesquisados em 2011 declarou acessar a Internet por meio de telefone celular, enquanto em 2010 eles representavam 6%. Na região Sudeste, esse percentual de participação elevou-se para 16%. Diferenças foram encontradas também entre os gêneros: 19% dos docentes do sexo masculino conectam-se à rede mundial de computadores pelo celular, ante uma participação de 13% para as suas correspondentes do sexo feminino. Porém, diferenças ainda mais significativas foram observadas entre as faixas etárias pesquisadas: 27% dos docentes com até 30 anos conectam-se à Internet por meio do celular, ante 15% daqueles que encontravam-se na faixa de 31 a 45 anos e apenas 7% para os que possuíam 46 anos ou mais.

Em 2012, o percentual de professores que acessou a Internet através de celulares elevou-se para 22%, mantendo-se a liderança dos docentes da região Sudeste (28%). A diferença entre gêneros também permaneceu marcante, sendo que 35% dos professores do sexo masculino declararam acessar a Internet através de celular, ante uma participação feminina proporcionalmente muito inferior, que somou 20%. Entre faixas etárias, observou-se que enquanto 35% dos mais jovens (até 30 anos de idade) realizavam conexão à Internet via celulares, os percentuais relativos decresciam com o avanço das demais faixas etárias pesquisadas: 25% para os docentes de 31 a 45 anos e 16% para aqueles com 46 anos de idade ou mais.

Em 2010, 48% dos docentes declararam possuir um computador portátil ou *notebook*, número que passou para 63% em 2011, um crescimento de 15 pontos percentuais. Na mesma pesquisa, constatou-se que metade dos professores levava seu computador portátil para a escola habitualmente⁵⁴ e, quanto mais jovem o professor, mais frequente era esse comportamento (64% dos docentes com até 30 anos levam seu computador portátil à escola, contra 54% dos que tinham entre 31 e 45 anos e 35% dos que possuíam 46 anos ou mais).

⁵⁴ Essa prática tem se tornado cada dia mais frequente no mundo corporativo empresarial, no qual recebe a denominação originada do acrônimo BYOT (da sigla original na língua inglesa *Bring-your-own-technology*). Diferentes autores e autoridades públicas, em várias partes do mundo consideram que, por esse sistema, os projetos educativos podem tornar-se menos custosos e serem implementados com maior rapidez, uma vez que se baseiam, ao menos em parte, na posse privada dos dispositivos por parte de educadores e educandos.

Cabe destacar que as correlações entre faixa etária e nível de conhecimento e domínio das literacias digitais devem ser compreendidas em um contexto ampliado, no qual atuam outras mediações identicamente relevantes, que não apenas uma maior facilidade potencial de aprendizagem das TIC por parte dos mais jovens. Em realidade, os dados das pesquisas analisadas sugerem, também, que possuir computador e acesso à Internet em casa contribui para a aquisição das literacias digitais dos professores e que essas posses e usos domésticos, por sua vez, estão profunda e inversamente condicionadas às diferentes faixas etárias. Isto porque, comprova-se, que os professores mais idosos são os que possuem os mais altos índices domiciliares de posse de computador e acesso à Internet, o que, por sua vez, seguramente, está correlacionado ao nível de remuneração maior conquistado por mais largos períodos de evolução na carreira letiva. Para os professores cuja renda média familiar é de até três salários mínimos, uma parcela de 82% possuía, em 2011, computador doméstico, proporção esta que aumentou gradativamente com o aumento da renda, até atingir o índice de posse de 98% para as famílias que dispunham de mais de cinco salários mínimos mensais. Em 2012, os percentuais observados elevaram-se para 86% no caso dos professores de famílias com até 3 salários mínimos de rendimento familiar médio mensal, e para 99% para o estrato mais alto de rendimentos.

De maneira semelhante, para aqueles da menor faixa de rendimento médio familiar mensal pesquisado, 71% possuíam, em 2011, acesso doméstico à Internet, proporção essa que se elevava para 95% para as famílias que auferiam rendimento superior a 5 salários mínimos. Em 2012, esses percentuais subiram, respectivamente para 80% 97%.

Além da faixa etária e da situação econômica, o gênero também constitui-se em importante mediação a ser considerada na aquisição das literacias digitais. As pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012 revelaram que, em geral, as professoras declararam possuir habilidades insuficientes, ou muito insuficientes, em maior grau do que os docentes do sexo masculino, tanto no uso pessoal do computador, quanto na utilização profissional da Internet. Na ilustração seguinte, pode-se observar que as representantes do sexo feminino declaram-se portadoras de habilidades insuficientes em 15% dos casos e muito insuficientes, em 5% deles, ante percentuais de, respectivamente, 11% e 3%, para os professores do gênero masculino. No mesmo sentido, enquanto 7% dos homens pesquisados declararam possuir habilidades muito maiores do que as necessárias e 10% que elas são maiores do que as necessárias, as correspondentes informantes femininas

afirmaram percentuais inferiores, de 1% e de 6%, respectivamente. É possível observar, na mesma ilustração, a confirmação do crescimento da percepção positiva a respeito das próprias habilidades digitais à medida em que os respondentes são mais jovens, relativamente às faixas etárias mais avançadas, conforme já anteriormente comentado.

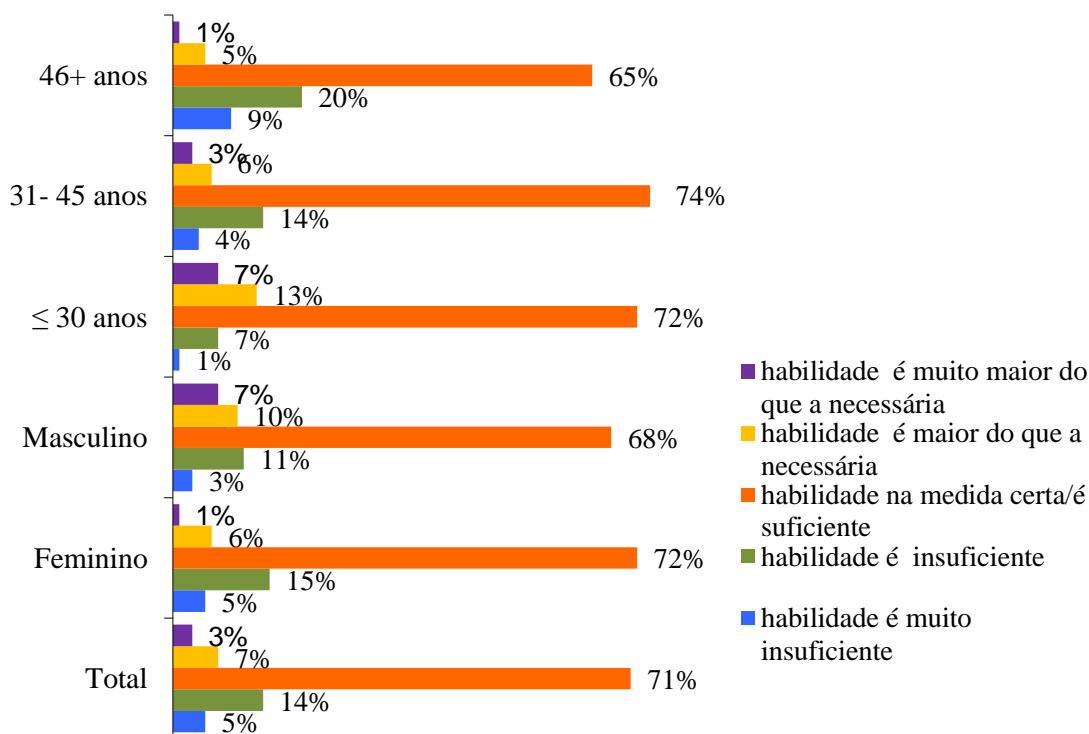


Figura 10. BRASIL. Proporção de professores por percepção sobre as habilidades relacionadas ao uso pessoal de computador ou Internet, total, gênero e faixa etária (1)

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

No tocante à capacitação dos docentes para o uso das TIC, as pesquisas do CGI.br para os anos de 2011 e de 2012 revelaram que parcelas de, respectivamente, 2% e 1% dos professores declararam não ter aprendido a utilizar computador ou Internet. Para 52% dos docentes, em 2011 e para 50%, em 2012, a principal fonte de suporte para o aprendizado e o desenvolvimento das literacias digitais encontrou-se na realização de cursos específicos para esse fim. Porém, o aprendizado informal representou parcelas importantes de contribuição na aquisição das literacias digitais: em 2011, uma fatia de 47% declarou desenvolver aprendizado solitário e outra, de 24%, com o auxílio de outras pessoas como filhos, parentes e amigos. Em 2012, esses mesmos percentuais elevaram-se para 51% e 28%, respectivamente. A autonomia do aprendizado revelou-se

maior para os representantes do sexo masculino (64% ante 46%, em 2012) e para os professores mais jovens (55%, para os com até 30 anos; 52% para os com 36 a 45 anos e 47% para os de 46 anos ou mais, em 2012).

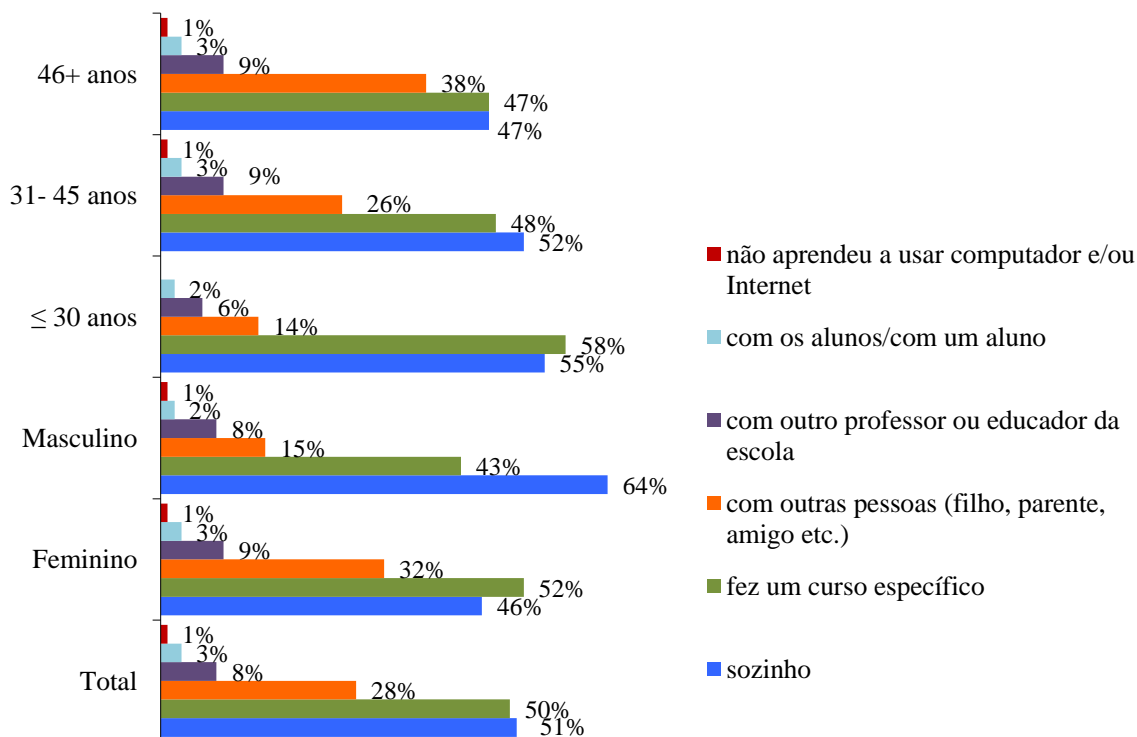


Figura 11. BRASIL. Proporção de professores por forma de aprendizagem do uso de computador e Internet, total, gênero e faixa etária (1)

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Para os professores, a principal limitação pessoal no uso do computador e da Internet na escola é o seu nível de habilidade digital, avaliada por eles mesmos como mais baixo do que o dos seus alunos: 64% dos professores concordaram, total ou parcialmente, em 2011, com a afirmação de que os estudantes conhecem melhor a tecnologia do que eles próprios. Em 2012, esse percentual elevou-se para 70%. É interessante ressaltar, ainda, que esse indicador não havia mostrado diferença entre as Pesquisas TIC Educação realizadas em 2010 e em 2011.

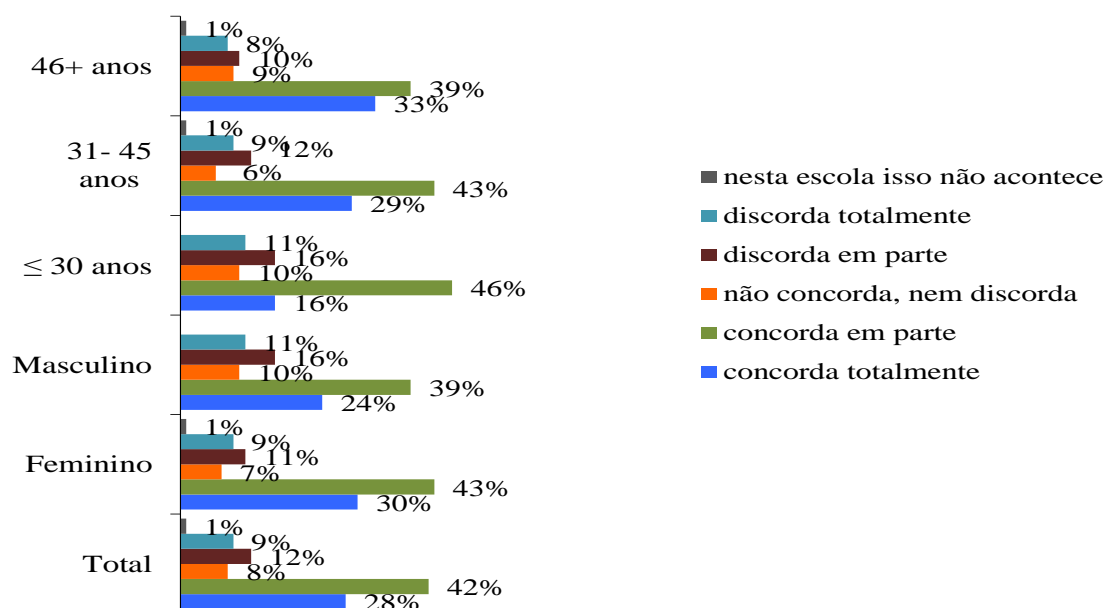


Figura 12. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Os alunos desta escola sabem mais sobre computador e Internet do que o professor.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Por outro lado, a expressiva maioria (75%) dos professores discordou totalmente da afirmação de que não sabem de que forma ou para que atividades computadores e Internet podem ser utilizados na escola. O percentual de respostas para essa mesma pergunta reduziu-se para 67%, em 2012, cabendo destacar, contudo, que outros 14% disseram discordar em parte da afirmação. Outra parcela relevante, de 67% deles, declarou, também, discordar totalmente com a afirmação de que eles não entendem de computador e Internet o suficiente para usar na escola. Tais indicadores sinalizam para o fato de que os educadores possuem confiança nos seus níveis de capacidade e discernimento para a utilização de computador e Internet em sala de aula, nas atividades de ensino e aprendizagem junto com seus alunos. Ainda assim, cabe destacar que uma parcela de 9% dos professores afirmou não saber como ou para que utilizar as TIC nas

escolas, em 2011, porcentual esse que ascendeu para 12%, no ano seguinte.

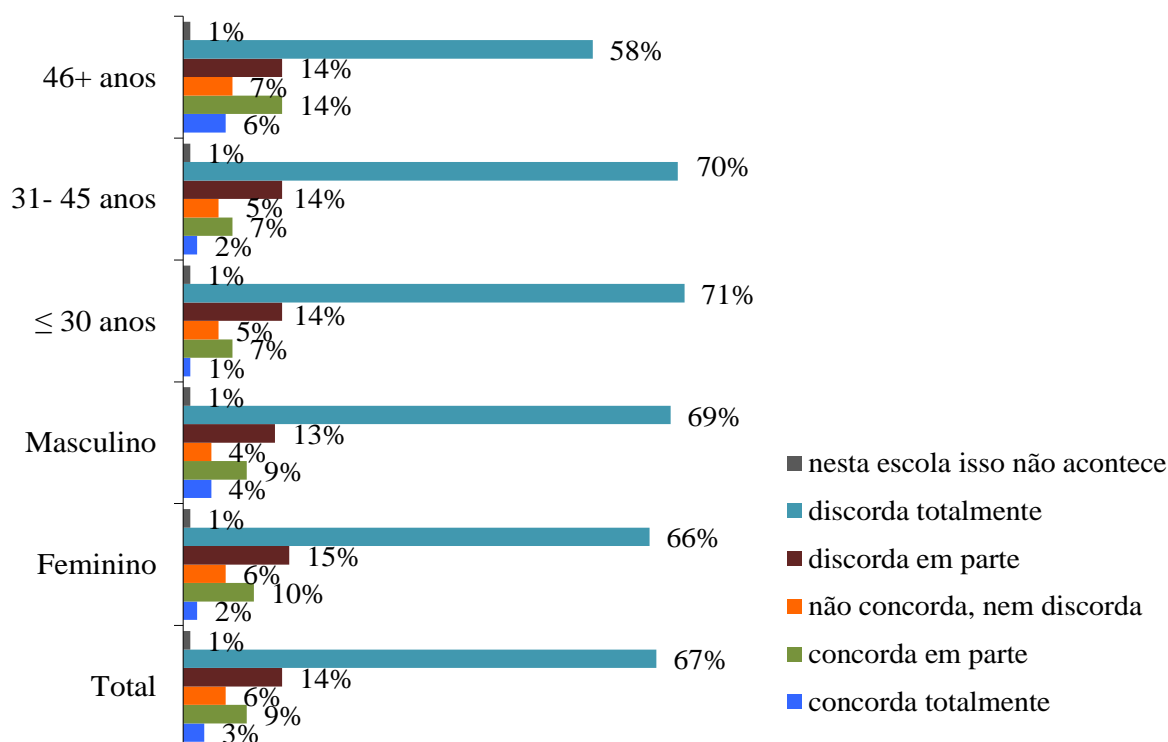


Figura 13. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Não sabe de que forma ou para quais atividades pode usar computador ou Internet na escola.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Apesar de uma ampla parcela dos professores ter informado que se sente apta e segura para o uso de computador e Internet nas escolas, tal prática ainda não se revelou cotidiana, sedimentada e abrangente no ensino brasileiro feito nas escolas públicas. Em realidade, deve-se considerá-la em seus estágios preliminares, o que se evidencia pelo fato de que as práticas pedagógicas principais utilizadas pelos professores apresentam, em sua maioria, baixa intensidade de uso das TIC, conforme evidenciado pelos dados da pesquisa TIC Educação 2010 (BASTOS, 2011) e, também, nas edições seguintes. Os dados captados pelo CGI.br têm demonstrado que os professores utilizam as TIC para ensinar em menos de 25% das oportunidades, o que se deve, principalmente, ao fato deles concentrarem as suas práticas pedagógicas em aulas expositivas, exercícios para fixação de conteúdos, leitura e interpretação de textos. Observou-se, por exemplo, que, em 2011, para 77% dos professores a aplicação de práticas para a fixação de conteúdo

constituía-se na atividade mais frequente nas escolas, sendo, também, aquela de menor índice de utilização das TIC, haja vista que apenas 21% dos docentes informaram realizar esse tipo de atividade com a mediação de computador e/ou da Internet. Em 2012, 67% dos docentes pesquisados declararam realizar exercícios para a prática de fixação de conteúdos ensinados em salas de aula, seguidos pelas aulas expositivas (51%) e interpretação de textos (49%). Para essas demais práticas pedagógicas apontadas, os resultados encontrados também seguem no mesmo sentido, sendo que apenas 24% dos professores utilizam computador e/ou Internet nas suas aulas expositivas; 16% nas práticas de interpretação de textos e 13% como apoio individualizado ao atendimento de estudantes.

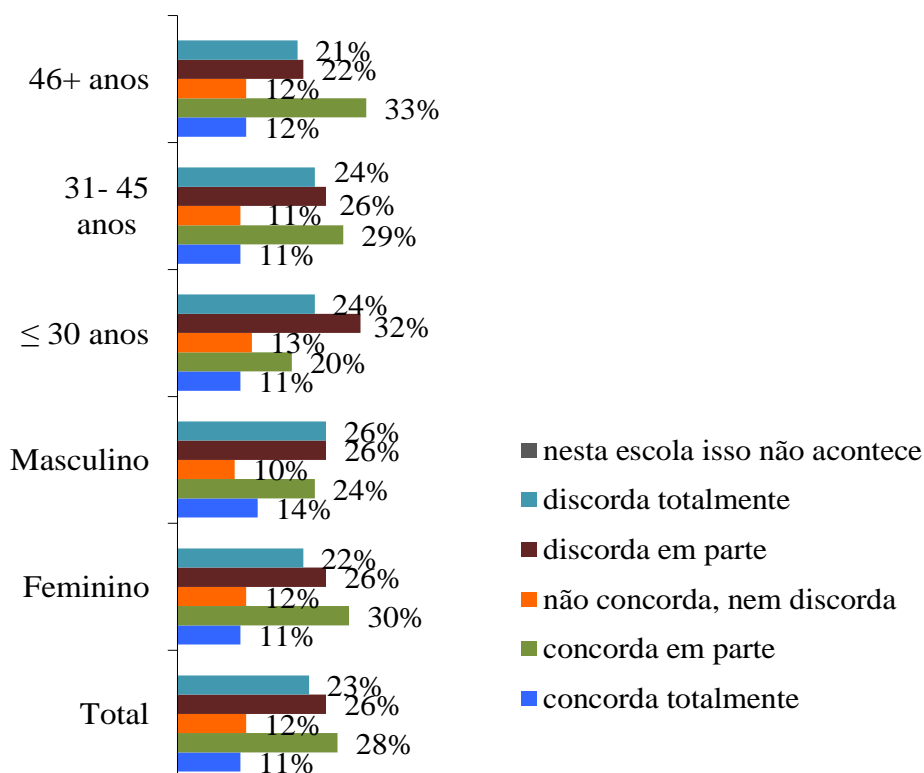


Figura 14. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1).
Enunciado: Acredita mais nos métodos tradicionais de ensino.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Em relação a este último caso, insistimos que, embora a maioria dos docentes declare que seus alunos sabem melhor do que eles manusear computador e Internet e que possuam maior destreza e domínio instrumental, os efetivos usos e apropriações das

TIC requerem a aplicação de práticas educativas que ensinem e valorizem o discernimento, a reflexão, a crítica e a competência para a produção de conteúdo e conhecimentos relevantes. Nesse sentido, ensinar o uso das TIC não pode prescindir da atuação docente atenta, ativa, experiente e participante. Destaca-se, na pesquisa de 2012, que 42% dos professores entrevistados declararam não confiar nas informações contidas na Internet, enquanto 41% informaram acreditar que com a Internet os alunos acabam perdendo contato com a realidade. É bastante interessante observar, no caso desta questão, que houve pequena variação nos valores percentuais declarados para todas as faixas etárias consideradas (39% para os professores de 46 anos ou mais; 42% para os de 31 a 45 anos e 38% para aqueles com menos de 30 anos de idade). Apenas os professores com menos de 30 anos de idade concordaram totalmente em nível percentual inferior aos de seus colegas. A mediação do gênero também não se revelou nesse caso. Tais fatos parecem apontar no sentido de uma maior consensualidade na apreciação docente a respeito do papel da Internet na conexão dos seus jovens alunos com a realidade cotidiana do mundo, considerada, pelo que se pode supor, como frágil e, em boa medida, alienante.

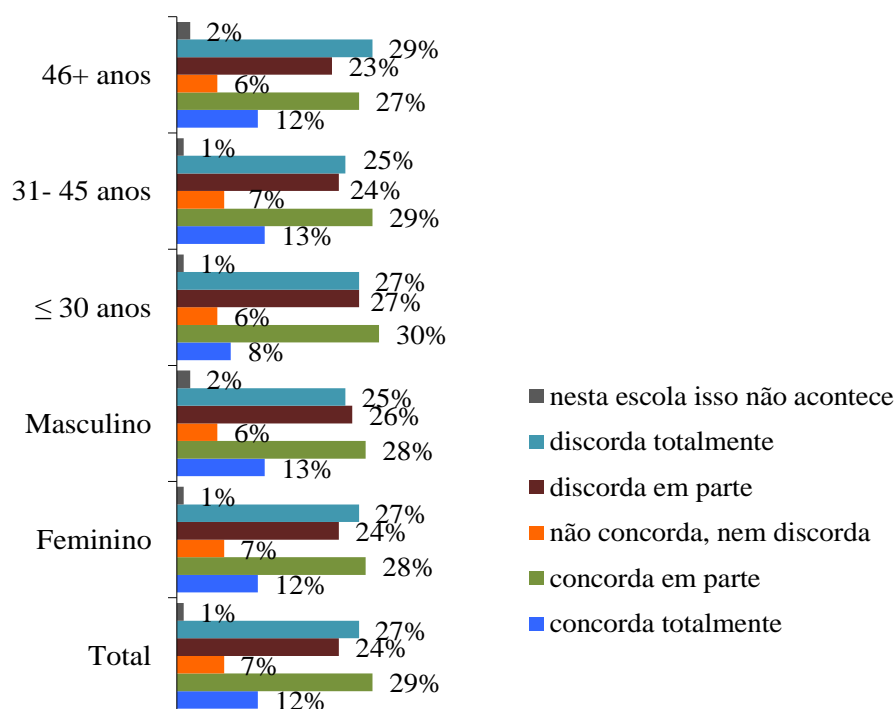


Figura 15. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1).
Enunciado: Com a Internet os alunos acabam perdendo contato com a realidade.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Parcelas de, respectivamente, 31% e 14% dos docentes entrevistados declararam, acreditar que com a Internet os alunos acabam ficando sobrecarregados. Tais opiniões, assim como no caso da pergunta anterior, mostraram tendentes a uma avaliação mais consensual entre os professores, independentemente das mediações da idade e do gênero.

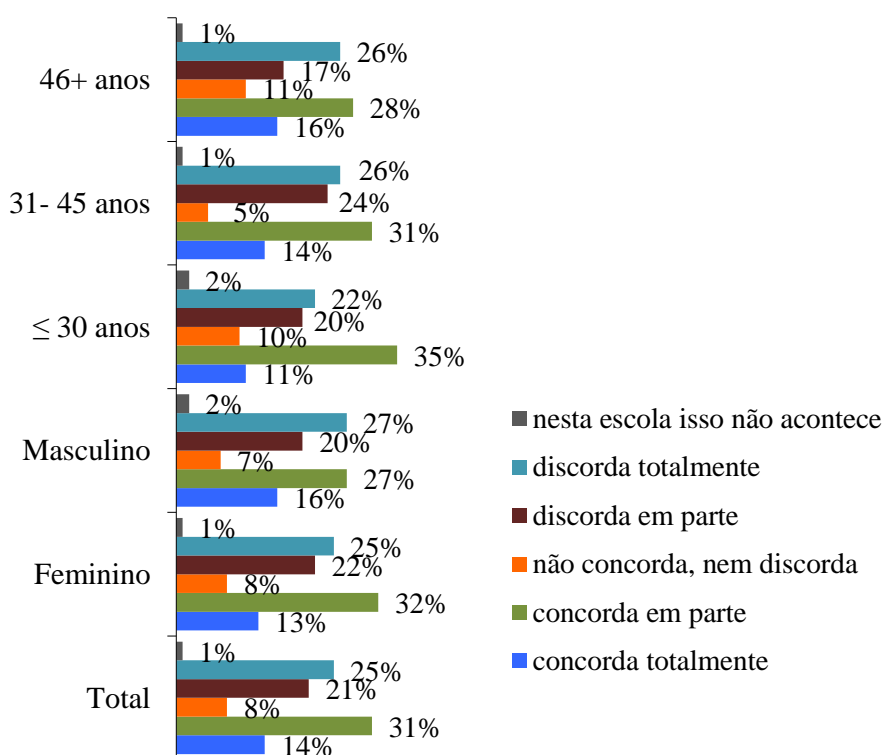


Figura 16. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1).
Enunciado: Com a Internet os alunos acabam ficando sobrecarregados de informações.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Ainda que haja um desafio em integrar as TIC à prática pedagógica, os educadores demonstram ter incorporado as tecnologias às suas atividades de preparação de aula e pesquisa: 92% dos professores de escolas públicas utilizaram computador e/ou Internet nos três meses anteriores à realização da pesquisa para buscar conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula; 70% pesquisaram ou baixaram conteúdos audiovisuais voltados para a prática pedagógica e 67% buscaram exemplos de planos de aula.

Levando em conta o total de escolas públicas e particulares, os professores mais jovens utilizam mais a tecnologia para a preparação de suas aulas.

A edição de 2012 não registrou diferenças significativas no que se refere à frequência das atividades realizadas com os alunos nas escolas públicas, independentemente do uso de TIC. As atividades mais frequentes (realizadas todos os dias com os alunos) foram: exercícios para a prática do conteúdo (67%), aula expositiva (49%) e interpretação de textos (47%).

Assim como no ano anterior, as atividades mais realizadas no cotidiano entre professor e aluno contavam com uma incidência menor de uso do computador e Internet. Entretanto, a pesquisa TIC Educação 2012 apresentou uma tendência de crescimento na proporção de professores que usavam computador e Internet para realizar atividades e avaliações com os alunos. O uso do computador e da Internet em aula expositivas, que estavam entre as atividades realizadas mais frequentemente, passou de 24% em 2010 para 31% em 2012. O mesmo fenômeno foi observado na atividade de exercícios para a prática do conteúdo, que foi de 23% em 2010 para 30% em 2012 (CGI.br, 2013).

A atividade que a maior proporção de professores afirmou utilizar computador e Internet com os alunos foi o do ensino de como usar computador e Internet: 62%. Todavia, foi realizada por apenas 28% dos docentes, mais da metade deles em frequência menor que uma vez por semana. Isso indica que o computador e a Internet ainda não são utilizados de forma a complementar à prática pedagógica, permitindo, por exemplo, outros métodos de ensino para as disciplinas curriculares como a utilização de *softwares* educacionais ou o uso das TIC em projetos aplicados.

De modo ainda mais eloquente se aponta que uma parcela de 71% dos professores pesquisados, tanto em 2011, quanto em 2012, declarou não ensinar seus alunos a usar computador e Internet.

Quase metade dos professores (49%) que exercitam pesquisa de informação com os alunos declarou utilizar o computador e Internet para esse tipo de atividade. Além disso, 43% dos docentes que costumavam realizar projetos ou trabalhos sobre um tema durante o tempo de aula utilizam-se das TIC. Considerando o emprego do computador e Internet para a realização de jogos educativos com os alunos, 31% o faziam com o auxílio dessas ferramentas. É importante destacar que os dados sobre uso das TIC nas atividades pedagógicas sugerem que essas ferramentas podem catalisar mudanças importantes no papel ocupado pelo professor no processo educativo. Isso se deve ao

fato de que as tecnologias são utilizadas principalmente em atividades que permitem uma interação maior do aluno, como pesquisa de informações e produção de materiais pelos alunos, como desenhos e relatórios (CGI.br, 2013).

No ambiente escolar brasileiro, a sala de aula representa, proporcionalmente, o local de menor concentração da presença física de computador. Tanto em 2010, quanto em 2011, as pesquisas do CGI.br revelaram que estas participavam com apenas 4% frente a outras opções locacionais do equipamento nas escolas públicas. Em 2012 essa participação elevou-se para 7%, proporção esta que atingiu, no mesmo ano, 26% das escolas particulares. Em decorrência de fatores como este, observou-se, que a proporção de professores que passaram a utilizar com mais frequência o computador e a Internet na sala de aula elevou-se de 7% para 13%, entre as pesquisas de 2010 e 2011, e para 22%, em 2012, enquanto nas escolas particulares quase metade dos professores (48%) declararam já utilizar o computador e Internet com os alunos na sala de aula.

Em 2012, parcelas equivalentes a 68% dos docentes entrevistados declararam concordar total ou parcialmente com as afirmações de que a escola oferece aos alunos possibilidades de acesso à Internet e que o projeto pedagógico da escola estabelece o uso do computador ou da rede. Ao mesmo tempo, no entanto, 56% disseram concordar total ou parcialmente que na escola falta treinamento para os alunos aprenderem a utilizar computador e Internet.

Uma pesquisa recentemente realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), em conjunto com a Fundação Victor Civita sobre o que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola constatou que mais de 80% dos jovens das classes D e E declaram utilizar a Internet para estudar, mas em menos de 50% das escolas eles têm acesso a computador e à Internet. Esse dado, aliado ao descontentamento em relação ao despreparo dos professores em lidarem e ensinarem sobre o uso das TIC faz com que esses jovens – segundo a pesquisa citada – se desinteressem pela escola, ambiente classificado por eles como “atrasado”. O ensino médio é considerado a fase com os maiores desafios. No Brasil, cerca de 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos já abandonaram as carteiras escolares, por não verem sentido em estarem ali, uma vez que a escola não atende às suas aspirações e não utiliza os suportes digitais com os quais o jovem possui familiaridade. Dentre as características do professor categorizado pelos jovens de baixa renda como “ruim” aparece a da utilização apenas da apostila que os alunos devem copiar. Neste contexto, consideram que a

relação do professor com a tecnologia é ruim, o que se traduz na dificuldade de incorporação das TIC no cotidiano escolar. O jovem tem interesse em trabalhar e consumir, e consideram que 16 anos é a idade com que acham que devem começar a trabalhar (TORRES et alii, 2013), independentemente do que pensem seus pais a respeito.

Quanto aos impactos das TIC, voltando à pesquisa TIC Educação 2012, esta revelou que 92% dos professores declarou ter passado a obter acessos a materiais didáticos mais diversificados e de melhor qualidade, índice que, em 2011, tinha ficado em 94%. Ao mesmo tempo, 91% afirmou ter passado a adotar novos métodos de ensino (ante 90%, em 2011) e 83% a cumprir tarefas administrativas com mais facilidade.

Observou-se, ainda, que o acesso, uso e apropriações das TIC colaboraram para um maior grau de socialização dos professores, o que se revelou no fato de que 79% dos entrevistados em 2012 afirmaram que passaram a colaborar mais com outros colegas da própria escola onde lecionam e que 69% passaram a ter contato com outros professores e e/ou com especialistas de fora da escola.

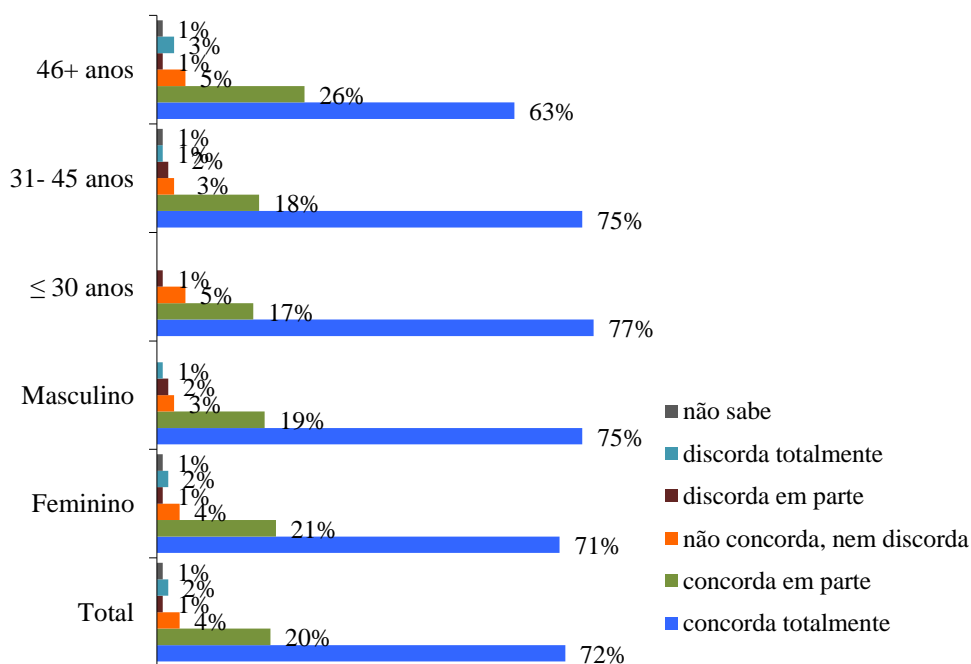


Figura 17. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1).
Enunciado: Passou a ter acesso a materiais mais diversificados/de melhor qualidade.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

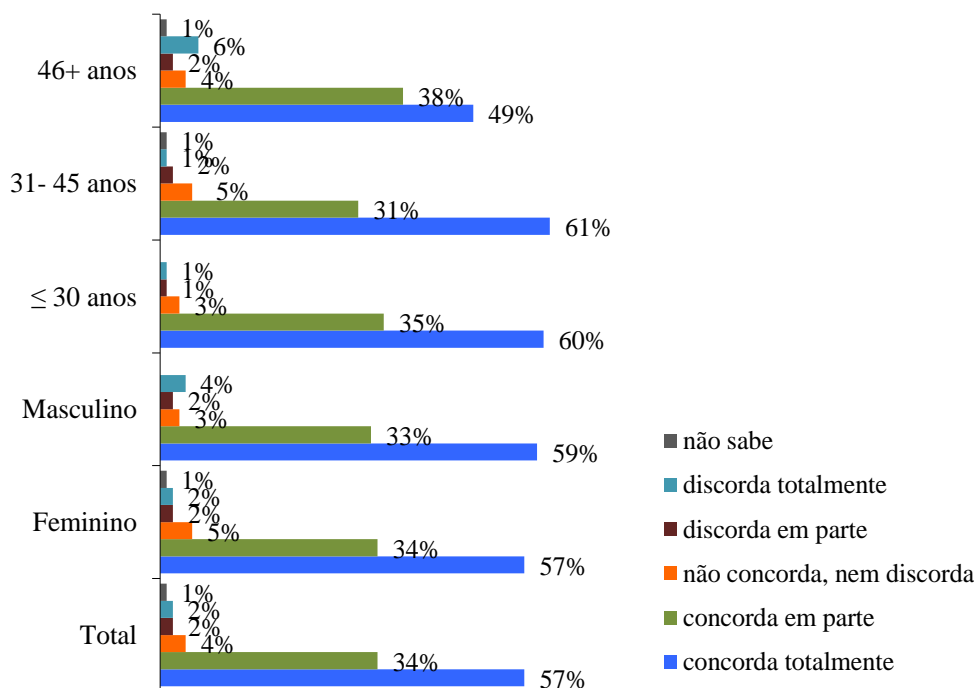


Figura 18. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1).

Enunciado: Passou a adotar novos métodos de ensino.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Em 2011, 72% dos professores entrevistados declararam considerar que atrapalha e atrapalha muito a utilização das TIC nas escolas públicas brasileiras, os fatos de não haver disponibilidade suficiente no número de computadores por alunos (72%)⁵⁵; não haver número suficiente de computadores conectados à Internet nas escolas onde lecionam (68%); haver baixa velocidade de conexão à Internet nas escolas (67%)⁵⁶ e

⁵⁵ A pesquisa TIC Educação 2012 identificou que há, em média, dois alunos por computador nas escolas públicas brasileiras em área urbana.

⁵⁶ Enquanto que nas escolas da rede particular de ensino as velocidades de conexão à Internet são superiores, em média, à 8 Mbps, nas escolas da rede pública brasileira a velocidade de conexão se concentra na faixa de 1 a 2 Mbps. Assim como constatado em edições anteriores da pesquisa, as tecnologias de conexão por banda larga fixa continuam sendo as mais comuns nas escolas públicas brasileiras. A maior parte possui conexão DSL via linha telefônica (45%) ou via cabo (27%), mas há também 11% das escolas que possuem conexão via rádio, 8% via satélite e 7% via fibra ótica. A conexão discada – tecnologia que apresenta limitações em comparação com os demais tipos de conexão atualmente disponíveis – ainda está presente em 13% das escolas públicas brasileiras. Apesar de 57% das escolas públicas já possuírem Internet sem fio – e esse indicador apresentar um crescimento de 12 pontos percentuais em relação a 2011 – o número ainda está distante do encontrado nas escolas particulares, entre as quais 73% possuíam conexão WiFi em 2012. Outro ponto importante sobre a conexão à Internet se refere à tecnologia de conexão móvel (3G), que ainda se mostrou incipiente nas escolas públicas (8%) e um pouco mais significativa nas escolas particulares (17%) (CGI.br, 2013).

não poder contar com suporte técnico (63%). Em 2012, elevou-se para 79% a proporção de docentes que consideravam que o número insuficiente de computador por aluno constituía-se em um dos principais entraves para o avanço da penetração da utilização das TIC nas escolas públicas brasileiras.

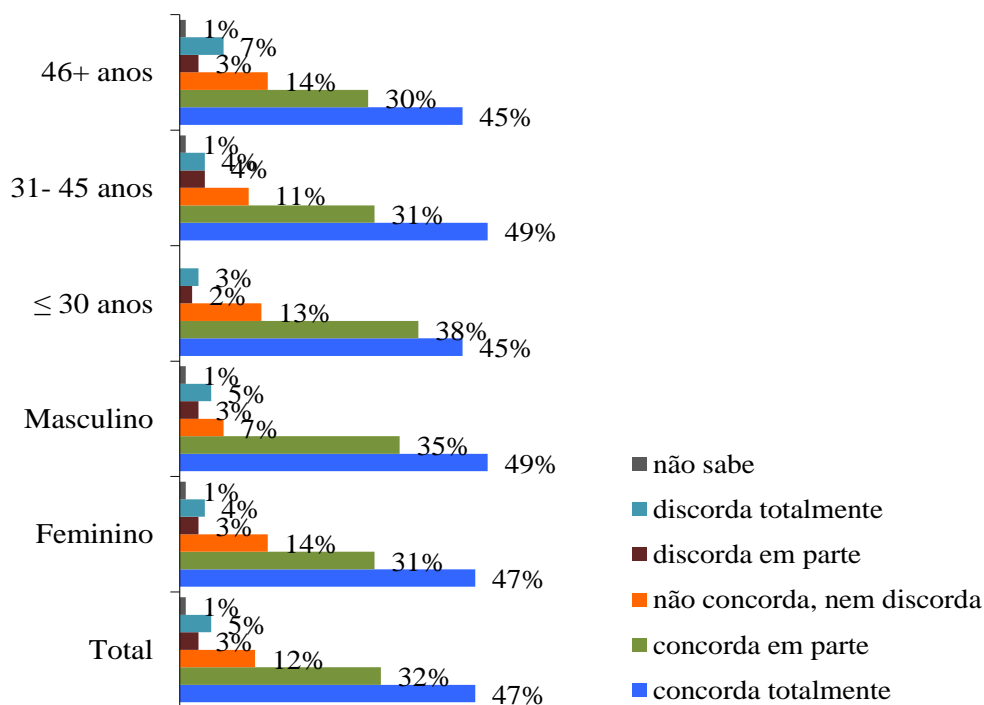


Figura 19. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1).
Enunciado: Passou a colaborar mais com outros colegas da escola onde leciona.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

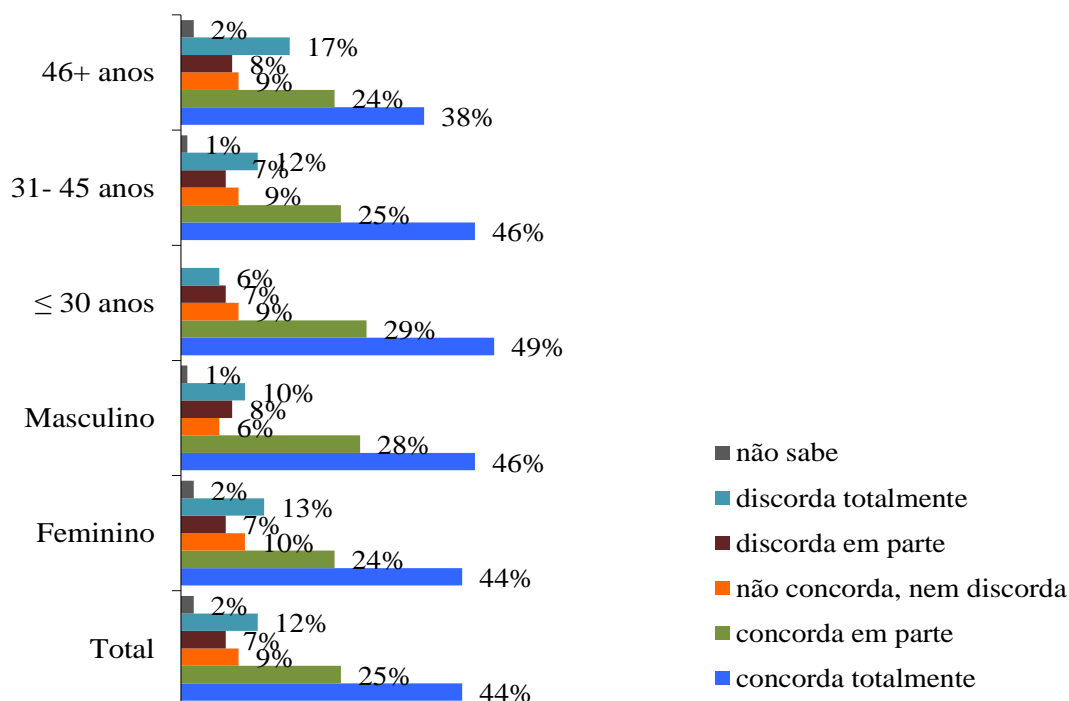


Figura 20. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1). Enunciado: Passou a ter contato com professores de outras escolas e com especialistas de fora da escola.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

Em contrapartida, a adoção das TIC parece contribuir para intensificar, ainda mais, a realização de tarefas em um cotidiano já atribulado: 51% dos professores afirmaram, em 2012, que com o uso de computador e da Internet a sua quantidade de trabalho aumentou, enquanto que 42% afirmaram não ter tempo suficiente para prepararem aulas com o uso e o apoio desses artefatos e tecnologias digitais.

Neste sentido, cabe destacar que também outros estudos e pesquisas vêm demonstrando a realidade de um dia a dia atribulado e marcado por intensa carga horária de trabalho na vida do docente das escolas públicas brasileiras, o que lhe limita o tempo de acesso, de dedicação e de aprendizado do uso e apropriação das ferramentas digitais, bem como da prática de atividades sociais, políticas e cidadãs no contexto dos seus círculos de relacionamento. Trata-se de fenômeno relevante a ser considerado em todas as iniciativas que visem maior intensificação do conhecimento e da prática digital por parte de professores, e que deve levar em conta formas de aprendizado e exercício mais condizentes com as limitações apontadas.

Na ilustração seguinte, deve-se ainda observar que há, neste caso, uma maior intensidade das mediações, tanto da faixa etária, quanto do gênero. Significa dizer que os professores mais jovens e os do sexo masculino foram os que declararam o aumento da quantidade de trabalho com o uso da Internet em percentuais mais elevados entre todas as categorias pesquisadas.

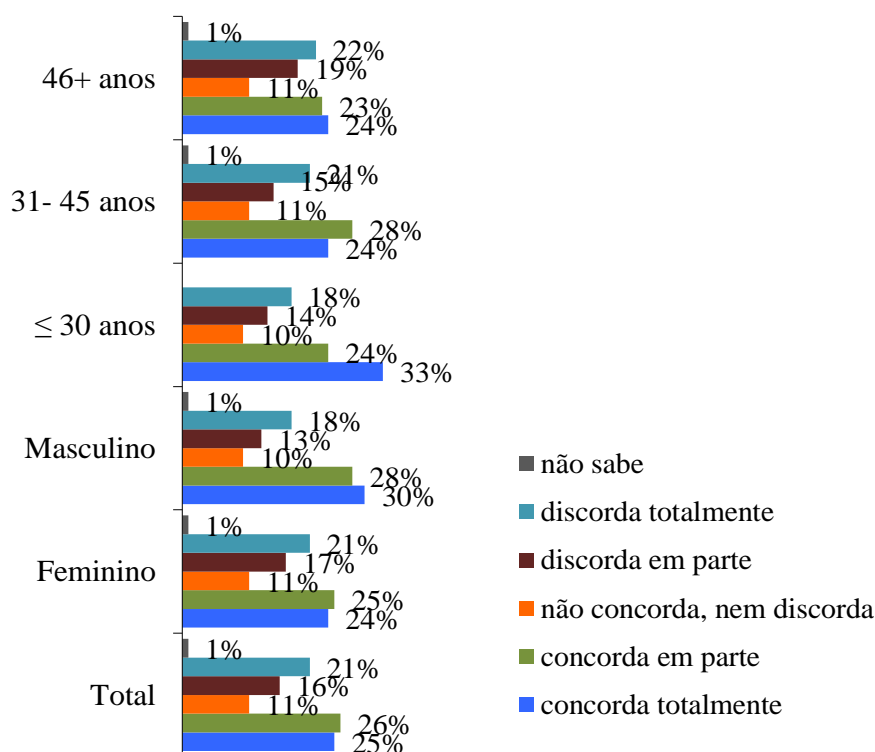


Figura 21. BRASIL. Distribuição percentual dos professores, por posicionamento sobre possíveis obstáculos sobre o uso das TIC nas escolas, segundo total, gênero e faixa etária (1).
Enunciado: A quantidade de trabalho aumentou.

Fonte: CGI.br, 2013.

(1) Base: 1.572 professores, respostas múltiplas e estimuladas.

5.3. O mapeamento das literacias digitais dos cursistas do Programa Redefor-USP

5.3.1. Procedimentos de coleta dos dados

A pesquisa quantitativa destinada ao mapeamento das literacias digitais dos cursistas do Programa Redefor-USP foi realizada em duas etapas complementares e consecutivas, constituindo-se na aplicação dos questionários de números 1 e 2, respectivamente⁵⁷

No primeiro questionário, foram levantados dados demográficos e informações sobre as literacias digitais já previamente adquiridas pelo conjunto dos cursistas do Redefor-USP, por ocasião do seu ingresso na edição de 2011-2012 do programa.

Esse questionário foi composto por 14 questões fechadas, as quais previam respostas do tipo “sim” ou “não”, bem como múltiplas escolhas, muitas delas com escalas de valores de um a cinco para diferentes enunciados específicos apresentados aos respondentes. Previu-se, nesta etapa, o levantamento da classificação econômica dos cursistas participantes, para o que se utilizou o conjunto de critérios estabelecidos no “Critério Brasil de Classificação Econômica”, elaborado e publicado periodicamente pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (Abep). Tais critérios e a correspondente chave de classificação dos dados obtidos constam do Apêndice e se compõem por um conjunto de informações a respeito da posse e número de diferentes bens presentes no domicílio e serviços domésticos, bem como do grau de instrução do chefe da família.

No planejamento, seleção e tratamento das questões aplicadas na pesquisa quantitativa, levou-se em consideração, particularmente, a possibilidade de comparação posterior com dados obtidos por outras fontes relevantes de investigação a respeito do uso e acesso às TIC, bem como das literacias digitais de agentes sociais ligados ao campo educacional no Brasil. Neste contexto, procurou-se, notadamente, aplicar questões que pudessem ser comparativamente analisadas frente a conjuntos expandidos de professores da região Sudeste e do Brasil, conforme apurados pelas Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012 (CGI.br, 2011, 2012, 2013).

Cabe destacar que o conjunto de perguntas preparado e finalmente selecionado para aplicação em campo ao conjunto de cursistas foi trabalhado em um pré-teste

⁵⁷ Os questionários 1 e 2, na sua íntegra, encontram-se disponíveis no Apêndice.

aplicado aos tutores do Redefor-USP, no mês de setembro de 2011, totalizando um total de 106 questionários respondidos. Esse pré-teste teve como objetivo checar a pertinência e a adequação ao entendimento dos enunciados das questões formuladas e apresentadas, bem como de medir o tempo gasto para a sua resposta, visando, se necessário, à sua revisão e readequação para aplicação no ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, a análise dos resultados obtidos permitiu constatar a adequação e satisfatoriedade da enquete, o que permitiu a sua aprovação definitiva e aplicação em campo, diretamente aos cursistas.

O questionário de número 1 foi efetivamente aplicado em campo, diretamente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), durante o período chamado de pré-curso, ou seja, aquele destinado ao preparo técnico para a navegação e uso do próprio AVA e das ferramentas digitais por parte dos cursistas ingressantes, no qual são assistidos pelos seus tutores e amparados pela equipe do Grupo de Apoio Técnico-Pedagógico (ATP-USP) do programa.

Já o questionário de número 2 contemplou 17 questões também fechadas, que, como no caso do primeiro, previam respostas do tipo “sim” ou “não”, bem como múltiplas escolhas, muitas delas com escalas de valores de um a cinco para diferentes enunciados específicos apresentados aos respondentes.

Nele foram incluídas seis novas questões adicionais destinadas ao mapeamento das literacias digitais dos cursistas, que não haviam sido contempladas no primeiro questionário, além de um conjunto de perguntas destinado ao mapeamento do consumo cultural dos cursistas. O instrumento foi aplicado diretamente ao conjunto de cursistas durante as segunda e terceira semanas após o início regular dos cursos, tendo sido o formulário disponibilizado e respondido dentro dos ambientes próprios de cada curso.

Desses procedimentos de levantamento quantitativo de dados, resultou uma base de dados composta por 3.302 informantes, os quais haviam respondido cumulativamente aos dois questionários. Ou seja, descartaram-se aqueles que haviam participado de apenas uma das duas pesquisas efetuadas *on-line*. A primeira análise desse conjunto de informações revelou que 78 tutores haviam participado cumulativamente como respondentes das duas enquetes realizadas. Por não constituírem-se em público de interesse analítico, procedeu-se ao expurgo desses componentes, o que resultou de uma base final de 3.224 respondentes, que compõem os resultados a seguir apresentados.

A análise dos resultados obtidos – que vem a seguir apresentada –, foi concentrada no conjunto dos cursistas professores participantes em sua atuação como estudantes do Programa Redefor –USP e, também, como agentes mediadores dos seus alunos em sala de aula. Este procedimento tornou-se relevante, por permitir comparações com os dados obtidos pelas Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012 (CGI.br, 2011, 2012, 2013), nas quais os dados revelados sobre posse, uso e acesso às TIC, bem como sobre literacias digitais restringiu-se aos professores e alunos, haja vista que, naquelas pesquisas, diretores e supervisores de ensino foram perguntados apenas quanto ao uso das TIC na gestão e planejamento escolar. Apenas para efeito de comparação no âmbito do coletivo pesquisado, serão apresentados e discutidos alguns dados relativos ao conjunto completo dos cursistas frequentadores do Redefor-USP, edição 2011-2012, ou seja, 3.224 respondentes.

Ressaltamos que em nossa pesquisa quantitativa, a participação de professores somou 917 respondentes, o que representou 28,44% do total de cursistas pesquisados.

A partir da aplicação desse critério seletivo, e para tornar claro a que público o texto analítico se refere, os indivíduos pesquisados serão doravante denominados cursistas professores, para diferenciá-los das demais categorias de cursistas (diretores de escola, supervisores e coordenadores de ensino). Portanto, apenas quando utilizado o termo genérico “cursista”, estaremos falando do coletivo dos alunos frequentadores dos cursos ofertados pelo Redefor-USP.

5.3.2. Perfil sócio demográfico dos cursistas

5.3.2.1. Gênero

A primeira e uma das mais surpreendentes revelações a respeito do universo dos cursistas do Redefor-USP, na sua edição 2011-2012, foi a da sua distribuição por gêneros. Soube-se, assim, que o conjunto era composto por 80,92% de mulheres, ante uma participação de 19,08% de homens. Conforme mencionamos em capítulo anterior, muitas informações referentes aos cursistas, embora existentes, permanecem armazenadas em outros sistemas de gestão da Universidade de São Paulo – como, por exemplo, o Sistema Apolo, da Pró-reitora de Extensão – e não são acessíveis no conjunto de dados residentes no AVA do Redefor-USP. Por isso, os componentes do grupo de pesquisa do Programa não tinha, até o momento da tabulação dos resultados

das enquetes, informações que dessem conta do elevado nível de concentração dos participantes no gênero feminino.

No caso do grupo de cursistas professores, os índices de participação por gêneros revelaram, também, a majoritária presença feminina, com porcentual de 73,28%, enquanto que o gênero masculino representou 26,72% dos professores frequentadores do curso. Nesse caso, vale comentar, a distribuição entre gêneros ficou próxima àquela verificada para o conjunto de professores brasileiros de escolas públicas, que é composto por 76% de mulheres, segundo a Pesquisa TIC Educação 2012 (CGI.br, 2013).

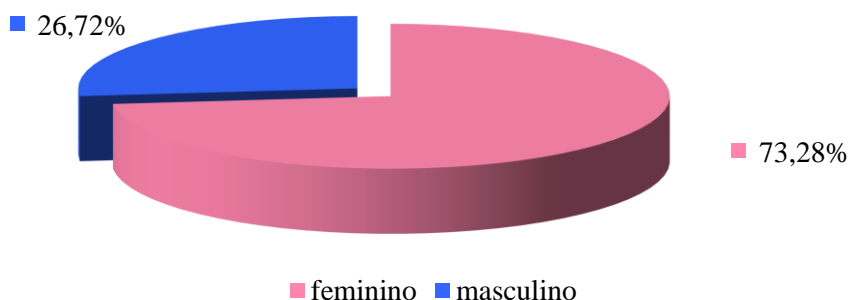


Figura 22. Redefor-USP (edição 2011-2012). Distribuição dos cursistas professores, segundo gênero.

Cabe destacar, já de início, que, conforme já vimos, pesquisas disponíveis sobre os agentes atuantes no ambiente escolar brasileiro, como as TIC Educação 2010, 2011 e 2012 (CGI.br, 2011, 2012, 2013) apontam para diferenças importantes no comportamento dos gêneros em relação às TIC. Assim, aprendemos que em geral as professoras declaram possuir habilidades insuficientes ou muito insuficientes em maior grau do que os docentes do sexo masculino, tanto no uso pessoal do computador, quanto na utilização profissional da Internet. No mesmo sentido, aquelas pesquisas demonstram que os docentes homens possuem maior autonomia no aprendizado solitário – por conta própria –, do que as mulheres.

5.3.2.2. Faixa etária

A pesquisa revelou que a maior parte (40,76%) dos cursistas do Programa Redefor-USP, na sua edição 2011-2012 era composta por pessoas na faixa etária de 36 a 45 anos. A este estrato, seguiram-se os de 46 a 55 anos (33,25%), de 26 a 35 anos (18,05%), acima de 55 anos (6,11%) e até 25 anos (1,83%). Trata-se, portanto, de uma população mais madura, que na literatura referente ao universo digital contemporâneo tem sido identificada como de “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2006).

Especificamente para o grupo de cursistas professores, a faixa etária de maior participação relativa foi a de 26 a 35 anos de idade (35,01%), seguida pelas de 36 a 45 anos (32,93%), de 46 a 55 anos (22,36%) e, em menor proporção, nos estratos mais jovem, de até 25 anos, com 6,11% de participação e de idade mais avançada (acima de 55 anos), com 3,60% de presença.

Foi possível observar, desta forma, que os cursistas professores do Redefor-USP apresentaram uma maior proporção relativa de pessoas de menor idade, frente aos resultados apurados pela Pesquisa TIC Educação 2012 (CGI.br, 2013). Ainda assim, a maioria (58,88%) possuía mais de 36 anos de idade.

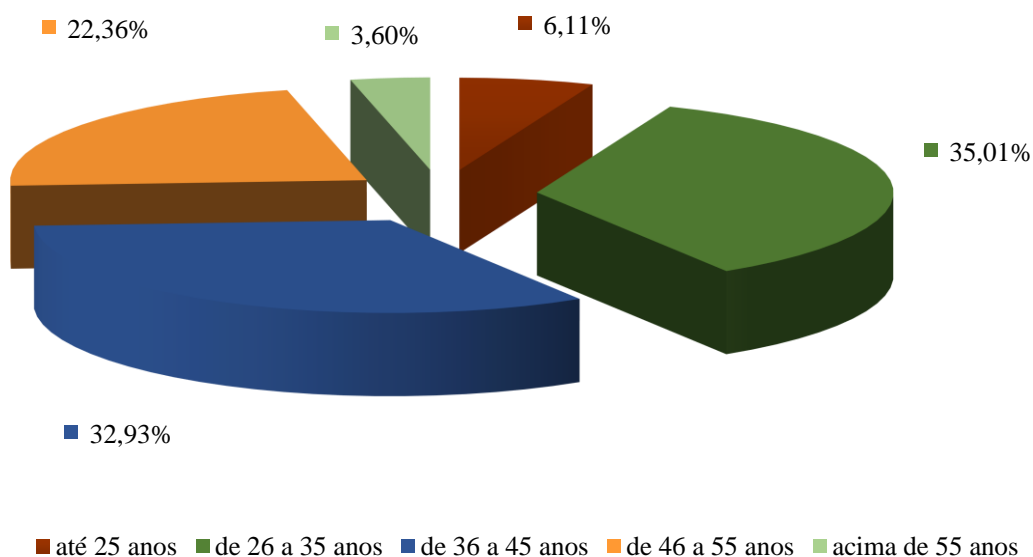


Figura 23. Redefor-USP (edição 2011-2012). Distribuição dos cursistas professores, segundo faixa etária.

As implicações desta constatação frente aos resultados das pesquisas TIC Educação, são aquelas que apontam para um conjunto de sujeitos com menores níveis

de habilidades digitais e com maior resistência ao aprendizado, manuseio e uso das TIC. Assim, novamente no comparativo com os resultados das pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012 (CGI.br, 2011, 2012, 2013), muitos pontos de aproximações analíticas foram encontrados – e serão explorados em sequência – haja vista que aquelas pesquisas apontam para níveis diferenciais significativos de uso, acesso e apropriações das TIC no ambiente profissional pelos agentes mais jovens, em detrimento dos mais idosos, como é caso de boa parte do público respondente de nossa pesquisa.

5.3.2.3. Classificação econômica

Do ponto de vista da classificação econômica, observou-se que a maior parcela dos cursistas era composta por membros da Classe B1 (41,25%) e B2 (32,04%), ou seja, que a Classe B concentrava 73,29% do total de respondentes.

Em sequência gradativa de importância relativa decrescente apareceram os pertencentes à Classe A2 (16,87%), C1 (7,01%), A1 (1,36%), C2 (1,27%) e D (0,19%).

Também para os cursistas professores, as participações relativas majoritárias foram encontradas para as Classes B1 (39,26%) e B2 (36,53%), seguidas das Classes C1 (10,58%), A2 (10,47%), C2 (2,51%), A1 (0,44%) e D (0,22%).

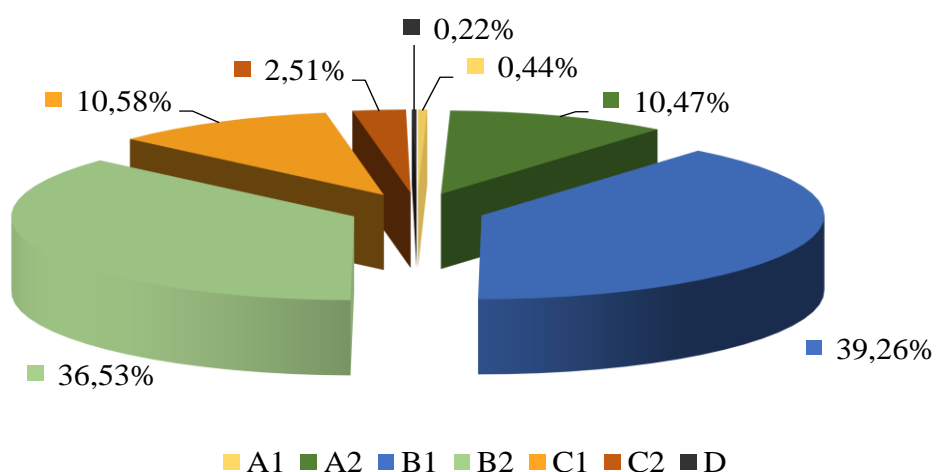


Figura 24. Redefor-USP (edição 2011-2012). Distribuição dos cursistas professores, segundo classe econômica.

Esses indicadores permitem a realização de um conjunto importante de análises comparativas com os da TIC Educação 2010, 2011 e 2012, na medida em que, naqueles estudos, revelaram-se correlações relevantes entre classe socioeconômica e uso, acesso e apropriações das TIC e, conseqüentemente, de conquista e desenvolvimento de literacias digitais.

5.3.3. Os cursistas frequentadores do Curso de Ensino de Biologia

A componente qualitativa desta pesquisa, ou seja a Análise do Discurso procedida sobre o *corpus* de consultas ao *help desk* do Programa Redefor-USP, sobre as participações nos fóruns de discussão das disciplinas cursadas e sobre entrevistas em profundidade, focaram, conforme já dito anteriormente, os cursistas professores do Curso de Ensino de Biologia. Por esse motivo, consideramos oportuno destacar, no conjunto dos cursistas professores, as principais características especificamente levantadas para esse subgrupo.

Para tanto, utilizaram-se parcialmente os resultados da pesquisa quantitativa constante no questionário de número 1 aplicado diretamente no AVA, conforme já descrito anteriormente. Dessa forma, obtiveram-se, segundo tabulações e análises empreendidas por Barbosa e Ursi (2012), as seguintes informações a respeito dos cursistas frequentadores do Curso de Ensino de Biologia: i) do total de participantes, 70% (332) pertenciam ao sexo feminino e 30% (143) ao masculino; ii) eram originários de 127 diferentes municípios distribuídos por todo o Estado de São Paulo; iii) a maioria (35%) tinha entre 26 e 35 anos, seguidos por aqueles com idade entre 36 e 45 anos (34%); iv) a grande maioria (90%) possuía ensino superior com formação pedagógica (Licenciatura); v) 78% estudaram em instituições privadas de ensino superior e 22% em escolas públicas; vi) a maioria (44%) dedicava-se à atividade docente com carga média de trabalho entre 31 a 40 horas semanais, enquanto 21% declararam trabalhar mais de 40 horas semanas nesta função; vii) 48% dos professores participantes do Curso de Ensino de Biologia declararam se dedicar a apenas uma escola, enquanto 38% deles atuavam em duas escolas; viii); 78% dos cursistas professores de biologia não exerciam outra função além da docência.

5.3.3.1. Posse e acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC)

Observou-se que praticamente a totalidade dos cursistas pesquisados (98,70%) declarou possuir computador em suas residências. Ao mesmo tempo, 96,74% deles informou, também, possuir acesso à Internet no próprio domicílio. Tal fato, configura a posse e acesso às TIC praticamente universalizadas no conjunto de pessoas investigado, o que ratifica dados de outras pesquisas, como as TIC educação 2010, 2011 e 2012 (CGI.br, 2001, 2012, 2013), nas quais se constatou que esse público possui níveis mais altos de conexão digital do que a média da população brasileira. Para os cursistas professores, especificamente, constatou-se pequena variação em relação ao conjunto de cursistas, com 98,80% deles tendo declarado posse de computador e 96,29% de acesso doméstico à Internet.

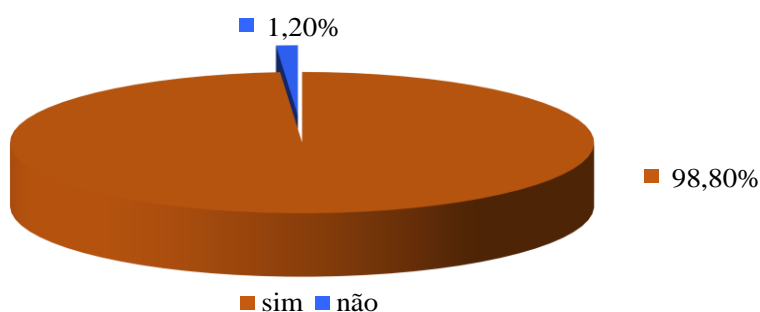


Figura 25. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Possui computador em sua residência?

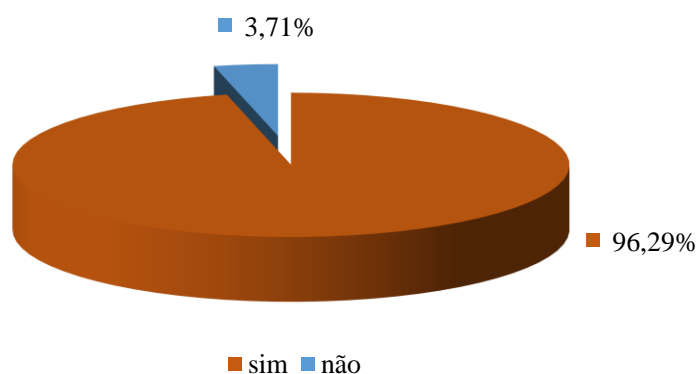


Figura 26. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Possui acesso à Internet em sua residência?

O nível de posse de aparelhos celulares também mostrou-se amplamente majoritário, sendo que 97,83% dos cursistas respondentes declarou a sua posse, ante apenas uma parcela de 2,17% que não possuía esses equipamentos. Para os cursistas professores, essas porcentagens foram de, respectivamente, 95,53% e 4,47%.

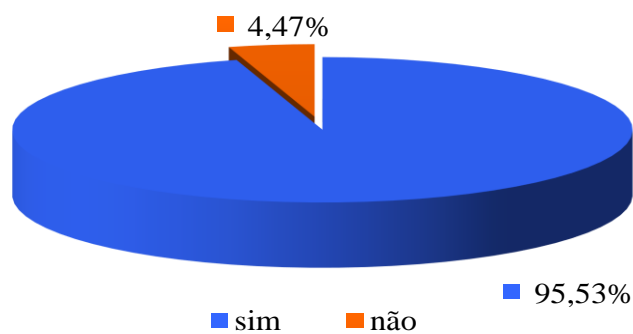


Figura 27. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Possui celular?

5.3.3.2.As literacias digitais dos cursistas professores

No conjunto de questões que se segue, perguntou-se aos cursistas professores respondentes a respeito de suas habilidades digitais para a realização de tarefas básicas de conexão e navegação no uso do computador e Internet. Neste contexto, a maior parte dos entrevistados (93,02%) respondeu saber “baixar” ou fazer *download* de um arquivo para o seu computador, ante uma parcela de 6,98% que informou não saber fazê-lo⁵⁸.

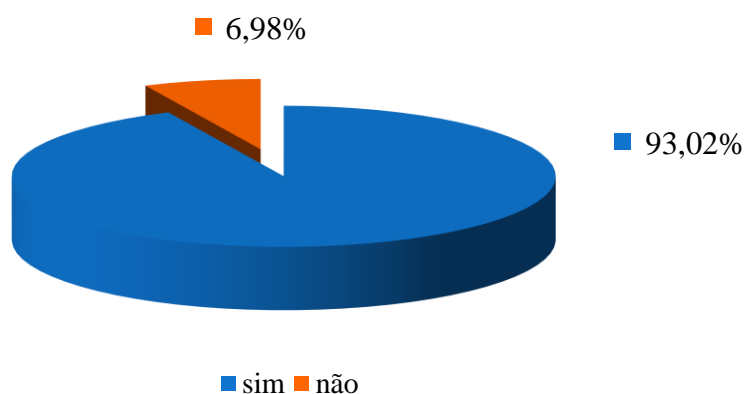


Figura 28. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como “baixar” ou fazer *download* de um arquivo para o seu computador?

No mesmo sentido de investigação, uma parcela de 91,60% dos cursistas professores respondentes declarou saber como mandar um arquivo de seu computador para o computador de outra pessoa. Por outro lado, 8,40 % deles informaram não saber como fazê-lo⁵⁹.

⁵⁸ Para o total dos cursistas pesquisados, os percentuais de respostas obtidos foram de, respectivamente, 93,89% e 6,11%.

⁵⁹ No conjunto dos cursistas pesquisados, os percentuais de respostas obtidos para essa questão foram 92,18% e 7,82%, respectivamente.

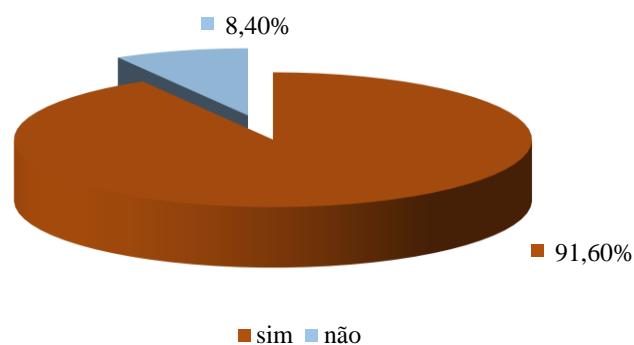


Figura 29. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como mandar um arquivo do seu computador para o computador de outra pessoa?

Quando perguntados se sabiam como abrir um anexo enviado por *e-mail*, 99,24% dos cursistas professores respondeu afirmativamente, ante uma parcela de apenas 0,76% que declarou o contrário, ou seja, que não sabiam realizar a tarefa mencionada⁶⁰.

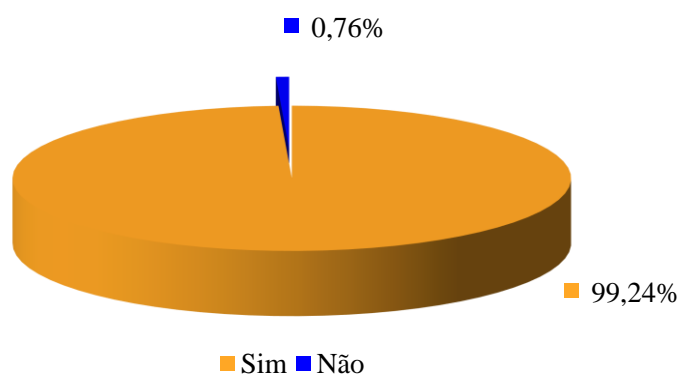


Figura 30. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como abrir um anexo enviado por e-mail?

⁶⁰ No conjunto integral dos cursistas pesquisados, esses percentuais obtiveram os valores de 99,47% e de 0,53%, respectivamente.

No caso destas duas perguntas, torna-se interessante observar que a habilidade de acessar um arquivo anexado por outra pessoa foi significativamente maior do que a de realizar a operação contrária, ou seja, a de proceder à anexação de um arquivo destinado a outro. Pudemos observar, de fato, pelas consultas coletadas junto ao *help desk* do Redefor-USP, conforme será visto no capítulo 5, um conjunto significativo de ocorrências originado desta dificuldade do cursista. Na análise dos pedidos de ajuda, observaram-se numerosas consultas relativas às dificuldades de execução dessa operação, além da constante expressão de incertezas quanto a terem seguido os procedimentos corretos, e, ainda, comunicação do fato de que outras pessoas (quase sempre o tutor), não conseguiu abrir um arquivo anexado contendo algum tipo de tarefa executada. Trata-se de uma habilidade que se evidenciou, de fato, relevante para o adequado cumprimento das atividades e tarefas exigidas no âmbito do Redefor-USP.

A pergunta seguinte – correlacionada às literacias digitais da informação – visava identificar se o cursista professor pesquisado possuía conhecimento do nome de algum site de busca na web. As respostas obtidas evidenciaram que 97,71% deles respondeu afirmativamente à questão, ao mesmo tempo em que uma parcela de 2,29% disse não conhecer nenhum deles⁶¹.

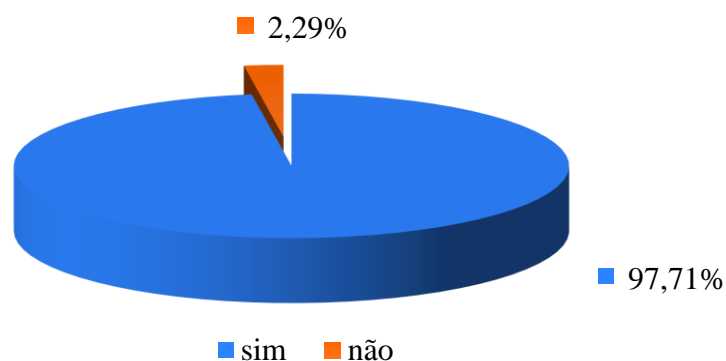


Figura 31. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você conhece o nome de algum site de busca na web?

⁶¹ No conjunto de cursistas pesquisados, os percentuais obtidos foram de, respectivamente, 97,64% e 2,36%.

A resposta obtida corrobora a observação de que os cursistas professores pesquisados detinham um elevado grau de conhecimento e prática de navegação e buscas de informação na Internet, o que, de fato, se manifestou de maneira abundante ao longo dos fóruns de discussão temáticos, como se verá em outro capítulo apresentado mais à frente.

Perguntados se sabiam trocar mensagens de voz usando programas como Skype ou videoconferência, as respostas obtidas mostraram que enquanto 54,09% dos cursistas professor respondentes afirmaram saber realizar a tarefa proposta, outra parte, composta por 45,91% informou não saber trocar mensagens de voz usando os programas ou ferramentas sugeridos no enunciado da questão⁶².

Constata-se, aqui, uma larga margem de diferença entre o conhecimento e o uso das ferramentas de busca na Internet e as de troca de mensagem de voz, utilizando programas como Skype ou videoconferência, sendo que estas últimas ocupam posição significativamente inferior às primeiras.

Vale apontar que, conforme será posteriormente melhor explorado na porção qualitativa da pesquisa, a conquista do domínio dessas ferramentas representa notável acréscimo de autoestima e de intensificação comunicacional do professor cursista, especialmente no âmbito de sua própria família, com filhos e outros parentes distantes.

Esta informação corrobora dados encontrados em outras pesquisas com professores, como as TIC Educação 2010, 2011 e 2012 (CGI.br, 2011, 2012, 2013), nas quais as habilidades para a execução de tarefas que implicam o uso de programas de voz ou videoconferência mostraram-se significativamente menos incorporadas às rotinas digitais dos pesquisados do que outras funções.

⁶² Para o total de cursistas, os percentuais de respostas obtidos foram de 51,15% e 48,85%, respectivamente.

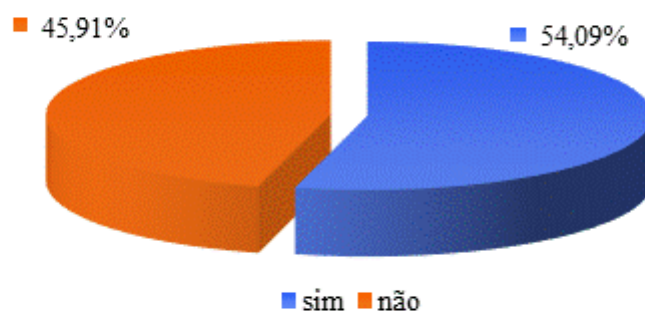


Figura 32. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe trocar mensagens de voz utilizando programas como Skype ou videoconferência?

No tocante ao uso de sites de relacionamento, tais como Orkut, Facebook, LinkedIn e outros similares – que se reporta às literacias digitais socioemocionais –, 78,63% dos cursistas professores respondentes afirmaram participar de redes sociais, ante uma expressiva parcela de 21,37 % que declarou não fazer uso dessas formas de conexão, interação e relacionamento social⁶³.

O dado obtido mostrou-se interessante para a análise, haja vista que foi significativa a parcela de não participantes de redes de relacionamento *on-line*. Ainda que se considere que o público respondente é majoritariamente composto por indivíduos de faixa etária mais elevada, tal fato tende a se destacar do conjunto de informações crescentemente disponibilizados para o conjunto da população brasileira, no qual observa-se uma adesão crescente das populações mais idosas às redes sociais.

Esse tema aparece explorado com destaque nos resultados da pesquisa qualitativa, no capítulo 5 e representa um desafio enfrentado, e em larga medida superado, pelo conjunto dos cursistas entrevistados.

Também as pesquisas nos fóruns de discussão temáticos – cujos resultados preliminares serão mostrados em parte em capítulo mais à frente – revelaram pistas dessa exclusão parcial dos cursistas, ao não demonstrarem familiaridade ou afirmarem

⁶³ Para o conjunto dos cursistas pesquisados, os percentuais de respostas obtidas foram de, respectivamente, 74,50% e 25,50%.

estranhamento em relação, por exemplo, a determinadas práticas linguísticas, discursivas e expressivas que surgiram e se consolidaram com as redes sociais (expressões, grafias, uso de *emoticons*, entre outros).

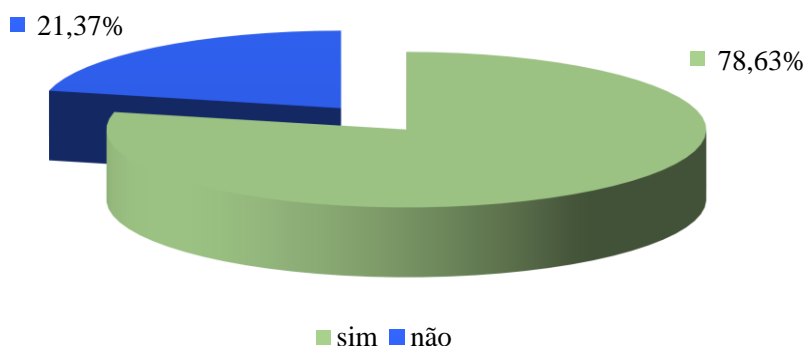


Figura 33. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você participa de sites de relacionamento como Orkut, Facebook, LinkedIn ou outros similares?

Quanto aos aspectos criativos relacionados à produção e atualização de *blogs*, *fotoblogs* e/ou páginas (*websites*) na Internet, uma parcela de 64,89% dos respondentes declarou não saber realizar tais atividades, ante um conjunto composto por 35,11% daqueles que afirmam saber fazê-las. É interessante ressaltar que este novo dado vem agregar uma nova informação à qualidade da interação dos agentes pesquisados nas redes sociais, limitando, a princípio, a possibilidade da adoção de uma participação de maior grau de protagonismo na web⁶⁴.

Por tratar-se de uma informação de grande relevância para o objeto desta pesquisa, na medida em que se reporta diretamente à capacidade da construção das expressões narrativas pessoais dos cursistas, bem como da capacidade de exercer influência e construir reputação em rede, tal constatação pautou parte relevante das abordagens da pesquisa qualitativa subsequente.

⁶⁴ Para o conjunto dos cursistas pesquisados, os percentuais de respostas obtidos foram de 70,13% e 29,97%, respectivamente.

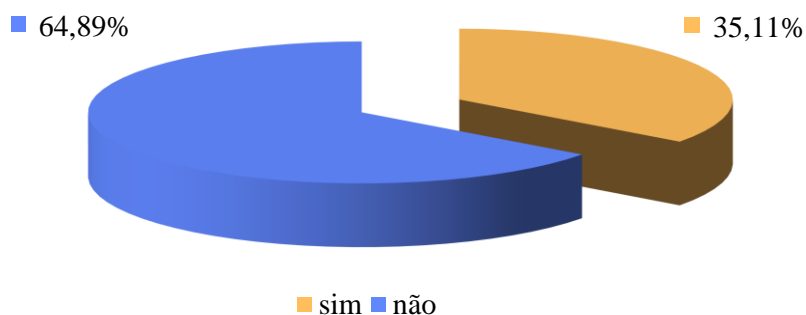


Figura 34. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Você sabe como criar ou atualizar *blogs*, *fotoblogs* e/ou páginas na Internet (*websites*)?

Finalizado este primeiro conjunto de questões exploratórias sobre as literacias digitais no uso de computador e Internet, passou-se às perguntas relativas à frequência de uso da Internet e principais conteúdos acessados nas correspondentes navegações. No caso das frequências de acesso à rede mundial de computadores, as respostas obtidas mostraram que os cursistas professores possuem hábitos de alta frequência de acesso, com a seguinte ordem de distribuição relativa: 41,0% dos cursistas professores acessam a Internet uma vez por dia; 22,79%, três vezes ao dia; 17,12%, mais de cinco vezes ao dia; 6,43%, uma vez a cada dois dias; 5,23%, 5 vezes ao dia; 4,80%, 2 vezes por semana; 1,53%, uma vez por semana e, finalmente, 1,09%, menos de uma vez por semana⁶⁵.

⁶⁵ No conjunto dos cursistas frequentadores do Redefor-USP pesquisado, os percentuais de respostas obtido foi de: 32,26% dos cursistas acessam a Internet mais de cinco vezes ao dia; 6,51%, cinco vezes ao dia; 27,14%, três vezes ao dia; 26,83%, uma vez por dia. Participantes menos frequentes revelaram a seguinte distribuição relativa: 3,29% declararam frequência a cada dois dias; 2,57% duas vezes por semana; 0,93%, uma vez por semana e, finalmente, 0,47%, menos de uma vez por semana.

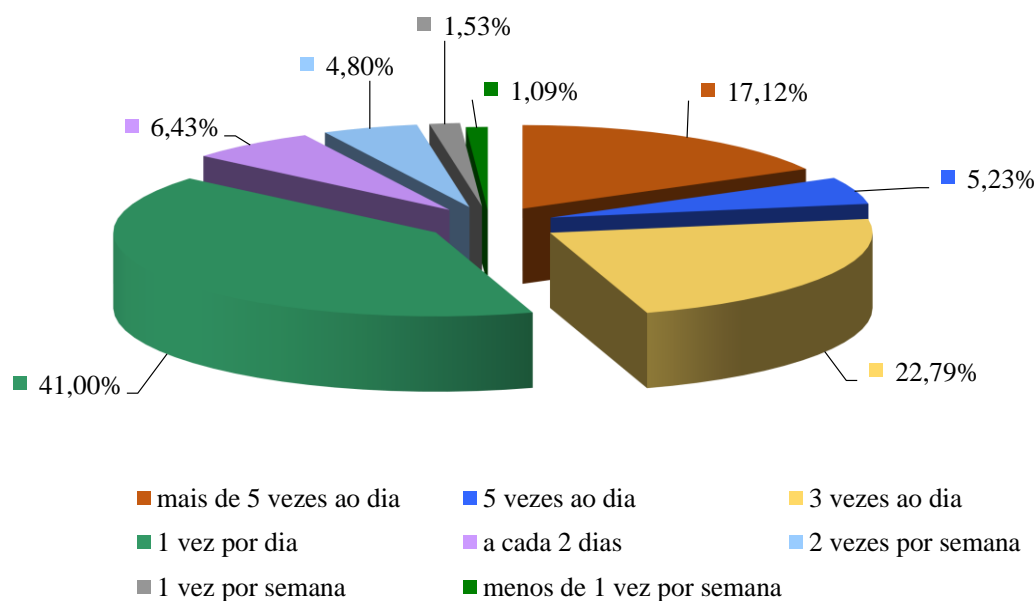


Figura 35. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Com que frequência acessa a Internet?

Já quanto às principais categorias de conteúdos acessados, a distribuição das respostas obtidas evidenciou que a maior parcela dos cursistas professores do Programa Redefor-USP, edição 2011-2012, preferem temas correlacionados à educação e realização de pesquisas acadêmicas (96,51%). Na sequência, as opções preferenciais apontadas foram: notícias (82,44%), lazer, esporte, cultura e entretenimento (74,26%), comércio e serviços (44,60%), relacionamento social (43,62%) e outros (28,46%).⁶⁶

Os resultados preliminares parecem corroborar os achados anteriores, nos quais vai se delineando uma baixa intensidade do uso da rede para o relacionamento social por parte dos cursistas do Redefor-USP. Desta forma, o acesso e uso das ferramentas digitais da web seguem uma ordem de preferência denotadora da sua função como suporte à própria atividade profissional cotidiana do cursista, limitando o uso de suas potencialidades instrumentais de acesso às redes de sociabilidades, expressões e construções de narrativas pessoais, participação social e protagonismo cidadão, uso de

⁶⁶ Para o conjunto dos cursistas, os percentuais de respostas somaram, respectivamente, por categorias: educação e pesquisas acadêmicas (94,82%), notícias (82,69%), lazer, esporte, cultura e entretenimento (70,13%), comércio e serviços (43,46%), relacionamento social (39,67%) e outros (34,86%).

possibilidades de interação com organismos governamentais e de representação de classe, de mobilização e ativismo social, entre outros.

A princípio, seria legítimo supor uma intencionalidade enviesante nestas respostas, processo esse que poderia significar uma falsa concentração da opção por respostas que apoiam a dedicação à prática docente. No entanto, na abordagem qualitativa, que virá adiante, será confirmada a preferência pelo consumo deste tipo de conteúdos educativos, em detrimento do lazer e do entretenimento. Tal fenômeno será, em grande parte, devido às próprias demandas do curso no âmbito do Redefor-USP e à exiguidade do tempo para realizar as tarefas e atividades exigidas, em contextos familiares e profissionais já excessivamente atribulados.

De fato, como se verá mais à frente, o período dedicado ao Redefor-USP, para praticamente todos os cursistas observados e entrevistados, tornou-se um período cultural e socialmente atípico, marcado pelo afastamento do cursista de quase todas as suas atividades recreativas e, em outros períodos de suas vidas, dedicados ao convívio familiar, ao consumo cultural, ao lazer e ao entretenimento.

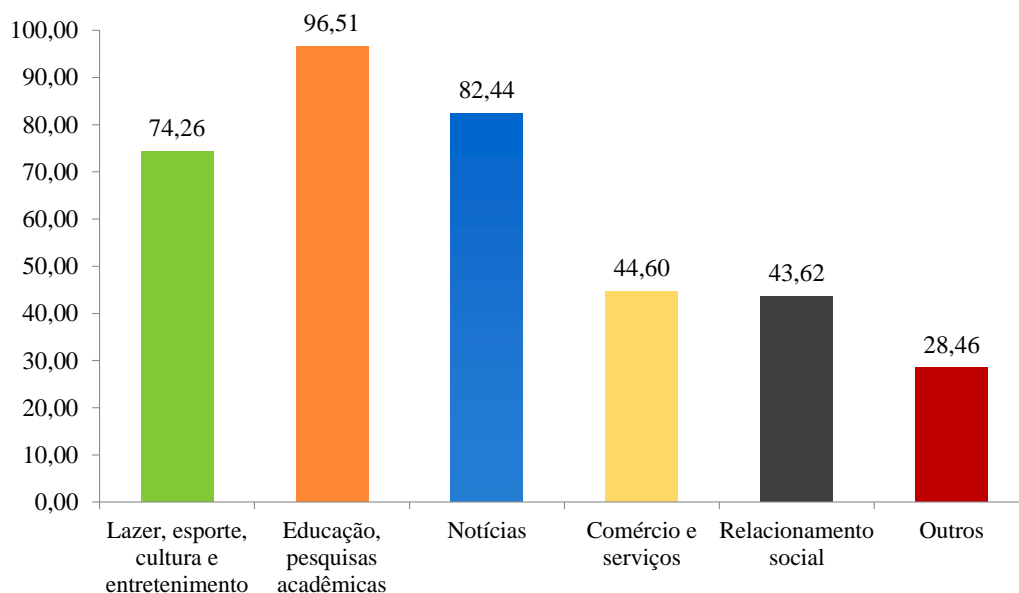


Figura 36. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Que tipo de conteúdo costuma buscar na Internet?

Obs: respostas múltiplas.

Perguntados sobre os locais preferenciais de acesso à Internet para poderem participar das atividades do Redefor-USP, os cursistas professores responderam em 95,86% dos casos que os acessos seriam feitos a partir da própria residência. A escola foi apontada como a segunda opção mais frequente, com índice de participação nas respostas obtidas da ordem de 45,91%. A opção local de trabalho apareceu na terceira posição e pode ter adquirido um significado dúbio, haja vista que para a maioria dos pesquisados a escola e o local de trabalho se confundem com o mesmo local. Residências de outras pessoas, tais como parentes, vizinhos e amigos, foram apontadas como locais de acesso à Internet para 7,42% dos cursistas entrevistados, enquanto as *lan houses* participaram com contribuição de 4,47% e outros centros públicos de acesso gratuito, com 2,62%⁶⁷.

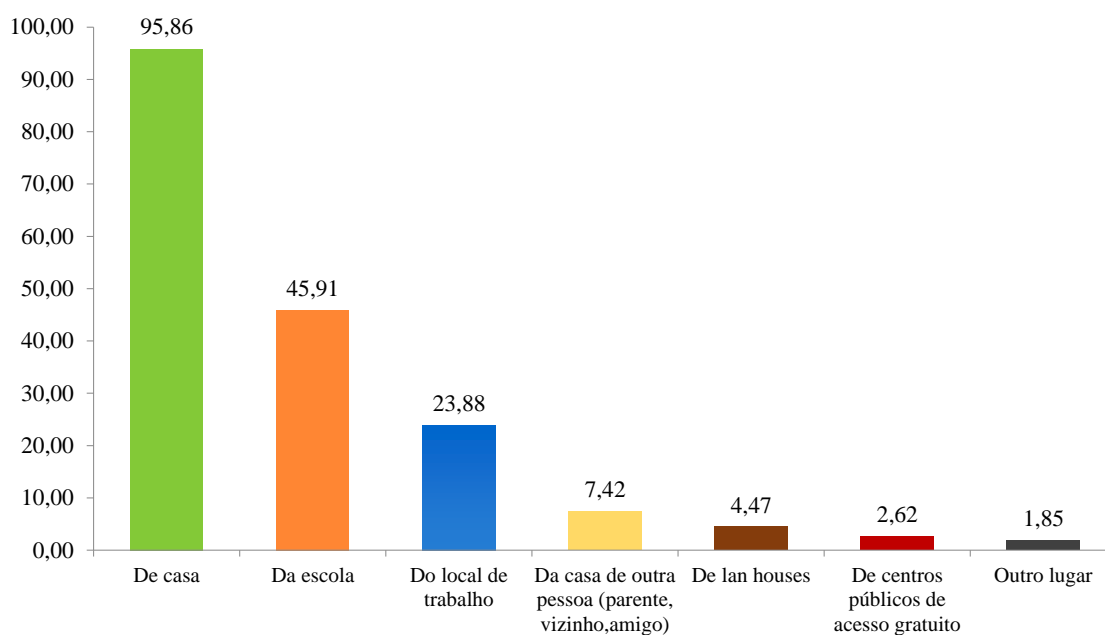


Figura 37. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. De quais locais acessará a Internet para participar das atividades do Redefor?

Obs.: respostas múltiplas.

O conjunto seguinte de questões que se apresenta visou aquilatar o grau de autoavaliação dos cursistas quanto à familiaridade do mesmo com alguns conceitos e

⁶⁷ Para o total de cursistas pesquisados, os percentuais de respostas obtidos foram, pela ordem decrescente de importância relativa, para os seguintes locais de acesso: de casa (96,09%), da escola (48,26%), do local de trabalho (35,02%), da casa de outra pessoa, como parentes, vizinhos e amigos (6,17%), de *lan houses* (3,10%), de centros públicos de acesso gratuito (2,08%) e de outro lugar (2,54%).

ferramentas componentes do universo da web. Cabe destacar, que a escolha destas questões foi baseada nos trabalhos de Eszter Hargittai (2005, 2009), da Northwestern University, a qual vem se dedicando, nos últimos anos, à realização de estudos e pesquisas focados nas mensurações quantitativas das literacias digitais na web. Todo o trabalho de levantamento de dados seguiu os mesmos procedimentos metodológicos já desenvolvidos e testados pela autora, incluindo a apresentação de componentes (ferramentas ou conceitos) inexistentes, que na literatura internacional são identificados como *bogus items*.

No primeiro conjunto de questões, os cursistas foram instados a responder com que grau de familiaridade operavam em relação aos seguintes conceitos e ferramentas da web: JPEG, Frames, Preferências, Grupo de *e-mail*, PDF, Atualizar página, Busca avançada, Proxypod, Blog, JFW, Favorito, Spyware e Cco (*e-mail*). Observe-se que, neste grupo, foram introduzidos dois *bogus items*: Proxypod e JFW.

Para efeito de apresentação dos resultados gráficos obtidos, optou-se por dividir o conjunto de respostas em dois gráficos. O primeiro deles contemplou as variáveis que apresentaram o maior grau de familiaridade por parte dos cursistas, ou seja: CCo (*e-mail*), Favorito, Atualizar página, PDF, Grupo de *e-mail* e Busca Avançada⁶⁸.

A análise dos dados obtidos mostrou que os cursistas professores declararam possuir preferencialmente, entre todas as alternativas possíveis, completa familiaridade com todas as ferramentas e conceitos apresentados neste grupo de opções, variando de 43,73% para o Cco (*e-mail*) a até 31,41% para grupo de *e-mail*. Em segundo lugar, apareceu a opção de boa familiaridade para todas as ferramentas apresentadas, com índices que variaram entre 23,01% para “busca avançada” a até 18,54% para Cco (*e-mail*). Em terceira colocação no *ranking* das opções ficou a razoável familiaridade para todos os itens considerados, variando entre 20,83% das respostas, para grupo de *e-mail* a até 13,85% para Cco (*e-mail*). A pouca familiaridade dos cursistas foi apontada para entre 16,58% (grupo de *e-mail*) e 11,12% dos casos (CCo - *e-mail*)⁶⁹.

⁶⁸ Definições sobre essas ferramentas e conceitos estão disponíveis no Glossário.

⁶⁹ Para o conjunto dos cursistas, os dados obtidos foram os seguintes: completa familiaridade variando de 42,37% para o Cco (*e-mail*) a até 30,27% para PDF. Em segundo lugar, apareceu a opção de boa familiaridade para todas as ferramentas apresentadas, com exceção de “Favorito” (19,76% ante 19,94% para a opção razoável familiaridade). Os índices para a boa familiaridade variaram entre 23,15% para “busca avançada” a até 19,76%, como visto, para “Favorito”. Em terceira colocação no *ranking* das opções ficou a razoável familiaridade para todos os itens considerados, variando entre 18,52% das respostas (atualizar página) a até 21,28% (grupo de *e-mail*). A pouca familiaridade dos cursistas foi apontada para entre 10,30% (Cco - *e-mail*) e 17,21% dos casos (grupo de *e-mail*). Cabe finalmente

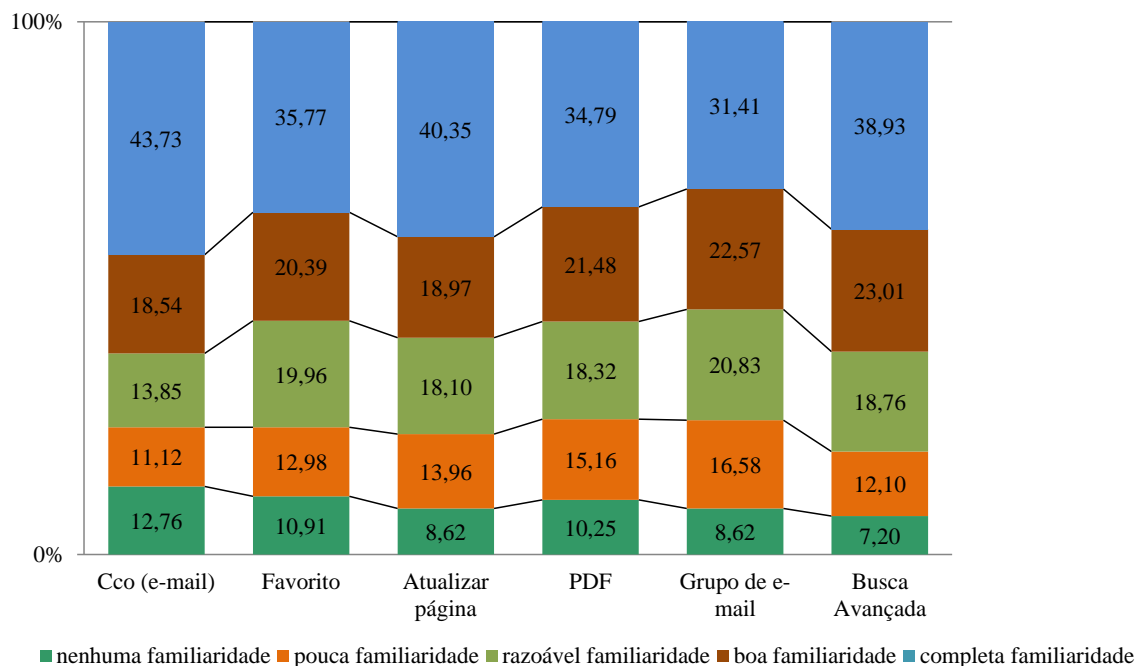


Figura 38. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 1.

Já a análise do segundo grupo tabulado de opções mostra as respostas quanto ao nível de familiaridade com os *bogus itens*: JFW e Proxypod. Como era aguardado, os níveis de total ausência de familiaridade com essas ferramentas fictícias foram os mais altos entre todas as opções consideradas, com 80,15% e 79,17% de participação, respectivamente. Por outro lado, opções de ferramentas e conceitos verídicos, como *frames* (70,12%), *spyware* (59,43%), JPEG (36,64%), Preferências (32,50%) e *blog* (25,74%) também revelaram alto nível de não familiaridade por parte dos cursistas entrevistados⁷⁰.

destacar que apenas essa última ferramenta apresentou nível de nenhuma familiaridade (13,55%) superior ao da pouca familiaridade (10,30%).

⁷⁰ No conjunto dos cursistas entrevistados, os dados obtidos revelaram nível de total ausência de familiaridade com os *bogus itens* JFW e Proxypod. Como era aguardado, os níveis de total ausência de familiaridade com essas ferramentas fictícias foram os mais altos entre todas as opções consideradas, com 80,83% e 79,65% de participação, respectivamente. Por outro lado, opções de ferramentas e conceitos verídicos, como *frames* (72,39%), *spyware* (62,07%), JPEG (42,52%), Preferências (33,41%) e *blog* (26,99%) também revelaram alto nível de não familiaridade por parte dos cursistas entrevistados.

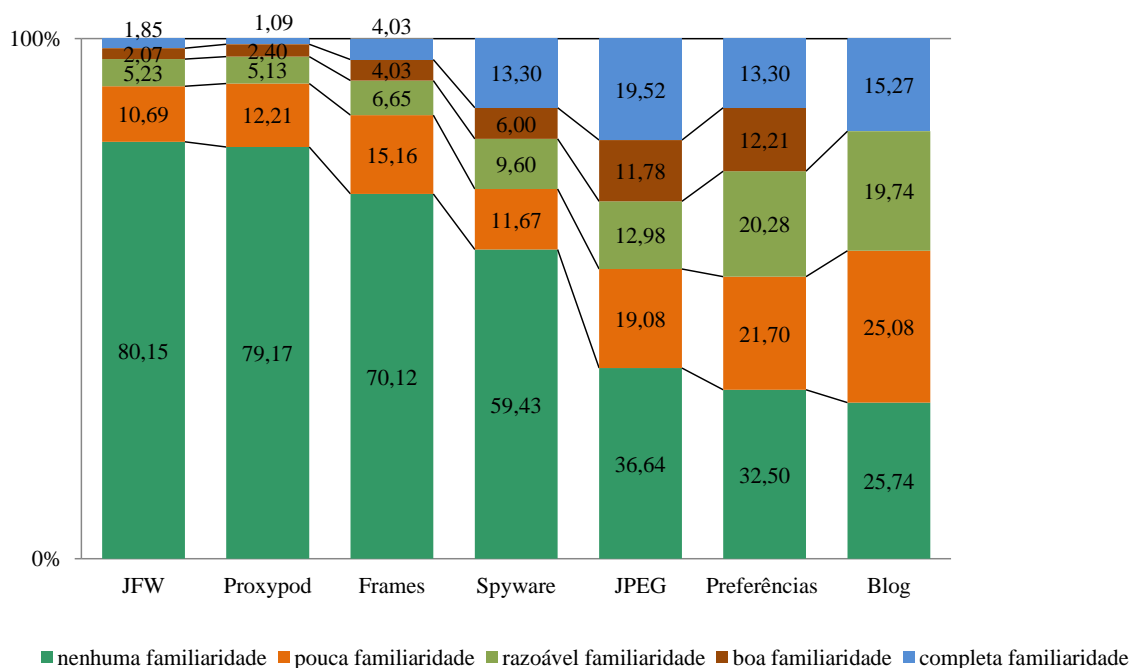


Figura 39. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 2.

Ainda seguindo a metodologia proposta e exercitada por Ezther Hargittai (2005, 2009), foi incluída entre o primeiro e o segundo conjunto de perguntas sobre a familiaridade dos cursistas com conceitos e ferramentas da Internet, uma questão cuja resposta só poderia ser uma única e exclusiva alternativa entre as opções apresentadas e que é destinada apenas a avaliar a atenção com que o respondente está participando da enquete. Neste caso, o nível de desatenção encontrado foi da ordem de 2,40%⁷¹.

⁷¹ Para o conjunto dos cursistas pesquisados, esse indicador ficou em 1,92%.

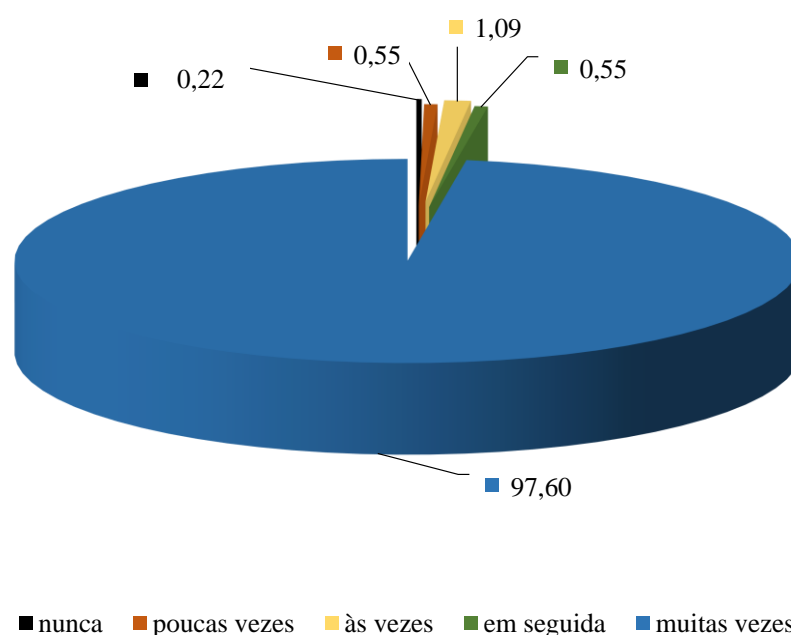


Figura 40. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avaliação da atenção à leitura das questões. Marque a resposta “muitas vezes”?

A análise do segundo conjunto de conceitos e ferramentas da web submetido à avaliação dos cursistas mostrou comportamento quanto à familiaridade percebida, conforme se apresenta a seguir. Neste conjunto foram incluídas as seguintes variáveis: Palavras-chave, Abas do navegador, RSS, Wiki, Vírus, Podcast, Phishing, Feeds da web, Firewall, Filtibly, Cache, Torrent. Note-se que, neste caso, foi novamente introduzido um *bogus item*: Filtibly.

Também para esta questão, objetivando uma melhor visualidade gráfica, optou-se pela divisão do conjunto de itens abrangidos em dois gráficos. O primeiro deles contemplou aqueles conceitos ou ferramentas que receberam maiores índices de manifestação de familiaridade por parte dos cursistas: Palavras-chave, Vírus, Abas do navegador, Firewall, Wiki e Cache.

Primeiramente, para este grupo, pelo ponto de vista da completa familiaridade, destacaram-se os conceitos de “palavras-chave”, “abas do navegador” e de “vírus”, com 43,29%, 31,30% e 31,08% das respostas, respectivamente. Por sua vez, “firewall” mostrou-se completamente familiar para 15,27% dos cursistas professores pesquisados. As opções “cache” e “wiki” foram totalmente não familiares para 62,81% e 57,14% dos cursistas professores respondentes, respectivamente. A eles se seguiram conceitos e

ferramentas como “firewall” (33,59%) e “abas do navegador” (25,63%). Pouca familiaridade foi identificada como relativamente importante em relação aos conceitos e ferramentas pesquisados: “firewall” (23,66%), “vírus” (17,45%), “wiki” (16,14%), “cache” (15,27%), “abas do navegador” (14,18%) e “palavras-chave” (10,91%)⁷².

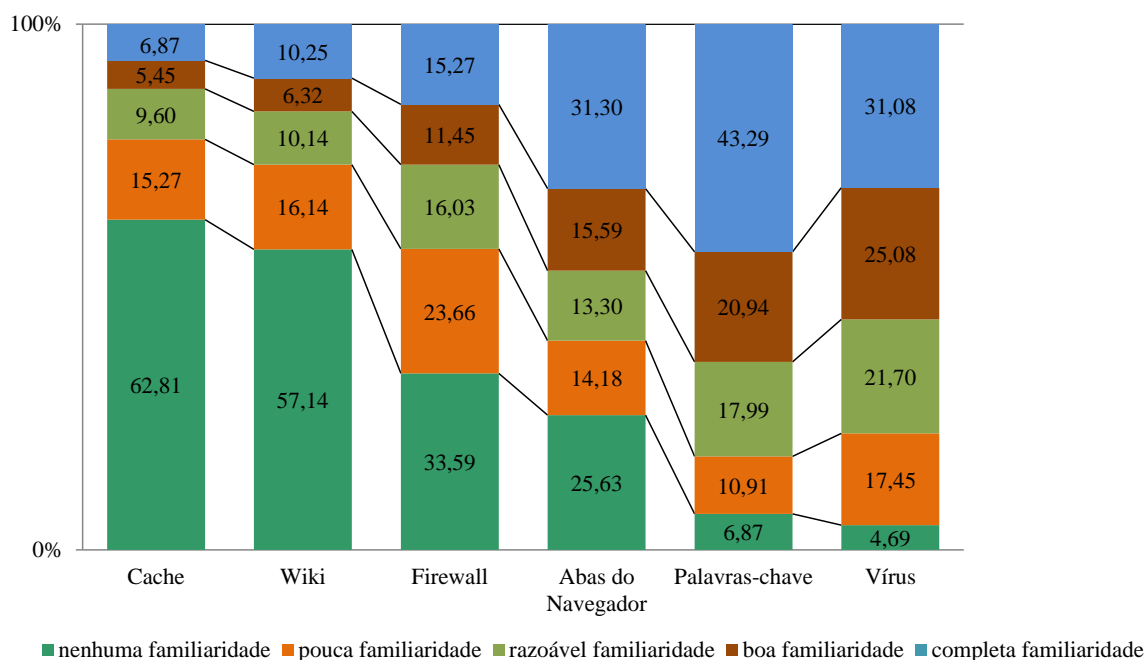


Figura 41. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 3.

Para o segundo grupo, cabe destacar o elevado nível de resposta de nenhuma familiaridade obtido para o terceiro *bogus item* introduzido: o Filtibly, com 80,59% das respostas. Porém, um conjunto de vários conceitos e ferramentas da *web* mostrados nesta sequência também evidenciou um alto nível de resposta para a alternativa de nenhuma familiaridade: Torrent (66,63%), Phishing (70,23%), RSS (67,50%), Podcast (64,56%) e Feeds da *web* (60,96%)⁷³.

⁷² Para o total do grupo dos cursistas pesquisados, pelo ponto de vista da completa familiaridade, destacaram-se os conceitos de “palavras-chave” e de “vírus”, com 40,17% e 30,33% das respostas, respectivamente. Por sua vez, “abas do navegador” e “firewall” mostraram-se completamente familiares para 26,80% e 13,74% dos cursistas pesquisados, respectivamente. Finalmente, as opções “wiki” e “cache” foram totalmente não familiares para 61,85% e 66,69% dos cursistas, respectivamente.

⁷³ No total do grupo pesquisado, os percentuais relativos encontrados para esses mesmos itens foram: Filtibly (81,36%), Torrent (72,89%), Phishing (72,80%), RSS (71,37%), Podcast (67,87%) e Feeds da *web* (64,21%).

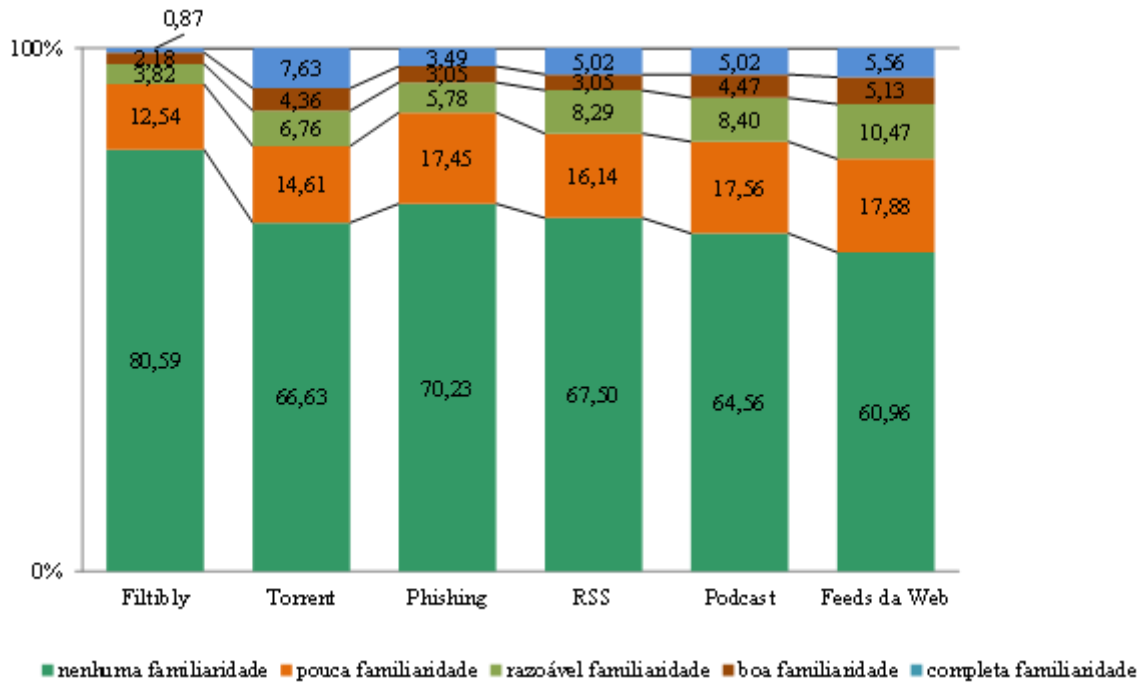


Figura 42. Redefor-USP (edição 2011-2012). Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet. Parte 4.

5.3.3.3. Habilidades declaradas em relação ao computador

Em relação às atividades ligadas ao computador, as respostas dadas positivamente pelos cursistas professores do Programa Redefor-USP, edição 2011-2012, quanto a já terem executado um conjunto de opções apresentado, mostraram a seguinte ordem de distribuição porcentual : usar um mouse (99,78%), usar um editor de texto (do tipo Word) (99,02%), abrir um programa para navegar na Internet (do tipo Internet Explorer, Mozilla, Firefox e outros similares) (96,07%), usar programas de som e imagem/multimídia (88,33%), conectar ou instalar periféricos (impressora, câmera, microfone) (85,50%), usar uma planilha de cálculo (do tipo Excel) (82,66%), comprimir arquivos no computador (usando programas como o WinZip) (55,62%), escrever um programa de computador usando linguagem de programação (17,56%)⁷⁴.

⁷⁴ Para o conjunto dos cursistas analisados, os percentuais de respostas obtidos foram: usar um mouse (99,88%), usar um editor de texto (do tipo word) (98,95%), abrir um programa para navegar na Internet (do tipo Internet Explorer, Mozilla, Firefox e outros similares) (96,09%), usar programas de som e imagem/multimídia (86,17%), usar uma planilha de cálculo (do tipo Excel) (83,81%), conectar ou instalar periféricos (impressora, câmera, microfone) (81,30%), comprimir arquivos no computador (usando

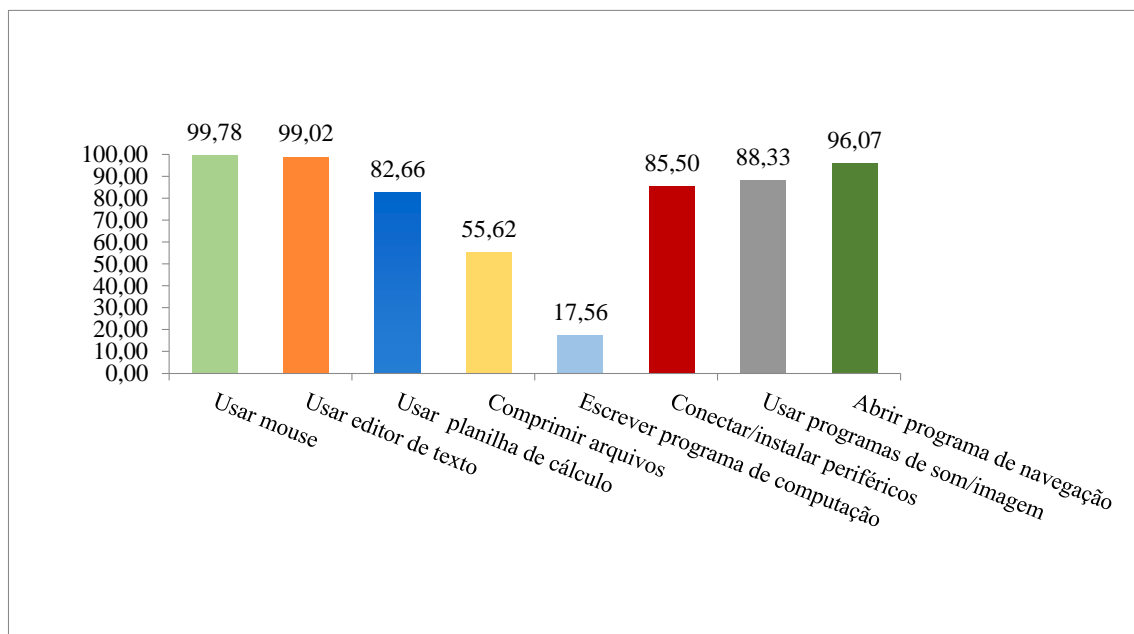


Figura 43. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Quais das seguintes atividades ligadas ao computador o(a) senhor(a) já executou?

Obs.: múltiplas respostas.

5.3.3.4. Aquisição de conhecimentos e habilidades digitais para o uso do computador

Já quanto à aquisição dos conhecimentos e habilidades para realizar atividades no computador, as respostas obtidas permitiram constatar um elevado grau de autonomia no aprendizado dos cursistas, sendo que 91,71% declararam terem aprendido por conta própria. Notando que para essa questão foram admitidas respostas múltiplas, vale destacar a seguinte ordem decrescente de importância relativa para as demais opções possíveis para as respostas: ter aprendido com parentes, amigos ou colegas de trabalho (80,92%), em uma instituição formal de ensino (escola, colégio, colégio técnico, universidade) (37,40%), em cursos de treinamento pago (como escola de informática) (31,73%), em cursos de treinamento gratuito (Governo, ONGs, associações, telecentros) (23,23%) e, finalmente, em cursos de treinamento dados pelo empregador (17,23%)⁷⁵.

programas como o WinZip) (50,37%), escrever um programa de computador usando linguagem de programação (16,04%).

⁷⁵ Para o total dos cursistas, os resultados obtidos mostraram que 93,11% declarou ter aprendido por conta própria. Notando que para essa questão foram admitidas respostas múltiplas, vale destacar a seguinte

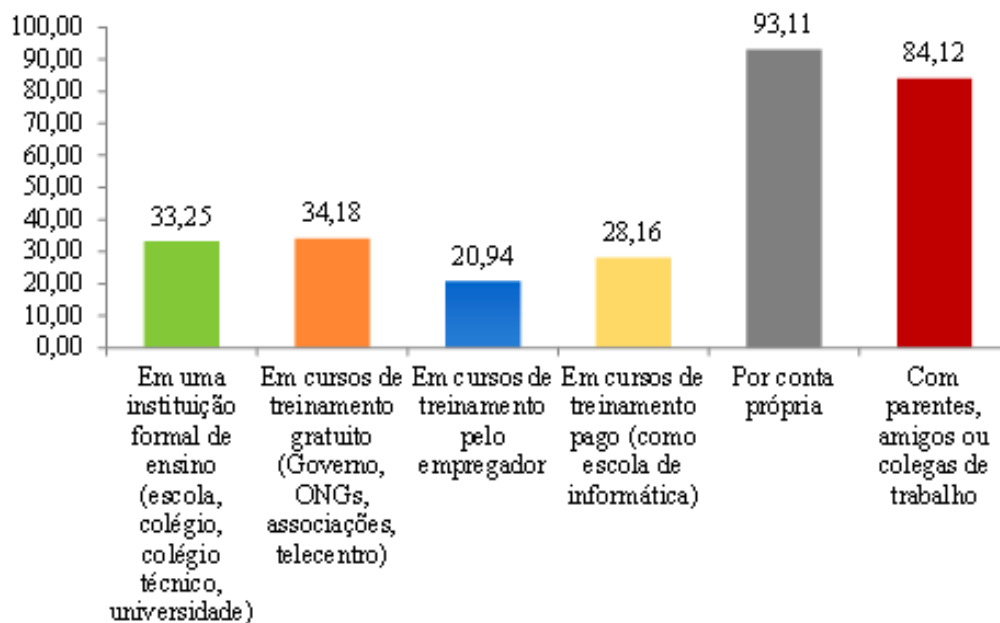


Figura 44. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Onde ou como o(s) senhor(a) obteve as habilidades para realizar essas atividades no computador?

Obs.: múltiplas respostas.

5.3.3.5 Atividades executadas na Internet

No tocante ao levantamento de informações sobre a execução de atividades na Internet, os dados obtidos na pesquisa com os cursistas do Programa Redefor-USP, edição 2011-2012, mostram que: 99,13% deles já executaram tarefas nas quais foi necessário usar um mecanismo de busca para encontrar a informação desejada; 97,06% já havia enviado *e-mails* com arquivos anexados (documentos, fotos); 84,73% já haviam enviado mensagens em salas de bate-papo e fóruns de discussão *on-line*; 75,25% já tinham baixado e instalado *softwares*; 54,09% já haviam utilizado um programa de

ordem decrescente de importância relativa para as demais opções possíveis para as respostas: ter aprendido com parentes, amigos ou colegas de trabalho (84,12%), em cursos de treinamento gratuito (Governo, ONGs, associações, telecentros) (34,18%), em uma instituição formal de ensino (escola, colégio, colégio técnico, universidade) (33,25%), em cursos de treinamento pago (como escola de informática) (28,16%), em cursos de treinamento dados pelo empregador (20,94%).

compartilhamento de arquivos para trocar filmes, músicas etc.; 34,02% já tinham utilizado a Internet para realizar ligações telefônicas, e 22,25% já tinham experimentado criar uma página na Internet⁷⁶.

Esse conjunto de informações corrobora achados de questões anteriores, mostrando, em geral, elevado nível de coerência das respostas. Observa-se, em uma aproximação inicial, o uso prioritário da Internet para a busca de informações e troca de e-mails contendo arquivos anexados (notando-se que o número dos cursistas que afirmou já ter executado a tarefa é maior do que a porcentagem daqueles que declarou saber fazê-la). A maior parte dos cursistas professores (83,00%), por ocasião do início dos seus cursos, declarou já ter participado de salas de bate-papo e fóruns de discussão *online*, o que pode ser considerado uma grande vantagem para o desempenho inicial dos cursistas, haja vista que os fóruns de discussão temáticos constituem parte importante das tarefas e deveres dos cursistas.

Da mesma forma como já identificado anteriormente, o uso da Internet para a realização de ligações telefônicas e para a criação de páginas pessoais nas redes sociais abrange parcelas minoritárias dos cursistas. Comprovou-se agora, também, que o uso da rede para o compartilhamento de arquivos e trocas de filmes, fotos e outros conteúdos digitais não atinge a maioria dos cursistas.

⁷⁶ Para o conjunto total dos cursistas, os resultados obtidos foram: 99,32% deles já executaram tarefas nas quais foi necessário usar um mecanismo de busca para encontrar a informação desejada; 97,89% já havia enviado e-mails com arquivos anexados (documentos, fotos); 83,00% já haviam enviado mensagens em salas de bate-papo e fóruns de discussão *online*; 71,28% já tinham baixado e instalado *softwares*; 45,84% já haviam utilizado um programa de compartilhamento de arquivos para trocar filmes, músicas etc.; 32,01% já tinham utilizado a Internet para realizar ligações telefônicas, e 16,63% já tinham experimentado criar uma página na Internet.

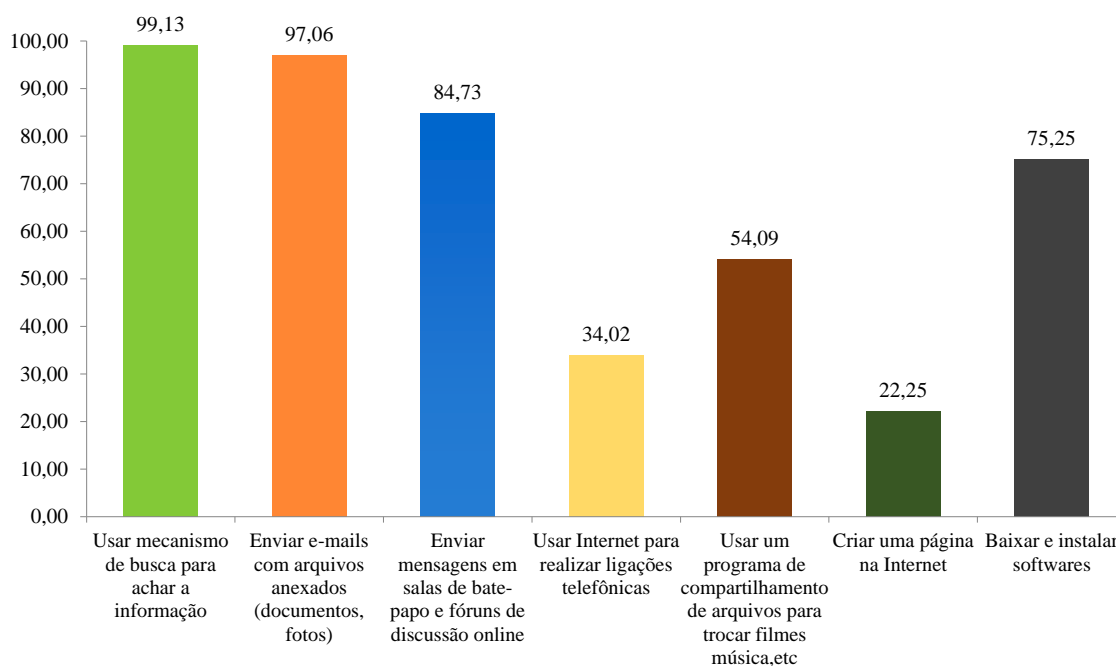


Figura 45. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Quais das seguintes atividades ligadas à Internet o(s) senhor(a) já executou?

Obs.: múltiplas respostas.

Perguntados, por sua vez, sobre as suas habilidades na Internet, 41,77% dos cursistas professores entrevistados disseram considerar-se “hábil”, enquanto que um parcela de 35,88% deles declarou-se “um pouco hábil”. Em seguida, na ordem decrescente das participações percentuais relativas, uma parcela de 17,45% “não muito hábil”, seguidos por 3,27 % que se enxergam como “muito hábil” e, finalmente, por 1,64% que se avaliam como “não hábil”.⁷⁷

⁷⁷ No conjunto total dos cursistas pesquisados, os índices percentuais encontrados foram: 39,45% dos cursistas entrevistados disseram considerar-se “um pouco hábil”. Em seguida, na ordem decrescente das participações percentuais relativas, uma parcela de 38,65% declarou se considerar “hábil”, seguidos por 17,43% que se consideram “não muito hábil”, por 2,67% que se enxergam como “muito hábil” e, finalmente, por 1,80% que se avaliam como “não hábil”.

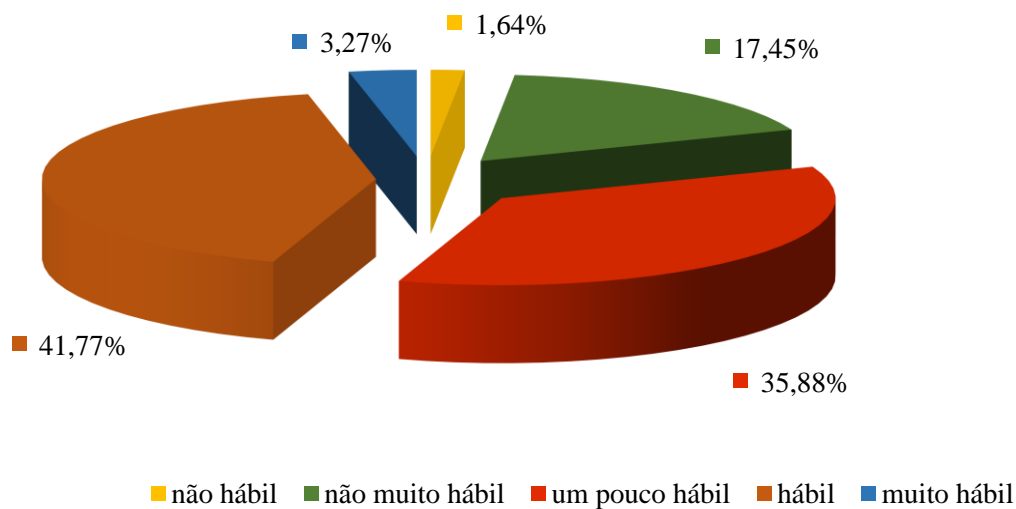


Figura 46. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Com respeito a sua habilidade na Internet, você se considera?

A questão seguinte, composta por um conjunto de enunciados aos quais os cursistas deveriam responder com as frequências de realização correspondente, mostrou a ordem classificatória para os resultados obtidos, que se apresenta a seguir. As práticas diárias no uso de computador e Internet mostram-se particularmente relevantes para o envio de *e-mails* (para 63,79% dos respondentes), seguidas de consultar a Internet para obter materiais para as aulas (54,42%), participar de redes sociais (43,95%), participar de *chats* (43,95%), utilizar o computador em sala de aula (6,43%), utilizar vídeos ou filmes em salas de aula (4,91%), utilizar sites de vídeos *on-line* em sala de aula (Youtube, Google Vídeo, outros), com 4,58% de participação dos respondentes.

Observa-se, de um maneira geral, a baixa intensidade da incorporação do uso das TIC na sala de aula, fenômeno apontado por pesquisas conduzidas no Brasil pelo CGI.br, em suas Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012.

As práticas com frequência semanal mais citadas, por sua vez, foram: consultar Internet para obter material para as aulas (33,59%), enviar *e-mail* (25,19%), participar de redes sociais (19,85%), participar de *chats* (19,85%), utilizar o computador em sala de aula (15,92%), utilizar filmes ou vídeos em sala de aula (12,21%), utilizar sites de vídeos *on-line* em salas de aula (Youtube, Google Vídeo e outros similares), 8,51%.

Quinzenalmente, as práticas mais relevantes, segundo as declarações dos cursistas professores respondentes foram as de utilizar vídeos ou filmes em sala de aula (11,67%), utilizar computador em sala de aula (10,91%) e utilizar sites de vídeos *on-line* em salas de aula (Youtube, Google Vídeo e outros similares), com 6,87% das respostas, participar de *chats* e de redes sociais, com 4,80% cada.

As mesmas tarefas apareceram também declaradas em relação às práticas mensais, porém com índices relativos de importância relativa bem maiores, a saber: utilizar vídeos ou filmes em sala de aula (29,77%), utilizar sites de vídeos *on-line* em salas de aula (Youtube, Google Vídeo e outros similares) (12,10%), utilizar computador em sala de aula (11,67%).

Finalmente, são executadas apenas eventualmente as seguintes práticas: utilizar vídeos ou filmes em salas de aula (39,48%), utilizar sites de vídeos *on-line* em salas de aula (Youtube, Google Vídeo e outros similares) (38,17%), utilizar computador em sala de aula (34,68%), participar de redes sociais e de *chats*, com 13,52%, cada.

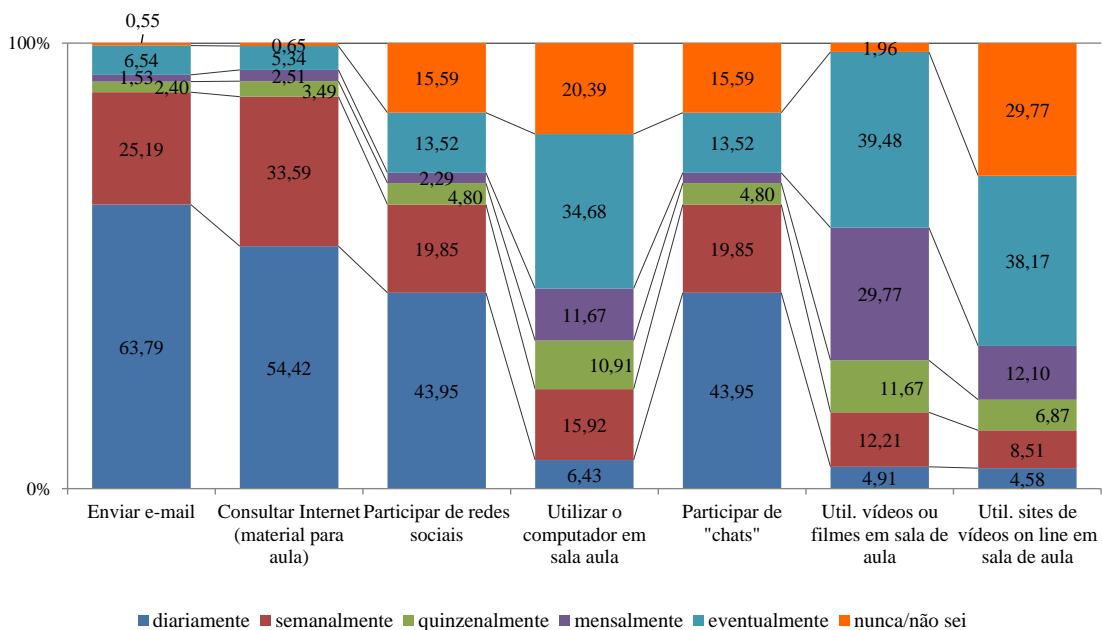


Figura 47. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) realiza alguma das atividades abaixo relacionadas, com que frequência, em %?

5.3.3.6. Sobre o uso do celular

Relativamente às funções exercidas no celular, o conjunto das respostas fornecido pelos cursistas professores do Programa Redefor-USP, na sua edição 2011-2012, permitiu extrair as seguintes constatações: a grande maioria (67,12%) utiliza o celular para realizar a função de falar diariamente, ao que se segue a atividade de enviar torpedos, mensagens SMS (31,96%), armazenar dados (13,81%), navegar na Internet (8,45%), baixar e ouvir música (7,76%), fotografar (6,05%) e jogar (2,17%).

Com periodicidades maiores, regulares e razoavelmente frequentes, apareceram, pela ordem decrescente de importância, as seguintes atividades: fotografar, enviar torpedos e mensagens SMS, armazenar dados, baixar e ouvir música, falar e navegar na Internet.

Praticar muito pouco revelou-se importante para as ações e atividades a seguir enumeradas, com as respectivas participações percentuais em ordem decrescente de importância: fotografar (32,08%), armazenar dados (21,46%), jogar (19,75%), baixar e ouvir música (17,24%), enviar torpedos, mensagens SMS (15,18%), navegar na Internet (13,47%) e falar (7,19%).

Finalmente, não praticar nunca foi a realidade apontada para jogar (67,12%), navegar na Internet (63,47%), baixar e ouvir música (52,74%), armazenar dados (36,99%), fotografar (19,98%), enviar torpedos e mensagens SMS (12,56%) e falar (0,91%).

Considerando principalmente a faixa etária dos cursistas pesquisados, mas também a predominância do gênero feminino e a faixa de renda predominante, os resultados encontrados parecem coerentes com os achados de outras pesquisas já feitas com públicos escolares, especialmente as Pesquisas TIC Educação 2012, 2011 e 2012 (CGI.br, 2011, 2012, 2013).

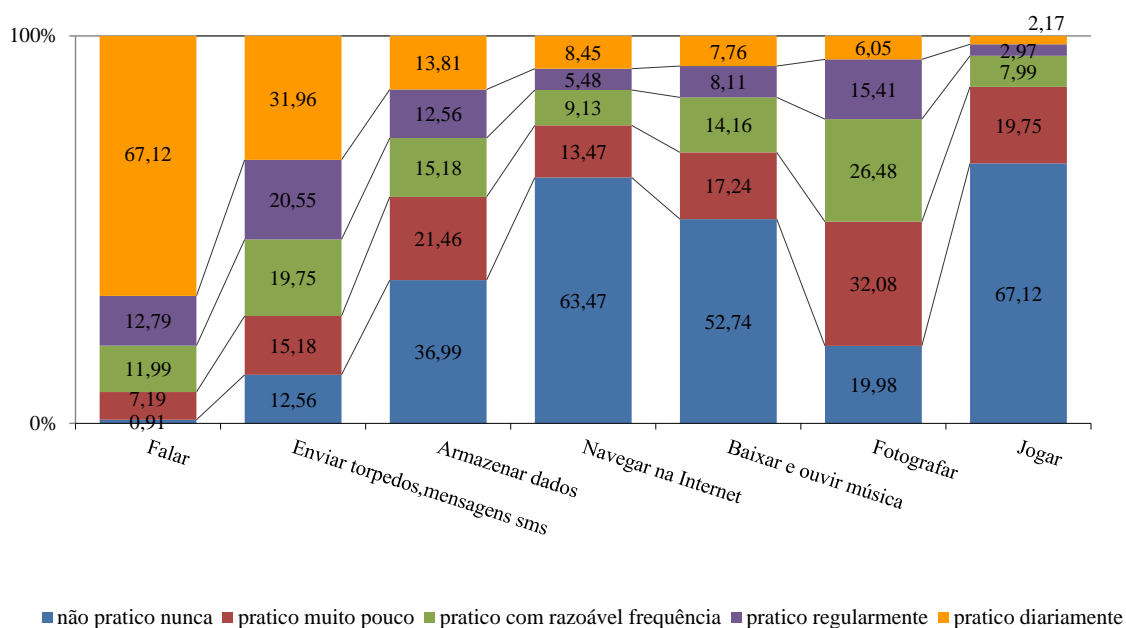


Figura 48. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O (a) senhor(a) pratica qual(is) ação(ões) no seu celular? Com que frequência?

Obs.: múltiplas respostas.

5.3.3.7. Mapa de consumo cultural e aspectos da sociabilidade dos cursistas

Conforme já mencionado no início deste tópico, parte considerável das questões aplicadas no questionário de número 2 dedicou-se ao mapeamento do consumo cultural dos cursistas pesquisados, bem como ao levantamento de aspectos relacionados à sua vida social e participação comunitária. Isso porque, na visão de literacia digital que adotamos ao longo da presente pesquisa, o impacto das habilidades digitais adquiridas e desenvolvidas deve também ser avaliado no tocante ao consumo cultural, engajamento e protagonismo social e adoção crescente de práticas cidadãs.

Neste sentido, vale destacar que ao iniciar a participação em um dos cursos do Programa Redefor-USP, o cursista pesquisado declarava os hábitos de consumo e práticas sociais que a seguir se descrevem e se comentam.

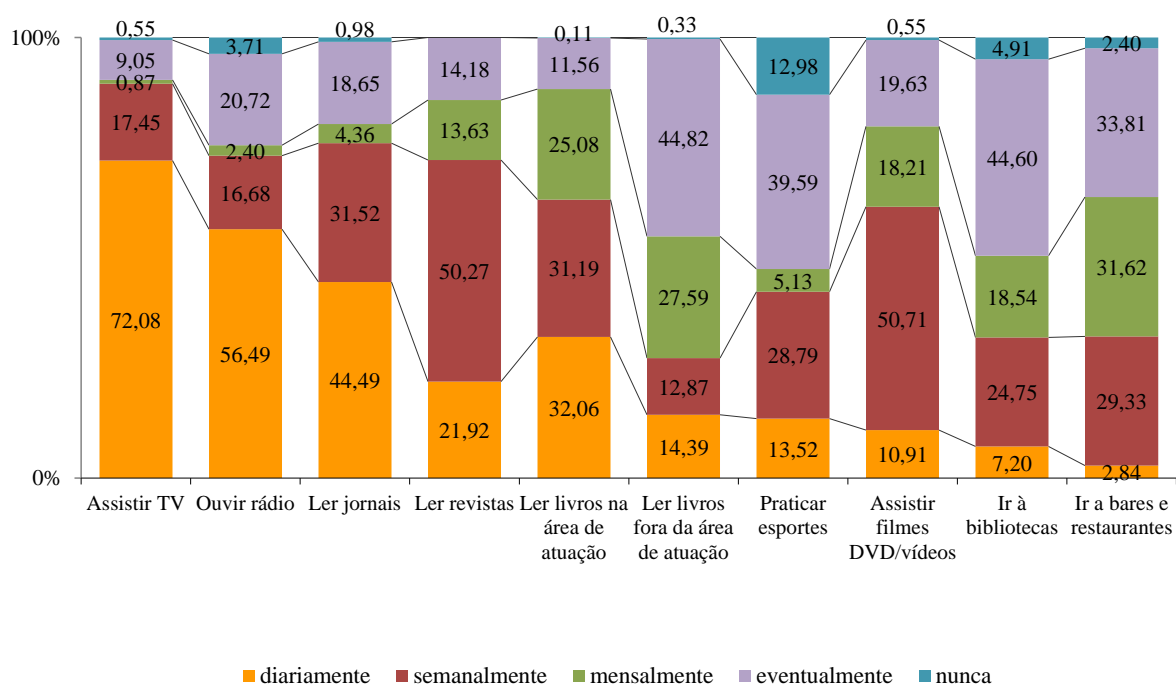


Figura 49. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) realiza algumas das atividades culturais abaixo relacionadas?

Obs.: múltiplas respostas.

O consumo cultural diário é marcado essencialmente por assistir TV (72,08% dos cursistas professores pesquisados declaram realizar esta atividade diariamente), por ouvir rádio (56,49%), ler jornais (44,49%), ler livros na área de educação (32,06%), ler revistas (21,92%), ler livros fora da área de atuação (14,39%), praticar esportes (13,52%), assistir filmes DVD/vídeos (10,91%), ir a bibliotecas (7,20%) e ir a bares e restaurantes (2,84%).

As práticas semanais, seguramente influenciadas pelo descanso e lazer dos finais de semana, são particularmente relevantes para a leitura de revistas (50,27%), assistir filmes DVD/vídeo (50,71%), ler jornais (31,52%), ler livros na área de atuação (31,19%), ir a bares e restaurantes (29,33%) e praticar esportes (28,79%), ir a bibliotecas (24,75%), entre outras.

Já as práticas mensais se concentram especialmente em ir a bares e restaurantes (31,62%), ler livros fora da área de atuação (27,59%), ler livros da área de atuação (25,08%), ir a bibliotecas (18,54%), assistir filmes DVD/vídeo (18,21%) e ler revistas (13,63%).

Eventualmente, os cursistas vão a bibliotecas (44,60%), leem livros fora da sua área de atuação (44,82%), praticam esportes (39,59%), vão a bares e restaurantes (33,81%), ouvem rádio (20,72%), assistem filmes em DVD ou vídeo (19,63%), leem jornais (18,65%) e revistas (14,18%).

Finalmente, entre as práticas nunca realizadas por parte dos cursistas se destacam os esportes (12,98%), a ida a bibliotecas (4,91%), ouvir rádio (3,71%) e ir a bares e restaurantes (2,40%).

Considerando apenas a prática dominante de assistir televisão, a investigação da preferência dos cursistas revelou a primazia dos documentários (71,32%), seguida pelos filmes (com 63,69% na ordem das opções destacadas), noticiários (59,65%), programas de entrevistas (31,52%), programas de opinião (31,08%), séries (27,37%), minisséries (20,94%), variedades, programas humorísticos e esportes (20,17%, cada uma das opções), novelas (14,39%), programas religiosos (13,52%) e programas infantis (10,80%).

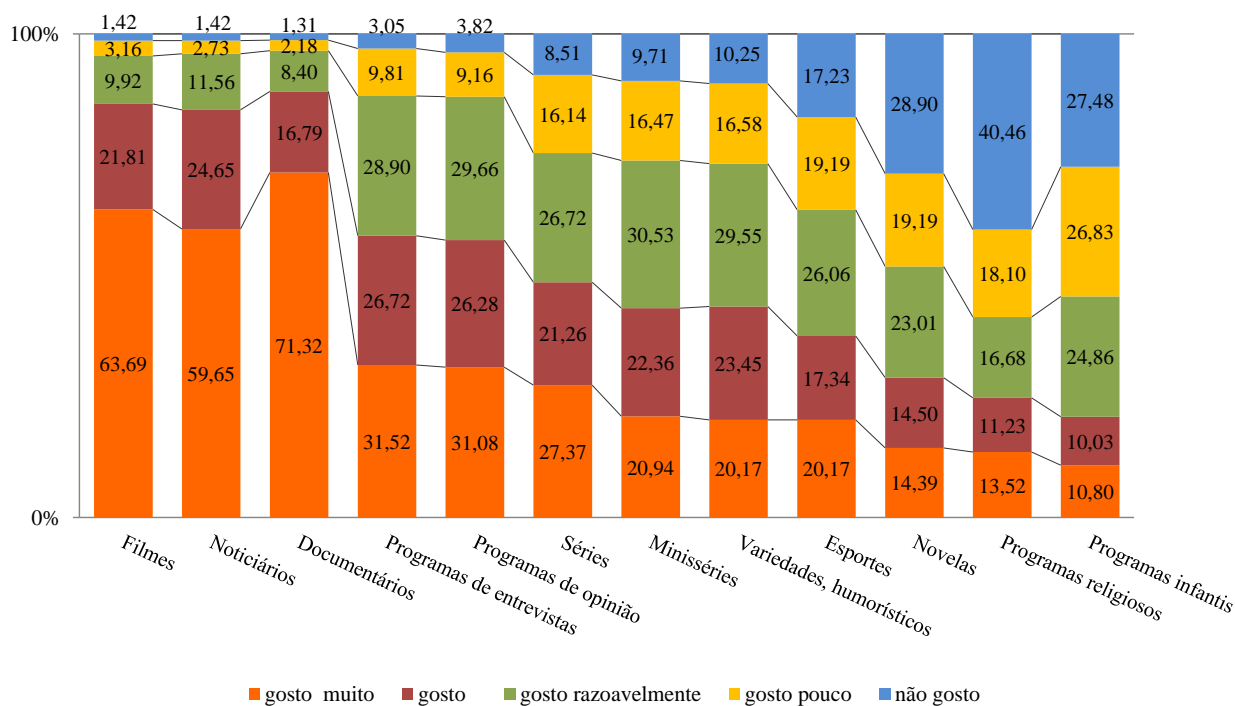


Figura 50. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Quais dos programas de TV prefere assistir?

Obs.: múltiplas respostas.

Por outro lado, os menores índices de preferência recaem sobre os programas religiosos (40,46% não gostam), seguidos pelas novelas (28,90%), programas infantis (27,48%), esportes (17,23%), variedades/programas humorísticos (10,25%), minisséries (9,71%) e séries (8,51%), entre outros.

Interessados em mapear as práticas de sociabilidade e cidadania dos cursistas, a pesquisa contemplou, também, um conjunto de questões relacionado a estes temas, cujos principais resultados são a seguir comentados.

Primeiramente, cabe observar que o cursista frequentador do Redefor-USP, na edição 2011-2012 do programa, evidenciou uma participação social relativamente relevante e majoritária frente aos não participantes exclusivamente no que concerne à participação em paróquias ou associações religiosas (65,87%), seguidas de centros culturais (50,93%). Outros tipos de associações tiveram frequência minoritária para os participantes frente aos não participantes, com destaque, pela ordem decrescente de importância para: associações ecológicas ou de direitos humanos (47,33%), sindicatos (44,93%), associações ou clubes esportivos (43,29%); entidades filantrópicas (41,11%), associações de bairros (29,33%), partidos políticos (21,16%), cooperativas (17,88%) e associação de consumidores (17,23%).

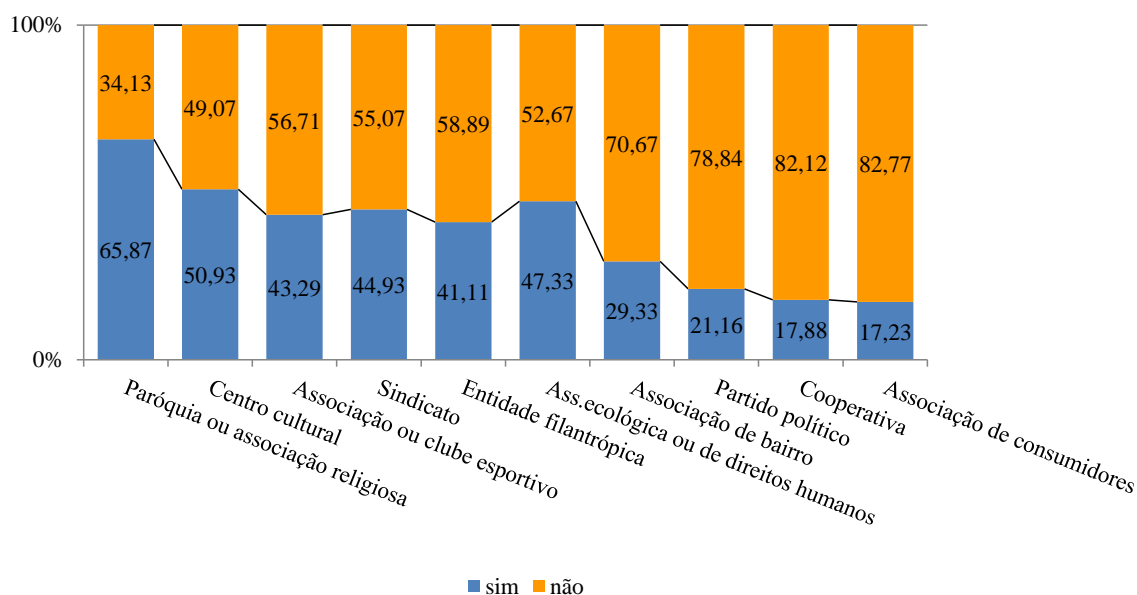


Figura 51. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) participa de algumas das seguintes associações ou instituições?

Obs.: múltiplas respostas.

Analisando o mesmo conjunto de dados, agora sob o prisma da frequência, observou-se que os maiores indicadores de práticas mensais ocorrem em relação às paróquias e associações de natureza religiosa (61,09%), seguidas dos clubes esportivos (32,75%), sindicatos (31,07%), entidades filantrópicas (30,50%) e partidos políticos (20,10%).

A frequência não regular, eventual, se mostrou mais expressiva e majoritária em relação a todos os tipos de associações e locais de natureza comunitária, com a única exceção das paróquias e associações religiosas, conforme já visto em parágrafo anterior.

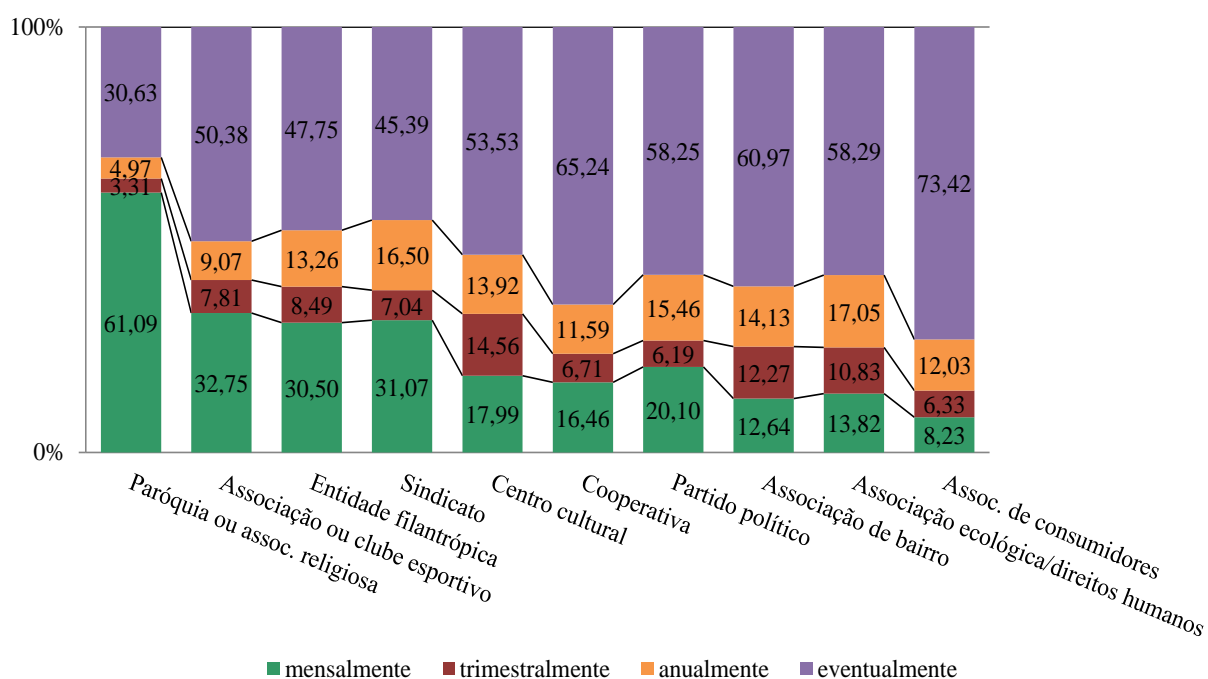


Figura 52. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Com que frequência o(a) senhor(a) participa de algumas das seguintes associações ou instituições?

Obs.: múltiplas respostas.

Questionados a respeito da realização de cursos extracurriculares de diferentes naturezas, os cursistas informaram terem realizado no último ano a partir da data da realização da entrevista as seguintes modalidades: informática (42,97%), outras modalidades, sem especificação (41,22%), esportes (35,99%), línguas (27,59%),

arte/artesanato (20,50%), teatro/dança (13,30%), formação musical (12,65%), fotografia (11,67%) e desenho/pintura (10,14%).

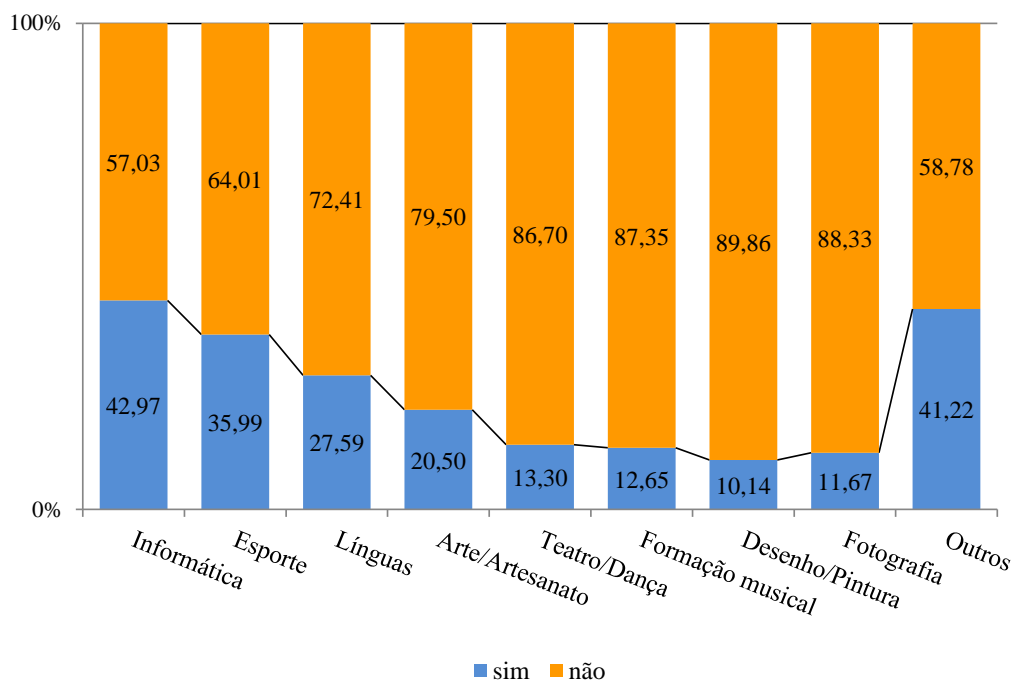


Figura 53. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. O(a) senhor(a) fez cursos extracurriculares no último ano?

Obs.: múltiplas respostas.

Em relação às cargas horárias, as informações dadas pelos cursistas permitiram observar que os cursos mais extensos (mais de 60 horas) foram dedicados ao aprendizado de práticas esportivas (31,82%), seguidos pelos cursos de línguas (25,30%), informática (19,29%), formação musical (18,97%), teatro/dança (15,57%), desenho/pintura (15,05%), arte/artesanato (12,23%), fotografia (10,28%). Outros cursos em geral, com mais de 60 horas de dedicação, sem especificação de sua natureza, mostraram participação de 39,68%.

Os cursos de informática mais frequentados foram aqueles com até 20 horas de duração (50,0%), seguidos dos de mais de 60 horas (19,29%), até 40 horas (20,43%) e de até 60 horas (11,93%).

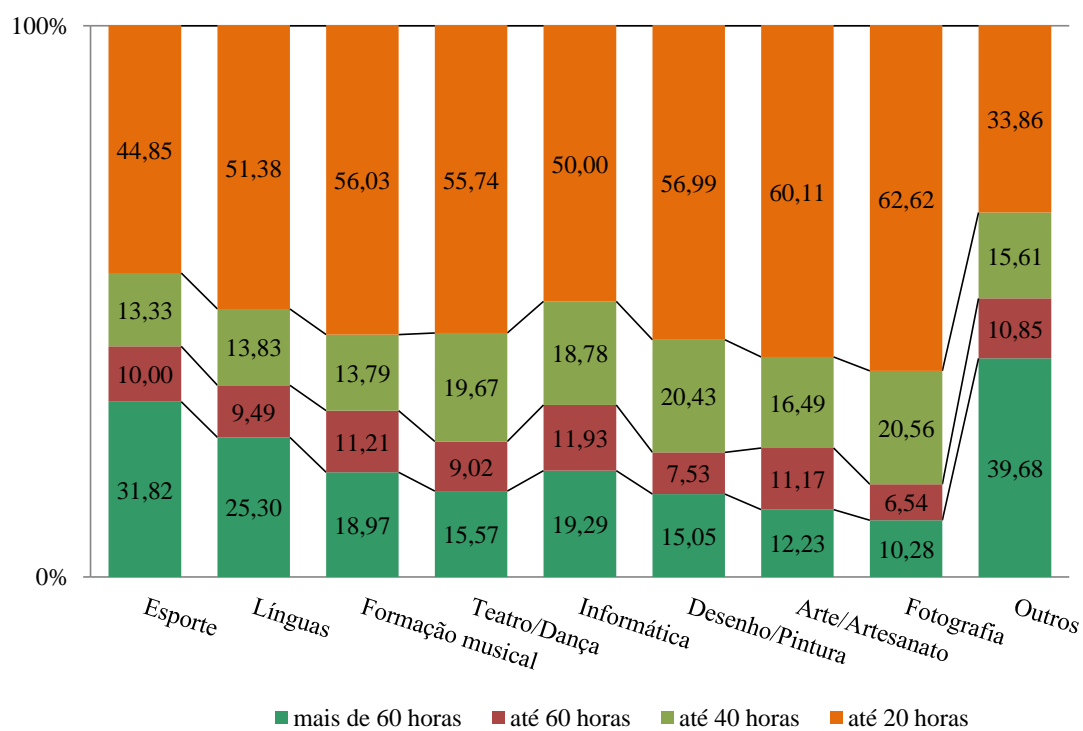


Figura 54. Redefor-USP (edição 2011-2012). Professores do Curso de Ensino de Biologia. Indique o número aproximado de horas dedicadas a fazer cursos extracurriculares no último ano.

Obs.: múltiplas respostas.

CAPÍTULO 6. A PESQUISA QUALITATIVA

Conforme descrito anteriormente, neste capítulo optamos por apresentar e discutir, na sequência em que foram realizadas, os resultados da coleta de dados e da aplicação da Análise do Discurso em três diferentes instâncias de pesquisa, a saber: i) os registros gravados das consultas dos cursistas investigados ao *help desk* de apoio ao programa Redefor-USP; ii) os textos gravados das interações assíncronas dos cursistas no âmbito dos fóruns de discussão das disciplinas componente do Curso de Ensino de Biologia, e iii) as transcrições das entrevistas em profundidade conduzidas como a última etapa da investigação em campo.

Sendo assim, vamos então a eles.

6.1. O *help desk*⁷⁸ do programa Redefor-USP

Uma das maiores preocupações na organização, operacionalização e gestão de programas de ensino a distância (EaD) refere-se às taxas, muitas vezes bastante elevada, de evasão de alunos, especialmente quando causadas por dificuldades de aprendizado, manuseio, uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Tais dificuldades, que decorrem da ausência ou insatisfatoriedade nos níveis de aquisição e desenvolvimento das literacias digitais exigidas, podem constituir-se em barreira fundamental ao aprendizado em ambiente virtual (VARGAS; LIMA, 2004).

Visando contornar problemas desta natureza, propostas que buscam dar suporte e orientação dos alunos no aprendizado e uso das TIC têm sido planejadas e implementadas, com destaque para aquelas que focam, através de diferentes canais de comunicação (telefone, *chat*, *e-mail*, MSN, entre outros) disponibilizar equipes de atendentes especializados.

⁷⁸ Tratando-se de termo consagrado no cotidiano de empresas, universidades, organizações técnicas e comerciais e do público frequentador de ambientes *on-line* em geral, optamos por manter o termo conforme o original, em língua inglesa. A palavra *help desk*, em inglês, designa o serviço de apoio a usuários para prestar suporte e resolução de problemas técnicos em *informática*, *telefonía* e *tecnologias de informação*, ou em pré e pós vendas de mercadorias, entre outros setores. Este apoio pode ser tanto dentro de uma empresa (profissionais que cuidam da manutenção de equipamentos e instalações dentro da empresa), quanto externamente (prestação de serviços a usuários), por meio de um *sistema de gerenciamento de incidentes* ou *call center*. O serviço de *help desk* pode ser realizado tanto pessoalmente, quanto por *telefone*, *e-mail*, *fórum* e outros meios de comunicação [Cf. WIKIPÉDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Help_desk. Acesso em: 29 de janeiro de 2014].

No âmbito dos programas de ensino a distância (EaD) conduzidos pela Universidade de São Paulo, com auxílio e suporte do Centro de Tecnologia da Informação (CTI)⁷⁹, foi implantado, a partir de agosto de 2010 – encontrando-se ainda vigente – *help desk* para o atendimento simultâneo dos programas de especialização (Redefor-USP, EVC, EVS), licenciatura, redes colaborativas (Projeto Stoa) e outros.

A figura seguinte mostra a distribuição percentual dos atendimentos propiciados pelo *help desk* do CTI-USP no ano de 2012. Nela, pode-se observar que o Redefor-USP concentrou participação majoritária, respondendo por 60,55% do total de consultas, considerando-se todos os canais de atendimento disponibilizados ao público frequentador de todos os programas de EaD atendidos pelo serviço.

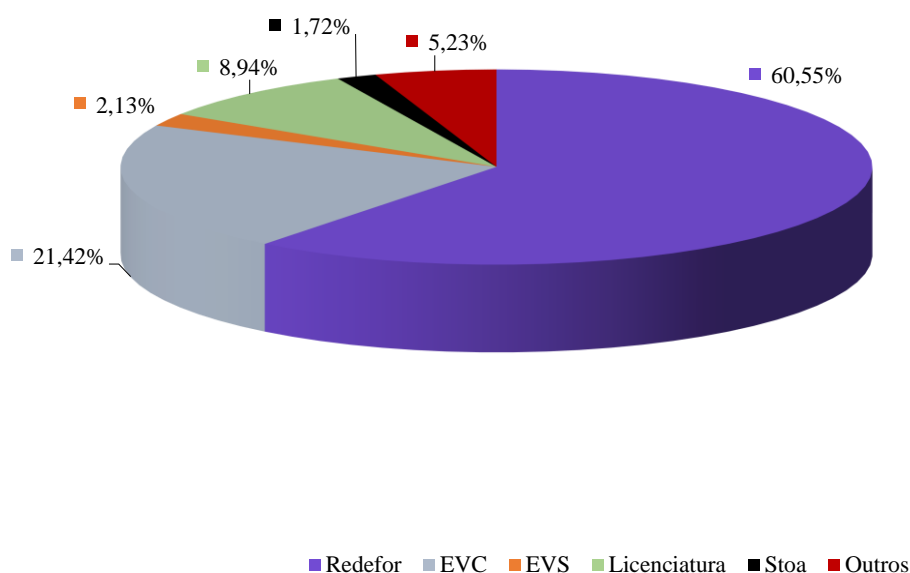


Figura 55. *Help desk* - CTI/USP. Atendimentos por programa, em 2012, em porcentagem.

⁷⁹ A partir de 2013, o Centro de Tecnologia de Informação (CTI) passou a ser designado por Superintendência de Tecnologia da Informação (STI). No entanto, preferimos manter a denominação original, haja vista que ela esteve vigente durante o período da execução de nossa pesquisa, sendo o nome que consta em todos os documentos oficiais e extraoficiais de então, incluindo as atas que redigimos e que dão conta do andamento da estruturação e andamento dos trabalhos do Grupo de Pesquisa do Redefor-USP, ao qual estivemos associados durante o período de vigência de nossa pesquisa.

Cabe destacar que o serviço de atendimento implantado pelo CTI-USP caracteriza-se como o chamado *smart help desk*, cujo conceito se baseia em três princípios fundamentais: i) atendimento simultâneo em multicanais de suporte ao usuário (telefone, *e-mail*, *chats*, MSN, Skype, Twitter e outros); ii) resposta no menor espaço de tempo possível, de preferência imediatamente na temporalidade própria da realização da consulta, e iii) construção da base de dados de referência, na qual todas as dúvidas e questões apresentadas, bem como as respectivas respostas a ela são registradas e incorporadas sistemicamente, para uso em situações similares que vierem a ocorrer no futuro. (AMARAL et al, 2011).

No âmbito do *smart help desk* pesquisado, conforme vimos anteriormente, a construção da base de conhecimentos gerada, conforme mencionada no último subitem do parágrafo anterior, subsidia especialmente as tarefas de criação, gestão e atualização das FAQ (*Frequently Asked Questions*), disponível no portal do Redefor-USP, a partir da observação das questões mais frequentemente encaminhadas pelos cursistas em interação com a equipe de atendimento do *help desk*. Integra, assim, uma base comum de conhecimento do grupo em um processo de construção coletiva, conforme proposto por Holmes e Gardner (2006).

Em 2012, o *help desk* do CTI-USP atendeu a um público de mais de 4.000 frequentadores, composto prioritariamente por alunos/cursistas dos diversos programas abrangidos. Estes detiveram participação de 85,34% das demandas totais de assistência e orientação, seguidos, com larga margem de diferença, por professores, editores, coordenadores de cursos e interessados no programa em geral (11,60%) e pelos próprios tutores dos respectivos programas (3,06%).

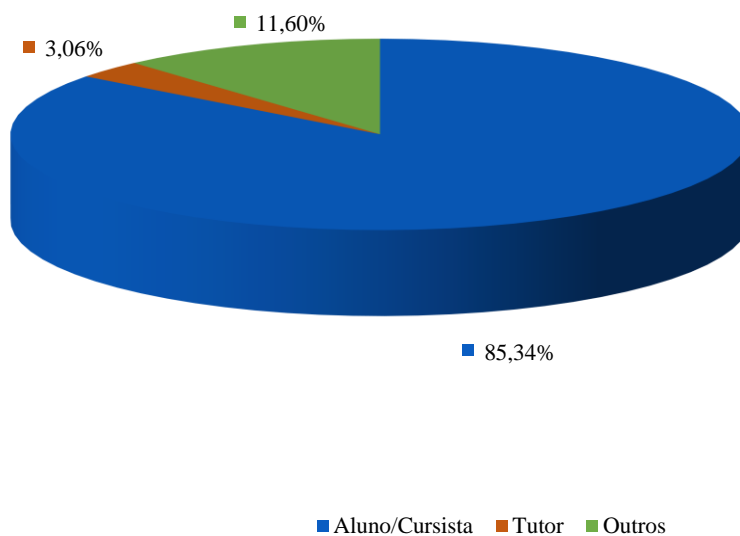


Figura 56. *Help desk* - CTI/USP. Atendimento, por vínculo aos programas, em 2012, em porcentagem

Ainda naquele mesmo ano, os principais canais de comunicação utilizados nas solicitações de atendimento, foram, pela ordem decrescente de importância relativa: *e-mail* (76,70%), telefone (11,53%), *Chat* (9,42%), MSN (1,80%), Skype (0,30%) e outros (0,25%).

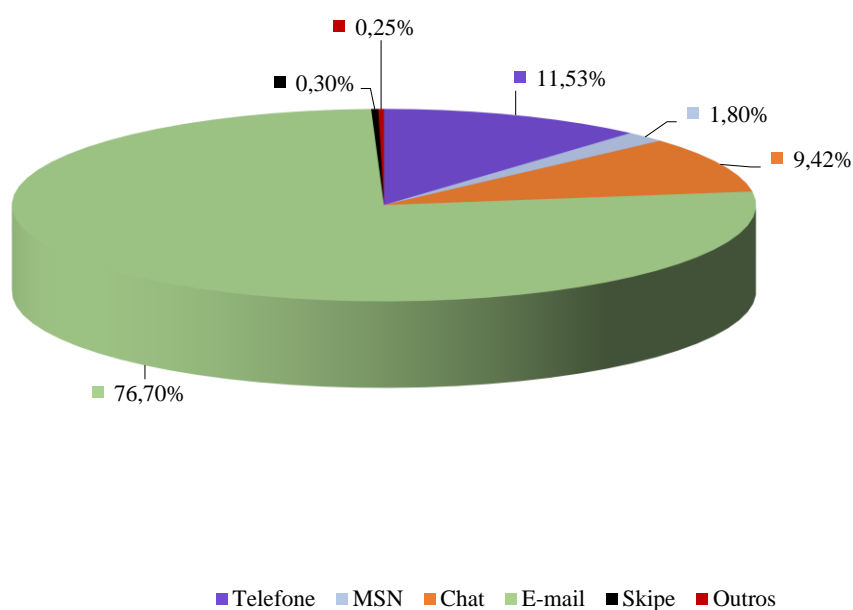


Figura 57. *Help desk* - CTI/USP. Atendimento, por meio de contato, em 2012, em porcentagem.

A equipe de atendente do *help desk* acompanhada foi, durante todo o tempo de execução desta pesquisa, composta por cerca de vinte atendentes treinados pela própria Universidade de São Paulo, sendo todos eles estudantes em formação, em nível de graduação, em diversas unidades da própria USP. No processo seletivo dos mesmos foi levada em consideração facilidades e habilidades digitais em diferentes canais de comunicação, experiências em lojas ou departamentos de informática, manutenção e assistência técnica a computadores e serviços de Internet e de atendimento ao consumidor, entre outras. Para esse último conjunto de habilidades foram consideradas: i) facilidade de relacionamento e empatia com o público; ii) calma e paciência em ouvir; iii) atitudes independentes, proativas e articuladas; iv) boa dicção, e v) responsabilidade.

Nas próprias palavras da coordenadora do *help desk*, podemos acompanhar o projeto de instituição desse atendimento no âmbito do Redefor-USP:

Desde o início, eu não sabia bem o que eu queria do *help desk* que eu tinha sido convidada a montar. Mas, eu sabia o que eu não queria. Consultando empresas e provedores da área, a gente via que a primeira coisa que eles queriam saber era sobre o número de usuários, sempre com foco no atendimento automático. Eu já tinha bastante conhecimento do atendimento dos professores e usuários da própria USP e eu já tinha, também, informações de que não seria nada tranquilo trabalhar com o professor da rede pública de ensino. E eu me colocava na posição deles, no papel de usuária. Eu detesto falar com máquina. Eu detesto ficarem me passando para uma outra pessoa, e outra e outra [...]. E daí eu fui desenhando o perfil do aluno que eu queria. Os alunos da USP já são bons por natureza. Estão aqui porque já passaram por um vestibular rigoroso...mas, não era só isso. Eu queria um perfil de aluno mais engajado, que tivesse mais envolvido com situações de empatia. Entrevistei 120 alunos e fiquei com 20, que depois passaram por uma série de dinâmicas e uma bateria de treinamentos. Eu estava buscando um aluno que fosse tranquilo. Sabe? Mais apto a ouvir, do que falar. Então, a minha primeira turma era de alunos que tinham irmãos excepcionais, com problemas, professores de EJA⁸⁰ nas periferias, alunos acostumados a lidar com pessoas com necessidades especiais...pessoas carentes. No final, todos eles tinham esse perfil: alguma forma de filantropia, habilidades de saber ouvir, de se doarem...A gente pensou naquilo que eu chamo de um *help desk* humanizado [...]. Porque precisa mudar essa ideia de atendimento rápido...automático. Eu acho que a parte

⁸⁰ Educação de Jovens e Adultos (EJA): programa regulamentado pelo artigo n.º 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, ou lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996) focado no atendimento do público que, por qualquer motivo, não completou o ciclo de sua educação básica - e que compreende as etapas de ensino fundamental e médio -, na idade adequada para tanto.

humana é muito importante. Não se liga para a parte afetiva nem do usuário, nem do funcionário. A gente ficou tão robotizado que esquece da parte humana⁸¹.

No dia a dia, cada um dos atendentes do *help desk* atuante no programa é responsável pela abertura do atendimento efetuado ao usuário em qualquer dos canais de comunicação disponível, bem como pelos registros da questão apresentada e da resposta dada ou procedimento sugerido (*feedback*), em cada caso. A manutenção da base de dados dos atendimentos, preferencialmente com fechamentos validados pelo usuário – para evitar reincidências – conforme já vimos –, serve para alimentar o acervo de conhecimentos sobre o funcionamento e os problemas ocorrentes no sistema de *e-learning*, subsidiando todas as equipes envolvidas desde o suporte técnico na disponibilização das ferramentas, até a oferta das interfaces e conteúdos, conforme proposto por Robert Cohen (2008).

Para a coordenação do *help desk* do CTI-USP, o sucesso possível do atendimento prestado condiciona-se a uma série de fatores, entre os quais se destacam: i) o comprometimento com o retorno e a rapidez nas respostas dadas aos questionamentos encaminhados; ii) a criação de elos de confiabilidade, e iii) a empatia com o Outro. Vejamos isso dito em suas próprias palavras:

Eu chamo o nosso serviço de *help desk* esperto, *smart help desk*, porque ele é rápido, ele é direto, mas ele é humano...Aqui nada é automático...as pessoas se falam, elas têm nomes, elas se chamam pelos seus nomes. Eu tinha muito medo no início porque a gente sabia que existia toda aquela cultura de chamar esse tipo de trabalho de “*help esquece*”. Porque sua mensagem vai pra lá e vai parar num limbo...sem resposta, sem retorno...Então, eu tinha um pavor desse “*help esquece*”. Por isso eu falei: “Não. O nosso *help desk* tem que ser diferente!”⁸².

Pela classificação estabelecida pela própria equipe do *help desk*, as principais categorias de atendimento efetuadas, durante o ano de 2012, em relação ao programa Redefor-USP e também pela ordem decrescente de importância relativa foram: atividades do curso (23,01%), informações gerais (16,98%), documentação (11,93%), acesso ao Moodle (11,35%), aula presencial (10,41%), erro de edição (5,97%), matrícula (4,32%), reclamação (1,73%), desistência do curso (0,86%), navegadores

⁸¹ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

⁸² Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

(0,42%) e problemas com grupos (0,28%). Questões outras, em geral, que não se adequaram à categorização empreendida pelos atendentes do *help desk* responderam por 12,74% das consultas.

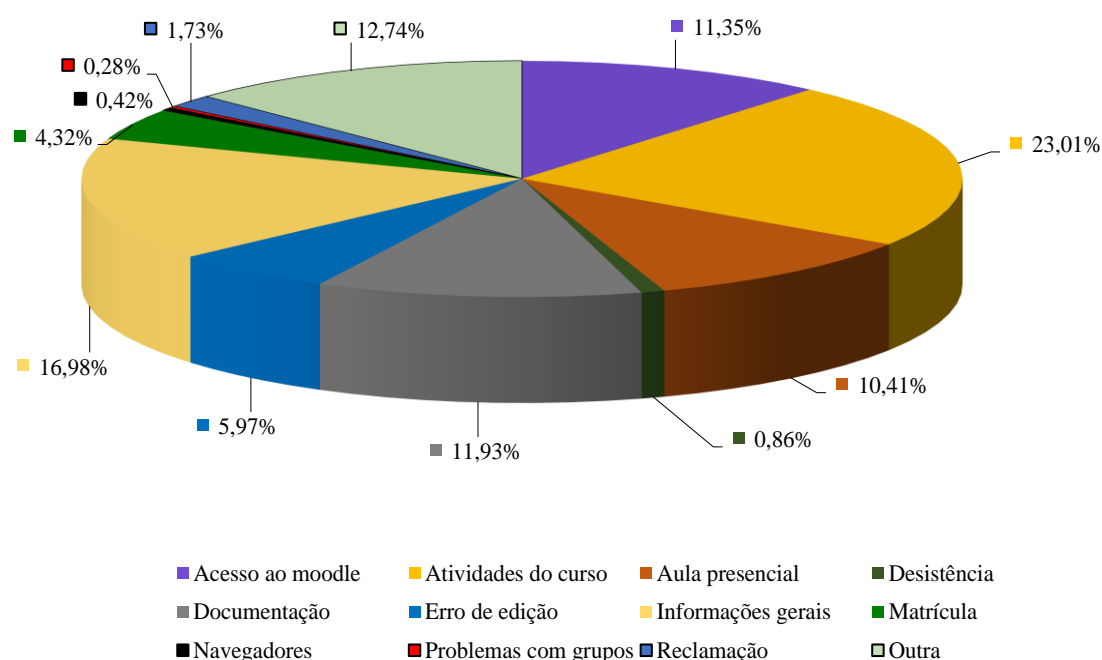


Figura 58. *Help desk* – CTI/USP. Dúvidas mais frequentes, por categoria, em 2012, em porcentagem.

Em nossas análises, embora tenhamos tido acesso e empreendido a leitura do conjunto integral das manifestações encaminhadas pelos cursistas do Redefor-USP, concentramo-nos nas questões que se relacionaram direta e/ou indiretamente a expressões de dificuldades ou necessidades de auxílio correlacionadas às literacias digitais dos cursistas, tanto no que se referiu a questões técnicas, quanto a expressões de interfaces das TIC e das literacias digitais com o cotidiano familiar, doméstico ou profissional dos cursistas.

Embora nas demais etapas quantitativas e qualitativas da pesquisa tenhamos nos detido apenas no estudo das literacias digitais do conjunto de cursistas professores – ou ainda mais especificamente, no caso das abordagens dos fóruns de discussão temáticos, nos cursistas professores do Curso de Ensino de Biologia – no tocante às análises dos textos registrados nos diversos canais de atendimento do *help desk* optamos por uma abordagem mais ampla. Assim, incluímos aqui todas as categorias de cursistas

frequentadores do Redefor-USP. Isso porque, conforme já sinalizamos, instituiu-se neste ambiente um processo coletivo de produção de orientações e esclarecimentos que alimentam a construção das FAQ e de outras formas de atendimento ao cursista. Ou seja, as dúvidas e dificuldades experimentadas por cada um acabam por gerar um benefício comum para o conjunto de frequentadores do programa.

Neste contexto, a elaboração de um conjunto de orientações a serem pré-disponibilizados para os cursistas constitui-se como um processo incerto e tentativo, que implica, *a priori*, a necessidade de a equipe de auxiliares colocar-se na posição do Outro, do usuário, tentando antecipar suas dificuldades. Acompanhando a própria fala da coordenadora do *help desk* do CTI-USP encontramos o excerto:

Começamos a estudar o nosso usuário: o professor da rede pública. E nós ficávamos imaginando como é que ele seria. Se ele decidiu fazer o curso de EaD, será que ele foi na loja comprar um computador, um *laptop*? E agora? Será que ele sabe instalar (e é claro que eles não sabem!). Então, e daí? O que é que eles precisam saber? E fomos assim, pensando e relacionando todo tipo de dificuldade que pudesse ir aparecendo pelo caminho. Na sequência, contratamos uma *designer* e uma menina que veio do setor de manutenção de micros e começamos a desenhar e fazer os tutoriais. E era assim: O que é html? O que é www? O que é *e-mail*? O que é vírus? O que é *plug in*? E ia mais adiante: o que é *hardware*? O que é CPU? O que é monitor? Tudo, tudo...Além dos tutoriais, fomos elaborando as FAQ. Então, ele podia clicar lá, por exemplo, “micro” e vinha todas aquelas respostas, todas aquelas explicações. E ele foi ficando bem facilzinho ...tinha legenda, tinha áudio. Ele é muito bem aceito, muito usado até hoje ⁸³.

6.1.1. Discutindo os registros do *help desk*: o que eles têm para nos contar sobre as literacias digitais dos cursistas?

A pesquisa quantitativa a respeito das literacias digitais dos cursistas do programa Redefor-USP – já apresentada e discutida no capítulo anterior – revelou um expressivo conjunto de dificuldades, inabilidades e desconhecimentos desses agentes no uso, manuseio e apropriação das TIC, cuja expressão deveria se confirmar também nas consultas ao *help desk*. Esse aguardado fenômeno veio, de fato, a ocorrer, e até com mais intensidade do que a previsto, como veremos a seguir.

⁸³ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

Assim, no tocante às dúvidas e demandas essencialmente focadas nos aspectos técnicos que justificam a existência mesma do *help desk* e de maneira condizente com os dados obtidos na pesquisa quantitativa a respeito das literacias digitais dos cursistas do Redefor-USP, observou-se que as maiores frequências de ocorrências de consultas foram relativas às dificuldades dos cursistas em: i) utilizar o Moodle; ii) trabalhar com o Google Docs; iii) anexar e abrir arquivos condensados (ZIP, RAR) anexados; iv) gravar, salvar e abrir arquivos de vídeos; v) anexar fotos, gráficos e ilustrações; vi) selecionar e instalar navegadores; vii) desabilitar *popups*; viii) instalar antivírus e ix) outros (informar-se sobre *cookies*, *Wikis* etc.).

NÃO ESTOU CONSEGUINDO ACESSAR A PLATAFORMA DO MEU CURSO, RECEBO A MENSAGEM QUE DEVO AUTORIZAR O NÃO SEI NEM FALAR O NOME, DIZ QUE TEM DOIS NO COMPUTADOR (COCKIE) ,DEVE SER ESSE O NOME.cOMO FAÇO ISSO.nUNCA DEU PROBLEMA⁸⁴.

(11:17:16) Cursista #6856: QUERO ENVIAR UM TRABALHO PARA O TUTOR VIA FERRAMENTA DIÁLOGOS E NÃO SEI, PODE ME AUXILAR?⁸⁵

(20:51:44) Cursista #7547: POR FAVOR . EU CONSIGO LER O QUE OS COLEGAS POSTARAM MAS NÃO CONSIGO POSTAR A MINHA OPINIÃO. Onde eu preciso clicar para postar⁸⁶.

(13:44:30) *Help desk*: A senhora tentou usar outro navegador?

(13:45:01) Cursista #5887: como assim? não sei me explica

(13:46:13) *Help desk*: Navegador é um programa: o Internet Explorer, Mozilla Firefox e o Google Chrome são navegadores.

(13:46:13) Cursista #5887: veio um tecnico instalar o windows 2007, e depois ainda não havia tentado entrar aqui, mas não sei se tem haver isso. tem?

(13:46:27) *Help desk*: Acho que não.

(13:47:18) Cursista #5887: nem sei dizer qual é o que tem aqui?

(13:47:23) Cursista #5887: como fazer par saber?

(13:49:00) *Help desk*: Dá pra ver pelo ícone: para entrar na internet a senhora clica em um ícone (se for internet explorer é um "e" azul, por exemplo)

(13:49:35) Cursista #5887: vou verificar

⁸⁴ Cursista de Gestão da Rede Pública, consulta ao *help desk* via e-mail, em 22 de setembro de 2012, (18h05min35s).

⁸⁵ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, atendimento via *chat*, em 21 de setembro de 2012, iniciado às 11h10min.

⁸⁶ Cursista do Curso de Ensino de Biologia, via *chat*, em 3 de março de 2012, atendimento iniciado às 21h48min.

[...] (13:50:33) Cursista #5887: sim.. é um "e" google interne explorer
(13:51:42) *Help desk*: Então, a senhora pode tentar usar outro, geralmente o Internet Explorer dá uns probleminhas.
(13:52:49) Cursista #5887: isso tudo que vc digitou acima tem como me mandar por email?
(13:52:57) *Help desk*: Veja se tem outro instalado no seu computador.
(13:53:16) Cursista #5887: que jeito? *sou analfabeta aqui*
(13:53:49) *Help desk*: Ah, eu só mandei um link com as imagens dos logos/ ícones de navegadores, para a senhora ver se reconhece alguns
(13:54:15) *Help desk*: A senhora pode entrar no google e procurar por "navegadores". www.google.com
(13:55:18) Cursista #5887: [info] looking at <http://www.google.com>
(13:57:06) Cursista #5887: ah... ta...e depois é só baixar?
(13:59:04) *Help desk*: sim, a senhora pode fazer download do mozilla firefox por esta página: <http://br.mozdev.org/firefox/download/>
(14:00:41) *Help desk*: o google chrome é muito bom também, se a senhora preferir, pode baixá-lo também: <http://www.google.co.jp/chrome/?hl=pt-BR>
(14:00:53) Cursista #5887: vou tentar... obrigada⁸⁷

Gostaria de saber qual é o significado desta sigla AVA, pois não tenho conhecimento do que se trata desde já obrigada⁸⁸.

Como faço para ter acesso ao AVA? e para habilitar os Cookies?⁸⁹

(14:44:59) Cursista#2556: não consigo enviar o email para academ-redefor@usp.br. onde está o enviar??
(14:45:53) *Help desk*: desculpe, mas não estou entendendo o que quer dizer
(14:46:36) Cursista #2556: escrevi o email para academ-redefor@usp.br
(14:46:39) *Help desk*: para enviar um e-mail para esse endereço é a mesma forma de enviar para qualquer outro e-mail
(14:46:57) Cursista #2556: não há uma janela enviar?? nãoi entendo??
(14:47:12) *Help desk*: estae enviando de qual e-mail?
(14:47:48) Cursista #2556: estou enviando da escola. eu digitei na página do email, mas não consigo enviar
(14:48:13) *Help desk*: de qual e-mail está enviando?
(14:48:32) Cursista #2556: qual o botão para enviar?? abra a página e vc verá
(14:49:00) *Help desk*: senhora, como posso abrir a página se não tenho acesso ao seu e-mail
(14:49:12) *Help desk*: a senhora tem um e-mail pessoal q sempre usa?
(14:49:46) *Help desk*: use esse e-amil para escrever um e-mail e colocar o endereço academ-redefor@usp.r na linha de endereço e enviar.

⁸⁷ Cursista do Curso de Gestão de Currículo para Coordenadores, via *chat*, em 3 de março de 2012, atendimento iniciado às 14h07min. Grifos nossos.

⁸⁸ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk* via e-mail, em 10 de maio de 2012, (17h18min12s).

⁸⁹ Cursista de Gestão da Rede Pública para Supervisores de Ensino, consulta ao *help desk* via e-mail, em 09 de maio de 2012, (11h19min54s). Grifos nossos.

(14:50:07) Cursista #2556: tenho
(14:50:11) *Help Desk*: caso esteja com problemas em seu e-mail pessoais, basta entre em contato com os responsáveis por este e-mail
(14:51:26) Cursista #2556: então não pode digitar na própria página
(14:51:45) *Help Desk*: qual página?
(14:52:20) Cursista #2556: academ-redefor@usp.br
(14:53:02) *Help Desk*: senhora isso não é uma página. Isso é um e-mail
(14:53:40) Cursista #2556: obrigada⁹⁰

Tenho sérias dificuldades em trabalhar no google doc, não consigo ler as mensagens, a linha não roda e as vezes nem abre. consigo anexar os documentos, demora Será que se eu comprar outro computador vou conseguir realizar essas tarefas [?][precis]aria de uma orientação pois esta sendo muito difícil assim (sic)! Atenciosamente⁹¹.

anexei alguns arquivos para a tutora ver, mas ela não esta conseguindo abrir, poderiam verificar por favor se estou fazendo algo errado ou algum problema no computador que estou usando para enviar as pastas zipadas? obrigado aguardo resposta⁹².

Estou tentando participar no projeto do meu grupo 2 pelo google docs mas ele não libera para qualquer digitação. O e-mail também está somente abrindo para leitura. O que devo fazer?⁹³.

Boa noite! Não consigo acessar as leituras e vídeos recomendado na Revisão da Atividade, desde o módulo 2; eu clico e parece que o computador "trava" por alguns minutos e, depois, volta mas sem permitir esse acesso. Além da leitura dos textos indicados e dos vídeos, eu estav, no desde o primeiro módulo, tentando arquivá-los para utilização no trabalho da Escola. Por favor, preciso de ajuda. Obrigada⁹⁴.

(12:33:10) Cursista #8490: Estou tentando colar gráficos em uma tarefa, mas não consigo [...]
(12:38:55) *Help desk*: já tentou usar o botão de inserir imagem?
(12:39:06) Cursista #8490: não.
(12:39:38) *Help desk*: é o botão que parece um quadrinho
(12:40:35) Cursista #8490: sim, eu havia tentado, mas pedem o url da imagem

⁹⁰ Cursista do Curso do Curso de Ensino de Ciências, via *chat*, em 23 de fevereiro de 2012, atendimento iniciado às 14h56min.

⁹¹ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via Twitter, em 16 de abril de 2012, (11h28min24s). Grifos nossos.

⁹² Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 14 de maio de 2012, (07h33min50s). Grifos nossos.

⁹³ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 14 de maio de 2012, (07h25min32s). Grifos nossos.

⁹⁴ Cursista de Gestão da Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 15 de maio de 2012, (07h39min52s). Grifos nossos.

(12:41:05) *Help desk*: sabe procurar a url? ou mesmo assim nao adiantaria?

(12:41:15) Cursista #8490: não sei

(12:41:22) Cursista #8490: gostaria de aprender⁹⁵

(20:55:06) *Help desk*: qual o navegador q a senhora tá usando?

(20:56:27) Cursista #1590: o que é navegador?

(20:56:56) *Help desk*: é o programa que a senhora usa pra abrir a internet pro exemplo

(20:57:03) *Help desk*: o Internet Explorer, que é representado por um simbolo de um 'e' azul circulado por um arco dourado

(20:57:49) Cursista #1590: eu um mini modem da oi,é isso o navegador?

(20:58:56) *Help desk*: não esse é o aparelho q permite a senhora utilizar a internet

(20:59:16) Cursista #1590: não tenho explorer, tenho o mozilla firefox

(20:59:22) *Help Desk*: ok⁹⁶

(20:27:36) *Help desk*: qual navegador a senhora está usando?

(20:28:44) Cursista #4486: o que seria navegador ?? é banda larga??

(20:30:09) Cursista #4486: internet explorer

(20:30:38) *Help desk*: isso, a senhora tem algum outro navegador instalado no seu computador?

(20:31:03) Cursista #4486: que eu saiba não

(20:31:24) *Help desk*: nem o Mozilla Firefox?

(20:32:31) Cursista #4486: não⁹⁷.

(11:47:52) Cursista #2602: Escrevi meu texto para o fórum da semana 4, gostaria de incluir uma tirinha da Mafalda, mas não aparece (sic)

(11:47:55) Cursista #2602: que faço? [...]

(11:58:45) *Help desk*: Para incluir a tirinha clique em "Inserir Imagem" é uma opção da caixa de edição de texto, o ícone é uma montanha (está em baixo do "B" que deixa o texto em negrito.

(11:59:30) Cursista #2602: 1 min. vou verificar

(12:01:04) Cursista #2602: pede a URL da imagem. Onde encontro?

(12:01:17) Cursista #2602: a imagem está no meu desktop

(12:03:51) *Help desk*: É verdade, a senhora pode procurar a tirinha no google. Qual o título da tirinha?

(12:04:17) Cursista #2602: vou ver

(12:05:31) Brazil (Mirassol) #2602:
http://4.bp.blogspot.com/_c8QrauKxNtQ/SoH01pWqJ2I/AAAAAAAAAB2M/32zShoQSWWh0/s1600-h/074.jpg

(12:06:13) *Help desk*: então, isto que a senhora me passou é a URL.

(12:07:05) Cursista #2602: vou tentar [...] não aparece nada

⁹⁵ Cursista do Curso de Gestão da Escola para Diretores, via *chat*, em 23 de fevereiro de 2012, atendimento iniciado às 13h23min. Grifos nossos.

⁹⁶ Cursista do Curso de Gestão de Currículo para Coordenadores, via *chat*, em 09 de novembro de 2011, atendimento iniciado às 21h06min. Grifos nossos.

⁹⁷ Cursista do Curso de Gestão da Escola para Diretores, via *chat*, em 24 de outubro de 2011, atendimento iniciado às 20h09min. Grifos nossos.

(12:09:27) *Help Desk*: A senhora vai acrescentar algum texto à imagem?
(12:09:47) Cursista #2602: consegui
(12:10:03) Cursista #2602: muito obrigada
(12:10:14) Cursista #2602: *nem me pergunte como, mas deu certo.*
(12:10:16) Cursista #2602: rrsrrs
(12:10:24) Cursista #2602: bom final de semana⁹⁸.

*Não consigo até agora assistir ao vídeo da semana 4. Roda, roda, roda e nada.... não abre. Fica pensando....e não carrega*⁹⁹.

*não consigo abrir nem os vídeos e os textos já tentei em outros navegadores e passei anti virus, limpadores de registro e nada. Fiz o teste com outros canais de vídeos e esta funcionando normal*¹⁰⁰.

Por favor, verifiquem porque *não consigo assistir o vídeo todo. Apenas os três primeiros minutos é acessível, depois o vídeo para e não consigo assistir mais.* Obrigada¹⁰¹.

Não consigo colocar fotos nas respostas do fórum colaborativo. Como devo proceder?

Não estou conseguindo postar no GD os gráficos formato excel que elaborei para compor meu TCC. Aguardo orientações. Obrigado¹⁰²

(17:34:37) *Help desk*: poderia nos informar a URL que contém esta informação?
(17:34:39) Cursista #254: e? *Não sei o que é url*¹⁰³.

*Não consigo postar na wiki o texto final*¹⁰⁴.

Fizemos uma página na wiki a um tempo atrás, postamos atividades coletivamente porém *não estou localizando a wiki* em minha identidade. *Como devo fazer para localizar a wiki?*¹⁰⁵.

⁹⁸ Cursista do Curso de Gestão de Currículo para Supervisores, via *chat*, em 22 de outubro de 2011, atendimento iniciado às 12h13min. Grifos nossos.

⁹⁹ Cursista de Gestão de Rede Pública para Supervisores de Ensino, consulta ao *help desk* via e-mail, em 11 de maio de 2012, (09h43min57s). Grifos nossos.

¹⁰⁰ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 19 de setembro de 2012, (11h18min42s). Grifos nossos.

¹⁰¹ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk* via e-mail, em 28 de abril de 2012, (10h27min58s).

¹⁰² Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 26 de novembro de 2012, (15h46min15s). Grifos nossos.

¹⁰³ Cursista do Curso de Gestão da Escola para Diretores, via *chat*, em 30 de novembro de 2011, atendimento iniciado às 19h43min. Grifos nossos.

¹⁰⁴ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk* via e-mail, em 25 de abril de 2012, (08h24min12s). Grifos nossos.

¹⁰⁵ Cursista de Sociologia, consulta ao *help desk* via e-mail, em 3 de setembro de 2012, (10h56min08s). Grifos nossos.

(19:30:51) Cursista #1799: onde devo entrar

(19:30:52) *Help desk*: a senhora ao entrar no e-mail redefinir (gmail) pode verificar no canto esquerdo uma janelinha com uma bolinha verde, esse é o campo do chat [...] só que pelo que eu pude verificar a senhora não possui contatos no seu e-mail, por isso é possível que a senhora não consiga conversar com a sua tutora on line

(19:31:39) # Cursista 1799: perai vou tentar entrar

(19:31:58) *Help desk*: ok

(19:32:47) Cursista #1799: acho que é aí que estou bobando.

(19:33:00) Cursista #1799: o único email que eu conheço é o da redefinir

(19:33:05) Cursista #1799: no google docs

(19:33:14) Cursista #1799: como faço para acessar este outro?

(19:33:22) Cursista #1799: entro no site gmail?

(19:33:30) *Help desk*: <https://mail.google.com/mail/u/1/?shva=1#inbox>

(19:33:39) *Help desk*: neste link a senhora consegue acessar seu e-mail

(19:33:45) Cursista #1799: [info] looking at <https://mail.google.com/mail/u/1/?shva=1#inbox>

(19:34:07) *Help desk*: o ícone dele aparece logo abaixo do desenho do calendário no seu canto direito da tela

(19:34:13) Cursista #1799: como sei meu usuário e senha

(19:34:17) Cursista #1799: nunca entrei aqui

(19:34:47) *Help desk*: para entrar neste e-mail não é necessário um usuário e uma senha, basta estar logado na redefinir

(19:35:13) *Help desk*: ele irá abrir automaticamente quando a senhora clicar sobre o ícone intitulado 'e-mail redefinir'

(19:35:46) Cursista #1799: *desculpe minha ignorância mas vc pode ser mais claro?*

(19:35:53) *Help desk*: sim,

(19:36:08) Cursista #1799: onde eu acho esse ícone

(19:36:18) *Help desk*: a senhora para entrar nesse e-mail deve primeiro entrar na redefinir

(19:36:44) *HelpDesk*: em seguida, assim que abrir a sua tela inicial, a senhora deve olhar para o seu canto direito da tela

(19:37:33) Cursista #1799: ok

(19:38:01) *Help desk*: existe desse lado da tela o desenho de um calendário desse mês, e logo abaixo uma caixa em cinza onde se lê 'aplicativos redefinir'

(19:38:49) *Help desk*: é possível que a visualização desses aplicativos esteja um pouco prejudicada pois existe um box em vermelho sobreposto

(19:39:01) Cursista #1799: ah sim

(19:39:05) Cursista #1799: um momento

(19:39:45) *Help desk*: mas, dentro dessa caixa em cinza existe um ícone que é um envelope branco com borda vermelha (o primeiro que aparece na caixa cinza), nele se lê 'e-mail redefinir'

(19:40:04) *Help desk*: abaixo dele existe o ícone do 'google docs'

(19:40:14) Cursista #1799: ok localizei

(19:40:46) *Help desk*: a senhora pode clicar sobre ele que irá abrir a sua caixa de e-mail

(19:40:47) Cursista #1799: devo entrar em email redefinir?

(19:40:53) *Help desk*: sim
(19:40:57) Cursista #1799: ok
(19:42:03) Cursista #1799: sim ele abriu, mas me fale novamente como consigo ver que está online
(19:42:10) Cursista #1799: a bolinha verde
(19:42:19) *Help desk*: sim
(19:42:28) *Help desk*: essa indica que a senhora está on line
(19:42:30) *Help desk*: agora para adicionar a sua tutora como seu contato para que ambas possam utilizar essa ferramenta a senhora deverá
(19:42:56) Cursista #1799: sim
(19:43:45) *Help desk*: clicar sobre a seta vermelha, com indicação para abaixo, que aparece ao lado direito da palavra 'e-mail'
(19:43:46) *Help desk*: que está escrita logo abaixo do icone da redefor (em formato de lousa com uma tarja laranja)
(19:44:11) *Help desk*: quando a senhora clicar sobre ela ira aparecer a palavra 'contatos'
(19:44:27) *Help desk*: a senhora deve clicar sobre ela para abrir a janela de contatos
(19:44:38) *Help desk*: que no seu caso está vazia
(19:45:21) Cursista #1799: como faço para adicionar amigos
(19:45:30) *Help desk*: em seguida a senhora deve clicar sobre o segundo botão do lado direito do nome 'contatos', onde é possível ver um bonequinho e um simbolo de '+'
(19:45:46) Cursista #1799: sim
(19:46:09) *Help desk*: ou, se preferir pode clicar sobre o botão vermelho 'novo contato'
(19:46:48) *Help desk*: a senhora deve possuir o e-mail da sua tutora para adiciona-la
(19:46:59) Cursista #1799: ok
(19:47:09) Cursista #1799: isso acho que é fácil de encontrar
(19:47:22) Cursista #1799: pode adiconar o contato de todas as pessoas do meu grupo [...]
(19:48:13) *Help desk*: agora todos os que estiverem on line, como a senhora, irão aparecer marcados com a bolinha verde no cnto inferior esquerdo de seu e-mail
(19:48:17) Cursista #1799: este programa tem 1 milhão de coisas¹⁰⁶

(13:56:44) Cursista #5612: Boa tarde quero anexar um documento para postar no forum e não consigo
(14:01:07) e *Help desk*: existe um jeito de aniexar documentos para postar no forum, [...] mas o documento não pode ter mais que 2mb
(14:02:27) Cursista #5612: é um texto no word
(14:03:14) Cursista #5612: qual seria o procedimento correto?
(14:04:37) *Help desk*: quando o senhor clica em responder, para poder postar no fórum aparece uma caixa para o senhor digitar sua postagem, certo?

¹⁰⁶ Cursista do Curso de Gestão de Currículo para Coordenadores, via *chat*, em 4 de setembro de 2012, atendimento iniciado às 19h22min.

(14:05:09) Cursista #5612: sim
(14:05:49) *Help desk*: abaixo dessa caixa encontra-se um campo escrito anexo
(14:06:02) Cursista #5612: certo
(14:06:29) *Help desk*: é só o senhor clicar em "Procurar" ou "Selecionar Arquivo" que vai abrir uma janelinha.
(14:06:49) Cursista #5612: sim
(14:06:58) *Help desk*: Aí é só o senhor localizar o arquivo por essa janelinha e clicar em abrir
(14:07:08) *HelpDesk*: que o arquivo vai ser anexado
(14:07:16) Cursista #5612: certo
(14:08:30) *Help desk*: feito isso, o senhor precisa preencher os campos obrigatórios, que é um título e uma mensagem na caixa de texto, e pronto, só enviar a mensagem
(14:10:13) Cursista #5612: obrigado *tinha me esquecido deste pequeno detalhe preencher o campo obrigatório*¹⁰⁷.

Menos afetas a esse conjunto de dificuldades, porém de grande magnitude de ocorrência, notou-se a alta frequência das perdas de senha e *login*, associadas às solicitações de recuperação ou criação de novas chaves de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O conjunto de excertos que trazemos a seguir ilustra esse fato, longe, contudo, de tentar representar quantitativamente o seu nível de incidência nos registros analisados, que é, de fato, bastante extenso.

Por gentileza fui furtada e levaram meu notebook, *estava com a senha gravada. Agora eu esqueci a senha. Preciso urgente de outra.* obrigada¹⁰⁸.

Boa tarde! estou na escola e gostaria de acessar o curso *mas não me lembro da senha que está gravada no meu pc em casa.* Tem como me ajudar? Obrigada.¹⁰⁹.

Não consigo acessar a plataforma do redefor *já solicitei outras senhas mas não acessa.* O que devo fazer?¹¹⁰.

Esqueci meu login e minha senha de acesso. Preciso com urgência, obrigada¹¹¹.

¹⁰⁷ Cursista do Curso de Gestão da Escola para Diretores, via *chat*, em 12 de dezembro de 2011, atendimento iniciado às 18h05min.

¹⁰⁸ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores de Ensino, consulta ao *help desk* via e-mail, em 22 de novembro de 2012, (10h13min27s). Grifos nossos.

¹⁰⁹ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 15 de maio de 2012, (15h30min00s). Grifos nossos.

¹¹⁰ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 12 de maio de 2012, (16h31min26s). Grifos nossos.

Olá, quando digito meu cpf (login) e senha (rg), informa que usuario não existe...não confere, enfim não consigo acessar. o que posso fazer ??¹¹²

Fiz login e consigo acessar minha senha normalmente no meu computador, PORÉM, esqueci minha senha quando estou em outro computador, não sei mais minha senha.Será que posso reaver a mesma para não ter problemas, como já tive no começo do meu curso? Agradeço o retorno¹¹³.

Oi Não consigo entrar para ver as minhas presenças no encontro presencial, já coloque no login meu cpf e na senha o rg, tenho como resposta senha errada. Preciso de uma orientação. Grata.¹¹⁴

Digitei mais de três vezes a senha errada confundi com outra, agora não consigo acessar a plataforma, o que faço? Grata.¹¹⁵

O conjunto das falas relacionadas ao uso de senhas e *e-mails* pelos cursistas pesquisados possui muitas curiosidades, que trazemos aqui no excerto da entrevista concedida pela coordenadora do *help desk* do Redefor-USP:

Olha, essa questão das senhas e dos *e-mails* chegava a ser muito engraçada. Acontecia de tudo. Coisas que você nem imagina. Muitas vezes eles não entendiam a importância de fornecer um *e-mail* pessoal para trocar e receber todas as informações. Então, eles davam *e-mail* do marido, dos filhos...e não tinha como controlar isso...eles acabavam que não recebiam os comunicados, as informações. Bom, daí o programa criou um *e-mail* institucional para todo mundo. Mas, foi outra história...Porque as pessoas são cadastradas no sistema com a sua documentação original, nome de batismo, do RG e tudo o mais...Mas e daí, o que acontecia? As pessoas não se entendiam e ligavam para cá porque não reconheciam os seus *e-mails*, ou porque a pessoa não gostava do próprio nome e todo mundo já estava acostumado a chamar a pessoa por outro nome (e até *e-mail* com esse outro nome a pessoa tinha), ou porque a professora tinha brigado com o marido e não usava mais o seu sobrenome de casada...mudava o nome. Mas, para o sistema, nada disso

¹¹¹ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 10 de maio de 2012, (21h37min40s). Grifos nossos.

¹¹² Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 10 de maio de 2012, (07h15min11s). Grifos nossos.

¹¹³ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 21 de novembro de 2012, (10h30min01s). Grifos nossos.

¹¹⁴ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 10 de maio de 2012, (21h35min18s). Grifos nossos.

¹¹⁵ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 14 de maio de 2012, (21h40min32s). Grifos nossos.

existe e eles tinham dificuldade de entender isso. Então, você não imagina como era fazer esse atendimento. Tudo acabava ficando muito mais demorado. Mudar a senha então era outra estória. A pessoa ligava aqui e a gente ia instruindo, passo a passo. Mas, cada vez que o sistema pedia: “digite a nova senha”, a pessoa digitava uma senha diferente. Daí pedia: “Confirme nova senha”. E a pessoa digitava uma outra e assim ia. Não tinha fim. Por isso eles não conseguiam nunca mudar sua senha. Mas a gente tem que entender que qualquer erro, que para a gente parece bobo, para eles não é!

6.1.2. A afetividade que define o tom do atendimento

A análise de registros textuais efetuados pelo cursistas do Redefor-USP no âmbito do *help desk* limitou-se, conforme já discutido anteriormente, nos *e-mails*, *chats*, Twitter e mensagens instantâneas via MSN, dado ser possível, nestas ferramentas, recuperar a manifestação original dos demandantes. Assim, não se consideraram, para efeito da aplicação dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, as consultas feitas via telefone e Skype, haja vista que estas foram mediadas pela transcrição do atendente do *help desk*, perdendo-se, neste processo, a organização textual e as peculiaridades discursivas apresentadas efetivamente pelo cursista.

O estudo do conjunto das mensagens textuais resultantes da interação entre cursistas e atendentes captadas no âmbito do *help desk* do Redefor-USP, assim selecionado para a composição do *corpus* da pesquisa, evidenciou, já de início, características importantes da construção discursiva desses agentes sociais. Entre elas, se sobressai o caráter essencialmente relacional dos atendimentos, que se revela permeado de afetos, confidências, buscas de pactuações e de esperanças. Notoriamente, nos distanciamos aqui de uma pretensa discursividade objetiva, pragmática e desistoricizada, que frequentemente se considera, *a priori*, como constituinte da relação lógica dos sujeitos com a tecnologia, ainda que, neste caso, esta surja mediada por um atendente do *help desk* especializado. Queremos chamar a atenção para o fato de que aí observamos o deslizamento das interações entre esses agentes para uma relação preñe de significações antes socioafetivas do que práticas, que contamina todo o ambiente. Ressaltamos, com isso, a ocorrência de uma apropriação diferencial do serviço, o qual – por mais que tenha sido objeto de atenção e cuidado com a humanização do atendimento – não foi necessariamente planejado, estruturado e equipado para tais finalidades.

Neste contexto, o cursista não se limita à breve e objetiva exposição de sua demanda. Ainda que informado do fato de que o atendente do *help desk* está preparado e disponível apenas para a solução de problemas estritamente técnicos da utilização e funcionamento das ferramentas digitais e da execução das tarefas *on-line*, demora-se e estende-se nos relatos de seus dramas e problemas pessoais, solicita conselhos fora da esfera de competência profissional do atendente, faz confissões e, evidentemente, espera por orientação, consolo, solidariedade e afeto.

não consigo acessar pois não tenho (sic) a senha, tenho (sic) o login falta a senha São Paulo 20 de abril de 2012 Velho (sic) muito respeitosamente comunicar a quem possa interessar que no dia quatorze dia da prova a *minha mãe Xxxx passou -afe a noite inteira, ela e viúva já oito anos e seis meses, e sou filho homem da família no qual ela recorre a minha pessoa. Teve varias dores abdominais e diarreia e vomitava muito, não sei porque ela não ligou antes, ficou internada e tomou soro na aveia onde hoje está melhor, me desculpo desde já por [não] ter ido fazer a prova, gostaria de ter autorização novamente para fazer a prova (Xxxx. Nome do cursista)*¹¹⁶.

Olá bom dia. Estou grávida de oito meses e *minha gravidez é de alto risco*, meu médico me deu licença *com algumas recomendações de repouso*. Sei que as faculdades e outros cursos tem uma regra quanto a licença gestante, no entanto não sei como funciona isso principalmente por ser um curso em EAD. Até o momento consegui fazer as atividades proposta e frequentar os encontros presenciais. Mas *meu bebê esta previsto pra nascer até junho, mas pode nascer também a qualquer momento*, o que me impossibilitará de fazer algumas atividades e frequentar alguns encontros. Como ficará minha situação? Que tipo de documentação preciso para comprovar isso, para que eu possa estar solicitando ao meu médico. Tenho consulta no próximo dia 07/05. Aguardo resposta com as devidas orientações¹¹⁷.

Olá amigos, quero saber mesmo tendo iniciado o curso e sabendo que se ficar com notas abaixo de 7 em quatro disciplinas, [serei reprovado] *o que devo fazer? Desistir ou não? Obrigado*¹¹⁸.

Boa Tarde! Estou enviando pela segunda vez esse e-mail. Gostaria muito de terminar o curso do rede for que iniciei em 2010, e não consegui

¹¹⁶ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 23 de abril de 2012, (10h21min17s). Grifos nossos.

¹¹⁷ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 23 de abril de 2012, (08h16min29s). Grifos nossos.

¹¹⁸ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 11 de junho de 2012, (09h42min25s). Grifos nossos.

terminar apenas o último módulo *devido ter tido bebê nesta época*. Sei que o curso não é presencial, mas infelizmente *ficava sozinha em casa com meu bebê, e não tinha ninguém para me ajudar, e sendo marinheira de primeira viagem, o meu bebê só ficava no meu colo o tempo todo*. Sei que isso não é problema de vocês, mas gostaria muito de ter a oportunidade para terminar o curso. Por favor pensem com carinho na minha situação. Obrigada pela atenção¹¹⁹.

Boa Tarde, Gostaria de saber como lançar o registra presença, *pois fiquei internado no hospital por 15 dias e passou o prazo. Como faço?* Não gostaria de prejudicar os meus colegas, pois, fiquei respon~avel (sic) pelo lançamento das presenças¹²⁰.

Bom dia. Tive um *problema de saúde grave (cancer de mama) fiz a cirurgia no período do curso*, e estou de licença médica, só não consegui participar do encontros presenciais (16/06/12) e anterior a tratamento (31/03/12) Fiz reposição dia 22/09 nos dois períodos e gostaria de saber como posso enviar os atestados médicos para justificar minhas faltas, *pos tenho me esforçado* muito e entreguei todas as atividades e fiz as provas todas, não quero ter problemas devido a frequência, já que tenho os atestados. Um abraço¹²¹.

Olá, meu nome é ----- Estou com problemas referente aos encontros presenciais. *No mesmo período que iniciei o curso do REDEFOR, também consegui passar no processo seletivo para realizar o mestrado na Universidade São Paulo. Para não desistir de fazer nenhum dos cursos resolvi tentar conciliar ambos*, mas alguns encontros presenciais na escola entraram em conflito com encontros e aulas presenciais do mestrado, diante de tal situação estou com mais de duas faltas nos encontros do REDEFOR e, os dois encontros presenciais de reposição no dia 22/09/2012, que estarei presente, não são suficientes para repor todas as minhas ausências. Sei que as regras do curso REDEFOR eram para ter só duas ausências, mas como estava conseguindo ir em alguns, entregar as atividades e os projetos de final de módulos (tirando sempre notas 10,0) decidir não desistir do REDEFOR, *até porque está me ajudando muito nas práticas pedagógicas dentro da escola...* gostaria de saber o que posso ou preciso fazer diante desta situação? Falei com minha orientadora, ela fez uma declaração justificando minhas ausências, enviei para minha tutora o documento, inclusive a declaração de matrícula do mestrado. E agora devo enviar para a coordenação do curso?¹²²

¹¹⁹ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 1 de junho de 2012, (18h39min56s). Grifos nossos.

¹²⁰ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 30 de maio de 2012, (17h15min16s). Grifos nossos.

¹²¹ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 01 de outubro de 2012, (11h21min23s). Grifos nossos.

¹²² Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 01 de outubro de 2012, (09h50min26s). Grifos nossos.

Boa noite, meu nome é ----- e estou fazendo o curso Gestão da escola para diretores. Não pude participar da primeira prova presencial por motivos de saúde e perdi a data da inscrição para participar da prova do dia 03 de junho. *No último mês meu e-mail foi raqueado e estou afastada da escola (férias)*, mas as atividades do curso estão em dia. Só ontem vi que as inscrições para prova já estavam encerradas, então entrei em contato com a tutora que me orientou entrar em contato neste endereço. *Gostaria muito de seguir com o curso, pois já estamos na metade, um pouco mais e vejo como tem me ajudado no dia-a-dia.* Aguardo uma resposta e desde já, agradeço¹²³.

Senhores organizadores do curso: Gostaria de desistir formalmente do curso uma vez que encontro-me impossibilitada de dar continuidade, pois *perdi muitas semanas e o estímulo*¹²⁴.

Fiz uma intervenção cirúrgica na coluna. Consigo caminhar curtas distâncias vagarosamente, porém para sentar preciso de cadeira com encosto, braço e macia (por causa do nervo ciático). A prova do dia 29 estou inscrita na Escola Otoniel Mota em Ribeirão Preto. Será possível contar com uma cadeira que eu consiga permanecer durante a prova? Caso eu não consiga permanecer na prova, poderei fazer a prova de reposição? Talvez conforme o tempo de distância eu ainda não tenha condições físicas normais¹²⁵.

Infelizmente não pude estar presente, pelo seguinte motivo, *meu pai de 78 anos, no último dia 16/09 (domingo) foi vítima de um AVC hemorrágico, ficou oito dias internado na UTI em estado grave. Como ele não reside na mesma cidade em que vivo, tive que me deslocar até [Xxxx], no dia 22/09/12 (sábado), cidade a qual ele ainda permanece internado e se recuperando, para prestar assistência aos meus familiares e ao meu pai.* Gostaria de saber se existe a possibilidade de me justificar formalmente, pois acredito que pelas minhas ausências corro o risco de perder o curso¹²⁶.

Por favor, tive que parar o redefor 2010, *pelos seguintes motivos: minha menina se casou, perdeu o nenê no 6] mês de gestação e eu tive que dar assistência; meu pai adoentou e veio a falecer.* Tais situações me fizeram

¹²³ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 22 de maio de 2012, (20h02min53s). Grifos nossos.

¹²⁴ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 30 de maio de 2012, (10h59min14s). Grifos nossos.

¹²⁵ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 27 de setembro de 2012, (20h26min13s). Grifos nossos.

¹²⁶ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk* via e-mail, em 26 de setembro de 2012, (16h30min59s). Grifos nossos.

abandonar o curso *e agora mais estabilizada emocionalmente* gostaria de saber se posso ainda retornar e concluir o curso. Obrigada¹²⁷.

(12:22:33) Cursista #3344: meu problema é bem delicado, difícil até mesmo de escrever sobre ele.

(12:30:18) Cursista #3344: Sou aluna da primeira turma de ciências. Estava em plena atividade junto ao meu TCC, quando em 14 de outubro houve o falecimento do meu marido, assim de uma forma fulminante e traumática. Mandeí emails a minha tutora e também ao coordenador do curso. Expliquei que estava sem condições de concluir meu TCC. Para minha surpresa e decepção nenhum dos dois foi suficiente solidário em mandar ao menos uma resposta. *Com toda essa crise, passei por momentos de profunda depressão e ainda passo.* Fiquei de licença médica por todo esse período, voltei agora em janeiro, logo será publicada em D.O., os dois médicos por quem passei disseram que irão fazer um relatório do meu problema e também sabem que não havia condição por minha parte de terminar esse trabalho. Então, resumindo, gostaria de saber se há possibilidade para que eu possa fazer, ou melhor terminar meu TCC com essa nova turma. Se for preciso irei até aí. Preciso apenas de orientações de como proceder¹²⁸.

Convocamos aqui o conceito das literacias socioemocionais da classificação proposta por Eshet-Alkalai, que nos orienta, para prosseguir nesse sentido de análise.

Estudos sobre a autorrepresentação dos professores à respeito da sua profissão e do próprio ato de ensinar, como os de Lélia Faleiros (2009)¹²⁹ e Marília Carvalho (1999)¹³⁰, entre outros, dão conta de que predomina no campo educacional um amplo olhar para o afetivo, como elemento essencialmente componente das atividades de ensino e aprendizagem. Assim, a docência se apresenta como uma atividade relacional, “em que estão presentes, além do conteúdo e das estratégias pedagógicas, a pessoa do professor e a pessoa do aluno [...em interação que] passa por dimensões existenciais afetivas” (FALEIROS, 2009, p.141).

Para os pesquisadores portugueses Luísa Aires e José Azevedo (2010, p.41)

¹²⁷ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 19 de setembro de 2012, (20h16min53s). Grifos nossos.

¹²⁸ Cursista do Curso de Ensino e Ciências, via *chat*, em 08 de fevereiro de 2012, atendimento iniciado às 12h41min.). Grifos nossos.

¹²⁹ FALEIROS, Lélia de Cássia. Gênero, identidades docentes e masculinidade plurais. In: LUAND, Jean (org.). *Anais do IX Seminário Internacional: Filosofia e Educação*. Antropologia e Educação – pessoa e instituições. p.133-139, São Paulo: Factash Editora, 2009.

¹³⁰ CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

“A análise das múltiplas identidades dos alunos, em contextos presenciais ou on-line, incorpora, indispensavelmente, as dimensões relacionais e emocionais que eles desenvolvem entre si e com os conteúdos e instrumentos de aprendizagem. Na realidade, as emoções constituem um tema de forte relevância nas discussões sobre os problemas socioeducativos emergentes nas universidades, como o insucesso ou o abandono escolar, sendo cada vez mais numerosos os setores que assinalam a importância de se pensar em estratégias de promoção da educação emocional ou de superação do ‘analfabetismo emocional’” (AIRES; AZEVEDO, 2010, p.41).

Trata-se, portanto, de tema relevante para a pesquisa do ensino-aprendizagem *on-line*, sinalizando para a necessidade de que sejam pensados instrumentos, instâncias e práticas de assistência ao aluno, que levem em alta conta os aspectos socioemocionais das literacias digitais.

A experiência levada a efeito no âmbito do *help desk* do CTI-USP traz uma importante contribuição neste sentido, ao colocar em primeiro plano a compreensão da necessidade da humanização do atendimento relativo aos problemas e dificuldades dos professores com a tecnologia e com as ferramentas digitais. Nas palavras da coordenadora do serviço:

É preciso entender que quando uma pessoa liga para o *help desk* ela quase sempre já está nervosa. Ninguém liga para o *help desk* contente, para contar uma coisa boa. Ele liga porque tem um problema. E ele está nervoso. Ele está bravo. Só que você precisa entender que não é com você que ele está nervoso. Ele está nervoso com a instituição, com o sistema, com a ferramenta que ele acha que não funciona...mas não é com você. Você é o canal. Então, em primeiro lugar você tem que acalmar a pessoa...pra que ele conte o que é que está acontecendo. Às vezes o problema é com a Internet, às vezes é com a ferramenta. Porque ele não consegue abrir o AVA na casa dele, porque as condições dele são ruins, porque ele usa Internet 5.0...não abre nada ... e daí ele liga aqui muito bravo. Mas, às vezes, tem também o problema de ele não estar entendendo o que é que o exercício tá pedindo. Então, a gente tem que ir junto, ler junto com ele o exercício... Ir fazendo as perguntas. E o que acontece é que eles ficam com você como se você só tivesse ele para atender o dia todo. Essa é a sensação. E até a gente acalmá-lo, leva tempo. Não dá para fazer uma ligação, um atendimento rápido. A gente realmente precisa parar todas as outras coisas que você tiver fazendo...e a gente para. E você tem que estar o tempo todo prevendo o que é que ele está fazendo, porque você não está lá do lado dele. Em época de TCC a

gente chegava a dar uma aula mesmo inteira sobre as normas da ABNT, só pra você ter uma ideia¹³¹.

Neste contexto, a postura atenta e observadora do estado emocional do cursista que procura atendimento passa a fazer parte da rotina do serviço do atendente do *help desk*, como podemos constatar no seguinte trecho da entrevista:

Eu tenho um atendente que está se formando em Psicologia. Ele já está no último ano. Quando ele me manda um relatório de atendimento onde há algo pendente para resolver ele descreve, com detalhes, a aflição, a angústia do usuário. É muito interessante: “Olha, o professor está muito triste por causa disso! A professora tal já nem dorme direito porque não está conseguindo resolver tal coisa...e por aí vai...”¹³²

Para poder levar a cabo e eficazmente o seu trabalho, a equipe de atendimento do *help desk* procura criar e sustentar laços de confiança com os cursistas demandantes de seus serviços, conforme podemos comprovar nas seguintes palavras da sua coordenadora:

Porque, na verdade, a nossa função é criar elos. Eles precisam confiar na gente. Precisa haver essa relação, porque ele não nos vê. Não sabem quem eu sou. Quando ele liga, eu preciso fazer com que ele acredite que eu vou resolver o problema dele ... E que o problema dele é “O” maior problema que existe. E é essa a minha função aqui no *help desk*. A de trazer uma resposta para ele. Quando a gente estabelece esse elo de confiança, então ele consegue vir até a gente e relatar de fato qual é o problema e o tipo de solução que ele precisa¹³³.

6.1.3. O atendente do *help desk* como “padrinho” e “despachante”

Os fenômenos relacionais que se estabelecem entre cursistas e atendentes do *help desk* e que em muito transcendem a interação e o discurso eminentemente técnico, contamina também as pactuações de busca por um certo tipo de “apadrinhamento” na solução de problemas e encaminhamento de demandas que fogem completamente à esfera de competência dos atendentes e do próprio *help desk*. Podemos encontrar aí

¹³¹ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

¹³² Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

¹³³ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

traços do caráter nacional, conforme identificado pelo antropólogo Roberto DaMatta (1984), através do qual se busca e se valoriza a figura do “padrinho”, ou do “despachante”, entendido como o agente de mediação entre a pessoa e a lei ou a regra. Para ele, é o despachante, que “deve guiar seus clientes pelos estreitos e perigosos meandros das repartições oficiais, fazendo com que sigam o caminho certo” (DAMATTA, 1984, p.102-103).

No Brasil, observa-se, de modo geral, que nas relações estabelecidas *on-line* entre cidadãos e empresas ou instituições, na ausência de resposta direta, ágil e objetiva pelos canais competentes, o demandante tende a deslocar suas questões e necessidades para onde entende que possa haver acolhimento, interesse ou necessidade de resolver pendências, seja através dos SAC, Fale Conosco, ou mais recentemente, pelas redes sociais. Em relação a estas últimas, o consumidor, cliente ou frequentador acredita que as empresas ou instituições se empenharão para resolver rapidamente qualquer demanda, no intuito de evitar a propagação de críticas ou problemas associados à sua imagem pública.

Conforme nos conta a coordenadora de atendimento do *help desk*:

Nossa função, se for colocar no verbete, era só mesmo para resolver problemas de tecnologia...problemas técnicos. Só que não tem como. A gente não consegue ficar só neste tipo de atendimento. Eles procuram a gente prá tudo. Nós ouvimos os problemas de professoras que se separaram dos maridos e por aí vai [...] Se você pensa no problema de evasão em cursos de EaD você deveria olhar em primeiro lugar para o que os alunos falam no *help desk*. É aqui que, como eu digo, eles gritam silenciosamente ... Eles não escrevem formalmente sobre os seus problemas. Se ele está descontente com algum problema, com algum tratamento que recebeu, ele liga primeiro é para nós [...] Eu acredito que se os cursos a distância prestassem mais atenção ao que o usuário nos comunica, haveria menos desistência de alunos...Como eu disse, eles não reclamam formalmente, mas quando você vai ver, eles já desistiram de tudo...Já não dá mais...já se cansaram.Os problemas que aparecem aqui, muitas vezes não são nossos, mas somos nós que recebemos todos os reflexos. É aqui que eles reclamam. O *help desk* acaba que vira meio que também um SAC¹³⁴.

Observemos, pois, a expressão desse caráter bastante presente e ativo nos registros gravados no âmbito do *help desk* do Redefor-USP, destacando que em alguns casos, ele surge inclusive associado também à figura do “Fale Conosco”.

¹³⁴ Entrevista concedida por Carla Barros, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

Tenho dúvidas (sic) em relação as atividades referentes ao TCC a atividade 4 foi feita e enviadas, porém os tutores alegam que não fiz, este final de semana fiz a atividade A semana 6 e enviei o que foi pedido ,*mas até o momento não tive retorno dos tutores se a atividade chegou, se tenho que corrigir eventuais erros, estou me sentindo abandonada neste curso, porque não consigo comunicação com meus tutores, agora tenho que fazer a atividade B, sem ao menos saber se a atividade que fiz da semana anterior está certa ou não aguardo ansiosamente um retorno porque a única forma de contato que tenho é através do fale conosco. Obrigada pela atenção*¹³⁵.

ola, bom dia, a minha dúvida é quanto a documentação que enviei no ano passado, agora tem um novo pedido de documentos, *ja escrevi solicitando informação sobre o recebimento dos documentos mas, infelizmente não obtive respostas, pode me ajudar?*¹³⁶.

*gostaria de saber no que falhei na apresentação do TCC, porque estou de recuperação? o que devo estudar? Enfim, o que devo fazer. Att*¹³⁷.

Até a presente data, sempre enviei emails, e entrei em contato com os responsáveis para um possível retorno, e não obtive até agora nenhuma resposta sobre meu caso. Tenho todos os emails e conversas enviados a USP, inclusive o email que pediram para eu deixar todo o material preparado, o banner entre outros para uma apresentação virtual que estou até agora sem realizar. *Gostaria de saber como fica minha situação? Não quero perder o curso que é de extrema importância para mim. O que pode ser feito e como devo proceder neste caso? Grata*¹³⁸.

Outra faceta desta relação de fronteiras diluídas, móveis, interpenetráveis entre as relações objetivas com a técnica e com as ferramentas digitais e com a pluralidade sógnica do cotidiano dos cursistas do Redefor-USP evidencia-se pelo uso simultâneo de mais um canal de comunicação para a resolução do mesmo problema. No contexto dessas manifestações, o cursista dá mostras de sentir-se mais confortável e confiante na comunicação telefônica, do que via troca de *e-mails*, ou uso de outras ferramentas

¹³⁵ Cursista de Ensino de Biologia, consulta ao *help desk* via e-mail, em 11 de outubro de 2012, (07h41min28s). Grifos nossos.

¹³⁶ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk* via *Chat*, em 23 de janeiro de 2012, (11h42min06s). Grifos nossos.

¹³⁷ Cursista de Gestão de Rede Pública para Supervisores de Ensino, consulta ao *help desk* via e-mail, em 20 de março de 2013, (09h25min25s). Grifos nossos.

¹³⁸ Cursista de Ensino de Biologia, consulta ao *help desk* via e-mail, em 04 de setembro de 2012, (19h42min41s). Grifos nossos.

digitais, fortalecendo a percepção de sua preferência pela aproximação relacional direta, sincrônica e permeada pela troca de vozes no aqui e agora.

*Conforme conversa por telefone minutos atras segue a explicação do problema. Quando abro a aula web e clico no link direto, ele não abre, pois aparece uma caixa de texto conforme anexo. Obrigado e um abraço. CAIXA DE TEXTO QUE APARECE AO CLICAR NO LINK DIRETO A ESTE ARQUIVO.docx*¹³⁹.

Conforme o excerto da entrevista com a coordenadora do *help desk* do Redefor-USP:

O usuário do *help desk* nos procura por todos os canais disponíveis. Ao mesmo tempo que ele manda *e-mail*, ele liga também, participa do *chat*. É um desespero. No início chegamos a ter em média 1.500 *e-mails* por dia...porque para tudo eles se dirigiam aqui à gente...eles faziam contato. A quantidade de ligações, então, era assim estratosférica. A gente chegou a trabalhar até de domingo, porque a gente não conseguia dar conta de ler todos os *e-mails* e responder e atender as ligações...Foi todo um trabalho de ensinar a eles que eles poderiam consultar as FAQ e a usar mais o *e-mail* e que daí não precisava mais ligar, que a gente viabilizava o atendimento pelo *e-mail* mesmo. Porque eles passavam o *e-mail* e em seguida ligavam pra cá. Quer dizer: duplicavam o nosso trabalho. Foi difícil fazer eles começarem a migrar para as outras ferramentas (Twitter, *chat*, SMS...) *Mas eu penso que isso era em parte porque para eles a situação às vezes era tão desesperadora, que eles precisavam falar com alguém...*Eles só iam para *chat*, por exemplo, depois que eles tinham tentado, insistido e não conseguido falar por telefone, porque todos os atendentes estavam ocupados...Mas daí, eles estavam no *chat*, mas ficavam ligando também...Com o tempo eles foram aprendendo e no final eles acabaram usando melhor todos os canais disponíveis¹⁴⁰.

Constatações no mesmo sentido puderam ser obtidas da entrevista com a professora do Curso de Ensino de Biologia, Suzana Ursi, que nos diz que:

Tinha cursista que mandava mensagem para mim, para as tutoras, para o *help desk* e para a ouvidoria. Assim ...tudo junto. E acho que isso vinha da questão da dificuldade do trato com o ambiente virtual. E daí? O que é que eu faço agora? A quem devo me reportar? Porque para eles, tudo aquilo era muita novidade, tudo muito diferente...Nós fomos, aos poucos, procurando trabalhar bem isso, junto com o programa, junto com os

¹³⁹ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 26 de maio de 2012, (1h52min14s). Grifos nossos.

¹⁴⁰ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

tutores...tentando deixar clara uma lista de contatos de quem eles deveriam procurar, para cada tipo de questão que fosse surgindo [...] Às vezes, é muito dramático o pedido de ajuda...para poder usar uma ferramenta. Normalmente, eles falavam comigo, mas isso depois que já tinham falado com muitas outras pessoas também...No começo, você abria a caixinha e: “Nossa, mãe!” Eu nunca vi tanto *e-mail* na minha vida!¹⁴¹

6.1.4. EaD: discurso, imagem e representação pelos cursistas

No Brasil, os cursos de EaD, em geral, a despeito de seu inegável crescimento em importância, são ainda popularmente identificados como “cursos fáceis”, que “se podem levar de qualquer jeito para a obtenção de um diploma” e na realização dos quais “não se necessita de grande dedicação e esforço”¹⁴². Parte relevante dos próprios cursistas do Redefor-USP manifestaram ter ideias e valores semelhantes a respeito desta categoria de cursos, o que foi motivo de forte surpresa inicial – e angústia posterior –, ao perceberem que, em realidade, “um curso *on-line* pode ser até muito mais difícil do que um presencial”. Discutiremos esse assunto mais adiante. Porém, consideramos relevante introduzir já aqui o fato de que a participação em um curso de EaD trouxe situações e figuras inusitadas ao cotidiando dos cursistas professores.

A penetração das TIC no contexto educacional, ao deslocar os modos tradicionais de ensino-aprendizagem e as instâncias de poder anteriormente consolidadas, introduz novos papéis, figuras, personagens, atores. E isso não se faz sem atrito, sem tensionamentos, sem negociação de sentidos.

Seguramente, um dos pontos mais sensíveis e críticos dessa nova ordem de relações e interações é representado pela figura do tutor. E é aqui interessante observar que, se por um lado, o professor tece um discurso convincente sobre o seu novo papel tutorial na escola e nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas TIC, por outro, expressa constantemente o seu estranhamento no obrigatório convívio com a mediação do seu próprio tutor no ambiente virtual de aprendizagem. Observarmos, aí, que o que de fato está em jogo é a autoridade autoatribuída à figura do professor. Ou seja, enquanto reconhecido como figura preta de poder e conhecimento socialmente

¹⁴¹ Entrevista concedida por Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia. Grifos nossos.

¹⁴² Frases extraídas de um conjunto muito amplo de manifestações discursivas encontradas ao longo da pesquisa. A não identificação da sua origem justifica-se pelo número excessivo de vezes em que foram recorrentemente citadas, nos mais diferentes contextos.

legítimos, o professor pode, sim, exercer digna, competente e eficientemente o tutoramento e o monitoramento de seus alunos. Porém, esse mesmo professor sente como inadequado receber ele próprio a ação tutorial e a monitoria de um tutor que não detenha esses seus próprios atributos e que, quase sempre, é mais jovem, menos experiente, não possui grau equivalente de formação escolar.

A figura do tutor é uma figura muito nova para os nossos cursistas. Se não a maioria, pelo menos uma boa parte não tinha conhecimento desta figura do tutor. Então, eles achavam melhor se reportarem direto ao professor, do curso do Redefor que eles reconhecem como figura de autoridade. Mas, ao longo do curso isso costuma ir amenizando¹⁴³.

6.1.5. O discurso da tecnologia eletrônica: muito além da busca da exatidão

Segundo Eni Orlandi (2013, p.5)¹⁴⁴, ao reportar-se à tecnologia eletrônica, o discurso tende à busca do exato – não apenas na relação linguagem-pensamento-mundo, mas também na do sujeito-sentido – evitando, assim, o reconhecimento da materialidade dos gestos de interpretação, da historicidade aí inscrita. Em um sentido oposto a esse dominante, contudo, a análise dos discursos registrados pelos cursistas no âmbito de atendimento do *help desk* do Redefor-USP, acabou também por revelar importantes brechas discursivas a respeito das tecnologias de informação e comunicação (TIC), apontando para novas formas de sua associação no cotidiano dos sujeitos, não com a exatidão, mecânica, matemática, mas com aspectos casuísticos, aleatórios¹⁴⁵ ou até mesmo, em certo sentido, mágicos. Nesse campo discursivo, a técnica pode se confundir com a magia, com o encantamento, com a ludicidade.

Não consigo anexar documento no formato Word, já modifiquei o arquivo para outra versão do word, porém não consigo anexar. *Às vezes isso só acontece no final de semana, mas desta vez estou tentando desde sexta-feira (dia 18/05) e não consigo*¹⁴⁶; (grifos nossos).

¹⁴³ Entrevista concedida por Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia.

¹⁴⁴ Op. cit.

¹⁴⁵ No capítulo dedicado à análise das entrevistas qualitativas em profundidade, analisamos os deslizamentos de sentidos provocados, por exemplo, em relação à palavra “jogar”, que passa a ser utilizada indistintamente no lugar de postar, anexar, enviar, armazenar.

¹⁴⁶ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 21 de maio de 2012, (09h49min44s). Grifos nossos.

6.1.6. O *on* e o *off-line*: mediações do cotidiano

Para Daniel Miller e Don Slater (2004)¹⁴⁷, a pesquisa etnográfica a respeito da cultura mediada pelos artefatos sociotécnicos digitais, deve refletir as complexas relações entre os ambientes *on* e *off-line*. Para eles, “a etnografia deveria fazer parte de um esforço para dissolver qualquer dualismo desse tipo e reconhecer que o relacionamento entre o fenômeno e seus contextos seja visto como recíproco” (MILLER; SLATER, 2004, p.46). Para esses autores, no estudo etnográfico do ambiente virtual, a Internet não deve ser considerada um “objeto” único com propriedades inerentes, mas sim na sua profusão de processos, usos e tecnologias que ela pode compor em diferentes relações sociais (MILLER; SLATER, 2004, p.46).

Em nossa pesquisa, a mediação do cotidiano, marcado pela falta de tempo, realização de múltiplas atividades e necessidade da dedicação noturna até altas horas da madrugada para a realização dos estudos e tarefas escolares emerge, com relevância, nos textos registrados no *help desk*. Com o avançar das horas, os problemas e necessidades tornam-se mais aflitivos e sua resolução demanda maiores urgências por parte dos cursistas.

O aprendizado, uso e manejo das ferramentas digitais e as dificuldades daí decorrentes, surgem impregnadas das limitações e imposições da vida cotidiana. Assim, o ambiente digital não pode ser pensado como “de fora”, impermeável ou refratário às condições materiais e simbólicas da existência no dia a dia. Pelo contrário, constrói-se na dinâmica das relações tecidas entre o *on* e o *off-line*.

Para parte relevante do conjunto de cursistas pesquisado, o tempo do estudo virtual é o tempo da madrugada, o tempo onde é possível ter tranquilidade, longe da sobrecarga dos afazeres cotidianos, ainda que subtraído do tempo do descanso. Porém, é também o tempo no qual o auxílio virtual dos atendentes do *help desk* tem que ser postergado. É o tempo da navegação solitária, sem perspectiva do socorro imediato. É, portanto, *locus* de aflição, desespero e de risco de acabar “sendo prejudicado” por não “conseguir cumprir com pontualidade” as tarefas necessárias.

¹⁴⁷ MILLER, Daniel; SLATER, Don. Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p.41-56. Jan./jun. 2004.

Bom dia, são 01:18 e não consigo acessar meu curso, já é a segunda vez que isso ocorre, durante a madrugada, desculpe mas é o horário que tenho para trabalhar com tranquilidade"¹⁴⁸; (grifos nossos).

às 3:22 da madrugada fui postar atividade e em vez de "enviar mensagem" já apareceu salvar mudanças. preciso fazer alterações e não se tem editar, excluir e não consigo mais acessar o curso"¹⁴⁹; (grifos nossos).

Bom dia, são 01:21 horas e não consigo acessar a redefor, entra , digito minha senha , e fica em tela sem nenhuma alteração . Alguém pode me orientar, apesar do horário"¹⁵⁰; (grifos nossos).

Ontem, às 23:22 tentei postar minha atividade no AVA e não consegui conexão com o REDEFOR.usp. até às 00:00 horas "¹⁵¹; (grifos nossos).

Bom dia! Ontem dia 04 de junho de 2012 no período das 23hs. as 02hs. tentei acessar várias vezes o site da REDEFOR (AVA), mas o mesmo estava fora do ar e por esta razão não foi possível postar a Atividade do Tema 2 - Semana 7 que o prazo encerrou-se às 23h55min. Obs. A atividade está pronta e fico no aguardo das orientações"¹⁵²(grifos nossos).

Não consigo abrir minhas atividades, estou com muita dificuldade no início da semana e no domingo. Será que o problema e no meu computador? Obrigada.¹⁵³

Ola. Estou tentando desde a madrugada de hoje anexar o tcc via diálogo, mas a ferramenta só envia a mensagem e não anexa o tcc... o que devo fazer? Obrigada¹⁵⁴.

Na segunda feira dia 04/06 fiquei a tarde até as 24h tentando entrar no site da Redefor para postar minha atividade e não consegui. Entrou

¹⁴⁸ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk* via e-mail, em 14 de maio de 2012, (07h47min18s).

¹⁴⁹ Cursista de Sociologia, consulta ao *help desk* via e-mail, em 14 de maio de 2012, (09h28min17s).

¹⁵⁰ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk* via e-mail, em 2 de maio de 2012, (08h42min49s).

¹⁵¹ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 5 de junho de 2012, (16h22min41s).

¹⁵² Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 5 de junho de 2012, (12h15min24s).

¹⁵³ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 23 de abril de 2012, (20h29min59s). Grifos nossos.

¹⁵⁴ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk*, via e-mail, em 20 de novembro de 2012(10h52min57s). Grifos nossos.

somente hoje as 9h50, mas o prazo para postar a atividade expirou e *vou ficar prejudicado por falha no sistema*¹⁵⁵.

No excerto selecionado da entrevista com a coordenadora do *help desk* pesquisado, encontramos:

Nosso horário já é realmente extenso: das sete da manhã às dez da noite. E sábado, até às 18 horas¹⁵⁶. Como eu te disse, no começo a gente vinha, às vezes, de domingo. Não atendíamos telefone, mas respondíamos a demanda por *e-mail*. No sábado e domingo, pode saber, a caixa lotou. Eu já virei noite aqui para conseguir dar vazão. *E o mais desesperador sempre é à noite, quando eles não conseguem fazer ou resolver alguma coisa sozinhos*¹⁵⁷.

Na organização e operacionalização do Redefor-USP, prazos e limites para a realização e postagem de tarefas e atividades foram rigidamente impostos e controlados, o que tornou-se motivo de fortes angústias e ansiedades por parte dos cursistas. Parte relevante dos conteúdos registrados no *help desk* dá conta desta relação conflituosa e aflitiva do cursista com o programa. Nestes casos, o que se observa é que os problemas vão surgindo e se avolumando aceleradamente à medida em que se aproxima o tempo limite concedido para as entregas solicitadas. No excerto abaixo, obtido da entrevista com a coordenadora de atendimento observamos:

O pessoal tem que aprender a lidar com prazos e eles, pelo menos no início, têm uma imensa dificuldade com isso. Se o limite é entregar o trabalho às dez horas do dia tal, eles deixam para entregar nos 42 minutos finais do segundo tempo. Sabe como é? Daí é que não dá! Se aí aparece um problema e eles não conseguem entregar o trabalho é um desespero. E eles ligam para nós desesperados, aflitos... por que aconteceu isso e isso e mais aquilo e não sei o que! Às vezes dá mesmo problema porque o sistema fica congestionado na última hora e pode acontecer de o aluno não conseguir postar. Mas em outras vezes, eles tentavam dizer que tinham tentado e não tinham conseguido, quando isso não era verdade. O que eles não sabiam é que o próprio sistema registra todas as suas atividades no ambiente virtual, que hora que você entrou, quanto tempo ficou, que hora saiu e o que você fez...¹⁵⁸

¹⁵⁵ Cursista de Gestão da Escola para Diretores, consulta ao *help desk*, via e-mail, em 5 de junho de 2012(10h48min19s). Grifos nossos.

¹⁵⁶ O horário do atendimento do *help desk* do CTI-USP é das 7h00 às 22h00, de segunda-feira à sexta-feira e das 8h00 às 18h00 aos sábados, durante os períodos letivos normais da USP. Durante os períodos de férias, o atendimento vai das 8h00 às 18h00, durante a semana, e das 8h00 às 12 horas, aos sábados.

¹⁵⁷ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP. Grifos nossos.

¹⁵⁸ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

Observemos agora o excerto seguinte:

(20:35:25) cursista #3513: Olá. Estou sem possibilidade de terminar meu TCC amanhã. Como faço? Sinto que preciso ao menos mais um dia. Obrigada.

(20:37:51) # cursista 3513: tive muitos problemas de trabalho – aplicação de prova Brasil e visitas no feriado, quando pretendia terminá-lo

(20:38:16) cursista #3513: *agora estou ansiosa*, sabendo que vai sair meio trabalho, se enviar assim

(20:38:23) *Help desk*: a senhora verificou que na página de envio de TCC conta que o prazo final é pra amanhã dia 17/11 as 23:05?

(20:38:44) cursista #3513: *sim, mas msm assim estou preocupadíssima...*

(20:38:58) cursista #3513: que acontece se não respeitar este prazo?

(20:39:14) *Help desk*: bem a plataforma so aceitará a postagem dos trabalhos até essa data

(20:39:40) cursista #3513: aí fecha?

(20:39:47) cursista #3513: !!!

(20:40:16) *Help desk* : caso a senhora não tenha terminado a postagem até o horário solicitado peço que entre em contato com o seu tutor e verifique se existe a possibilidade de correção (e não inserção, mais apenas correção) de seu TCC por outros meios de envio como e-mail.

(20:40:20) cursista #3513: *vou ter que me virar, mas não consigo escrever sob pressão...*

(20:40:30) cursista #3513: e *detesto coisa mal acabada*

(20:41:49) cursista #3513: o jeito é trabalhar, né? já estava trabalhando, ,mas resolvi tentar um contato

(20:42:16) cursista #3513: está bem, mas estes tutores são meio complicados, e às vezes não respondem na hora que precisamos...

(20:42:36) *Help desk*: ok, bem mis infelizmente não podemos editar as datas de entrega e nem prorrogar prazo, isso é apenas com a coordenação do curso em discussão com a secretaria de educação

(20:43:07) cursista #3513: vc diz o Tutor do curso ou o Orientador?

(20:43:21) *Help desk*: então tente o contato hoje e comunique a ele os problemas que a senhora tevedurante o processo de elaboração do TCC

(20:43:32) *Help desk*: o orientador, no caso, desculpe-me

(20:43:42) cursista #3513: ah, tá

(20:43:51) cursista #3513: vou ver se consigo

(20:43:57) *Help desk*: ok

(20:44:22) cursista #3513: então, realmente para fazer este curso eu tive n problemas, mas poucas vezes deixei de cumprir prazo

(20:44:44) #3 cursista 513: obrigada pela atenção.

(20:44:57) *Help desk*: ok, obrigada pelo contato e uma boa noite

(20:45:28) cursista #3513: *boa noite...pra vc, né/ a minha não sei como vai ser...*¹⁵⁹

¹⁵⁹ Cursista do Curso de Ensino de Ciências, via *chat*, em 16 de novembro de 2011, atendimento iniciado às 20h46min. Grifos nossos.

Para parte dos cursistas do Redefor-USP, conseguir realizar as atividades previstas nos cursos representa um desafio e uma luta diária contra o ciclo das inumeráveis funções e compromissos profissionais e familiares. Tal contingenciamento representa forte motivo para as suas constantes ameaças tanto de abandono definitivo do curso, quanto manifestações das intenções de desistência e reintegração, intermitentes ao longo de todo o tempo.

Em razão de não conseguir realizar as atividades do curso Gestão da Escola-Diretores, por estar sobrecarregada com trabalho/serviços na Escola, por falta de funcionários e outros gestores, desde agosto, onde contamos com apenas 1 Gerente e 1 Coordenador; pedi cancelamento de minha matrícula, desistindo, infelizmente, do curso. Gostaria, entretanto, de participar do curso MBA Gestão Empreendedora-Educação-2ª edição. Há possibilidade de migrar esta matrícula? Seria muito importante continuar estudando, esclarecendo que minha desistência foi por motivo de força maior¹⁶⁰.

NO ANO PASSADO FUI OBRIGADA A DESISTIR DO CURSO PELA INTENSA CARGA HORARIA QUE TINHA. GOSTARIA MUITO DE PODER RECOMEÇAR O CURSO. PEÇO UMA NOVA OPORTUNIDADE. COMO POSSO FAZER?¹⁶¹.

O cotidiano do professor das escolas públicas brasileiras de nível médio – e das paulistas em particular, como no caso de nossa pesquisa – é marcado por violências materiais e simbólicas de larga monta. Tal fenômeno tem sido denunciado com frequência na grande mídia e estatisticamente revelado por pesquisas de instituições fidedignas, motivo pelo qual não se torna necessário discorrer mais demoradamente sobre esse tema. Mas, neste contexto, cabe destacar os reflexos destes fenômenos sobre a aprendizagem *on* e *off-line* do cursista do Programa Redefor-USP. É assim que os afastamentos das atividades são recorrentes devido a problemas de saúde, especialmente quanto a incidência de síndrome do pânico e depressão, entre outros distúrbios, como pode ser demonstrado nos excertos seguintes:

¹⁶⁰ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 12 de novembro de 2012, (21h21min56s). Grifos nossos.

¹⁶¹ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 6 de agosto de 2012, (08h07mi46s). Grifos nossos.

E acontece que *motivos de saúde (estou tomando remédios para depressão)* não fiz o registro do EP do dia 01-09 por esquecimento, *confusão de minha parte*. E não gostaria de prejudicar meus colegas. Há alguma possibilidade de consertar meu erro. *Assumo a responsabilidade e podem penalizar a mim*, se for o caso. Aguardo resposta¹⁶².

Olá Fiz o curso inteiro da REDEFOR em 2010, fui aos encontros, fiz provas presenciais, obtive notas acima da média, porém durante o período de realização do TCC *eu estava em tratamento psiquiátrico em afastamento com síndrome do pânico e depressão*. Mesmo assim, realizei o TCC e enviei a USP conforme prazo de entrega, tudo sem nenhum atraso. Durante esse período enviei a coordenadora do curso atestados médicos, relatório do psiquiatra e psicólogo, incluindo exames justificando o meu problema para apresentação do TCC¹⁶³.

6.1.7. Os sentidos da urgência no discurso

Conforme já ressaltado, as condições e limitações impostas pela vida cotidiana na vida dos professores confina o seu aprendizado e afazeres relacionados aos cursos do Programa Redefor-USP às brechas e interstícios no tempo do trabalho: as ditas “janelas” entre as aulas. Como consequência, o aprendizado e o exercício tanto do manuseio das ferramentas digitais, como no socorro e suporte nas dificuldades encontradas para a sua operacionalização forçosamente se deslocam para os finais de semana, para as altas horas da noite ou da madrugada e para os mais rareados momentos possíveis de dedicação ao estudo e à aprendizagem.

Nos textos registrados no banco de dados do *help desk* pesquisado são inclusive frequentes as falas denotativas do abandono do atendimento em pleno curso sob a alegação de que “tenho que parar porque agora realmente não dá mais tempo de continuar falando com você”, ou “deu o horário da minha aula”, “estou no meu intervalo de almoço, e ainda não almocei...tenho que parar agora” ou ainda, “olha, agora eu tenho que sair para fazer [tal coisa] ou dar atenção a [alguma outra tarefa do cotidiano do cursista professor]”. Assim, a própria necessidade de ajuda ou assistência não se completa, não se satisfaz, perpetuando a carência, o desconhecimento e a dependência de um novo atendimento futuro.

¹⁶² Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 14 de setembro de 2012, (20h26min30s). Grifos nossos.

¹⁶³ Cursista de Ensino de Biologia, consulta ao *help desk* via e-mail, em 04 de setembro de 2012, (19h42min41s).

Neste contexto, os discursos captados no âmbito do *help desk* mostram-se reveladores da condição de urgência sempre premente do atendimento. Aflição, desespero, angústia, medo de perder a oportunidade de concluir o curso ou de prejudicar o grupo ou colegas expressam-se de forma recorrente em palavras e frases grafadas em letras maiúsculas, na abundância redundante dos pontos de exclamação e nos apelos e súplicas insistentes e lamuriosos.

Urgente!!!!!!Não consigo acesso ao google docs ... e esta é a última semana para elaborar o projeto de pesquisa do módulo. Estou enviando as atividades do projeto de pesquisa através do fórum para as meninas do meu grupo.....porém se não enviar no local certo não terei nota.....o que fazer...acho que não fui adicionada¹⁶⁴.

Estou muito preocupada com as presenças do EP realizado na escola. Não consigo acessar para digitar a frequência dos cursistas.Quando consigo entrar no local adequado, o meu cpf dá negado para o curso. Ja tentei de diversas formas, até mudei a senha MAS NÃO CONSEGUI. pRECISO COM URGENCIA REGISTRAR A PRESENÇA DE TODOS POIS FOMOS PRESENTES. Peço por gentileza, me ajude. Aguardo resposta. Nem a síntese consigo enviar....OHHHH MY GOD !!!!!!!¹⁶⁵.

meu com tem dado problemas com cookies... algo que antes não tinha.. já chamei um tecnico que disse que o problema pode ser o site, vcs podem me ajudar a resolver? tem algum passo a passo apra me ajudar?? Por favor!!!!!!!!!!!!!! estou sem acesso a tempo!!! Estou com medo de perder tudo¹⁶⁶; (grifos nossos).

Mensagem: preciso postar as atividades do projeto de pesquisa e não consigo acessar o google docs. Tá difícil, pois o tempo passa e não podemos esperar. grata Boa noite,¹⁶⁷

Terminei minha atividade da semana e não consegui postar por ter sido fechado o acesso para envio e ainda era 11:45h quando tentei enviar. Postei no contato com minha tutora, porém , não acho justo esse procedimento da equipe que coordena o recebimento das tarefas. Na semana passada ocorreu a mesma coisa e eu não consegui enviar nem

¹⁶⁴ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 18 de julho de 2012, (10h29min34s). Grifos nossos.

¹⁶⁵ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 6 de setembro de 2012, (09h44min36s). Grifos nossos.

¹⁶⁶ Cursista de Gestão de Currículo para Coordenadores de Ensino, consulta ao *help desk* via e-mail, em 28 de abril de 2012, (13h41min05s). Grifos nossos.

¹⁶⁷ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 17 de agosto de 2012, (19h50min46s). Grifos nossos.

através de minha tutora. aguardo esclarecimentos para o assunto e com urgência¹⁶⁸.

NÃO ESTÁ ABRINDO A PÁGINA PARA POSTAR A ATIVIDADE, SÓ ABRE A PERGUNTA!!!!!!!!!!;¹⁶⁹.

(14:39:18) Cursista#4719: Buá... buá... buá... sniff... sniff... Vou me descabelar!!!! Tanto sofrimento!!! Acho que vou desistir deste Redefor!! Mas muito obrigada do mesmo jeito! Abços¹⁷⁰.

Aqui não há espaço para a ludicidade ou leveza no aprendizado, manuseio e experimentação das novas ferramentas tecnológicas e da navegação pelos conteúdos educacionais, mas sim, penalização, sofrimento, sobrecarga e esforço.

A ludicidade, como nos ensina Eni Orlandi (1996, p.155) não tem lugar na nossa formação social, especialmente no campo e no contexto que estamos investigando. Para ela, o uso do discurso lúdico – que mantém a polissemia (pluralidade de sentidos) aberta e a serviço do uso da linguagem para o prazer –, “em relação às práticas sociais em geral, no tipo de sociedade em que vivemos, contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos [...]”. No âmbito do objeto que estudamos, o discurso está a serviço do trabalho, da sua produção e reprodução, não se desloca – e não pode se deslocar – para o jogo, para o entretenimento, para o aprendizado despreocupado, para o exercício lúdico da experimentação do ambiente e das ferramentas tecnológicas digitais.

Lembrando que os cursistas pesquisados encontram-se em atividade, ou seja, que ao mesmo tempo em que realizam a sua pós-graduação, mantêm toda a sua rotina profissional na escola e na sala de aula, torna-se compreensível que o campo semântico discursivo a respeito de suas experiências e dificuldades com o aprendizado e manuseio das ferramentas tecnológicas digitais seja tomado de empréstimo do campo do trabalho. Afinal, o contexto – portador das condições de produção do discurso – é constitutivo do sentido (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 1996, p.161)

¹⁶⁸ Cursista de curso de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 31 de setembro de 2012, (7h23min46s). Grifos nossos.

¹⁶⁹ Cursista de curso de Ensino de Biologia, consulta ao *help desk* via e-mail, em 18 de junho de 2012, (9h30min17s). Grifos nossos.

¹⁷⁰ Cursista do Curso de Gestão de Currículo para Coordenadores, via *chat*, em 22 de março de 2012, atendimento iniciado às 14h56min.) Grifos nossos.

Para Roberto DaMatta (1984, p.68), “no Brasil, como em muitas outras sociedades, o rotineiro é sempre equacionado ao trabalho ou a tudo aquilo que remete a obrigações, castigos...a tudo que se é obrigado a realizar”. “Para nós, brasileiros [...] o trabalho é sempre eufemismo de castigo, dureza, suor” (DAMATTA, 1984, p.69).

Fiz reposição dia 22/09 nos dois períodos e gostaria de saber como posso enviar os atestados médicos para justificar mnhas faltas, *pos tenho me esforçado* muito e entreguei todas as atividades e fiz as provas todas, não quero ter problemas devido a frequencia, já que tenho os atestados. Um abraço.¹⁷¹

Será que se eu comprar outro computador vou conseguir realizar essas tarefas [?][preci]saria de uma orientação *pois esta sendo muito dificil* assil (sic)! Atenciosamente¹⁷².

Infelizmente, desde agosto não pude mais realizar meu curso, por motivos de saúde, somente consegui trabalhar na Escola, *sob muito esforço e muita força de vontade, contrariando os médicos, não aceitei licenciar-me*. Assim, gostaria de saber se posso migrar para a nova turma:2012/2013, pois gostaria muito de poder continuar estudando e já tenho bastante aprofundamento. Aguardo parecer¹⁷³.

Para Pêcheux (1986, p.37) “[...] a região do materialismo histórico que interessa a uma teoria do discurso é a da superestrutura ideológica ligada ao modo de produção dominante na formação social considerada”. Neste contexto, a instância econômica fundamenta as relações da sua (re)produção, do que decorre o funcionamento da ideologia, que interpela o indivíduo – sem consciência do fato – a ocupar um lugar social. Da organização dessas posições políticas e ideológicas reproduzidas continuamente pelas instituições – a memória institucional, ou memória de arquivo –, resultam as formações ideológicas, fundamentais para a operacionalização do discurso, que atravessa os sujeitos em suas posições sociais ocupadas. Trata-se das formações discursivas na sua plena operação da regulação dos jogos sociais dos sentidos atribuídos às palavras pelas diferentes posições do sujeitos falantes em um dado momento sócio-histórico.

¹⁷¹ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 01 de outubro de 2012, (11h21min23s). Grifos nossos.

¹⁷² Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk*, em 16 de abril de 2012, (11h28min24s). Grifos nossos.

¹⁷³ Cursista de Gestão da Escola, consulta ao *help desk* via e-mail, em 09 de setembro de 2012, (20h06min58s).

Neste contexto, cabe observar que o aprendizado e o exercício do manuseio das ferramentas digitais – necessários para o cumprimento das obrigações previstas no curso de ensino a distância – reveste-se da lógica industrial de produção. Nela, não há espaço pra a ludicidade, para a experimentação e o deleite. Mas, tão somente, para a produção e para a sua segurança e controle, através dos quais se visa minimizar ou anular o que não está previsto ou planejado, o acidente, a quebra da rotina, o imprevisto, o extraordinário.

Por isso, as dificuldades surgidas com as ferramentas digitais tornam-se “catástrofes”, “tragédias”, que fogem ao ordenamento comum do trabalho e da vida cotidiana. Os problemas, assim, não podem ser experienciados como oportunidades de aprendizado e experimentação criativa, mas como situações de urgências de solucionamento, para o quê devem ser invocadas e convocadas todas as fontes possíveis de socorro. Os apelos dirigidos a quem possa colaborar reclamam por solidariedade, pronta resposta e alívio imediato da situação constritiva do infortúnio.

Nesse sentido, vale constatar que em muitas das manifestações colhidas, a apresentação do problema ao atendente do *help desk*, não se desenha em uma perspectiva de entendimento do problema vivenciado e em uma oportunidade de aprendizado útil e válido par situações futuras. Pelo contrário, a demanda é encaminhada como um “acidente de percurso”, cuja ocorrência deve ser sanada com a maior urgência possível pelos “canais competentes”, para que não haja “prejuízo ao aluno”, em seu esforço no cumprimento das tarefas e dos prazos impostos pelo Programa.

Fiz contato com minha tutora e a mesma orientou-me a informá-los para que tal situação seja explorada por vocês. Peço que informem a tutora sobre tal transtorno *para que eu não seja prejudicada em minha avaliação de pontualidade*. Obrigada¹⁷⁴.

Na segunda feira dia 04/06 fiquei a tarde até as 24h tentando entrar no site da Redefor para postar minha atividade e não consegui. Entrou somente hoje as 9h50, *mas o prazo para postar a atividade expirou e vou ficar prejudicado por falha no sistema*¹⁷⁵.

¹⁷⁴ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 5 de junho de 2012, (16h22min41s). Grifos nossos.

¹⁷⁵ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 5 de junho de 2012, (10h48min19s). Grifos nossos.

Vemos em marcha, o reforço do discurso da lógica industrial da produção no ensino-aprendizagem, no interior da qual, quem se esforça no cumprimento de suas tarefas merece o pronto reconhecimento e a devida recompensa pelos seu trabalho – que no caso, assume as figuras das boas notas e suficiência da frequência às atividades do programa – não podendo ser prejudicado ou penalizado pelas falhas da instituição, do “sistema”, ou seja, do próprio ambiente virtual de aprendizagem.

Desde domingo tento avisar que o fórum de discussão da disciplina, semana 9, curso gestão da escola, módulo 4, tutora Xxx não foi aberto. Este fórum se encerrou ontem às 23h55, sem que fosse aberto. Hoje, aparece uma secção em vermelho, na barra de progresso, como se eu não tivesse realizado meus deveres. *Não aceito isso*¹⁷⁶.

Não consigo achar os textos para realizar as atividades do encontro presencial na DE.o endereço que me deram não têm nada!!!! Gostaria que os materiais fossem mais acessíveis. Obrigada¹⁷⁷.

Por favor! toda as vezes que envio as atividades volta para a página acesso ao site perdendo o que digitei. Por favor porque isso acontece? *Isso acarreta stress para nós, desânimo de enfrentar um curso com o programa assim. Já perdi atividades por esse motivo. Espero uma resposta!* por favor¹⁷⁸.

SOU CURSISTA DE GESTÃO DA REDE PÚBLICA. NOS DOIS FÓRUMS DA SEMANA 2, DO MÓDULO 3, NÃO TEM LINK PARA O ENVIO DE NOSSAS PARTICIPAÇÕES, OU SEJA, NÃO HÁ COMO RESPONDER, NEM POSTAR NADA! O PRAZO DA ATIVIDADE É ATÉ 02/05. ACREDITO QUE SE HÁ PROBLEMA TÉCNICO QUE INVIABILIZE A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO, DEVERIA POSTERGAR O PRAZO. AGUARDO UM RETORNO! OBRIGADA!!!¹⁷⁹.

Parece, finalmente ressaltar em relação a este tópico, que o atendente do *help desk*, aqui assume novamente aqui o papel de mediador, do “despachante”, entre o aluno e a coordenação dos cursos, devendo ser o portador da informação e da comunicação da

¹⁷⁶ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 18 de setembro de 2012, (13h05min41s). Grifos nossos.

¹⁷⁷ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 15 de setembro de 2012, (11h16min40s).

¹⁷⁸ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via e-mail, em 28 de maio de 2012, (07h25min21s).

¹⁷⁹ Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via Twitter, em 24 de abril de 2012, (16h25min12s).

desordem, das falhas no “sistema”, de modo a que os alunos não sejam indevidamente prejudicados.

(11:27:20) Cursista #2933: Obrigado pelo empenho. *Só lhe peço que de alguma forma registre este procedimento para que eu não seja prejudicado com nota baixa, caso até o dia final não consiga amplo acesso*¹⁸⁰.

(18:03:38) Cursista #3376: Tive problemas com o site da usp no final de semana, devido a este fato me prejudiquei no término e entrega das minhas atividades.

(18:04:05) Cursista #3376: Gostaria de saber *quem se responsabilizará pelo ocorrido?*

(18:04:54) Cursista #3376: Tentei durante todo final de semana acessar redefor-usp, como também o site da própria usp.¹⁸¹

Não aparece, as vezes, que visualizei os textos indicados ou que realizei a aula web. Nunca deixei nenhum texto sem ser lido ou aula na web sem realizar... *Contatei minha Tutara e a mesma pediu que entrasse em contato com vocês pois não sabia informar se isso afetaria minha frequência.* Obrigada¹⁸².

Não tenho mais como visualizar atividades passadas porém como exemplo do problema tem o texto base da semana 7 - UMP e versão para download e semana 8 - UMP - texto base da semana 8. Todos foram lidos por mim e mesmo assim aparece em vermelho, escrito não visualizado. As semanas anteriores não fica visível para mim porém aconteceu o mesmo neste modulo 3. *A minha preocupação é se isso vai contar como frequência pois nunca deixei de ler ou fazer qualquer atividade...* Obrigada pela atenção¹⁸³.

Estou cursando Gestão para Diretores na USP - RedeFor 2011/2012 e ontem fiz várias tentativas para postar atividade com prazo de 15/10 e não consegui . A página não abriu. A mensagem que recebi foi: Esta página da web não está disponível Erro 101 (net::ERR_CONNECTION_RESET): A conexão foi redefinida. Não posso ficar prejudicada. Como resolver o problema? Preciso postar

¹⁸⁰ Cursista de Gestão de Currículos para Coordenadores, via *chat*, no dia 25 de abril de 2012, iniciado às 9h50min.

¹⁸¹ Cursista do Curso de Ensino de Biologia, via *chat*, em 4 de outubro de 2012, atendimento iniciado às 18h03min.

¹⁸² Cursista de curso indeterminado, consulta ao *help desk* via Twitter, em 08 de junho de 2012, (21h14min51s).

¹⁸³ Cursista, de curso indeterminado consulta ao *help desk* via Twitter, em 11 de junho de 2012, (08h15min45s).

atividade de ontem urgente e até o presente momento não consegui.
Atenciosamente¹⁸⁴.

6.1.8. Outros tons do discurso: a ironia

Para Eni Orlandi (1996, p. 154)¹⁸⁵, o discurso pedagógico, enquanto discurso autoritário, mantém a polissemia (o diferente) contida pela imposição de um agente exclusivo do discurso. Trata-se do “é-porque-é”, que assujeita ao comando.

Assim, vemos que no espaço dialógico instituído no âmbito do *help desk*, o cursista pergunta exclusivamente pelo como fazer, como resolver, qual atitude tomar, o que é certo frente a determinados problemas ou dificuldades que surgem, como se para todos e quaisquer casos houvesse uma única saída, um único caminho, uma “opção correta” a ser tomada. Em nenhuma das falas coletadas se pode observar o jogo das alternativas viáveis, da escolha de caminhos ou alternativas possíveis, do relato de resultados da experimentação. A prática observada faz pensar que, para os cursistas, há um jeito certo de fazer, e esse jeito tem que ser aprendido e executado com a maior rapidez e eficiência possíveis. Trata-se de obstáculos, de empecilhos, de barreiras a serem vencidos para a concretização de uma tarefa – essa, sim, o objetivo verdadeiro e principal –, e que têm que ser imediatamente superado, sem riscos ou prejuízo ao desempenho, que se medem pelas notas e pelas frequências. Há, assim, que se livrar agilmente dos entraves da dificuldade tecnológica apresentada.

O momento de consulta ao *help desk* não reflete uma disposição curiosa e despreocupada para uma oportunidade de treinamento e exercício na apreensão, uso e apropriação das ferramentas digitais. É, ao contrário, reflexo de um momento de aflição, de urgência e de necessidade imediata de superação de uma dificuldade surgida e na qual não se enxerga qualquer oportunidade de crescimento.

Não consegui publicar meu TCC ontem, o AVA estava muito lento e por fim , parece que está com algum problema. Não consigo me comunicar com minha tutora. *Estou em pânico! Vou ficar com zero?*¹⁸⁶; (grifos nossos).

¹⁸⁴ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 13 de novembro de 2012, (08h25min46s). Grifos nossos.

¹⁸⁵ Op. cit.

¹⁸⁶ Cursista de Gestão da Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 13 de novembro de 2012, (13h45min46s). Grifos nossos.

Gostaria de excluir a quinta parte do TCC, uma vez que deveria ter enviado primeiro ao meu tutor e deveria ser salvo em pdf, *por favor alguém me ajude, pois não consigo excluir....help*¹⁸⁷

Boa tarde! Eu postei sem querer o TCC antes de corrigi-lo e o professor sem saber deu a nota, acontece que estou querendo substituí-lo a pedido do professor e não consigo mais, o que faço? *Aguardo ansiosa por uma ajuda de vocês!!!*;¹⁸⁸.

BOA TARDE! NÃO ESTOU CONSEGUINDO ABRIR A AULA WEB: PAE - Aula Web 1 desta semana. *Por favor, ajude me!* OBS. Já tentei abrir em mais de 3 computadores e não é relacionado a configuração... OBRIGADA!¹⁸⁹.

Isso não implica, contudo, que não haja, mesmo aí, esforço permanente de negociação de sentidos e de flexibilização dos dizeres e da direção da interação. Trata-se, aqui da busca da instauração do discurso polêmico, no qual se visa à simetria entre os agentes participantes. Um dos instrumentos que podemos localizar nesta tensão é o do uso da ironia, como no excerto seguinte, o qual contrasta de maneira notória com o tom formal e respeitoso dominante na cena discursiva dos cursistas em relação não apenas aos atendentes do *help desk*, mas a todas as demais pessoas que possam representar, mesmo que simbolicamente, a instituição de ensino fornecedora do curso.

Olá! Estou com uma dúvida cruel e que não consigo resolver de jeito nenhum. Cada cursista fala uma coisa. "*DIZ A LENDA*" que existe aqui no AVA um local onde devemos postar - a cada encontro presencial -, um relatório (do encontro). O que nos foi dito no 1º encontro é que o tutor quem seria o responsável por isso. Agora estou ouvindo colegas dizerem que estão realizando tal tarefa.... PERGUNTA-SE: 1) *Isso é vero?* 2) *ONDE fica, ONDE ESTÁ esse local para postagens dos relatórios?*¹⁹⁰.

Neste espaço de negociação, havemos de notar com atenção a manifestação da renúncia (e do medo) do engolfamento do "eu", enquanto existência física, afetiva,

¹⁸⁷ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 16 de outubro de 2012, (19h33min35s). Grifos nossos.

¹⁸⁸ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 28 de setembro de 2012, (18h28min53s). Grifos nossos.

¹⁸⁹ Cursista, consulta ao *help desk* via e-mail, em 23 de abril de 2012, (21h38min05s). Grifos nossos.

¹⁹⁰ Cursista de Gestão de Escola para Diretores, consulta ao *help desk* via e-mail, em 07 de maio de 2012, (07h46min31s). Grifos nossos.

relacional e sócio-histórica pela relação mecânica, fria e impessoal com as TIC e seus sistemas de suporte, pelos seus “não-lugares”.

Eu gostaria de saber, porque diz quando eu digito meu CPF, que "EU" (Xxxx) não existo...¹⁹¹.

6.1.9. Literacias digitais: aquisição, desenvolvimento e apropriação ao longo das interações

O registro cronológico das interações dos cursistas com o *help desk* permite observar uma clara e consistente linha evolutiva no aprendizado, apreensão e domínio progressivo das ferramentas e das diferentes categorias de literacias digitais. Nesse sentido, são constatáveis: i) a expansão do repertório conceitual e semântico a respeito das TIC; ii) a complexificação dos raciocínios e das lógicas aplicadas ao uso das tecnologias solicitadas no curso; iii) a melhor e mais consistente explanação dos problemas e dificuldades encontradas, e conseqüentemente, a melhoria da eficácia do próprio atendimento pelo *help desk*.

Registros iniciais das interações entre cursistas e atendente do *help desk* permitem-nos observar as dificuldades comunicativas iniciais entre eles, originadas tanto pelo desconhecimento geral das próprias ferramentas, quanto pela falta de vocabulário e repertório a respeito das mesmas. Vejamos os pequenos trechos selecionados e alinhavados a seguir.

(16:53:26) *Help desk*: poderia especificar o que exatamente “não entra”?

(16:53:39) *Help desk*: dizer que apenas “não abre” é muito vago.

(16:53:45) *Help desk*: pois aqui abre perfeitamente como disse

(16:53:51) *Help desk*: não temos como saber o que está acontecendo

[...]

(17:00:20) *Help desk*: nós estamos dando o máximo, pedindo todas as informações possíveis para podermos verificar e caso seja preciso, enviar ao técnicos. mas com poucas informações e sem especificar o que acontece, fica muito difícil.

(17:00:57) *Help desk*: apenas, "não abre, "nenhuma atividade funciona" não é possível resolver

(17:01:12) *Help desk*: como eu disse lá em cima, o que exatamente não está funcionando e o que ocorre?

¹⁹¹ Cursista de Ensino de Ciências, consulta ao *help desk*, em 17 de novembro de 2012, (19h00min18seg). Grifos nossos.

(17:01:40) *Help desk*: a partir daí, podemos iniciar o atendimento para realizar os teste nos locais devidos¹⁹²

(19:23:18) Cursista #1799: recebi um email da minha tutora pedindo para que eu entrasse no chat redefor vc sabe onde fica?

(19:24:00) *Help desk*: bem, esse chat que a senhora está conversando conosco é o chat da redefor

(19:24:14) Cursista #1799: ah¹⁹³

Reservamos, para a discussão específica deste tema, parte do capítulo dedicado à análise das entrevistas qualitativas em profundidade, apresentado mais à frente. Ainda assim, consideramos relevante concluir esse tópico com dois excertos dos depoimentos obtidos nas entrevistas feitas, respectivamente, com Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP e com Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia, do programa Redefor-USP, que se seguem:

No início, você percebe que eles mudam o linguajar. Eles deixam de falar “aquele negócio que não funciona” ... “não sei abrir essa coisa”. E começam a usar com domínio termos e siglas da área de informática. E isso melhora muito a comunicação. E nós vamos vendo que eles começam a ter mais segurança, mais autonomia, que é isso que um aluno de EaD precisa ter ... autonomia no estudo dele. E para isso ele precisa saber de tecnologia. E a gente vai percebendo esse crescimento ao longo do tempo que ele fica conosco. E quando eles descobrem que conseguem fazer as coisas, é uma alegria: “Ah! Meu Deus! Consegui. Eu consegui!” Daí eles querem fazer outros cursos de EaD, eles ligam perguntando se vai ter mais cursos. E isso é muito bacana. Porque passa quase um ano naquilo: “Ah! Meus Deus! Vou desistir, vou desistir! É muito difícil pra mim! O tutor não dá conta comigo!”. E, no final, tavam já todos pensando em fazer um outro curso [...] Quando ele consegue enviar um trabalho sozinho, atachar um arquivo num *e-mail*...aquilo é uma baita duma conquista. A gente grita com eles, bate palmas: “Aí...conseguiu!!!” É um sucesso tanto para nós, quanto para eles e eu acho que é essa a nossa grande diferença: a gente torce junto com eles¹⁹⁴.

Até hoje tem um grupo de professores que me escreve, no meu *e-mail* e eles reportam como eles incorporaram...se apropriaram dessas possibilidades tecnológicas. É uma forte percepção desse fato, a que eu tenho. Hoje eu tenho certeza que eles têm e utilizam recursos, que antes eles não tinham, não usavam. Tivemos muitos relatos positivos disso, por

¹⁹² Cursista do Curso de Ensino de Biologia, atendimento via *chat* em 25 de abril de 2012, iniciado às 16h48min.

¹⁹³ Cursista do Curso de Gestão de Currículo para Coordenadores, via *chat*, em 4 de setembro de 2012, atendimento iniciado às 19h22min.

¹⁹⁴ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

ocasião das apresentações dos TCCs. E muitos tutores também comentaram: “Olha, fulaninho de tal: pessoa que mal sabia fazer qualquer coisa, não sabia nem clicar aonde era preciso (‘E aí tutor? Onde é que eu clico?’)”, agora no final do curso tá conseguindo fazer tudo”. Muitos deles evoluíram, passaram a incorporar as redes sociais entre eles próprios. Muitos me adicionaram no Facebook. E o que eu percebo é que quando eles melhoram do ponto de vista do uso das tecnologias digitais, eles acabam formando um núcleo de influência positiva ao redor deles. Todo mundo quer acompanhar, quer seguir o que está acontecendo. Então, para mim, só esta contribuição já é muito válida...poderiam nem ter aprendido nada de Biologia, que eu acho que já tinha valido¹⁹⁵.

6.1.10. Os fóruns de discussão temáticos no âmbito do Redefor-USP

No ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Programa Redefor – USP, os fóruns constituem-se em ferramentas permanentemente disponibilizadas a professores, tutores e alunos e fazem parte das rotinas do processo de ensino-aprendizagem *on-line*. Estão presentes em todas as disciplinas de todos os cursos oferecidos e são utilizados, conforme já visto, segundo diferentes objetivos, tais como: fóruns de boas-vindas, fóruns de notícias e fóruns de discussão temáticos. O primeiro deles é disponibilizado por ocasião do início dos cursos e atende ao propósito das apresentações iniciais do tutor e dos alunos uns aos outros, bem como ao recebimento de comentários iniciais sobre o funcionamento, normas e expectativas em relação não apenas ao uso da ferramenta, mas também quanto ao curso e às disciplinas, em geral. O fórum de notícias, como o próprio nome já indica, serve para comunicados, atualizações e trocas de informações em geral entre tutores e cursistas. Finalmente, os fóruns de discussão temáticos são os espaços complementares de estudo e são implementados, em número variável, para cada uma das disciplinas. Por tratarem-se dos espaços mais relevantes de interação entre os participantes, neles concentramos nossa pesquisa.

Cabe destacar, já de início, que no Redefor-USP e ainda mais especificamente no âmbito do Curso de Ensino de Biologia, os fóruns temáticos de discussão foram considerados elementos estratégicos para o ensino-aprendizagem das disciplinas

¹⁹⁵ Entrevista concedida por Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia do Redefor-USP.

setoriais, motivo pelo qual despertou grande preocupação e interesse de monitoramento e de correção de rumos, ao longo das duas edições iniciais do programa.

Sobre esse tema, vale acompanhar os excertos da entrevista que realizamos com Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia:

No início, nós não sabíamos como usar o fórum. Na primeira versão do Redefor, a gente percebeu que estava fazendo perguntas que caberiam muito melhor num questionário do que no fórum e era esse o motivo pelo qual a gente vinha percebendo o baixo nível de interação entre os cursistas e também deles com os tutores. Eu não acho que isso era uma limitação da ferramenta, mas sim da forma como nós estávamos colocando os fóruns. Já, para a segunda versão do curso, nós fizemos todo um trabalho, com reformulações importantes e envolvemos os nossos tutores que já estavam bastante mais familiarizados com o ambiente. Então, a gente começou a observar que tipo de perguntas efetivamente geravam mais discussões nos fóruns...que levavam a uma maior interação entre os participantes. Foi quando a gente percebeu, por exemplo, que era muito mais oportuno trazer questões mais polêmicas...mais dinâmicas e que acabavam gerando discussões ótimas. Porque se não fosse assim, o fórum acabava ficando muito pobre e a gente depois tinha, inclusive, dificuldade até de pontuar a participação dos cursistas. No começo até existia a dúvida; “E aí? A gente deixa o fórum como atividade livre, ou pontua conforme a participação dos alunos... quer dizer, como uma atividade valendo nota?” Na verdade, a gente optou por ir mesclando...Nesta segunda edição do Redefor, inclusive, a maior tendência foi a de não pontuar. Mas, mesmo assim, quando era um bom tema e uma boa pergunta, eles costumavam participar, mesmo não valendo nota¹⁹⁶.

A notável preocupação de coordenadores e responsáveis pelo Curso de Ensino de Biologia com o funcionamento dos fóruns de discussão temáticos levou à realização de pesquisas de avaliação dos mesmos, nas quais se constatou um baixo nível de participação – tanto dos cursistas professores, quanto dos próprios tutores –, além da prevalência de respostas pouco reflexivas e aprofundadas nos temas e conteúdos propostos¹⁹⁷. Para esses profissionais ligados à direção do curso, muitas vezes a baixa frequência e a participação pouco relevante dos cursistas foi justificada pela falta de tempo e pelo desinteresse deles em sustentar a interação decorrente da leitura,

¹⁹⁶ Entrevista com Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia do Redefor-USP.

¹⁹⁷ Cf. com BARBOSA, Percia Paiva et alii. Papel do fórum na educação a distância: estudo de caso enfocando uma discussão sobre ambiente marinho na Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: <http://www.botanicaonline.com.br/geral/arquivos/enpec%20barbosa%20et%20al%202011.pdf> Acesso em 2 de outubro de 2013.

observação e comentários das postagens posteriores e sequenciais dos colegas. No entanto, o convencimento da importância dos fóruns de discussão temáticos para o ensino-aprendizagem fez com que novas tentativas e iniciativas continuassem sendo adotadas visando à sua dinamização. Continuemos seguindo a entrevista da professora Suzana Ursi:

Na segunda versão do Redefor, melhorou muito a participação dos cursistas. Porque a gente formulou melhor as discussões...as chamadas dos fóruns ficaram bem mais atrativas, interessantes...mais polêmicas. Mas mesmo assim, teve menos interação do que a gente queria. Mas, veja, quando a gente percebe que o fórum deu certo, então é uma das coisas que mais impactam na aprendizagem. E isso é uma coisa muito importante...bem legal! E a gente incentivava muito. Tanto assim que questões que às vezes estavam no fórum, foram depois questões de prova”¹⁹⁸.

Na concepção original dos coordenadores e responsáveis pelo Curso de Ensino de Biologia, era projeto, desde o início, incentivar a troca de experiências entre os cursistas, especialmente aquelas decorrentes da própria frequência, uso e experimentação das ferramentas digitais no ambiente virtual de aprendizagem e, também, nas práticas cotidianas em sala de aula. Para isso, planejaram eles a utilização do *blog* Redefor, haja vista que não se tratavam, nestes casos, de discussões propriamente relacionadas aos conteúdos disciplinares. No entanto, conforme veremos mais adiante, nos excertos extraídos das entrevistas qualitativas em profundidade, foram os fóruns de discussão temáticos que vieram a cumprir efetivamente esta função, com resultados significativos para o conjunto de cursistas professores entrevistados.

6.2. Análise dos textos dos fóruns das disciplinas do Curso de Ensino de Biologia

Segundo Aires e Azevedo (2010, p.46), a análise dos discursos registrados nos fóruns de discussão *on-line* permite-nos identificar percursos, intencionalidades, contextos e metas de ação e interação, ao mesmo tempo em que nos mostra “estratégias de apresentação, discussão e aprofundamento de conhecimento, identifica regras de negociação e organização da comunidade e revela formas de regulação da comunicação emocional, estratégias de resolução de dilemas e de negociação de consensos”.

¹⁹⁸ Entrevista com Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia do Redefor-USP.

Para esses autores, nos fóruns de discussão *on-line* é possível que se verifiquem as seguintes *formas de intervenção*¹⁹⁹: descrição, informação, pedido de esclarecimentos, apelo à participação, questionamento, análise, valorização de temas ou de atitudes, avaliação, explicação, desenvolvimento e aprofundamento de temas, correção, esclarecimento e reformulação de conteúdos.

Neste contexto, “o estudo das comunidades virtuais de aprendizagem a partir da análise de narrativas, em registro síncrono e assíncrono [...] permite identificar um conjunto de perspectivas teóricas que deve ser levado em conta em investigações e práticas pedagógicas futuras” (AIRES; AZEVEDO, 2010, p.53-54).

No âmbito do Redefor-USP, os fóruns de discussão temáticos analisados foram propostos pela coordenação de cada curso, para cada uma das disciplinas ofertadas e, em seguida, repassados pelos tutores aos grupos de cursistas participantes das mesmas. Pelas suas normas de funcionamento, os fóruns foram sempre iniciados pelo tutor e direcionados limitadamente aos grupos específicos que cada um deles orientava. Nesta etapa, o tutor disponibilizava *on-line* os conteúdos – enunciado, questões e discussões – propostos, convidando e animando os cursistas a participarem com respostas, debates e interações textuais e/ou audiovisuais.

Há que se notar, desde o início, que as ferramentas disponibilizadas no AVA para a realização dos fóruns continham diferentes opções gráficas para a construção textual, elencando variados recursos ilustrativos e editoriais, entre as quais se incluíam as possibilidades de: i) usos alternativos de formatos, cores e tamanhos de fontes, espaçamentos e tabulações; ii) anexações de diferentes tipos e formatos de arquivos e documentos, e iii) aplicações de ilustrações gráficas, entre as quais se destaca particularmente o acesso direto a um conjunto de *emoticons*²⁰⁰, entre outras.

Para dar continuidade às análises deste capítulo, alguns comentários respeito da apresentação dos dados devem ser, desde já, feitos.

¹⁹⁹ Grifos originais dos autores.

²⁰⁰ Trata-se de uma forma de comunicação paralinguística derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). É uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :) , ou ^-^ e :-); ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: 😊 (sorrindo, estou alegre); 😞 (estou triste, chorando), etc. Normalmente é usado nas comunicações escritas de programas mensageiros, como o MSN Messenger ou pelo Skype e outros meios de mensagens rápidas. [Cf. WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>. Acesso em 21 de maio de 2013].

Informamos que os textos de todos os diálogos e interações realizadas nos fóruns permanecem gravados e disponíveis no AVA, mesmo após a conclusão do período de realização dos cursos, podendo ser continuamente acessados por todas as categorias de participantes autorizados: cursistas, professores, tutores e observadores.

Os textos que selecionamos para análise foram coletados diretamente no AVA, recortados e colados, sem nenhuma alteração e/ou correção gramatical, com a única exceção da introdução de grifos em itálico para destacar as falas sobre as quais se pretendeu concentrar o foco analítico. A manutenção dos textos no seu formato original é interessante por dar visibilidade ao caráter ágil, menos formal, sem correções ou revisões e, portanto, carregado de erros de digitação, sintaxe, ou gramática, tão típicos da comunicação digital textual. Em alguns momentos, para destacar esse fato, introduzimos a expressão (sic), alertando assim para a consciência que tínhamos sobre as incorreções presentes nos textos selecionados. Em algumas raras vezes, a omissão por parte do cursista de palavras ou expressões passíveis de comprometer a compreensão global do texto de onde foram retirados os excertos foram compensadas com a introdução, entre colchetes ([]) de uma sugestão nossa para a palavra ou expressão faltante.

Como em toda a pesquisa, também nos textos extraídos dos fóruns, a identidade do cursista foi ocultada. Desta forma, o mesmo aparece agora apontado apenas por um número de ordem que indica a sequência com que apareceu na sua primeira manifestação no conjunto de fóruns relativos ao curso que frequentava. Outras informações agregadas foram as que identificam o grupo ao qual pertencia o cursista, o nome do fórum do qual as falas foram extraídas, o nome da disciplina e a data da manifestação. Esta última adquiriu relevância para acentuar o caráter assíncrono da ferramenta, destacando o espaçamento temporal entre as manifestações tematicamente correlacionadas. Todas as vezes em que o nome do cursista, de um colega ou tutor surgiu no interior do trecho selecionado, o mesmo foi substituído pela expressão “Xxxx”, também com o propósito da preservação do anonimato dos informantes.

Conforme já discutido no capítulo metodológico, as análises que ora apresentamos concentram-se apenas sobre os fóruns ocorridos no âmbito das disciplinas componentes do Curso de Ensino de Biologia.

6.2.1. Aplicando a Análise do Discurso aos fóruns *on-line*

6.2.1.1. A representação de si no fórum de boas-vindas

No fórum inicial, dedicado à etapa de auto apresentação e boas-vindas é notável a presença de um conjunto de colocações destinado a dar pistas sobre gostos e preferências pessoais, dificuldades que o cursista considera comuns e partilhadas com o grupo, discretas expressões de filiações étnicas e religiosas (“Salam!”), entre outras, que possuem o nítido caráter de mapear idiossincrasias na busca de estabelecimento e reconhecimento de marcas identitárias fundamentais para o efetivo estabelecimento da comunidade virtual de aprendizagem.

Neste contexto, entende-se que as falas e narrativas registradas pelos cursistas extrapolam o simples objetivo da transmissão de informações, para transformarem-se em processos constitutivos das identidades pessoal e grupal (AIRES; AZEVEDO, 2010, p.48). Assim, a partir dos contextos de comunicação criados, vai-se progressivamente estabelecendo e regulando o sentido da comunidade.

No ambiente virtual, especialmente no conjunto das interações mediadas pelas ferramentas da *Web 2.0*, as expressões pessoais – e, também, as coletivas – tornaram-se práticas frequentes da representação de si (*self*), fenômeno, esse, intrinsecamente constituinte dos relacionamentos sociais na contemporaneidade. Neste contexto, ocupam principalmente a intencionalidade dos cursistas na construção da sua autoapresentação aos colegas, professores e tutores frequentadores do ambiente virtual de aprendizagem, processo através do qual visam, em primeira instância, angariar reconhecimento e pertencimento.

Para Erving Goffman (1983, p.12), o indivíduo produz impressões a respeito de si mesmo a partir de duas atividades radicalmente diferentes e significativas de expressão: a que ele deliberada e calculadamente transmite – e que inclui os símbolos verbais e seus substitutos – e outras que ele emite, de forma não governável e que acarreta diferentes tipos de ações e reações, olhares, respiração, transpiração, suores, sorrisos e toda sorte de expressões faciais e corporais.

Evidentemente, no caso das interações levadas a efeito no ambiente virtual, as expressões emitidas são menos ativas e presentes do que aquelas transmitidas, o que traz consequências relevantes ao tipo de interação comunicacional que aí se estabelece (BRAGA, 2006, p.26).

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que aparentam ser. (GOFFMAN, 1983, p.250).

Conforme excertos destacados a seguir, a própria expressão da dificuldade em lidar com o ambiente virtual de aprendizagem e com as ferramentas digitais necessárias serve como oportunidade para o encontro e a partilha de semelhanças, dos laços de afinidade, solidariedade, enfim, de identidade.

O processo de identificação é relacional, dinâmico e interativo, “mas se o sentimento de inclusão e os significados são encontrados nos grupos de pertença, a identidade resulta, igualmente, de um sentimento de diferença diante de outras comunidades. Pertencer significa simultaneamente ser incluído em uma comunidade e estar separado e diferenciado de outra” (AIRES; AZEVEDO, 2010, p. 38-39).

Entre as manifestações registradas pelos cursistas frequentadores, foi particularmente notável o fato de que grande parte delas referiu-se à expressão de suas inseguranças, incertezas, desconfortos, desconhecimentos e/ou fragilidades iniciais quanto ao uso do próprio ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e das ferramentas nele disponibilizadas. Fenômeno até certo ponto previsível, haja vista que poucos afirmaram na pesquisa quantitativa já ter participado ou estarem participando de outras atividades educativas *on-line*, o fato chama a atenção especialmente por virem seguidos, muito frequentemente, de frases e manifestações de esperança, ânimo e confiança de que as dificuldades serão satisfatória e coletivamente superadas.

Conforme vemos em Rheingold (2003), a interação nos ambientes *on-line* podem vir a fortalecer os vínculos grupais, incentivando seus membros a buscarem atingir metas coletivas, a partir do estabelecimento e do fortalecimento de relações de confiança e reciprocidade. Neste sentido, no caso da nossa pesquisa, observa-se nítido movimento discursivo na busca de estabelecimento e reconhecimento das condições de existência da comunidade virtual.

Olá, gostaria de desejar a todos sucesso nesse curso. Acredito que muitos, como eu, não estão familiarizados com esse tipo ferramenta de ensino

(sic) e confesso que este fórum será uma grande dificuldade. Boa sorte a todos.²⁰¹

Apesar de algumas dificuldades para entender a dinâmica do curso à distância, *estou ansiosa para aprender muito com todos vocês. Um grande abraço!*²⁰².

[...] *Percebo que não sou só eu que ainda estou um pouco perdida neste início de curso. Mas tenho grandes expectativas para este curso*²⁰³.

Olá a todos! [...] *Ainda bem que várias pessoas disseram que tiveram dificuldades de entender esse curso, eu já estava ficando preocupada comigo...*²⁰⁴.

Bom dia, *como todos os colegas, também estou fazendo uso para me familiarizar com a ferramenta*²⁰⁵

Olá Xxxx, *ainda estou meio perdida, é a primeira vez q/ faço um curso online, mas irei me esforçar para aprender, rsrsrrs abraços*²⁰⁶.

Olá, sou Xxxx um pouco perdida, pois nunca fiz nenhuma curso on-line, *mas espero que todos estejam inspirados no aprender... Abraços*²⁰⁷

Olá Xxxx, *ainda estou meio perdida, mas pronta para estudar!!!!abçs. Bom dia Xxxx*²⁰⁸.

Bom dia Xxxx (cita o nome da tutora) *tenho tido muitas dificuldades em participar das aulas e fazer as atividades, estou achando muito confuso este ambiente virtual, já fiz outros cursos e eram muito mais simples...Já perdi várias atividades por não encontrara as aulas. vocês poderiam me ajudar?*²⁰⁹.

Oi pessoal, e aí, o que estão achando das atividades? *Nossa, é um bocado [difícil/complicado?], precisamos de um bom tempo para responder todas as atividades. De vez em quando me atrapalho com essas ferramentas, mas vamos em frente*²¹⁰.

²⁰¹ Cursista 2, Grupo 7, fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 6 de outubro de 2012 (grifos nossos).

²⁰² Cursista 10, Grupo 9 (grifos nossos).

²⁰³ Cursista 11, Grupo 9 (grifos nossos).

²⁰⁴ Cursista 13, Grupo 9 (grifos nossos).

²⁰⁵ Cursista 14, Grupo 5 (grifos nossos).

²⁰⁶ Cursista 1, Grupo 7, fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 6 de outubro de 2012, (grifos nossos).

²⁰⁷ Cursista 3, Grupo 7 fórum de boas vindas, da disciplina Biologia Celular, 9 de outubro de 2012)

²⁰⁸ Cursista 4, Grupo 7, fórum de boas vindas, da disciplina Biologia Celular, 5 de outubro de 2012 (grifos nossos).

²⁰⁹ Cursista 5, Grupo 2 (grifos nossos).

²¹⁰ Cursista 7, Grupo 6 (grifos nossos).

Olá [...] *Estou apanhando um pouco desta plataforma pois estava familiarizada com o ava do curso de formação específica....Tambem deixo tudo para a ultima hora e tenho mania de fazer mil coisas ao mesmo tempo.... em suma, tenho neuronios a menos!*²¹¹

Também são relativamente recorrentes, desde o início, menções às dificuldades no uso do ambiente e das ferramentas digitais a partir do viés etário ou geracional, conforme fomos autorizados a supor a partir dos resultados da pesquisa quantitativa anteriormente apresentados. Nelas, alguns cursistas manifestam sua auto percepção a partir destes componentes, ou, ainda, da dependência de auxílio de membros mais jovens de suas respectivas famílias. Note-se que tais expressões, às vezes, continuam ocorrendo ao longo das novas etapas do curso, não se resumindo, portanto, apenas à sua fase inicial, expressa no fórum de boas-vindas.

[...] *Estou ansiosa em relação ao curso, pois embora já tenha Mestrado é a primeira vez que faço um curso on-line. Tenho um pouco de dificuldade com algumas ferramentas. Não progredi muito com essas ferramentas , pois me encostei na minha filha sempre pedindo uma ajudinha e com isso deixei de aprender muito*²¹².

Oi, (cita o nome do tutor)! Somente hoje tive tempo de entrar no fórum de Biologia Celular. *Estou ainda um pouco preocupada com o desenvolver do curso e suas exigências. Acho que sou de uma geração que não sabe ler textos longos no computador*²¹³.

No entanto, é relevante destacar que em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, ainda que dificuldades tenham sido relatadas, conforme acabou de ser visto, em nenhum momento das falas registradas no âmbito dos fóruns de discussão temáticos estas surgiram como ameaças às práticas e rotinas profissionais dos cursistas em sala de aula e nos relacionamentos com seus alunos. Pelo contrário, observaram-se, durante todo o percurso da pesquisa, esforços ativos e criativos desses docentes na superação dos entraves e limitações, bem como na incorporação de novos valores às suas práticas tecnológicas docentes, como se verá ao longo dos próximos tópicos abordados.

²¹¹ Cursista 8, Grupo 9 (grifos nossos).

²¹² Cursista 15, Grupo 10 (grifos nossos).

²¹³ Cursista 16, Grupo 8 (grifos nossos).

6.2.2. Os fóruns de discussão temáticos

Na edição 2011-2012 do Curso de Ensino de Biologia, os fóruns temáticos, conforme já vimos, contemplaram propostas de assuntos atuais, instigantes e polêmicos correlacionados a cada uma das disciplinas ofertadas, no intuito de estimular a participação ativa e engajada dos cursistas e, assim, contribuir para um melhor resultado no aprendizado proposto. Neste sentido, foram abordados assuntos como: i) aprovação do código florestal brasileiro; ii) vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética; iii) contraposições entre religião e ensino da ciência, entre outros, conforme aparecem listados na tabela seguinte. Vale destacar que a maior parte dos assuntos abordados possuía, no período de sua realização, histórico de presença muito recente na pauta de notícias dos principais veículos da mídia jornalística e/ou de comunicação científica no Brasil, nos quais foram, via de regra, tratados com grande destaque.

Tabela 2. Redefor-USP (edição 2011-2012). Fóruns de discussão temáticos instaurados por disciplina do Curso de Ensino de Biologia do Programa.

Disciplina	Fóruns de discussão instaurados
Biologia Celular	Boas-vindas! Inicie apresentando-se e, se desejar, acrescente uma mensagem de "Boas Vindas" aos integrantes do curso!
Evolução	Mundo de RNA e panspermia Assista à primeira parte do documentário produzido pela “National Geographic” sobre a origem da vida (o documentário está todo disponível na net em 5 partes e se você quiser pode assistir o documentário inteiro!) aqui. Você já conhecia a teoria do “mundo de RNA”? E a hipótese da “panspermia” para a origem da vida (apresentada na primeira parte do vídeo)? Você acha importante apresentar aos alunos em sala de aula as pesquisas e evidências acerca da origem da vida em nosso planeta a despeito de ser um assunto complexo? Você considera importante contrapor uma abordagem científica para acessar esse problema com abordagens alternativas? Discuta com os seus colegas acerca da importância deste tema.
	A metodologia científica aparece na Proposta Curricular do Estado de São Paulo?

(continua...)

Botânica

(continuação)

Evolução das plantas



Observe a charge acima sobre a evolução das plantas e participe do fórum discutindo a seguinte problemática.

Com qual frase, 1 ou 2, você concorda? Justifique.

Caso você, parcialmente, concorde ou discorde das duas frases, explique o seu ponto de vista.

Frase 1 - “Essa charge é uma ótima representação da evolução das plantas, pois mostra como um ancestral comum deu origem a toda as linhagens.”

Frase 2 - “Essa charge é uma representação errônea, pois apresenta a evolução das plantas como se fosse um fenômeno linear, o que não é verdade.”

Metabólitos de plantas

Realizaremos uma entrevista com um cientista especialista em metabólito de plantas (inclusive em relação às propriedades medicinais) e queremos a sua colaboração para realizar essa entrevista. Poste no fórum uma pergunta que você gostaria de fazer a esse especialista....

Fisiologia vegetal

Convidamos todos os alunos a construir, coletivamente, um banco de animações sobre fisiologia vegetal. Para isso, aqueles que quiserem devem postar o material escolhido neste fórum e comentá-lo.

Genética e Biologia
Molecular

Qual é, na sua opinião, uma grande vantagem e uma desvantagem do emprego da engenharia genética nos dias atuais.

(continua...)

Zoologia	<p>(continuação).</p> <p>Ficha de evolução: descrevendo o percurso pessoal</p> <hr/> <p>Filogenias</p> <p>A ideia deste fórum é debater e defender o uso de algumas filogenias como mais interessantes de serem usadas em sala de aula.</p> <hr/> <p>A taxonomia deve ser considerada uma ciência? Por quê?</p> <hr/> <p>A Ética e o uso de recursos biológicos</p> <p>Como podemos harmonizar as necessidades do uso dos recursos animais e de conservação do direito desses animais? A dissecação e a manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?</p>
Ecologia	<p>Aprovação do Novo Código Florestal</p> <p>Você concorda com a mudança do Código Florestal?</p> <p>Você acha que a população no geral tem consciência da polêmica que está ocorrendo nesse momento e das mudanças que essa aprovação pode trazer?</p> <hr/> <p>Costão rochoso</p> <p>http://www.ib.usp.br/ecosteiros/textos_educ/costao/index2.htm</p> <p>Vale a pena trabalhar conteúdos de biologia marinha e costeira em sala de aula com alunos que vivem longe do litoral? Isso amplia os horizontes de conhecimento desses estudantes? Ou, na verdade, é uma forma descontextualizada de abordar conteúdos sendo, portanto, pouco efetiva?</p> <p>Realizar um estudo do meio no costão rochoso objetivando abordar conceitos ecológicos nesse rico ecossistema é uma boa opção de estratégia didática? Qual a relevância que tal atividade pode ter para estudantes que vivem próximos ao litoral? E para alunos que vivem distantes do litoral?</p> <p>Existe algum tipo de informação apresentada no site que você julga como mais interessante para ser trabalhada em sala de aula, seja com estudantes do litoral ou não? Que informações são essas? Por que as acha interessantes?</p> <p style="text-align: right;">(continua...)</p>

(continuação).

Interações ecológicas

Já estudamos os conceitos sobre interações ecológicas e agora é o momento de refletirmos e compartilharmos ideias sobre nossas práticas em sala de aula para abordar tal temática.

Provavelmente, você já desenvolveu tal tema com seus alunos. Como foi a experiência? Compartilhe tal experiência com os colegas, contando a metodologia utilizada e suas impressões sobre o envolvimento, motivação e desempenho dos alunos, entre outros.

Atualmente, você faria alguma mudança nessa abordagem? Por que?

Sustentabilidade

Este fórum tem como objetivo comentar as reportagens sugeridas (<http://www.youtube.com/watch?v=-mHIyLdaclU&feature=related>; <http://www.youtube.com/watch?v=9LpHEvQU5b4&feature=channel>; <http://www.youtube.com/watch?v=Pmlh5UzHXw>) e compartilhar a ação concreta que você planejou ou que já executou em sua escola envolvendo o tema “Sustentabilidade”

“Sustentabilidade”, “Agenda 21”, “Pegada ecológica”, “Consumo consciente”. Muitas dessas expressões são partes do nosso cotidiano. Mas será que, realmente, sabemos o que elas significam? Entendemos quais são suas implicações para a conservação dos recursos naturais do nosso planeta?

Sistema sensorial: gustação, olfato, visão, tato e audição

1 - Escolha um dos temas referentes ao sistema sensorial: gustação, olfato, visão, tato e audição.

2- Descreva uma atividade didática abordando o tema escolhido. Justifique os motivos pelos quais você considera tal atividade interessante para ser realizada no Ensino Médio.

3- Comente o tópico criado por um de seus colegas de curso. Esse comentário não deve ser do tipo "gostei" ou "não gostei" da atividade. Deve sim apresentar argumentos sobre os motivos que fazem com que você considere ou não a atividade adequada para o ensino-aprendizagem do tema em questão.

Fisiologia e Saúde Humanas

(continua...)

(continuação).

O que você sabe sobre a chamada "cirurgia da obesidade"? Para se informar melhor sobre este assunto clique aqui.

Pesquise mais sobre o assunto e discuta neste fórum o que você acha dessa cirurgia.

Biodiversidade

Construindo a cidadania: explicações científicas x crenças e valores pessoais.
Qual deve ser o papel do professor de Biologia? De que maneira você faz a intermediação dessas questões?

Fonte: Redefor-USP, 2011-2012.

6.2.2.1. Manifestações da emergência e do desenvolvimento das literacias digitais dos cursistas nos fóruns de discussão temáticos

Entre todas as abordagens quantitativas e qualitativas aplicadas à nossa pesquisa, elegemos estas relativas aos fóruns de discussão temáticos como as mais amplas e abrangentes para a observação da emergência e desenvolvimento das diferentes categorias de literacias digitais, conforme definidas por Eshet-Alkai (ESHET-ALKALAI, 2004)²¹⁴, que, conforme já apresentado, incluem: i) literacia do pensamento hipermídia; ii) literacia da informação; iii) literacia fotovisual; iv) literacia de reprodução, e v) literacia socioemocional, sobre as quais falaremos a seguir. Isso porque consideramos que os fóruns foram os elementos que mais nos permitiram observar mais direta e intensamente a experimentação e a expressão digital própria dos cursistas no ambiente virtual de aprendizagem.

²¹⁴ Neste modelo, incluem-se as diferentes habilidades necessárias para a comunicação no ambiente digital e que se tornam especialmente relevantes nos processos de ensino-aprendizagem virtuais. Seu conhecimento visa favorecer o entendimento da performance dos alunos no meio digital e, também, subsidiar a ação de educadores, professores e tutores na elaboração, desenvolvimento, implantação e gestão de programas e atividades de educação a distância.

6.2.2.1.1. Literacia do pensamento hipermídia

No estudo da literacia do pensamento hipermídia no âmbito dos fóruns de discussão temáticos, buscamos essencialmente localizar evidências das estratégias desenvolvidas e implementadas pelos cursistas na sua navegação em busca de informações no ambiente virtual, considerando, ainda, suas habilidades para a classificação de partes independentes, mas necessárias, para a construção do conhecimento buscado. Lembramos que a tecnologia hipermídia engloba o hipertexto e a multimídia, permitindo a livre ordem de navegação na Internet (LEÃO, 1999).

Importante ressaltar que para Vannevar Bush (1945), pensador seminal da hipermidialidade, as ligações entre os temas pesquisados não é dada por uma lógica pré-estabelecida, mas se constrói, sim, pela conjugação de diferentes fatores de natureza subjetiva.

Neste sentido, a literacia do pensamento hipermídia permite a interação com as estruturas hipermidiáticas, não lineares, que constituem o ambiente *on-line*. Reporta-se à necessidade de utilizar estratégias de busca de informação e de construção de conhecimento de modo também não linear, a partir de estratos, partes e frações selecionadas e pertinentes à obtenção da informação buscada. Requer, assim, orientação espacial e multidimensional para a navegação e pensamento abstrato.

Para Pierre Lévy (103, p.25), os hipertextos constituem-se em uma verdadeira “metáfora válida para todas as esferas da realidade em que *significações* estejam em jogo”. Equivale a dizer que os hipertextos correspondem a “mundos de significação”, nos quais os sentidos são construídos na e pela navegação ativa, criativa e coautoral do interessado na busca da informação e do conhecimento almejado.

Se o ambiente virtual de aprendizagem e a própria Internet organizam-se na e pela hipermidialidade, o estabelecimento das conexões entre os nós da rede (*links*) e as escolhas dos roteiros e mapas de navegação devolvem, por sua vez, a centralidade do sujeito nas suas escolhas dos caminhos a seguir, redimensionando a importância da sua presença, papel e participação. A leitura, no contexto hipermidiático, é preche de possibilidades de diferentes percursos, o que lhe é conferido pelos *hiperlinks*. Assim, admite simultaneamente múltiplos graus de profundidade e de competência intelectual e cultural do leitor navegante, haja vista que não possui “sequências ou topicidades definidas” (MAGNABUSCO, 2009. p.55) e conecta textos com diferentes possibilidades de correlação com o tema investigado.

A observação dos textos coletados no âmbito dos fóruns temáticos analisados deram mostras abundantes da capacidade de pesquisa e navegação hipermidiática de muitos dos cursistas em relação a grande parte dos temas propostos. São prova disto as frequentes enumerações e as conexões realizadas entre variados *links* pesquisados e também sugeridos aos grupos e colegas para novas e futuras consultas.

Assim, muitas vezes alternativamente à anexação direta de documentos, parte dos cursistas que indicou em seus textos publicados no fórum temático consultas a fontes externas, escolheu apontar o endereço URL do material consultado, entre eles destacando-se os de matérias jornalísticas, charges ou ilustrações e de vídeos disponíveis no Youtube, denotando familiaridade, compreensão e algum grau de domínio do contexto hipermidiático que constitui o ambiente *on-line*.

[...] *estou enviando o link* de uma notícia que saiu no Estadão na quinta e que achei muito interessante, ainda mais que envolve um pesquisador brasileiro. <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,macacos-conseguem-movimentar-e-sentir-objetos-usando-apenas-seus-cerebros,781574,0.htm>²¹⁵

Bom dia caros colegas, Achei interessante uma reportagem na revista Pesquisa Fapesp do mês de agosto, que aborda sobre alergias que alteram o humor. *Estou encaminhando o link para vocês darem uma lida.* <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/pdf/186/040-046-186.pdf>.²¹⁶

Segue mais um link para aqueles que querem entender um pouco mais sobre o assunto. *Ao final da reportagem há uma ilustração que 'resume' o que muda com o novo código e mostra alguns dos motivos que geraram essa grande repercussão no país inteiro:* http://www.istoe.com.br/reportagens/202576_VETA+DILMA?pathImagens&path&actualArea=internalPage#.T5s5JvI8-FA.facebook. Abraço²¹⁷.

Sugiro também o vídeo do link abaixo, da TV Justiça, onde o professor a Genebaldo F.Dias, prof.Dr. em ecologia pela Universidade Católica de Brasília, também contra-argumenta o advogado da Confederação Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), Rodrigo Justus [...] Este link tem quase uma hora, mas vale a pena assistir. Em minha opinião...<http://www.youtube.com/watch?v=tAnLnVr7XEg&feature=g-vrec>²¹⁸.

²¹⁵ Cursista 12, Grupo 9. Grifos nossos.

²¹⁶ Cursista 13, Grupo 9. Grifos nossos.

²¹⁷ Cursista, Grupo 6, Fórum “O Novo Código Florestal Brasileiro”, 13 de maio de 2012 (grifos nossos).

²¹⁸ Cursista, Grupo 6, Fórum “O Novo Código Florestal Brasileiro”, 6 maio de 2012 (grifos nossos).

*Achei interessante o vídeo: Diálogo sobre o novo Código Florestal é uma série de reportagens produzida pelo Jornal Nacional <http://www.youtube.com/watch?v=Gw-lAZdeNO0&feature=related>*²¹⁹.

Pessoal, *Encontrei um vídeo que eu achei muitíssimo interessante!* Explica tudo passo-a-passo sobre como é e o que muda com o novo código. Adorei mesmo! São 15 minutos que acredito valer realmente a pena!

Pra quem interessar, segue o link:

<http://www.youtube.com/watch?v=pf9TJiCj-jE&feature=relmfu>²²⁰.

Pessoal, *olha que está no terra hoje!* O Chico Bento pedindo pra Dirma (sci), não aprovar o novo código florestal.

(URL da imagem): <http://h.imguol.com/1205/22bento-ma.jpg>²²¹.

(Cita o nome do cursista) *achei muito interessante essa observação sobre a Monsanto sabendo de que ela é detentora das sementes transgênicas e ocorre assim um monopólio. Vou procurar esse documentário para assistir*²²²

Olá você consegue nesse endereço: <http://docverdade.blogspot.com.br/>.

*Obs: existem muitos outros bem interessantes para trabalhar o pensamento crítico com os alunos. Espero que goste*²²³

[...]Assim como a Xxxx citou o documentário "DNA: A promessa e o preço" *vou anexar uma reportagem da Super Interessante. Link:* http://super.abril.com.br/superarquivo/2000/conteudo_154048.shtml²²⁴

O papel do professor na formação de um aluno cidadão é proporcionar que o mesmo adote uma posição crítica em relação à ciência e a tecnologia desmistificando a verdade atribuída ao conhecimento científico. Sugiro como material auxiliar uma sugestão de sequência didática abordando a biotecnologia publicada pela revista Nova Escola <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica-pedagogica/biotecnologia-e-coisa-de-frankenstein-426232.shtml>²²⁵

²¹⁹ Cursista, Grupo 6, Fórum “O Novo Código Florestal Brasileiro”, 6 de maio de 2012. Grifos nossos.

²²⁰ Cursista, Grupo 6, Fórum “O Novo Código Florestal Brasileiro” 22 de maio de 2012).

²²¹ Cursista, Grupo 6, Fórum “O Novo Código Florestal Brasileiro”, 22 de maio de 2012.

²²² Cursista 21, Grupo 1, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

²²³ Cursista 21, Grupo 1, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

²²⁴ (Cursistas 25, Grupo 10, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular, grifos nossos).

²²⁵ Cursista 41, Grupo, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular.

Evidentemente que a situação observada não será generalizada para o conjunto dos cursistas professores. Na análise dos textos coletados no âmbito do *help desk* obtivemos a confirmação de que diversos deles desconheciam o próprio significado da URL, do modo como acessar, copiar e compartilhar *links*, enfim, do próprio empreendimento da navegação e das suas demandas e implicações técnicas e procedimentais. Porém, conforme poderemos constatar mais adiante nas entrevistas qualitativas, a presença e a frequência dos fóruns de discussão temáticos serão de fundamental importância para a construção da familiaridade, do aprendizado, da apreensão e do exercício da navegação hipermediática, cujos resultados serão experimentados com grande acréscimo de repertório cultural, acadêmico e curricular e de autoestima, conduzindo a decisivas mudanças comportamentais futuras tanto em sala de aula, quanto nos ambientes doméstico, familiar e comunitário.

Na relação hipermediática aí estabelecida, o sujeito adquire centralidade e exerce e/ou exercita diferentes situações de poder, ora elencando, selecionando, vinculando, apontando e distribuindo *linkagens* potencialmente possíveis e relevantes, ora limitando-se a acolher ou não, com o simples ato de clicar, a totalidade ou apenas partes das sugestões e recomendações já determinadas e recebidas de outros.

6.2.2.1.2. Literacia da reprodução

Para Eshet-Alkai e Amichai-Hamburger (2004), a literacia de reprodução reporta-se às habilidades de criação de novos significados ou novas interpretações a partir da combinação – cortes, recortes, edições – de partes das informações pré-existentes e originalmente independentes e aleatoriamente disponíveis em uma ou mais forma(s) de mídia(s) e que podem incluir e integrar textos, imagens e sons (ESHET-ALKALAI; AMICHAH-HAMBURGUER, 2004).

Conforme já apontado em item anterior, a necessidade, a habilidade e a competência para reproduzir conteúdos de diferentes formatos no ambiente *on-line* (textos, fotos, vídeos, ilustrações esquemáticas etc.) são demonstrados em variadas e numerosas circunstâncias no decorrer dos fóruns temáticos do Redefor-USP.

Um dos aspectos mais notáveis das manifestações dos cursistas ao longo dos fóruns temáticos foi o da demonstração de sua habilidade e interesse no corte, recorte e edição de materiais audiovisuais disponíveis no ambiente *on-line*, visando especialmente torná-los mais acessíveis, atraentes e palatáveis aos seus alunos.

Em relação ao filme GATTACA²²⁶, já pensei em trabalhar com ele, mas achava que os alunos não teriam muito interesse porque é um filme um pouco "parado". Os questionamentos e discussões que podem surgir a partir dele devem ser muito enriquecedores. Eu havia pensado em reproduzir apenas trechos do filme e depois disso, propor uma discussão de como e porque ocorre a segregação social. Legal o seu relato de que o trabalho com o filme dá certo²²⁷.

Com relação a pegar partes de filmes para usar em aula, eu faço isso, tem um filme de terror chamado o enviado, em determinada parte do filme, o processo de clonagem é explicado de forma simples e direta, mostrando o procedimento, eu consegui gravar apenas esse pedaço do filme e uso em aula, junto com textos e documentários antes de fazer um debate com os alunos... é muito bom²²⁸.

6.2.2.1.3. Literacia da informação

Em suas mais recentes investigações a respeito dos usos e apropriações das TIC na educação, o pesquisador Marc Prensky (2013) discute e propõe cada vez maior ênfase nas abordagens do desenvolvimento das literacias digitais voltadas ao estímulo ao senso analítico crítico, ao aprofundamento do pensamento e das discussões, à sociabilidade e ao relacionamento humano. Também o notável sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2013), em seu livro “Sobre educação e juventude”, enfatiza entender que, no panorama atual marcado pela fluidez, inconsistência, incertezas e desmaterialização das relações e do real, o caminho para a escola e para os educadores é o de fomentar o espírito crítico, a arte do discernimento das informações que são recebidas, fornecendo assim indicadores mais seguros para que os jovens possam enfrentar os desafios de suas vidas pessoais, afetivas e profissionais, sem se isolarem na

²²⁶ Gattaca é o nome de um filme de ficção norte-americano ambientado em um futuro não muito distante da contemporaneidade, dirigido por Andrew Niccol, produzido e distribuído, em 1997, pela Columbia Pictures Corporation. Discute e problematiza as experiências genéticas relacionadas à reprodução humana, introduzindo um profundo questionamento das questões éticas aí envolvidas. O nome Gattaca é, em realidade, um acrônimo que se origina da combinação dos nomes de uma série de bases nitrogenadas componentes do DNA [guanina (g); adenina (a); timina (t); timina (t); adenina (a); citosina (c) e adenina(a)]. O filme foi indicado para vários prêmios internacionais e recebeu alguns deles como: Bogey Awards; Gérardmer Film Festival; London Critics Circle Film Awards e Stiges-Catalonian International Film Festival. No Brasil, recebeu o nome de “Gattaca-experiência genética”.

²²⁷ Cursista 30, Grupo 4, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²²⁸ Cursista 31, Grupo 4, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

alienação, no desengajamento e no desencantamento, dos quais o mundo *on-line* pode, na ausência de educação e orientação para as mídias, tornar-se armadilha.

Segundo o Modelo de Literacia Digital de Eshet-Alkalai, que aqui adotamos para o estudo do comportamento dos cursistas, analisamos as necessidades de desenvolvimento do senso analítico crítico para o aprofundamento do pensamento das discussões neste tópico dedicado à análises da literacia da informação. Quanto aos demais, deixaremos para abordá-los em um próximo item, no qual trataremos das literacias socioemocionais.

Para Eshet-Alkalai, a literacia da informação está profundamente relacionada à habilidade de identificação de informações falsas, parciais e/ou desnecessárias, as quais podem potencialmente representar riscos ao conhecimento dos indivíduos.

A necessidade de pesquisar, confrontar, aprofundar, criticar, questionar, avaliar, filtrar e complementar informações a partir de pesquisas na Internet emerge com frequência no âmbito dos fóruns temáticos, conforme podemos constatar nos excertos seguintes. Note-se que tais eventos surgem correlacionados tanto à mediação do aprendizado dos alunos em salas de aula, quanto ao próprio professor, no âmbito das atividades desenvolvidas no Programa Redefor-USP.

*Nas minhas aulas sobre evolução tento mostrar vários vídeos que falam sobre esse tema, todos eles muitos explicativos e que mostram o desenvolvimento histórico desse tema tão difícil de ser trabalhado com os alunos*²²⁹.

Cara colega, concordo com vc sobre todos esses problemas, mas acho que é nossa função como formadores de opinião, informá-los e orientá-los sobre esses assuntos, principalmente em regiões como a minha e a sua, onde os canaviais predominam, *temos que intensificar debates e informar nossos alunos através de leituras de revista e jornais, com reportagens sobre o assunto, incentivar as pesquisas na internet*, entre outras ações, ou seja, abordar alguns conteúdos como desequilíbrio ambiental e inclusive as relações entre os seres vivos que fazem do nosso currículo, de forma contextualizada em nossas aulas, pois só assim poderemos interferir e mudar toda essa situação, pois se tem os políticos para esconder todas estas barbáries, como nós os professores e formadores de opinião que temos a obrigação ética e moral de mudar tudo isso²³⁰.

²²⁹ Cursista 12, Grupo 3, Fórum “Explicações científicas X Crenças e valores pessoais”. Grifos nossos.

²³⁰ Cursista 12, Grupo 11, Fórum “Novo Código Florestal”. Grifos nossos.

Até dei uma "googleada" básica e rápida para ver se encontrava uma imagem da evolução dos vertebrados de forma mais parecida com essa da evolução do homem que vc postou. Não encontrei, mas achei várias imagens mostrando o cladograma com a evolução dos vertebrados. Acho que isso pelo menos já é um bom sinal, não?!... ²³¹

Boa noite professor Xxxx e colegas! *Encontrei algo interessante na internet. É o relatório do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) sobre a biodiversidade global. É uma leitura muito interessante e há vários elementos que podem ser utilizados em sala de aula.* Eis o link:http://www.pnuma.org.br/publicacoes_detalhar.php?id_publici=85. Abraços ²³².

Observamos, nas falas ora apontadas, a emergência de um discurso em construção, no qual as atividades auto reconhecidas em relação ao ofício do ensinar, em que o professor medeia a instrução, informação e a formação ética e crítica do aluno surge constituída na e pela relação com o domínio de novos ambientes informacionais, nos quais, inequivocamente, as tecnologias e as literacias digitais adquirem centralidade. Neste contexto, o professor “pesquisa”, “encontra”, “seleciona”, “capta”, “edita/corta”, “sugere/indica” e “disponibiliza canais e formas acesso” na Internet de conteúdos relevantes para a tarefa do ensino-aprendizagem. As literacias da informação surgem aqui como elementos constituintes de novas formas e possibilidades educativas, não apenas para o professor em seu próprio processo de aprendizado, mas transborda e contamina também a esfera da sua profissão, enquanto educador em sala de aula.

Na visão assumida nesta pesquisa, as literacias digitais devem ser compreendidas em toda a sua abrangência, que inclui a crítica das fontes e a desconstrução permanente dos conteúdos produzidos e distribuídos pela grande mídia. No excerto selecionado e apresentado a seguir, podemos observar a exposição deste ponto de vista por parte de um dos cursistas, que sai em busca, na Internet, de uma ilustração alternativa à que foi disponibilizada oficialmente na abertura do fórum e que gerou uma série de discursos polêmicos durante o seu desenvolvimento.

Estive procurando em sites da internet imagens que melhor demonstrem a evolução das plantas, atentando para o fato de que existe ancestrais comuns, assim como nós em relação aos macacos, e que não é linear. Essa imagem me pareceu bem simples e de fácil compreensão,

²³¹ Cursista, Grupo 1, Fórum da disciplina de Botânica, 19 de fevereiro de 2012. Grifos nossos.

²³² Cursista 14, Grupo 9. Grifos nossos.

mostrando também que as algas foram os possíveis ancestrais das plantas que conhecemos hoje. Fonte: <http://biopibidufsj.blogspot.com/2010/04/pequenas-grandes-mudancas.html>²³³.

6.2.2.1.4. Literacia fotovisual

Apesar de, conforme já mencionado, o fórum permitir o uso de uma variada gama de opções gráficas e editoriais, os cursistas, de modo geral, evidenciaram uso bastante moderado desses recursos, o que se evidenciou tanto pelo fato de preferirem, com visível predominância, o uso das formatos e tamanhos das fontes e espaçamentos pré-selecionados pela própria ferramenta, quanto pela inclusão mínima de *emoticons* e de outras possibilidades gráficas e ilustrativas afins.

Com o avanço das semanas dedicadas à realização *on-line* das disciplinas do curso, as habilidades no uso das opções gráficas e ilustrativas se expandem no geral, para o conjunto dos cursistas frequentadores dos fóruns, ainda que mantendo uma utilização relativamente restrita das ferramentas disponíveis. Uma das situações mais visíveis deste fenômeno refere-se à elaboração e postagem de tabelas, esquema gráficos e organização sistemática de textos com o uso de numerações de itens, negrito para subtítulos e categorias, entre outras opções.

Em relação a esses casos, de fato, observou-se uma progressiva inclusão de recursos gráficos, especialmente quando as tarefas propostas no fórum reportavam-se a ações como preparar e apresentar um exercício a ser realizado em classe com os alunos, ou uma aula temática, ações essas que requerem um planejamento organizacional prévio, para o qual os esquemas e tabelas colaboram decididamente. Veja, como exemplo, o excerto seguinte.

D- Resultados²³⁴:

1. O grupo deve elaborar uma lista dos estímulos e das sensações obtidas, fazendo uma breve análise das características e dos mecanismos envolvidos. Pode-se fazer no caderno uma tabela como a do exemplo abaixo.

²³³ Cursista, Grupo 11, Fórum da Disciplina de Botânica, 18 de fevereiro de 2012.

²³⁴ Cursista 16, Grupo 9, fórum sobre o Sistema Sensorial, da disciplina Fisiologia e Saúde Humana, 30 de julho de 2012.

SENTIDO	Estímulos do ambiente	Estímulos gerados na experimentação
Visão	<ul style="list-style-type: none"> . Luzes da sala de aula- percepção da intensidade da iluminação pelas células fotorreceptoras da retina. . Cores do ambiente- ação dos cones. . Objetos próximos: caneta, papel, carteira- acomodação da lente para a visão de perto. . Letras no papel- a visão é usada para a leitura e para a transmissão de informações visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> . Mudando o foco de uma caneta perto da face para os edifícios do lado de fora da janela- mudança da curvatura da lente permite focalizar objetos em diferentes distâncias. . Alteração da visão por uma lente: aproximando do caderno os óculos de um dos membros do grupo, as letras vistas através das lentes parecem menores. Os óculos corrigem miopia e têm lentes divergentes.
Paladar	<ul style="list-style-type: none"> . Sabor de hortelã – um dos membros do grupo está chupando uma bala, e os colegas por meio do olfato detectaram o odor do hortelã. 	<ul style="list-style-type: none"> . Um dos membros do grupo, de olhos fechados, recebeu uma bala e por meio do paladar detectou o sabor de uva.

Outro interessante exemplo do emprego das possibilidades gráficas – executado pelo próprio cursista na reprodução de um modelo retirado de livro – refere-se ao uso de símbolos para a descrição de um exercício sugerido para a aplicação em sala de aula no contexto da exploração dos diferentes órgãos sensoriais dos alunos. No caso, a prática refere-se à visão.

Atividade: prática o ponto cego

Para perceber o ponto cego de seu olho, feche o olho esquerdo e olhe fixamente para a cruz à esquerda. Sem deixar de olhar para a cruz, aproxime a página do olho até aproximadamente 20 cm de distância. O círculo escuro deverá desaparecer. Isso significa que a imagem dele está caindo no ponto cego de seu olho direito.



Fonte: Atividade retirada do livro de Biologia Telecurso 2000 volume I.²³⁵

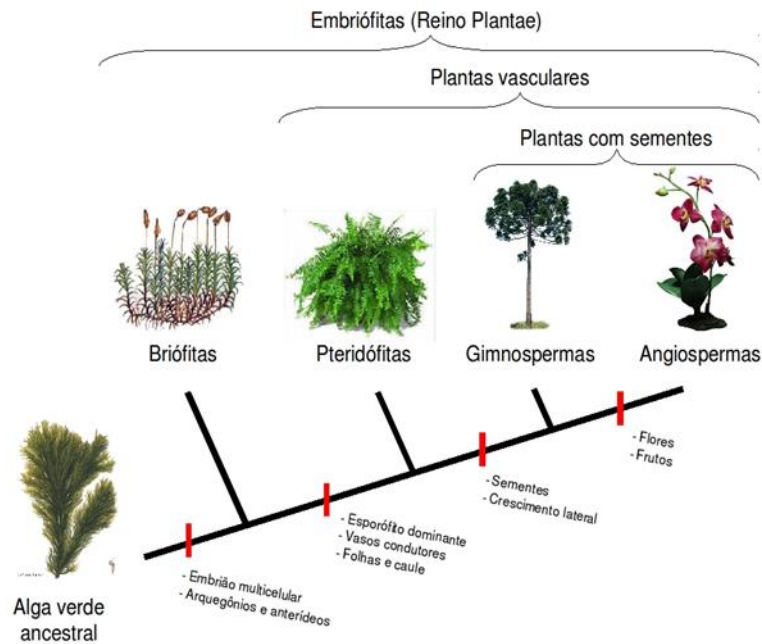
²³⁵ Cursista 11, Grupo 9, fórum sobre o Sistema Sensorial, da disciplina Fisiologia e Saúde Humana, 28 de julho de 2012.

O uso do recurso a fotos, charges, gráficos e diferentes formas de ilustração, embora não predominante entre os cursistas, também mostraram-se presentes em alguns momentos, resultando de pesquisas prévias na Internet, para o que as literacias de reprodução também foram solicitadas.

Os recursos foto-visuais mais abundantemente empregados – ainda que presentes de forma limitada, conforme já dito – foram os de anexação de documentos, especialmente de arquivos em PDF, Word ou JPEG contendo charges, ilustrações e fotos.

Observou-se, em alguns momentos menos frequentes, que o arquivo PDF ou figuras anexadas foram previamente copiadas com o auxílio de escâner pelos cursistas, evidenciando a utilização de um conjunto ampliado de tarefas e ferramentas na produção do conteúdo digital desejado, como no caso reportado a seguir.

Xxxx, *tentei escanear a imagem abaixo de um livro, espero que ajude*²³⁶.



“Segue em PDF artigo publicado no jornal A Tribuna de Santos (hoje 02/04). A matéria é grande, porém o destaque em negrito dá para ler. Não deu para escanear tudo. Título: Receita para se fabricar um Mosquito, no caso em questão é o *Aedes aegypti* com DNA alterado”. (Cursista 19, Grupo 6, no Fórum sobre “Vantagens e desvantagens do uso da

²³⁶ Cursista 3 Grupo 3, Fórum, do Curso de Botânica, 16 de fevereiro de 2012. Grifos nossos.

engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular, grifos nossos).

O uso convergente de diferentes mídias e ferramentas também mostra-se presente no contexto de algumas interações, como no caso de troca de imagem anteriormente já postada em rede social de um cursista participante do fórum.

Xxxx, gostei da sua imagem. *Retribuo com esta que posteí em meu FB [Facebook]*²³⁷

Lembramos que, para Eni Orlandi (2010), os recursos multimidiáticos utilizados no discurso eletrônico, em formatos de textos, de imagens, de sons e vídeos, constituem “fatos de linguagem”, que se transformam pela “deriva” (PÊCHEUX, 1963), pela transferência, pelo efeito metafórico, em informações. Assim, não os vemos como meros efeitos de ilustração do discurso escrito, mas, sim, como elementos de significação expressivos e constituintes do trabalho social da produção de sentidos.

A aplicação de recursos gráficos e editoriais, como tipos, tamanhos e cores de fontes, espaçamentos e tabulações, uso de fontes maiúsculas, negrito, itálico, sublinhar, numerações podem ser considerados, para além do mero respeito às convenções, também como recursos expressivos possíveis e que no ambiente *on-line* podem ser acentuados.

A análise dos textos disponíveis nos fóruns temáticos do Curso de Ensino de Biologia, contudo revelou comportamento conservador visivelmente predominante dos cursistas, no qual o uso desses recursos gráficos e editoriais praticamente se limitou ao respeito de normas e convenções, como por exemplo, o uso de itálico para grafar nomes científicos de espécies animais e vegetais, o uso de numerações para elencar fatores positivos e negativos discutidos, aspas para citar literalmente frases de outros sujeitos falantes, entre outras.

Apesar de pouco presentes, as notações gráficas utilizadas pelos cursistas focaram-se quase que exclusivamente em recursos que denotavam ênfase, aquiescência e forte apreciação tais como frases escritas em letras maiúsculas e uso do símbolo de exclamação várias vezes em seguida.

²³⁷ Cursista, Grupo 6, Fórum “O Novo Código Florestal Brasileiro”, 12 maio de 2012. Grifos nossos.

FOI BEM VALIDO,,,COMO RECURSO OOS ALUNOS ADORARAM....²³⁸.

Olá Xxxx, ainda estou meio perdida, mas pronta para estudar!!!! abçs”
Bom dia Xxxx²³⁹.

Vou aproveitar a sua dica sobre o filme GATTACA e trabalhar com os meus alunos esse ponto do preconceito genético. Realmente acho muito difícil lidar com esse tipo de informação, seria como se já tivéssemos no "corredor da morte" esperando a vez de irmos para a "cadeira elétrica"!!!²⁴⁰.

Entre as exceções, destacou-se esse excerto relativo à proposição de exercício a ser desenvolvido com os alunos em sala de aula sobre o tema dos sistemas sensoriais, com pleno domínio do uso de cores diferenciadas para a fonte utilizada.

“Você também pode propor na atividade para a visão as palavras das cores com cores diferentes, que é uma atividade dinâmica diferenciada, como abaixo²⁴¹:

AMARELO

AZUL

VERDE

ROXO

ROSA

MARROM

VERMELHO

6.2.2.1.5. Literacia socioemocional

A literacia socioemocional compreende o conjunto de habilidades necessárias para que possa ocorrer o compartilhamento de emoções, experiências, ideias e de conhecimentos no ambiente *on-line*. Requer, além da presença ativa das demais

²³⁸ Cursista, Grupo 5, Fórum “ONovo Código Florestal Brasileiro”, 12 de maio de 2012.

²³⁹ Cursista 4, Grupo 7, fórum de boas vindas, da disciplina Biologia Celular, 5 de outubro de 2012. Grifos nossos.

²⁴⁰ Cursista 41, Grupo 9. Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁴¹ Cursista 13, Grupo 10, Fórum sobre o Sistema Sensorial, da disciplina Fisiologia e Saúde Humana, 30 de julho de 2012.

categorias de literacias já descritas anteriormente, forte ação interativa entre os sujeitos da comunicação e torna-se fundamental na viabilização da realização dos trabalhos colaborativos.

Recursos gráficos disponíveis nos fóruns, como os *emoticons*, estão entre os exemplos mais evidentes e diretos da manifestação e expressão das emoções dos participantes, na busca de criar vínculos afetivos entre si (GUTIERREZ-GONZALEZ, 2007).

Xxxx, muito bom o vídeo! Obrigada por compartilhar 😊²⁴².

😞 Boa noite a todos!! Olá Xxxx!! Esse assunto é um pouco polêmico, mas para mim não vejo nenhuma necessidade do aluno aprimorar seus conhecimentos tendo animais em "cativeiros" dentro de uma escola à disposição de uma aula prática de anatomia e fisiologia animal. Sacrificar um animal para ver como seu coração se movimenta é muito cruel e nos dias de hoje com aulas dessa procedência, só tende a estimular um lado maldoso no aluno, onde na verdade nós como educadores devemos fazer o oposto mostrar as diversas maneiras de preservar a vida. Em uma aula de sistema circulatório e digestório eu comprei em um açougue coração e moela de frango, o que deu perfeitamente para os alunos sanar suas dúvidas²⁴³.

Um Feliz dia do Professor 😊²⁴⁴

As práticas digitais decorrentes das mudanças dos suportes de escrita e leitura implicam importantes transformações na linguagem. Entre elas, é fácil distinguir a intenção de imprimir o caráter da oralidade nas trocas textuais (HILGERT, 2000), a elaboração de enunciados concisos, o uso de abreviaturas e siglas, a supressão ou a minimização das normas ortográficas - especialmente no que se refere ao uso da pontuação (MARCUSHI, 2001) -, maior grau de informalidade nos tratamentos interpessoais (XAVIER, 2002), entre outros fenômenos.

O uso de expressões que se consagraram nas redes sociais, como indicativos gráficos do riso cínico ou zombeteiro (rrrsrrrsrrsr!; kkkkkkkkk!) ou gargalhadas (JAJAJAJAJA!!!), além da nomeação escrita da emoção que se quer exprimir, com notação entre parênteses (por exemplo: (risos)), também constituem-se em importantes

²⁴² Cursista, Grupo 8, Fórum da Disciplina de Botânica, 18 de fevereiro de 2012.

²⁴³ Cursista, Grupo, Fórum sobre dissecação de animais, Disciplina de Zoologia, 24 de junho de 2012.

²⁴⁴ Cursista 5, Grupo 3, Fórum de boas-vindas.

indicadores das expressões emocionais dos cursistas, contribuindo para o mapeamento da familiaridade do cursista com diferentes ferramentas digitais.

Olá Xxxx, ainda estou meio perdida, é a primeira vez q/ faço um curso online, mas irei me esforçar para aprender, *rsrsrrs* abraços ²⁴⁵

Procure interpretar o cladograma. qualquer dúvida, no que eu puder ou souber te ajudar estamos ai para isso, senão pedimos socorro para a Xxxx (cita o nome da tutora)! (*Risos*)²⁴⁶

Demorei mas cheguei! *rs....*²⁴⁷

“[...] Desculpem o atraso, mas não foi fácil chegar aqui...kkk²⁴⁸”.

Diversos pesquisadores contemporâneos têm ressaltado o papel e a relevância da dimensão emocional no funcionamento e regulação das comunidades virtuais de aprendizagem. Entre eles, Karen Swan (2002), Rebollo et al. (2006), Sánchez (2009) e Aires et al. (2007). Nas pesquisas realizadas por Rebollo et al. (2006), por exemplo, identificam-se expressões de orientação, gratidão, estímulo, tranquilidade, reconhecimento, entusiasmo, satisfação, preocupação, confusão e insegurança nas discussões *on-line* entre professores e alunos, ao que os autores atribuem papel relevante na regulação das aprendizagens. Neste mesmo sentido, Aires et al. (2007) e Aires e Azevedo (2010, p.45) propugnam pela “...premência da integração dos afetos e das emoções na concepção e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem *on-line*”.

Para Aires e Azevedo (2010, p. 53-54), os fóruns de discussão são vivenciados enquanto espaços polifônicos. Neste contexto, a polifonia das mensagens indica que a vertente emocional constitui dimensão importante desses ambientes de aprendizagem e que essa dimensão é, possivelmente, enfatizada para minimizar as consequências da ausência da comunicação não verbal, típica dos contextos presenciais.

No estudo das literacias socioemocionais reveladas pelas manifestações textuais dos cursistas do Curso de Ensino de Biologia do Redefor-USP, destacamos algumas categorias selecionadas para análise mais detalhada, que se seguem. Trata-se das

²⁴⁵ Cursista 1, Grupo 7 (grifos nossos).

²⁴⁶ Cursista Grupo 3, Fórum, do Curso de Botânica, 16 de fevereiro de 2012 (grifos nossos).

²⁴⁷ Cursista, Grupo 9, Fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 7 de outubro de 2011 (grifos nossos)

²⁴⁸ Cursista, Grupo 9, Fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 10 de outubro de 2011 (grifos nossos).

partilhas dos conteúdos digitais adquiridos com os próprios colegas cursistas e também com os alunos em salas de aula, que veremos nos subitens seguintes.

Alterações na práticas letivas dos cursistas em salas de aula: algumas emergências

A análise dos textos publicados pelos cursistas nos fóruns temáticos permite entrever algumas evidências das práticas e usos cotidianos dos recursos digitais em sala de aula nas quais exercem suas atividades profissionais regulares. Entre elas merecem especiais comentários: a exibição de vídeos para os alunos, a edição (seleção, cortes) de material audiovisual e a realização de consultas e pesquisas de conteúdo na Internet.

Aqui, reportando-se à sua prática de ensinar em sala de aula e, ainda mais enfaticamente, ao seu papel de mediador na condução do aprendizado, o cursista professor dá mostras de seu pleno conhecimento e domínio das literacias da informação.

Mediar. Esse é o papel fundamental do educador atualmente. Cabe ao educador propor atividades de aprendizagens as quais estimulem o pensamento crítico sobre essa temática que sempre será polêmica. *Usar de diversos recursos contribui muito para essa discussão. Entre esses recursos destaco o uso de mídias tais como projetor multimídia com vídeos, textos e imagens que servirão para enriquecer e discutir as teorias e a posição de em relação ao tema. Cabe ao educador a articulação desses recursos e a promoção de um debate que respeite as diferenças.* Grande abraço²⁴⁹.

Primeiramente creio que os alunos devam, *por meio de um vídeo, livro didático ou pesquisa na internet*, conhecer um pouco sobre cada um dos tipos vegetais estudados. A charge pode ser usada tanto no questionamento inicial da aula; servindo como base para a pesquisa, bem como para um desfecho da aula; onde todas as opiniões e levantamentos feitos pelos alunos, através de suas pesquisas, serão debatidos. Fica iminente a utilização de um cladograma, pois a evolução e o grau de parentesco entre os organismos do grupo também deve ser discutido²⁵⁰.

Olá Xxxx bom dia. Realmente precisamos de cautela, pois esse assunto é bem delicado. Romper com o senso comum é tarefa do professor também. Propor um debate sadio que respeite as diferenças é um bom caminho, além de *tentar estimular a criticidade de nossos alunos e alunas, através de materiais formativos de boa qualidade*²⁵¹.

²⁴⁹ Cursista 2, Grupo 7, Fórum “Explicações científicas X Crenças e valores pessoais”. Grifos nossos.

²⁵⁰ Cursista 12, Grupo 8, Fórum da Disciplina de Botânica, 23 de fevereiro de 2012. Grifos nossos.

²⁵¹ Cursista 6, Grupo 3, Fórum “Explicações científicas X Crenças e valores pessoais”. Grifos nossos.

Nós educadores não transmitimos apenas “saberes”, mas também valores como ética responsabilidade e amizade. As crenças e valores são pessoais. Vem da família, da sua criação, do que cada um vivenciou, da maneira que o estudante vê o mundo e se posiciona nele²⁵².

Um filme que passava para meus alunos era "Os meninos do Brasil". No meu ver um excelente filme que mostra um objetivo do uso da clonagem. O objetivo mostrado no filme é um tanto que assustador. Após o filme os alunos faziam inúmeros questionamentos e como se tratava do clone do hitler, o professor de história nos ajudou muito, tornando o assunto interdisciplinar²⁵³.

Uma grande vantagem das técnicas da engenharia genética também está na aplicação da genética forense. Sou muito fã dessa área e sempre procuro ler e me informar a respeito, e acho incrível a forma como a manipulação do DNA está auxiliando na questão de pessoas desaparecidas, soluções de crimes, entre outros. Como já citado aqui no fórum, algumas tecnologias são exclusivas de países desenvolvidos, o que acaba excluindo aqueles mais necessitados, porém, apesar de ser uma técnica cara, acredito que está em total crescimento, além de ser uma boa forma de iniciar o assunto em sala de aula. *Hoje, temos disponíveis série de TV que tratam muito bem do assunto e mostram como o fato ocorre. Posso citar os CSI (Miami, Las Vegas e New York), que são séries as quais muitos alunos assistem, e consigo introduzir o conteúdo da genética forense em sala de aula citando alguns episódios. Se existe tempo disponível, acho interessante mostrar partes desses episódios que trabalham especificamente com análise de amostras de cenas de crimes, comparação de DNA no Sistema da polícia, entre outros. É uma forma de contextualizar para o aluno um tema tão interessante²⁵⁴.*

Partilhas de conteúdos digitais: caminhos na construção coletiva do conhecimento

A respeito das comunidades e relações *on-line*, Luísa Aires e José Azevedo (2010. p.35), afirmam que estas “...são construídas por meio de comunicação, negociação e partilha de significados em espaços virtuais e por sentimentos de pertença, reciprocidade e identidade”. E é, a partir desse conjunto de características, aos quais se podem ainda agregar a confiança e o respeito a normas e valores conjuntamente

²⁵² Cursista 7, Grupo 2, Fórum “Explicações científicas X Crenças e valores pessoais”. Grifos nossos.

²⁵³ Cursista 31, Grupo 4, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Moléculas. Grifos nossos.

²⁵⁴ Cursista 31, Grupo 4, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

estabelecidos (COLEMAN, 1998), que as comunidades *on-line* podem vir a representar papel relevante para a práticas de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

À medida em que avançam os diálogos entre tutores e cursistas, e entre estes, no âmbito dos fóruns temáticos, observa-se a acentuação das trocas de referências, sugestões e indicações de materiais digitais tanto para consulta e aprendizado do próprio cursista, quanto para uso letivo em sala de aula.

Bom depois que comecei o curso estou percebendo que minhas aulas estão ficando mais abrangente, minhas discussões com os alunos em relação aos conteúdos estudados estão mais amplo e de acordo com as aulas levei novas informações, enfim estou aprendendo muito fazendo esse curso com hábito de fazer leitura ficou mais fácil a interpretação daqueles textos que e na apostila parece monstruoso onde nunca havíamos falar daquilo; *hoje tenho como base as atividades, vídeos, charges que por sinal gostei muito e se tornou um instrumento de trabalho, pelo menos na hora dos debates sempre levo para os meus alunos o que estou vivenciando no curso*²⁵⁵.

*Uma dica que deixo aos colegas é que assistam ao filme GATTACA – Experiência Genética de 1997. Costumo passar esse filme aos meus alunos do 2º ano do Ensino Médio e o resultado é bastante interessante*²⁵⁶.

No EM [Escola Municipal em que] trabalho mando como trabalho de férias (e pasme alguns realmente fazem) que eles assistam ao filme GATTACA e respondam a um pequeno questionário. No filme eles apresentam uma sociedade estratificada pelo genoma. Existem os indivíduos Valid (selecionados em laboratório) e os indivíduos Invalid ou de-gene-rate (os "filhos da natureza" gerados de maneira clássica ou natural).

Em dado instante o questionário pede: Discuta a seguinte afirmação, GATTACA não é o futuro, é o presente. De maneira geral os alunos compreendem que as estratificações e segregações não são produto das biotecnologias, mas da lógica de mundo em que vivemos [...]. Penso que seja neste ponto que entramos não é mesmo?²⁵⁷

Boa noite! Também trabalho com o filme GATTACA e os resultados chegam a ser surpreendentes! É um excelente material que dá abertura para debatermos sobre vários aspectos e valores da sociedade atual. Como você afirmou "GATTACA não é o futuro, é o presente"! Muito

²⁵⁵ Cursista 12, Grupo 11, Fórum da disciplina de Botânica, 19 de fevereiro de 2012 (grifos nossos).

²⁵⁶ Cursista 18, Grupo 6 – Fórum “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

²⁵⁷ Cursista o mesmo da foto, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular.

bonita também a mensagem de que o ser humano é capaz de se superar, ir além de seus próprios limites²⁵⁸.

Olá Xxxx! Já trabalhei com o filme GATTACA e obtive boas discussões, mas quero parabenizá-lo pela afirmação que propôs aos alunos [...] GATTACA não é o futuro, é o presente! *Vou utilizá-la nas minhas intervenções!*²⁵⁹

Muito obrigada Xxxx! Eu nem atentei-me em procurar na internet, na verdade me faltou tempo. Enriquecedor este fórum, muitas questões interessantes e que nos fazem refletir bastante. *Links curiosos e a boa lembrança do filme Gattaca para aplicação em sala.*²⁶⁰

[...] Olá Xxxx! Muito boa a sua prática e fico contente por ver que os alunos tenham demonstrado interesse, afinal de contas, eles poderão ser protagonistas ou colherão os frutos da engenharia genética muito mais que a gente! rs.... *Vejo que está mais do que na hora de assistir "GATTACA". Em uma aula de genética me recomendaram, mas acabei me esquecendo...*²⁶¹

Olá, Xxx!. *Vou aproveitar a sua dica sobre o filme GATTACA e trabalhar com os meus alunos esse ponto do preconceito genético. Realmente acho muito difícil lidar com esse tipo de informação, seria como se já tivéssemos no "corredor da morte" esperando a vez de irmos para a "cadeira elétrica"!!!!*²⁶²

Tenho um vídeo que baixei do youtube e que utilizo em minhas aulas. Pelo formato acredito que seja ou do TV Escola ou da TV Cultura. O link está abaixo. Existem vários vídeos com essa apresentadora e são bem didáticos. Eu os utilizo em aulas, e vamos assistindo, parando, discutindo os aspectos, fazendo transferências, etc.... Passar de uma vez só é cansativo, eles dispersam.

<http://www.youtube.com/watch?v=uKmCURijzc>²⁶³

Oi, Xxxx achei muito interessante esse vídeo, obrigada pela dica²⁶⁴

Xxxx, muito bom o vídeo! Obrigada por compartilhar 😊.²⁶⁵

²⁵⁸ Cursista 26, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular.

²⁵⁹ Cursista 28, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular, grifos nossos.

²⁶⁰ Cursista 31, Grupo 4, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

²⁶¹ Cursista 28, Grupo 1, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

²⁶² Cursista 13, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

²⁶³ Cursista 8, Grupo 8, Fórum da Disciplina de Botânica, 15 de fevereiro de 2012 (grifos nossos).

²⁶⁴ Cursista 10, Grupo 8, Fórum da Disciplina de Botânica, 17 de fevereiro de 2012.

Segundo Barberá e Badia (2004), as dinâmicas de participação nas comunidades de aprendizagem mediadas pelos artefatos tecnológicos devem expressar os compromissos da ajuda mútua e compartilhada entre os seus membros participantes, na consecução tanto das metas individuais, quanto grupais.

Autores como Matthew Pittinsky (2006) apontam que o fortalecimento das relações, laços e conexões entre professores e alunos representam um dos mais promissores potenciais de avanço na aprendizagem eletrônica, os quais deverão ser complementados, também, pela expansão e desenvolvimento do relacionamento, trocas e partilhas entre os estudantes e entre esses e toda a sua rede de conexões.

Interessante observar, no contexto dos fóruns de discussão temáticos analisados, como se expressam interações desta natureza entre cursista professores e seus alunos, no tocante à troca de materiais digitais, especialmente audiovisuais.

Um aluno me mandou um vídeo bem legal referente ao tema...vale a pena ver....<http://charges.uol.com.br/2012/04/27/cotidiano-floresta-sem-festa/>Toda as questões resumida e bem critica referentes... ao forum...²⁶⁶.

Xxxx, também achei essa figura muito interessante, com certeza vou utilizá-la como um recurso didático nas minhas aulas do terceiro ano do ensino médio, pois achei-a muito didática. Bacana mesmo²⁶⁷.

6.2.2.2. Integração entre o *on* e o *off-line*: algumas evidências

Confirmando o que já havíamos identificado nas consultas ao *help desk*, uma das situações mais frequentemente citadas a respeito da interferência do cotidiano do cursista nas suas práticas pedagógicas *on-line* referiu-se à sobrecarga de trabalho devido à frequência em um grande número de escolas, excesso do número de aulas semanais, restrições de horários para a execução das tarefas *on-line*, entre outros.

Demorei mas cheguei! rs...Estou ainda perdida com esse ambiente virtual, *ainda mais que a abertura do curso coincidiu com encerramento do bimestre e com 3 escolas para fechar nota não é fácil...* rs [...]. O curso é de uma excelente qualidade! *Pena que essa foi uma semana tão turbulenta...* Espero curtir mais as próximas semanas. Abraços²⁶⁸.

²⁶⁵ Cursista 7, Grupo 8, Fórum da Disciplina de Botânica, 18 de fevereiro de 2012.

²⁶⁶ Cursista 11, Grupo 6, Fórum "O novo Código Florestal".

²⁶⁷ Cursista não identificado, Grupo 11, Fórum da disciplina de Botânica, 20 de fevereiro de 2012.

²⁶⁸ Cursista não identificado, Grupo 9, Fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 7 de outubro de 2011 (grifos nossos)

No momento o que mais me preocupa é tentar "dibrar" (sic) o tempo, já que leciono nos três períodos.... Manhã (química) - tarde (matemática) e noite (biologia). Mas vamos nós... caminhando e tentando juntos alcançar mais um propósito²⁶⁹.

[...] Desculpem o atraso, mas não foi fácil chegar aqui...kkk. Final de bimestre, fazendo curso de Formação para o 2º cargo, tutorando alunos da Pré Iniciação Científica da USP, reflexão do Saresp e atuando como coordenadora do ensino médio, na mesma semana... Mal conseguia tentar entender por onde começar²⁷⁰.

[...] *Trabalho em uma única escola em dois cargos efetivos: Ciências e Biologia. Tenho 45 aulas semanais mais 4 HTPCs!! Mais casa para cuidar, filho, nossa cachorrinha Julia...mais papagaio, piriquito...rs. Brincadeira, apenas a Juju como animal de estimação! Acho que explica um pouco porque sempre estou atrasada... [...] Amo ensinar, conversar, aprender..., porém não tenho muito tempo e fazer esse curso está sendo um desafio para mim. Apesar de poder acessar as atividades em qualquer horário, para mim não é bem assim: tenho que aproveitar as aulas vagas (são raras) e depois das 23h.... zzz. Queria escrever mais, porém já são 18:20, o sinal da saída dos alunos bateu e isso significa que eu tenho que ir jantar para entrar em aula as 19hs²⁷¹.*

A mediação do cotidiano familiar também aparece contextualizado em alguns textos registrados pelos cursistas nos fóruns temáticos, como o destacado a seguir, no qual a discussão proposta no fórum de expande para o ambiente doméstico e inspira a realização de uma enquete entre os entes componentes da própria família do cursista.

Em uma enquete familiar, percebi que várias pessoas são contra o uso de OGMs por falta de conhecimento. Esse conhecimento ainda está restrito aos ambientes acadêmicos e pouco discutidos pela sociedade. Futuramente, com dados de novas pesquisas indicando a melhoria na qualidade de vida e/ou impactos ambientais poderemos confirmar ou modificar nossas opiniões. Achei a proposta desse fórum bastante pertinente e enriquecedora²⁷².

²⁶⁹ Cursista não identificado, Grupo 9, Fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 9 de outubro de 2011 (grifos nossos).

²⁷⁰ Cursista não identificado, Grupo 9, Fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 10 de outubro de 2011 (grifos nossos).

²⁷¹ Cursista não identificado, Grupo 9, Fórum de boas-vindas, da disciplina Biologia Celular, 11 de outubro de 2011 (grifos nossos)

²⁷² Cursista 41, Grupo, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular (grifos nossos).

6.2.2.3.Os movimentos da repetição: vertigem e hipnose

Nos fóruns, a dinâmica interacional entre os participantes evidencia a construção do “consenso operacional”, definido por Goffman (1998, p.18-19), enquanto uma concordância superficial entre os sujeitos, a partir da qual esses abrem mão de suas posições pessoais e desejos a favor de uma única definição geral da situação partilhada.

Quando um/a participante traz um assunto pessoalmente importante naquele momento, os/as demais frequentadores/as imediatamente acolhem aquele conteúdo emitindo opiniões sensatas de apoio, que se reiteram, estabelecendo esse consenso. Tal acordo tácito parece pretender mais acatar a pessoa que expôs seu problema do que obter uma concordância real sobre a situação em si (BRAGA, 2006, p.26).

Assim,

Granjear apoio expresso dos/as coparticipantes garante reconhecimento e pertencimento [...]. O elemento que garante reconhecimento e pertencimento ao grupo é o elogio, padrão de entrada mais recorrentemente encontrado” (BRAGA, 2006, p.28). O elogio ao espaço e à iniciativa é invariavelmente bem recebido e respondido [...] Entretanto, outros padrões se observam, os quais denominei de ‘não-elogio’ e ‘crítica’. O não-elogio, que pode ser um pedido de informação, uma dica ou comentário, geralmente é respondido com acolhimento ou simplesmente não respondido. As críticas têm como resposta o ostracismo, a ironia ou a agressividade, uma justificativa ou explicação... (BRAGA, 2006, p.28).

Observa-se, no discurso eletrônico entabulado nos fóruns de discussão temáticos, que, por vezes, o movimento contínuo da repetição parece engolfar os sujeitos

alimentando-os a dizer do mesmo lugar, reforçar a mesma posição e fazer cristalizar os mesmos sentidos, algo que a própria rede facilita pela velocidade com que é possível postar e ver o seu comentário em circulação. Este traço do on-line, do tempo do instante e do apressamento do dizer produz uma espécie de hipnose e o sujeito de ser engolido pela obrigação de dizer algo, de se posicionar, de responder ao(s) outros(s) muitas vezes sem o tempo de pausa que toda interpretação reclama (MOREIRA; ROMÃO, 2011, p.91).

Veja-se, por exemplo, no caso dos fóruns de discussão temáticos analisados em nossa pesquisa, os excertos dessa sequência a partir da discussão sobre a legalidade ou não da dissecação e manutenção de animais vivos em escolas.

Sua abordagem esta maravilhosa...*concordo plenamente*²⁷³.

*Concordo com você*²⁷⁴.

Isso mesmo Xxxx, temos ferramentas que são muito mais bacanas de se utilizar com os alunos do que a cruel, mórbida e inútil dissecação²⁷⁵.

Excelente comentário Xxxx. *Concordo totalmente*²⁷⁶ [...].

Concordo com você Xxxx, pois além de inviável, acredito que com tantas outras prioridades dentro da Educação, o Governo não disponibilizaria verbas para a construção e/ou organização de laboratórios e pessoal para esse fim²⁷⁷.

Concordo com vocês Xxxx e Xxxx, em muitas escolas não há laboratórios, quem dirá disponibilizar ambiente e pessoal adequado para o manejo dos animais²⁷⁸.

Concordo com você Xxxx, criar outras alternativas para o estudo é uma forma de não sacrificar os animais em prol a curiosidade humana²⁷⁹.

Olá Xxxx, *concordo com você*. Sou terminantemente contra abrir bichinhos em aulas. Até mesmo na faculdade. Das poucas vezes que tive que fazer isso quando estudava na Unicamp saída da aula super mal. Não existe necessidade de tal prática para que o aprendizado ocorra. Existem outras estratégias alternativas que também proporcionam o aprendizado. Muito legal aquela atividade interativa do *Smart Notebook* de dissecação

²⁷³ Cursista 8, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁷⁴ Cursista 7, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁷⁵ Cursista 14, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁷⁶ Cursista 19, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁷⁷ Cursista 21, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁷⁸ Cursista 19, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁷⁹ Cursista 22, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

do sapinho. A tecnologia pode perfeitamente substituir práticas tão cruéis ainda hoje bastante utilizadas²⁸⁰.

No que se refere em manter animais na escola, também não concordo, sendo que há museus naturais, onde a taxonomia é aplicada e pode ser passada de forma coerente e enriquecedora aos alunos²⁸¹.

Vou de encontro com sua opinião Xxxx, se aplicamos a preservação de ambiente e animais, estaríamos indo sentido contrário de nosso ensinamento. Acredito que tudo vá de amadurecimento e componente curricular, cujo o qual deva ser aplicado em nível universitário²⁸².

Concordo com você Xxxx, além do mais, como já comentado, não há laboratórios adequados e deve ser realidade em todo o Estado que não temos funcionários suficientes para cuidar de nossas crianças e adolescentes, assim também como falta professores na rede. Acredito estarmos passando por um caos na Educação, mas têm professores querendo mudar isso, falta só um pouco de olhar dos governantes! Mais isso seria assunto pra outro fórum rs²⁸³.

Acredito ter a mesma opinião da grande maioria aqui. Não há a necessidade de dissecar animais e a estrutura para mantê-los não deve ser fácil, nem barata. Então, como os próprios colegas já disseram, vamos usar de outros meios. E deixa esta parte de dissecar e manter os animais para os grandes centros de pesquisa que já utilizam de muitos deles em estudos²⁸⁴.

Concordo plenamente, quando diz que temos muitas prioridades para discutir²⁸⁵.

Xxxx, concordo com você²⁸⁶.

estou com vc Xxxx. Uma prática que serve apenas para a satisfação de nossos prazeres sádicos. Não faço e quando os alunos "exigem" eu recomendo que eles façam em suas casas. Dispensar e não consigo ver mérito algum. Estaria mesmo disposto a não ter os "benefícios" da

²⁸⁰ Cursista 23, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecção e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸¹ Cursista 24, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecção e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸² Cursista 22, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecção e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸³ Cursista 23, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecção e manutenç. Grifos nossos.ão de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸⁴ Cursista 24, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecção e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸⁵ Cursista 25, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecção e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸⁶ Cursista 26, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecção e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

ciência (medicina? cosmética?!?) [...] como os demais colegas, estou contigo e não abro²⁸⁷.

Olá, Xxxx! *Concordo plenamente com você*; acho desnecessário e cruel a dissecação e manutenção de animais em escolas. Gostei muito das suas indicações, do site e do software, onde podemos trabalhar virtualmente com os alunos tanto quanto ou até melhor do que fazendo a dissecação. Como podemos falar em direitos dos animais se nós mesmos não dermos o exemplo? Realmente podemos utilizar de outras formas para que os alunos aprendam sobre os órgãos. Acho um absurdo ser legalmente autorizado esse tipo de procedimento e depois serem feitas campanhas em proteção aos animais!²⁸⁸.

Concordo com você Xxxx, nós sentimos muita pena dos animaizinhos no tempo da faculdade, mas hoje nossos alunos acredito que não sentiria pena nenhuma, parece que eles não tem sensibilidade, ou meus alunos são diferentes???

A própria equipe de coordenação do Curso de Ensino de Biologia do Redefor-USP, em pesquisa realizada sobre a dinâmica dos fóruns de discussão temáticos disciplinares (BARBOSA et. al, 2013), detectou a ocorrência majoritária de comentários cumulativos, considerados como aqueles que expressam basicamente concordância ou discordância com comentário anterior de um ou mais colegas, muitas vezes com base no “senso comum” e sem agregar novo conteúdo significativo.

A maior frequência constatada desta categoria de intervenções, que em alguns momentos chegou a representar quase o dobro dos comentários somativos – que são aqueles que trazem contribuições coerentes, produzidas a partir de reflexão e de pesquisa e teoricamente embasadas –, foi um dos principais motivos da baixa qualidade interativa e níveis insuficientes de aprendizado no âmbito dessa ferramenta constatadas na citada pesquisa. Tais fenômenos chegaram a provocar intensas intervenções e remodelações sobre o funcionamento dos fóruns de discussão temáticos, conforme se já se viu.

²⁸⁷ Cursista 27, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸⁸ Cursista 28, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

²⁸⁹ Cursista 29 Grupo 9, Fórum da semana 9, “Dissecação e manutenção de animais em escolas deveriam ser permitidas legalmente?”, da disciplina de Zoologia. Grifos nossos.

6.2.2.4. Os tons no discurso pedagógico

Para Eni Orlandi (1996), o discurso pedagógico, enquanto discurso autoritário, cerceia e controla a polifonia e a polissemia, impõe o tom respeitoso e formal na fala e obriga a sujeição à regra. No contexto das interações discursivas nos fóruns temáticos de discussão do ambiente virtual de aprendizagem estudado, as identidades dos sujeitos são reveladas, conhecidas e presentes em cada fala, sua atuação está sujeita ao controle do tutor e dos colegas e sua participação pode ser “julgada” por critérios de objetividade, desempenho e competência técnica e acadêmica. Portanto, o fórum não se apresenta como *locus* de expressão livre, discursivamente lúdica ou polêmica. O sentido autoritário aqui, age no sentido de impedir que outros sentidos circulem (MOREIRA; ROMÃO, 2011).

Por esse motivo, os tons ou entonações utilizados nos discursos coletados são, via de regra, formais, contidos, respeitosos e breves. Eles visam a propósitos práticos e objetivos da aprendizagem e da performance nas atividades desempenhadas. Observa-se que a tipologia do discurso institui aí as “condições de significação do discurso”, as quais refletem o contexto sócio-histórico das relações de forças, as relações dos textos postos frente aos textos possíveis e a relação de dominância de um sentido sobre os outros possíveis (ORLANDI, 1996, p.173-174).

Neste contexto, há pouco espaço para a emergência de outros tipos de discurso – lúdico, polêmico – e, conseqüentemente, para a expressão polifônica e polissêmica, observável por uma maior diversidade de tonalidades e entoações discursivas. Os pesquisadores portugueses Aires e Azevedo (2010), estudando as comunidades virtuais de aprendizagem, de modo geral, confirmam nossas observações sobre os fenômenos ocorrentes no âmbito dos fóruns de discussão temáticos analisados.

as *entonações* do discurso, bem como a emergência e resolução de conflitos são passíveis de identificação. As categorias associadas à entoação do discurso são diversas: obstinado, provocador, trocista, natural, direto, inseguro, inquisitivo, enfático, crítico, vacilante, indignado, distante, intimista, sarcástico, irônico, crítico e agressivo. A *entoação* dominante revela, por um lado, dimensões associadas ao discurso tipicamente escolar (entoação direta e natural) e, por outro, conjuga-se com elementos de raiz emocional de grande importância para a comunicação *on-line* (provocador e inquisitivo). Essas categorias apresentam marcas típicas do discurso formal escolar – informação,

questionamento e avaliação, que se unem a ações de regulação para a construção da cultura de grupo (AIRES; AZEVEDO, 2010, p. 47).

6.2.2.5. Aberturas de espaços para a discussão política: caminhos de construção da cidadania

Na visão mais ampla e abrangente dos conceitos das literacias digitais na contemporaneidade, incluem-se o desenvolvimento crítico e participativo do sujeito na vida social e cultural da realidade em que se encontra imerso e o crescimento do seu protagonismo cidadão, a partir da ampliação do seu acesso, uso e apropriações de novos meios e recursos de informação e de construção do seu próprio conhecimento (MARTÍN-BARBERO, 2014).

No desenvolvimento dos fóruns temáticos analisados, cabe especial destaque aos momentos discursivos nos quais os participantes deslocam o eixo da discussão em curso para se permitirem exercitar – ainda que apenas mental e virtualmente – possibilidades de intervenção nos rumos políticos do desenvolvimento socioeconômico e científico presentes na realidade vivida em comum. Um dos exemplos marcantes e, por isso, selecionado para discussão encontra-se o da suposição de que o cursista pudesse assumir o papel de ministro da Ciência e Tecnologia para decidir sobre o futuro dos investimentos nos usos e aplicações da engenharia genética e da transgenia no Brasil. Note-se que o assunto surgiu espontaneamente em um dos fóruns a partir da manifestação de um cursista e, em seguida, cresceu e contaminou boa parte das discussões entabuladas, envolvendo a participação de muitos outros membros do grupo.

Se eu fosse o Ministro da Ciência investiria em todas as áreas. Todas estão relacionadas com a saúde humana. Alimentação (sic), disponibilidade de alimento e saúde²⁹⁰.

Bom dia, Prof.º Xxxx e colegas do grupo 9! Bem, se eu fosse a ministra da Ciência e Tecnologia, investiria em pesquisas em todos os campos na área de modificação genética, porque todos são importantes para a humanidade. É através de novas pesquisas que aperfeiçoamos os conhecimentos já existentes e descobrimos outros²⁹¹.

²⁹⁰ Cursista 32, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁹¹ Cursista 33, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

Se eu fosse Ministra, aplicaria verba na pesquisa de engenharia genética para obtenção de alimentos mais nutritivos e plantas mais resistentes e tolerantes²⁹².

Como ministra e responsável pela aplicação de recursos financeiros eu, com certeza priorizaria a área médica, pois nosso país contempla extensa área agriculturável que, inclusive pode desenvolver alimentos naturalmente cultiváveis e sem a interferência direta de manipulações gênicas, os chamados alimentos orgânicos. Em seguida, eu contemplaria os investimentos na área do crescimento e maturação, com o intuito de ser um foco para a pesquisa da saúde²⁹³.

Se eu fosse ministra da Ciência e Tecnologia, aplicaria verba na pesquisa de Engenharia Genética na área médica e nutricional, de forma igualitária. Pesquisas na área médica são importantes para a produção de medicamentos com menor custo. Os benefícios destas pesquisas poderiam atingir pessoas de baixa renda, que muitas vezes não conseguem comprar medicamentos e não tem acesso aos benefícios gerados pelas pesquisas de ponta. Na área nutricional, alimentos enriquecidos poderiam suprir necessidades nutricionais de populações carentes.

Os benefícios destas pesquisas deveriam ser sociais, e não apenas para empresas que visem única e exclusivamente o lucro²⁹⁴.

Sendo Ministra da Ciência e Tecnologia, faria como você Xxxx, procuraria ouvir os principais especialistas da área para poder destinar da melhor maneira os recursos financeiros para o desenvolvimento da pesquisa em transgênia. Porém, sabemos que o cargo deste porte está associado as bases políticas, que muitas vezes não agem conforme a realidade necessidade do nosso país²⁹⁵.

Eu aplicaria recursos no quatro campos, pois acredito que todos eles são importantes [...]²⁹⁶.

Concordo com muitas coisas que os colegas disseram. Investir nos quatro campos seria o ideal, mas se tivesse que escolher, indicaria área médica. Como já mencionei anteriormente por se mostrar mais promissor e necessário, uma vez que já demonstrou ser capaz de minimizar

²⁹² Cursista 34, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁹³ Cursista 35, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁹⁴ Cursista 35, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁹⁵ Cursista 36, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁹⁶ Cursista 37, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

problemas de saúde existentes (como diabetes), melhor que a medicina tradicional, permitindo uma melhor qualidade de vida dos doentes²⁹⁷.

Ola Colegas!! *Como ministra da Ciência e Tecnologia, sem dúvida aplicaria* em todas as áreas, pois o estudo da engenharia genética em seu princípio visa melhoria, melhor qualidade de vida; mas como disse anteriormente, esta área necessita de regulamentações claras e pautadas de forma que a ética esteja caminhando juntas²⁹⁸.

Eu como Ministra da Ciência e da Tecnologia, se tivesse verba para investimentos, investiria em todos os quatro campos citados (e até em outros), a fim de incentivar e trazer novos resultados para nosso país²⁹⁹.

Aplicaria na pesquisa médica e na nutrição, os outros dois temas estão no meu entender contidos neles. Porém hoje quando falamos de verbas, nos dá mais medo do que a própria pesquisa, as verbas na minha visão deveriam ser destinadas a convênios com a iniciativa privada, pois ficar só na mão de instituições públicas é perigoso³⁰⁰.

Em outros fóruns, momentos e situações podemos observar, como nos excertos apresentados a seguir, também a manifestação da existência do espaço da militância e do ativismo político, facilitado pela interação e pelas possibilidades do meio digital.

Para Manuel Castells (2013), na contemporaneidade, as tecnologias digitais e as interações sociais por elas favorecidas, têm propiciado o surgimento de novas instâncias para a auto-organização social em rede na web. Para o sociólogo espanhol, as relações de poder em nossa sociedade estão organizadas ao redor da noção de controle das informações e, particularmente, da comunicação social, que tem o potencial de atingir a sociedade em grande escala. Daí a força das mídias e das relações comunicacionais, pela capacidade de moldar as ideias. O poder por meio da intimidação ou da violência é relativamente fraco, segundo o pensador. De maneira local e global simultaneamente os movimentos sociais se comportam de forma viral e a viralidade é uma das mais importantes características da informação na era da Internet.

²⁹⁷ Cursista 37, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁹⁸ Cursista 38, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

²⁹⁹ Cursista 38, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

³⁰⁰ Cursista 39, Grupo 9, Fórum da semana 9, “Vantagens e desvantagens do uso da engenharia genética, da disciplina Genética e Biologia Molecular. Grifos nossos.

...enquanto o medo, a emoção humana mais potente, é um comportamento opressor, a raiva é catalisadora. Como a maior parte da ordem social é embasada no medo, a maneira de superá-lo se dá de duas maneiras: a raiva e a construção de um espaço protetor onde o sentimento é o de não estar só com seus medos. É neste sentimento de união que entra o poder da comunicação [...] Se tivéssemos que escolher uma única lei para definir as sociedades, seria: onde há dominação, há resistência. É assim que as sociedades se desenvolveram. [...] A força do poder não está baseada na coerção, e sim na persuasão (CASTELLS, 2013).

Agora, vejamos os excertos selecionados para exemplo:

*Concordo que os meios de comunicação não abordam corretamente esse assunto, mas temos uma ferramenta muito mais poderosa que é a internet e suas redes sociais, temos que divulgar e esclarecer dúvidas para a população, como por exemplo, criar blogs, comunidades e outras ferramentas do gênero*³⁰¹.

Assine Já; <http://www.movimentogotadagua.com.br/assinatura> NOVO SITE <http://avaaz.org/parebelomonte> ASSINE TAMBEM: <http://precojustoja.com.br/> TIETÊ VIVO... ASSINE TAMBEM...1.679.564 exibições. ASSISTAM O VÍDEO RÁPIDO POIS IRÃO RETIRAR DO AR E ASSINEM...³⁰².

www.florestafazadiferenca.org.br. Podemos encontrar varias informações sobre o codigo florestal...*abaixo-assinados*, etc ...³⁰³.

*Ai que bom que esse assunto está sendo discutido aqui, fiquei muito indignada quando vi a votação ao vivo na TV câmara. Em primeiro lugar pude ver quais são os políticos e partidos que realmente se importam com as questões ambientais. Em segundo lugar fiquei mais irritada com as justificativas dadas por tais políticos, alguns acreditam ou que a maioria da população não vai acompanhar a votação, o que estão certos, e defendem os ruralistas com argumentos medíocres e irreais. Acredito que a maior mobilização que podemos fazer é divulgar os nomes e votos de cada um dos deputados, quem sabe eles pensam um pouco em defender os interesses da maioria da população e não de um pequeno grupo, com evidentes interesses financeiros*³⁰⁴.

³⁰¹ Cursista 8, Grupo 11, Fórum “O Novo Código Florestal” (grifos nossos).

³⁰² Cursista 12, Grupo 11, Fórum “O Novo Código Florestal” (grifos nossos).

³⁰³ Cursista,16 Grupo 11, Fórum “O Novo Código Florestal”. Grifos nossos.

³⁰⁴ Cursista 16, Grupo 1, Fórum “O Novo Código Florestal”, 1 de maio de 2012. Grifos nossos.

6.3 As entrevistas qualitativas em profundidade

A etapa qualitativa da presente pesquisa incluiu, em sua última fase, a realização de entrevistas em profundidade com cursistas professores do Programa Redefor-USP, edição 2011-2012, as quais atenderam a múltiplos propósitos, conforme já definimos e explicitamos no capítulo dedicado à metodologia empregada. Através delas, buscamos conhecer e explorar, pelo contato pessoal e direto, o cursista professor em suas narrativas sobre a experiência desenvolvida ao longo do seu tempo de permanência em atividades ligadas ao ambiente virtual de aprendizagem e ao seu entorno, incluindo suas múltiplas relações com os cotidianos escolar, doméstico, familiar e social.

Foram realizadas oito entrevistas com cursistas professores, cujos resultados consideramos satisfatórios para a abordagem qualitativa sobre a construção de sentidos e de narrativas afetas ao uso e apropriações das tecnologias de informação e comunicação, bem como das aquisições, desenvolvimento e exercícios das múltiplas literacias digitais. Avaliamos, ao final desse conjunto de entrevistas, ter sido suficiente e adequado o *corpus* obtido, o qual já continha relatos significativos sobre as temáticas pesquisadas, podendo portanto, ser interrompido o processo de obtenção de novas informações, já que não se constatavam mais acréscimos efetivamente distintos e enriquecedores para o processo analítico proposto.

Vale considerar que, conforme proposto por Eni Pulcinelli Orlandi (2005)³⁰⁵, para a Análise do Discurso, a construção do *corpus* está intimamente correlacionada à temática e aos objetivos da pesquisa proposta, sendo a sua delimitação determinada por critérios teóricos e não empíricos. Assim, a eleição das entrevistas presentemente analisadas no conjunto do material coletado não se pautou pela busca da representatividade quantitativa, nem da exaustividade, mas sim pela relevância discursiva das falas em relação à abordagem pretendida.

Foram entrevistados cursistas professores de ambos os gêneros, habitantes tanto da capital, quanto das regiões do interior e litoral do Estado de São Paulo. Estes pertenciam a diferentes categorias socioeconômicas, faixas etárias e níveis de conhecimento e familiaridade com as tecnologias de informação e comunicação.

³⁰⁵ ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

Além das entrevistas diretamente realizadas com os cursistas professores, incluímos – conforme já vem sendo explorado ao longo dos capítulos precedentes – ainda duas outras, realizadas, respectivamente, com a coordenadora do Curso de Ensino de Biologia do Redefor-USP, a professora doutora Susana Ursi e com a Coordenadora do *help desk*, a profissional Carla Barros Amaral. Ambas abordagens foram por nós consideradas altamente relevantes para uma mais completa e abrangente exploração do tema pesquisado, por nos permitirem visitar e conhecer as perspectivas de avaliação do comportamento dos cursistas professores em relação às suas habilidades e competências digitais, a partir de diferentes pontos de vistas e lugares institucionais diretamente relacionados ao programa de ensino a distância pesquisado.

Os principais achados de pesquisa desta etapa, bem como as suas relações com o conjunto de dados quantitativos e qualitativos obtidos nas demais abordagens adotadas são a seguir relacionados e discutidos.

6.3.1 A representação da juventude conectada pelo cursista professor

No processo da representação de si frente ao mundo – que o cursista professor permanentemente reelabora e reconstrói –, a mediação da qualidade e da intensidade das relações deste com seus alunos reveste-se de importância decisiva e fundante. Tratando-se de um *constructo* identitário – que é o que essencialmente se institui neste percurso –, tal processo só pode ser definido na e pela relação discursiva entre esses agentes: o docente e o discente. Acatamos aqui o dito de Maria do Rosário Gregolin (2007, p.23), de que “a identidade é produzida do exterior, por um trabalho discursivo contínuo”. Assim, afirmamos, no caso da docência, que o aluno constitui-se em elemento balizador essencial das possibilidades constitutivas da autoimagem do professor.

Ao longo das entrevistas realizadas, é flagrante a recorrência – ou até mesmo a permanência – do discurso amoroso, atento e responsável do professor em relação ao seu aluno – muitas vezes visto como se fossem seus “próprios filhos” –, sem o que, acreditamos, nenhuma educação seria efetivamente possível. Neste contexto, contudo, observamos que a mediação dos desafios, potencialidades, limitações e performance do professor frente à efetiva incorporação das novas tecnologias digitais na sala de aula, com seus alunos, constitui-se em acontecimento dramático, conflituoso e decisivamente definidor de rumos na relação entre eles.

Aqui, o discurso – e, obviamente, o sujeito que o enuncia – se fragmenta. Sobrepõem-se sentimentos e sentidos contraditórios e instáveis, característicos de uma situação em franco processo de luta e mudança social, conforme poderemos explorar em diferentes momentos ao longo deste capítulo. Se, por um lado, emergem, por parte do professor, representações do intenso uso e da incorporação descabida, excessiva, obsessiva e, até mesmo doentia das tecnologias de informação e comunicação pelos seus jovens alunos, por outro, frente às próprias limitações em suas literacias digitais, o docente se enfraquece, se desilude consigo mesmo, se deprime e se vê como um profissional que perde seu valor, sua qualidade e sua função social.

Confirmamos, nos excertos selecionados das entrevistas, que a representação que os cursistas professores elaboram, *à priori*, sobre os seus alunos, em grande parte das vezes, são reveladores de uma visão relativamente homogênea da vinculação dos jovens com o mundo digital, a qual se define em essência pelo excesso de consumo dos dispositivos e tecnologias digitais – que chegam às raias da obsessão e do vício –, pela subversão dos valores relativos ao papel do professor e da escola, pela dificuldade de concentração e atenção e pelo uso inconsistente, meramente recreativo e improdutivo das potencialidades tecnológicas dessas inovações.

No entanto, é constatável, ao mesmo tempo, um importante distanciamento do cursista professor pesquisado em relação ao senso comum e ao discurso midiático, no que estes contêm de enfatizadores do papel e da influência alienante das novas tecnologias sobre a juventude e que lhes nega, via de regra, possibilidades construtivas de conhecimentos, saberes, trocas e circulação de informações, vivências e expressões de opiniões, percepções, desejos e projetos de vida. Pelo contrário, o discurso do professor sempre avança no sentido da conquista cognitiva e educativa possível pelo uso, incorporação e apropriação consciente das TIC na escola, desde que suportadas pelo conhecimento, pela prática e pela institucionalização de projetos pedagógicos consistentes e adequados.

Assim, para os cursistas professores entrevistados, o estudante jovem – especialmente aquele que é seu aluno – é representado como ativo consumidor das tecnologias digitais, no manuseio das quais exhibe, de forma geral, grande destreza e desembaraço, que parece até “que já nasceram sabendo”³⁰⁶ “que já nasceram com o

³⁰⁶ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade).

conhecimento da coisa toda”³⁰⁷. Ao mesmo tempo, é visto como um sujeito desatento, dispersivo e desinteressado das práticas e conteúdos transmitidos ou exercitados na escola, que lhes é profundamente maçante. Em grande parte das situações reportadas, o professor não dá conta, absolutamente, de sustentar a atenção dos alunos ao longo da duração da aula “sendo mesmo impossível disputar a atenção deles com os celulares, *tablets* e outros tipos de equipamentos que trazem para a escola”³⁰⁸.

Agora...os adolescentes é que conseguem, como fala assim...ah! tudo com uma facilidade incrível³⁰⁹.

Agora, com essas turminhas que eu dou aula durante o dia, que são mais danadinhos...a gente tem que manter mais ocupadinhos...Eles não deixam a gente dar aula. *Essa geração de agora não deixa a gente dar aula! Eles não conseguem.* É realmente impressionante! Então, você tem que manter ocupado³¹⁰.

Você tem que ficar muito atento, por que no meio da aula eles querem ficar só no Facebook. Na hora que você está desenvolvendo um conteúdo através da Internet, tem que ficar sondando, porque eles ficam tentando te dar o baile o tempo todo e entrar no Face³¹¹.

Isso vira uma doença! Tanto que eu falo pros meus alunos: “Vocês são doentes! Só ficam nesses negócios, teclando!”. Porque é um negócio que ele tem que parar. Tem até uma teoria...tem uma doença: ciber não sei das quantas! É um distúrbio absurdo, porque a pessoa não tem noção. Uma aluna chegou para mim e disse”: “Nossa, professora! Eu chamei você no Whatsapp e você não me respondeu!” E daí eu respondi: “Olha, é para todo mundo que eu aviso: meu celular fica ligado e conectado o tempo todo no *Facebook*, no Whatsapp, no Tumblr e em tudo o mais. Só que eu não fico com o celular na mão o tempo todo. Eu deixo lá. Eu não preciso disso! *Mas, para vocês, isso é um vício!*”³¹²

Porque eles estão com o celular o tempo inteiro. Você não tem mais controle sobre isso. Acabou que tornou-se um desgaste muito grande ficar chamando a atenção o tempo todo: “Fulano, larga esse celular! Tira

³⁰⁷ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo). Grifos nossos.

³⁰⁸ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade). Grifos nossos.

³⁰⁹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

³¹⁰ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³¹¹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

³¹² Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade). Grifos nossos.

esse fone de ouvido!” Você acaba até aceitando essa situação... Então o melhor é logo você incorporar esse recurso na sala de aula...Acho até que dentro desse programa do governo de dar um *tablet* para cada professor, deveria dar também um *tablet* para cada aluno...seria interessante³¹³”.

Vale aqui a pena buscar a contextualização desenvolvida por Muniz Sodré (2012, p.224-225) sobre essa perspectiva problemática do uso compulsivo de tecnologia, especialmente pelos jovens. Para ele,

[...] todo esse hiperativismo gestual nada tem a ver com demanda real de comunicação ou de informação, e sim com um frenesi de inserção num sistema correspondente ao que Baudrillard chamou de “a era proteica das redes, a era narcisística e proteiforme da conexão, do contato, da contiguidade, do *feedback*, da interface generalizada. Ao modo da televisão, todo o entorno, e nosso próprio corpo, faz-se tela de controle”. Diagnósticos dessa natureza apoiam as preocupações de pais e educadores com o que se poderia chamar de “vício da internet”, isto é, o uso das redes como uma atividade compulsiva e entorpecente, análoga ao consumo de drogas químicas ou vegetais. “Droga”, de fato, é tanto a substância alucinogênica quanto a relação abstrata e negadora do real-histórico que a consciência estabelece com os objetos [...].

Neste contexto, ao professor cabe, por seu turno, diferentes ordens de desafios cotidianos, que vão desde a simples e direta proibição do uso de equipamentos e tecnologias digitais em salas de aula, até as tentativas de buscar conhecer e incorporar, em suas práticas letivas cotidianas as TIC e as ferramentas da *web 2.0*, conforme veremos mais à diante.

Eu proíbo boné e celular na minha sala, porque senão eu não tenho condições de dar aula e competir com o celular, com o WhatsApp...Instagram...e eu tenho que ir em cima: “Dá para desligar essa porcaria de WhatsApp?” E aí eu ponho na lousa a lei que diz que “é vedado ao aluno o uso de aparelhos eletrônicos, *tablets*, celulares em sala de aula, enquanto tiver alguém ministrando conhecimento”. Finalizado! Nunca levei um celular para sala de aula! Teve um dia que eu tinha 20 celulares e sete bonés em cima da minha mesa [...] A proibição do boné é porque senão você não vê a feição deles...Eu estipulo, assim, a regra, e aí eu fiz um acordo com eles. E, pra mim, acordo feito é acordo cumprido!³¹⁴

³¹³ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo). Grifos nossos.

³¹⁴ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade). Grifos nossos.

Levar a bom termo todo o curso de uma aula e chegar ao seu final como “se nem tivesse dado conta de o tempo ter passado”³¹⁵ representa um forte desafio cotidiano e exige empenho cada vez maior dos docentes. E, neste contexto, a mediação das tecnologias digitais apropriadas representam expressiva contribuição.

Você traz os problemas do cotidiano deles, que já tá tudo envolvido, e, através do cotidiano vai jogando os exemplos...*daí, quando você vê, a aula já acabou.* Eles gostam, eles falam: “*Nossa!*” *Como passou rápido a aula, a gente nem sentiu*” E isso é muito legal! Muito importante! Comecei a procurar muito mais na Internet. A gente fica mais esperta com as coisas. Qualquer dúvida, eu já vou lá, já procuro. Vou no *Google*, vou no *Youtube*, acho o videozinho, melhoro o texto, escolho os tópicos (porque você não vai passar tudo, já escolho o videozinho) e assim vai muito bem.

Conforme já destacamos, a visão do cursista professor entrevistado não se apresenta limitada e condenatória da incorporação e apropriação das TIC na prática escolar cotidiana. Antes, pelo contrário, o que se observa é uma avaliação crítica de si mesmo frente ao próprio desconhecimento e insuficiente domínio das tecnologias e das diferentes literacias digitais, ou, quando esses não são as principais limitações, pelo total despreparo do próprio ambiente escolar para a introdução das TIC nas interações com os alunos.

Eu percebi que a minha qualidade como professor dentro da sala de aula tinha caído muito desde que eu comecei a lecionar, em 2003. E isso é injusto com os alunos. Eu realmente tenho essa crença. Pode até parecer um discurso demagógico. Mas não é. Parte...parte não, quase tudo o que o aluno faz em sala de aula é uma resposta àquilo que você propõe...Se suas práticas são ruins, você obtém uma resposta ruim. Você tem que saber quando você não acerta mais a tua mão. Então, eu queria me aproximar das práticas que fossem mais próximas do dia a dia deles mesmos [...] Eu tive que reconhecer que eu não estava mais sendo o professor que eu gostaria que os meus alunos tivessem... e aí eu acho que tem que mudar, tem que estar aberto. A gente sabe: o uso da tecnologia em sala de aula não é a solução para o problema. Mas é um baita dum recurso que ainda não é devidamente utilizado. Então, a minha proposta era isso...³¹⁶.

³¹⁵ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

³¹⁶ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai). Grifos nossos.

Porque a informática hoje taí, né? Até criança pequena sabe mexer. Então, quem não sabe, tem que aprender. Na educação hoje a gente não pode deixar essa ferramenta de lado³¹⁷.

Neste contexto, o cursista professor – especialmente aquele de maior idade, ou que apresenta menor familiaridade com as ferramentas digitais – projeta sobre si, através do olhar que imagina no seu aluno, uma representação quase sempre redutora, incompleta, limitada e insuficiente no que se refere ao domínio das TIC. Trata-se, portanto, de um universo simbólico revestido de negatividade e denotador de uma autoestima em baixa.

Eles não sabem que eu fiz o curso. *Eles ficam sempre pensando que a professora é burra!*³¹⁸

Os alunos falam: “Professor, tem que melhorar, heim!?”. Eu respondo: “Eu tô estudando. Tô me preparando”.

Também no ambiente doméstico, o professor mais idoso nas mesmas condições recebe críticas depreciativas constantes sobre o seu desconhecimento, ou baixo desempenho digital, o que complexifica a questão da autoestima já fragilizada pelo ambiente escolar.

Eles [os filhos] falam assim: “*Pai, você é muito burro! Precisa se atualizar...precisa ir treinando...tem que estar sempre se atualizando!*”. Eu, por exemplo, tive grandes problemas: tive depressão! Eu sou apaixonado por dar aulas, lecionar. Eu não me vejo fazendo outra coisa [...] Gosto de estar com aluno, ensinar, passar aquilo que eu sei. Mas eu fiquei com depressão porque eu não estava conseguindo desenvolver o meu trabalho. Eu tive vários obstáculos na escola e os colegas diziam: “Não, você não pode ficar assim não. Entra, fecha a porta da sala e deixa o tempo passar”. Só que eu não concordo com isso. Entendeu? Não dou para isso. Eu me preocupo. Eles são como meus filhos. Eu me preocupo em dar o meu melhor. Só que a gente sabe: com 40 alunos, tem sempre oito ou dez que bate de frente e não quer, não quer! E aí eu fico mal porque eu tenho que descobrir alguma coisa, algo, alguma estratégia, alguma ferramenta pra que ele venha a se interessar pela minha aula, pelo meu curso. Aí, quando eu não consigo, eu fico assim, meio triste, angustiado. *O aprendizado das ferramentas da Internet melhorou,*

³¹⁷ Cursista entrevistada n.º 8 (mulher, idosa, próxima da aposentadoria, moradora da região Sul do município de São Paulo). Grifos nossos.

³¹⁸ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos. Grifos nossos.

*melhorou bastante essa situação e vai melhorar ainda mais, quando eu terminar o curso de informática que eu estou fazendo.*³¹⁹

No começo do curso da Redefor eu me senti assim: “Olha, *eu sou realmente muito burro! Não saber nada de informática. Nem saber fazer as coisas básicas. Eu fiquei assim, muito, mas muito triste comigo mesmo.*”³²⁰

Frente a tal situação, o professor que consegue romper com as suas limitações – por esforço próprio e quase sempre com o auxílio de amigos e parentes mais jovens – e, assim, transpor os limites do seu iminente isolamento digital é recebido com saudações de incentivo e entusiasmo por parte dos seus alunos, o que é, por si mesmo, motivo de grande orgulho, satisfação pessoal e de acréscimo de autoestima.

Agora, por exemplo, eu trabalho com músicas que eu aprendi lá na Redefor. Eu consegui pelo fórum. Eu nem sabia que existia. Alguém colocou e eu fui procurar na Internet e descobri que tinha para muitos mais conteúdos. Eu consegui copiar as músicas de biologia, eu levo caixas – aquelas do Paraguai, mas que o som é alto -, eu conecto e coloco para eles ouvirem, de acordo com o conteúdo. Cada música tem as características das briófitas, das pteridófitas...tem do ciclo menstrual [...] Então, o que eles não conseguiam aprender com eu lá falando... blá, blá, blá...agora eu montando briófitas no *Datashow* e depois, no final, colocando a música várias vezes [...] eles ficam batucando aquilo e tal [...] e assim, todo o básico eles conseguem aprender...com aquela música. *Eles são apaixonados.* Teve aluno que colocou no final da prova: “Professor, só consegui responder graças à música que o senhor colocou várias vezes”. E eu pensei: “Olha que bom! Então eu estou conseguindo atingir o meu objetivo”. Foi uma coisa fora de série! [...] *A aula se tornou mais dinâmica, menos cansativa.* Aqueles termos de biologia que eles odeiam...complicados...parará...parará. Então, agora, através da visualização e outras coisas, eles vão entendendo muito melhor. Eu usando esses recursos, eles conseguiram. Facilitou muito a vida do aluno e a minha. Eles estão se saindo melhor nas avaliações³²¹.

³¹⁹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

³²⁰ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos. Grifos nossos.

³²¹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

6.3.2. Imaginário e representação das TIC no mundo contemporâneo e na escola

Para o sujeito contemporâneo, mas especialmente para os jovens, as novas formas de subjetividade decorrentes da passagem da cultura impressa para aquela baseada nas mídias, no ambiente e nas ferramentas digitais e na massiva expressão audiovisual não conseguem ser alcançadas pelo modelo educacional vigente, alijando professores e escola da relação e convivência produtiva, atraente e amigável com seus alunos (SIBILIA, 2012a, 2012b; MARTÍN-BARBERO, 2014).

Os cursistas professores entrevistados em nossa pesquisa mostram aguda percepção e senso crítico em relação a tal ordem de fenômenos, sem, no entanto, manifestarem quaisquer níveis de descrédito, desalento, desconfiança ou desesperança em relação ao futuro da escola e da atividade docente nos processos de ensino e de aprendizagem dos jovens. Isso, contudo, não minimiza o sentimento de urgência e incondicionalidade da pronta incorporação das TIC na escola e, mais particularmente, na própria sala de aula. E, neste contexto, o discurso dos cursistas professores evidencia a necessidade do aprendizado e do desenvolvimento de suas próprias literacias digitais, condição em especial e mais dramaticamente situada no grupo dos docentes das faixas etárias mais avançadas.

Predomina, nas falas coletadas, a consciência de que no processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TIC há uma profunda desestabilização do papel desempenhado pelo professor, principalmente porque este é instado a abandonar a posição central de detentor e transmissor inquestionável de conhecimentos e saberes – que lhe é outorgada pela escola tradicional – frente a um contexto de disponibilidade em profusão e fácil acesso a novas fontes de informação. Neste contexto, o professor perde a primazia e o poder nas relações instauradas como fonte prioritária, senão mesmo exclusiva, de conhecimento para o aluno que pode abandonar a posição anterior de dependência para assumir um novo papel ativo e o protagonismo de seu processo educacional e constitutivo como sujeito (MARTÍN-BARBERO, 2014; SODRÉ, 2012). Por certo que este aluno autônomo ainda não existe. Ele encontra-se em pleno processo de formação, assim como também o professor que lhe dará amparo e sustentação.

Há, aí, uma evidente redefinição de papéis, nos quais o aluno pode agora fazer escolhas, se responsabilizar por suas decisões e agir autonomamente em relação ao seu próprio aprendizado e constituição de si enquanto sujeito. Para isso, ele deverá se organizar, separar o essencial do acessório, fazer escolhas, analisar, tomar decisões. Ao

mesmo tempo, como a outra face da mesma moeda, o docente deixará de ser o mero transmissor de informações e conteúdos e passará a focar menos o ensino e mais o acompanhamento da aprendizagem individual dos alunos.

Eu agora faço avaliações pela informática. Eu coloco um texto...eles abrem a página e lá estão todas as questões. Eles vão lá respondendo. Depois eu peço pra eles salvarem – *que eles sabem melhor do que eu* – e me enviarem para o meu e-mail. Aí, em casa, aos domingos, aí eu tenho tempo para ler todas as respostas, com mais calma, para poder tá *avaliando melhor cada aluno*, e depois mandando a resposta: “Ó, fulano, na questão tal você esqueceu de comentar determinado assunto. Você poderia se aprofundar um pouquinho mais nisso”. E então eu mando a resposta por e-mail. *Já que eles gostam muito de acessar*, então: “Olha, vocês vão pegar o resultado de sua avaliação pelo *hotmail*, que é o que eu uso. Eu, durante a minha aula não perco mais os 45 minutos falando dos acertos e dos erros, onde ele pode melhorar ou não, porque daí eu gastaria duas aulas se fosse fazer um por um. *Eu agora trabalho mais, mas eu consigo seguir o percurso de cada um*. Eu sei onde que aquele precisa melhorar, que eu tenho que fazer [...] Teve aluno que eu consegui perceber que ele nem sabia onde é que se encontra células...no primeiro ano de ensino médio, tá? Ele não sabia que o ser humano, que ele, era formado por células e se eram eucarióticas ou procarióticas, né? Eu até então não tinha noção de que algum deles não soubesse disso. Pra mim, todos eles tinham o mesmo conceito [...] *O computador me ajudou a trabalhar mais cada aluno individualmente. Por isso que eu não abro mão. Por isso que eu entrei em curso e tô fazendo. Eu tenho que melhorar muito! Tenho que conhecer bem mais! Mas, até fevereiro eu já vô tá 100%*³²².

É, em diversos momentos, apontado pelos entrevistados que a participação no Redefor-USP veio a aportar uma experiência valiosa ao lhes permitir exercitar, simultaneamente, um duplo papel: o de educando no curso *on-line* e o de educador em sala de aula, com seus alunos. Na condição de educando, ao longo do processo e das atividades de um curso a distância realizado na modalidade de formação em serviço, ele pode experimentar as potencialidades do aprendizado autônomo, auto dirigido sob a mediação das TIC, o que sem dúvida, como vem sendo visto, veio a impactar o cotidiano de suas práticas pedagógicas desenvolvidas com seus próprios alunos.

Por outro lado, há que se ressaltar que a experiência do professor cursista pesquisado enquanto discente *on-line* é inescapavelmente mediada pelas suas próprias

³²² Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

experiências e práticas docentes, sustentadas, na sua quase totalidade, pela pedagogia tradicional, unidirecional, autoritária e baseada na transmissão de cima para baixo de conhecimento e saberes: “Afim, a gente por um lado é professor, mas a gente também gosta e gosta bastante quando tira nota boa!”³²³.

Da perspectiva do olhar dos atendentes do *help desk*, conforme as falas de sua coordenadora, uma vez transpostos à condição de aluno, os cursistas professores tendem a reproduzir práticas e comportamentos típicos dos seus próprios alunos, nos quais se revelam tentativas e estratégias de engodo, muitas vezes ingênuas e até mesmo cômicas.

Na verdade é muito engraçado, porque por mais que eles sejam maduros...ali no curso do REDEFOR, eles viram alunos...E aluno é tudo aquela mesma coisa: você sempre vai querer tentar dar um jeitinho, se tiver alguma brechinha, eles vão entrar. E isso é até muito engraçado porque eles muitas vezes nem sabem que você tem o controle de tudo o que eles fazem no AVA. Não adianta eles tentarem dizer que não conseguiram entregar os trabalhos no prazo porque o sistema caiu, porque não foi possível estabelecer conexão...ou sei lá mais o quê. Nem quando eles tentam convencer de que tentaram resolver algum problema durante não sei quanto tempo e que não conseguiram. Na verdade, o sistema registra todas as suas ações e quanto tempo você demorou em cada uma delas. Às vezes, a gente vê que o cursista nem passou pelo AVA, ou que não gastou ali nem dois minutos, que não dava tempo nem de ter lido o exercício...nem com leitura dinâmica. No início, eles não têm essa noção. Mas eles vão aprendendo que com isso já não dá mais para brincar. Eles foram aos poucos aprendendo que na informática dado é tudo. O sistema registra tudo. A gente guarda tudo e toda informação é recuperada quando preciso. E a gente tem uma preocupação muito grande com tudo isso, porque na verdade é a nossa própria segurança enquanto *help desk*³²⁴.

Para o cursista professor trata-se, portanto, de um universo contraditório, no qual as tentativas da repetição inercial das práticas já dominadas, experimentadas e conhecidas são flagrantemente predominantes, a menos que novas experiências alternativas de aprendizado *on-line* se revelem como experiências de alta qualidade, produtivas e recompensadoras. Nos casos bem sucedidos destas, constatamos o interesse do cursista na promoção de sua própria transformação, o que pode conduzi-lo

³²³ Cursista entrevistada n.º 5 (mulher, de meia idade, trabalha em área de coordenação pedagógica, ministrando cursos inclusive na modalidade EaD, não concluiu o Redefor-USP, devido à falta de tempo para a dedicação exigida).

³²⁴ Carla Barros do Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

à valorização e a novas tentativas de reprodução e ampliação das práticas interativas, dialógicas e colaborativas de ensino e aprendizagem, agora com seus alunos.

Eu, particularmente, gostei muito do Redefor [...] *Eu aproveitei muitas atividades propostas e apliquei com meus alunos.* Claro que eu dava uma simplificada, porque tinham algumas coisas que eram complexas para eles. Mas eu adaptava e trazia pra dentro da sala de aula. Fazendo o Redefor, as atividades, eu ficava assim pensando: “Porque eu não posso implementar isso com os alunos?” Daí eu comecei a adaptar. Eu não usava as mesmas ferramentas, por puro desconhecimento técnico, mas eu passei a usar isso com os alunos [...] isso eu acho que foi a contribuição mais significativa do Redefor: a de realmente te incentivar a você querer fazer isso com teus alunos. Eu criei uma conta dentro de uma plataforma, de um outro *software*, como se fosse o Moodle. Aí, eu criava e disponibilizava conteúdo para eles [...] e pedia: “Olha, tem esse material aí...você vão acessar esse *blog* e através da reportagem que está postada neste *blog* vocês vão me responder esse questionário...” e coisas desse tipo³²⁵.

Com esse curso, eu descobri algumas ferramentas que eu poderia tá utilizando nas minhas aulas. Então eu via algumas atividades lá, na Redefor, daí eu levava pro laboratório de informática das escolas que eu trabalho e daí eu desenvolvia essas atividades com eles. E eu mesmo achei que as aulas se tornaram mais atrativas. Até então, eles só reclamavam ou então enquanto eu estava numa aula expositiva...lá expondo...eles tavam tudo nos celulares...tudo no *Face*. Fazendo outras coisas e nada relacionado à disciplina. E aí eu falei: “Já que é assim, né? Então eu vou dar um jeito de mudar... e eu mudei! Aí então eu agora estou treinando um pouquinho mais. Providencei, também, um Datashow para treinar, Comprei! Bem simples assim, não é profissional, mas comprei para treinar em casa. Para não passar mais vexame durante a aula (ri)³²⁶.

O que é que eu tô pensando em fazer para o próximo ano? Não sei se isso é possível. *Mas eu tô querendo montar um Facebook de biologia e jogar informações como se fosse um jornal. Jogando informações e pedindo para eles acessarem e interagirem.* Eu já conversei com os alunos para ver se eles iam aceitar ou não. Eles amaram! Acharam assim excelente! Mas como eu sou categoria “F” [professor que tem estabilidade, mas que não é efetivo e está sujeito a mudar permanentemente das escolas onde leciona, a cada período letivo] então eu não sei se vou poder continuar acompanhando a mesma turma de alunos. Então eu deixei para a primeira

³²⁵ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai). Grifos nossos.

³²⁶ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

semana do próximo ano para estar conversando com a direção da escola e com o coordenador. Mas, normalmente, eles permitem³²⁷.

*O Redefor aumentou muito meu conteúdo e o meu repertório para usar tecnologia na escola. Mudou tudo: conceitos novos, termos novos. Não só a mim, mas sei que ajudou muita gente.*³²⁸

O que vemos aqui expresso no discurso dos próprios cursistas é também percebido, do outro lado, pela coordenação do Curso de Biologia:

Eu acredito que toda a experiência que os cursistas tiveram no Redefor se refletiu em sala de aula. Eu acredito que esse aumento de domínio, de familiaridade, de apropriação das habilidades com as ferramentas digitais possa ter representado um aspecto até mais positivo do que os conteúdos propriamente dito. É claro que eles têm uma apropriação importante dos conteúdos, mas eu acho que essa experiência de ter participado de um curso de EaD e de ter trocado experiências com professores da USP – o que eu acho que é muito importante para a autoestima do professor – e é bom para criar repertório de estratégias didáticas que ele pode trazer para o dia a dia dele, como professor e como cidadão. O que chega de retorno para a gente é isso, que eles adquiriram muito mais familiaridade, que se tornaram muito mais tranquilos...que pessoas que não era usuárias de tecnologia se tornaram usuárias. E isso a gente vê mesmo...por e-mail eles falam bastante disso...que eles passaram a usar melhor as ferramentas virtuais, tecnológicas...Então, isso impacta, não só na profissão, mas em toda a vida!³²⁹

Com o auxílio das TIC e das literacias digitais, que progressivamente adquire e desenvolve, o professor ganha maior autonomia na seleção, edição, recortes, produção e circulação do material que leva para a sua sala de aula. Os resultados disso revestem-se de ganhos em criatividade, satisfação pessoal, rendimento e apreciação dos resultados auferidos nas práticas conjuntas com os alunos, trazendo, conseqüentemente, acréscimos em autoestima, gratificação e bem-estar pessoal.

O papel do professor – historicamente esvaziado enquanto sujeito ativo e protagonista para o de um mero executor de programas e projetos organizados e produzidos à sua revelia – torna-se, assim, passível de recuperação e portador de uma reconfiguração positiva. Ao aprender, desenvolver e aperfeiçoar seus conhecimentos e

³²⁷ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista, pai de dois filhos universitários). Grifos nossos.

³²⁸ Cursista entrevistada n.º 2 (mulher, jovem, casada, sem filhos). Grifos nossos.

³²⁹ Entrevista concedida por Suzana Ursi.

habilidades digitais para buscar novos conteúdos na Internet, selecionar, cortar e editar materiais audiovisuais diversificados e autonomamente selecionados por eles para o aprendizado dos conteúdos disciplinares, além de introduzir o uso e a apropriação de novos dispositivos e ferramentas (celulares, redes sociais etc.) no processo de ensino-aprendizagem, o professor se transforma e transforma completamente a materialidade de suas aulas, com evidentes ganhos para ambas as partes: docente e discente.

Olha, porque eu tenho muita, mas muita informação mesmo que eu posso pegar – e jogar em 10 minutos na sala de aula. Sabe aquela história, né? “Uma imagem vale mais do que mil palavras!” Posso usar isso no tempo da aula. Isso eu achei legal, que no Redefor a gente pegou muitos videozinhos no Youtube, de acordo com a disciplina e que vai de encontro com o que a gente dá em sala de aula e você, na maior parte das vezes, se desgasta com o quadro, né? Quem ainda usa quadro, aquela coisa toda...giz, né? Em dez minutos você passa aquilo, já promove um debate, trazendo para o aluno o convívio do dia a dia, mas que você mostra e vai discutindo e eles aprendem muito mais³³⁰.

Há que se ressaltar que, conforme já demonstrado em capítulo anterior, as dificuldades operacionais e logísticas prevaletentes em boa parte das escolas brasileiras – especialmente na esfera pública – restringem ou verdadeiramente impedem que o professor incorpore efetiva e abundantemente o uso dos computadores e da Internet nas atividades rotineiras com seus alunos. Além da limitação no número de computadores disponíveis – que quase sempre atendem a apenas metade dos alunos frequentadores de cada classe – e da sua localização restrita no ambiente escolar – na maior parte dos casos limitada a salas ou laboratório de informática ou à biblioteca e áreas administrativas do estabelecimento de ensino – os relatos dos entrevistados reportam as baixas qualidade e velocidade da conexão à Internet, a precariedade da assistência técnica em informática e a ameaça constante à depredação e ao roubo de equipamentos, enquanto fenômenos amplamente prevaletentes no ambiente frequentado pelos cursistas pesquisados.

Apesar de tudo isso, no conjunto das manifestações recolhido ao longo das entrevistas realizadas, não se constata o discurso do descrédito no futuro da escola, assim como tampouco fica evidente o contexto de crise neste ambiente frente às dificuldades para a efetiva incorporação das TIC na mediação dos processos de ensino e

³³⁰ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

aprendizagem. Mesmo nas falas onde emergem as constatações da realidade de dificuldades e limitações cotidianas ao acesso e uso das TIC na escola o tom do discurso é condescendente, compreensivo e contemporizador.

Com o Redefor eu tive muito acesso a novos materiais que eu apliquei muito em salas de aula. Mas eu levei assim: trabalhando na fala, nas imagens, figuras, livros. *Mas não pude levar através do computador, não. Infelizmente, não. A escola não tem condição.* Mas mesmo assim, melhorei bastante, sem sombra de dúvida³³¹.

A escola tem computador, mas a gente só utiliza mesmo televisão, vídeo. O uso do computador é só mesmo na hora do Conselho de Classe, com a coordenadora. Mas, agora que eu estou de licença, eu fiquei sabendo que se houver necessidade de eu apresentar alguma coisa que pertença a uma determinada disciplina e que eu tenho no Youtube, que eu posso pegar. Então eu fiquei sabendo que eles já estão deixando a gente usar em sala de aula. A gente não leva o nosso porque tem problema...você sabe, né? De roubo. Então o pessoal já fica: e aí? É seu? É seu? Você tem que dizer: “É da escola. É da escola”³³².

Olha, numa das escolas que eu dou aula, o laboratório de informática virou biblioteca. Não sou contra livro didático, nem paradidático...mas, tirar tudo da parte da informática e colocar uma biblioteca que o aluno nunca utiliza? *Então eu acho que essa escola não valoriza tecnologia.* O laboratório virou um depósito. Tem 10 computadores. Dos 10, funciona 6 e você consegue colocar 20 alunos bem unidos, sufocados, bem juntos. E os outros 20 [as classes de ensino médio nas escolas públicas, possuem, quase sempre, 40 alunos]? O que é que você faz? Você leva 20 pro laboratório de informática e os outros 20 você tem que deixar na sala de aula com uma atividade. Só que tem o problema da indisciplina. E você? Onde você fica? No laboratório ou na sala? Bom, mas depois você faz a troca das turmas, mas é difícil porque a primeira turma quer permanecer no laboratório...na informática. E eles reclamam BAS-TAN-TE! Eles acham que é você que não quer usar o laboratório: “Mas, tem professor, o governo mandou computador, então porque que a gente não pode ir?” *Eu faço tudo para utilizar o computador com eles, mas não é como deveria.*³³³

E daí, quando tem um vídeo que eu quero utilizar, eu vou para a escola, abro o AVA [no caso, o ambiente virtual de aprendizagem do REDEFOR-USP] e passo o vídeo. *Mas, como eu corro sempre o risco de na hora da aula eu não conseguir acessar a Internet, então eu tenho que*

³³¹ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³³² Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

³³³ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

ter um plano B. Caso na hora eu não consiga a minha ferramenta tem que ser outra, para eu desenvolver aquele conteúdo da aula. Se eu soubesse salvar o vídeo, eu gravaria num *pen drive* e não teria esse problema.

Numa das escolas que eu dou aula não tem computador. Tinha, mas roubaram e o Estado mandou de novo. Tinha 10, levaram 7. E quebraram e destruíram a parte elétrica, toda a fiação. E aí descobriram. Isso foi há dois anos. E aí, no ano passado, o governo mandou de novo. E chegou lá um caminhão, com 20 computadores. Mas, a direção da escola mandou de volta, não quis, se recusou a receber...porque ela falou assim que não ia ficar mais um dia na delegacia fazendo BO [Boletim de Ocorrência]. Por que é colocar lá na escola e eles roubarem. No entorno dessa escola, ficam quatro favelas. E é uma dó, porque são justamente essas crianças que não têm computador em casa porque são bem carentes. No caso dos jovens e adultos do EJA [programa de governo de Educação de Jovens e Adultos], a gente consegue contornar usando o celular³³⁴.

Os professores acabam não levando os alunos para sala de informática, porque elas não tem nem equipamentos, nem espaço suficientes para todo mundo. Nossa salas são lotadas, com até mais de 40 alunos. E o professor só consegue levar metade. E a outra metade? Aonde é que fica? Não tem como. Agora é que isso está começando a mudar, porque vai poder ter professor auxiliar e passou a ter, do meio do ano pra cá [2013] um professor que fica de prontidão aqui na escola para auxiliar quando precisa, ou quando alguém falta. Então, agora a gente pode começar a pensar. Enquanto uma parte vai para a sala de informática, a outra fica na classe fazendo outra atividade e depois reveza. Entendeu? Mas, levar todo mundo, não tem mesmo como³³⁵.

Neste contexto de limitações e riscos, o professor contribui ativamente para a alteração do *status quo* do ambiente educacional, provendo com seus recursos pessoais as deficiências materiais da escola. Observamos que o cursista professor estimulado e convencido das necessidades, urgências e potencialidades do uso e das apropriações das TIC no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos não apenas passa a levar e a disponibilizar seus próprios equipamentos (*laptops, notebooks, celulares*) para as salas de aula, como também a dedicar períodos mais dilatados de tempo pessoal para o planejamento, elaboração, produção, uso e avaliação de novos materiais e suportes didáticos. Recorrentemente, ao longo de nossas entrevistas, pudemos observar que o cursista professor autoestimulado para a incorporação das TIC na escola assume e se atribui voluntariamente cargas adicionais de trabalho não remunerado financeiramente

³³⁴ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³³⁵ Cursista entrevistada n.º 8 (mulher, idosa, próxima da aposentadoria, moradora da região Sul do município de São Paulo).

ao seu já atribulado dia a dia, o que faz essencialmente movido pela gratificação obtida dos resultados de seus esforços, empenho e dedicação pessoais ao trabalho educativo.

Eu, por exemplo, retornando, já tenho uma programação que eu quero levar no meu computador para não ter que contar com o da escola, que eles precisam, né? Tem um disponível para o Conselho de Classe, mas se eu pegar eu tenho que cuidar, porque se der problema vai fazer falta aquele computador lá. Por isso vou estar levando o meu para trabalhar com eles...tem que ser assim agora...não dá mais para ficar como está. Tem que usar informática, tem que usar o computador³³⁶.

Eu realmente não me importo que essas atividades me tomem um tempo adicional de trabalho. Eu gosto do que estou fazendo e me dedico. Por exemplo, quando eu quis experimentar com uma das turmas de alunos uma plataforma que eu estava desenvolvendo, desenvolvendo todos os conteúdos, eu levei mais de 20 horas adicionais de meu tempo livre para preparar. Mas eu não me importava com isso...Para implementar uma nova ferramenta, você tem que primeiro investir bastante tempo para aprender a lidar com ela e saber como colocar isso em prática...mas depois fica pronto! Fica mais tranquilo...agora, pra preparar o mesmo material eu gasto umas quatro ou cinco horas por semana³³⁷.

Eu agora faço avaliações pela informática. Só não consegui, ainda, descobrir um jeito de montar um formato de autocorreção igual ao que tinha na Redefor. Você respondia e na hora já tinha o resultado, já sabia quanto eu acertei...a porcentagem de acerto. Isso não tem nas minhas [avaliações eletrônicas], não!³³⁸

Em um desses esforços relatados na incorporação das TIC na atividade escolar cotidiana, o cursista professor, além de adaptar especialmente uma sala de informática para suas turmas de alunos, criou, também, um “Redefor próprio”, ou, nas suas próprias palavras, o “meu Redefor” ou seja, um ambiente virtual de aprendizagem inspirado no modelo adotado pela USP na plataforma Moodle, especialmente desenvolvido para a promoção da interação com os alunos de suas aulas de biologia.

Tem escolas em que eu dava aula onde não eu não tinha condição de conseguir usar o computador com os alunos. Numa delas tinha uma sala de leitura, que era subutilizada. E ela era adjacente à sala de informática. Só que como ninguém fazia uso dessa sala de leitura (Não tinha quem

³³⁶ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

³³⁷ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai). Grifos nossos.

³³⁸ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

cuidasse dela...estava sempre fechada), então: o que foi que eu fiz? Pelas salas serem adjacentes, eu cabeei. Fiz o cabeamento da sala de Internet para a sala de leitura. Eu mesmo passei o cabo, fiz a instalação e aí eu me apropriei dessa sala como ambiente e, a partir daí, eu sempre utilizava com os meus alunos. Diariamente, a gente estava lá. Eu levava o meu computador pessoal. O cabeamento era da escola, mas o *notebook* era o meu, que eu levava [...] Depois que eu comecei a usar a plataforma *Moodle*, no Redefor, eu quis fazer algo assim que funcionasse como um curso de EaD para os alunos. Mas eu não tive tempo suficiente para me apropriar das ferramentas que havia ali...eu tive de me basear e adaptar para a plataforma que eu já uso nos outros cursos da Secretaria [da Educação do Estado de São Paulo]. Eu mesmo aprendi a criar os conteúdos que eu postava para eles... Mas, é uma coisa que eu gostaria de aprender a fazer no *Moodle*...por ele ser aberto... mas não tive essa possibilidade...essa experiência. Mas daí eu passei a trabalhar com eles no meu *Redefor*³³⁹.

6.3.3. Mediações no uso das novas tecnologias de informação e comunicação na escola: um novo papel para o professor

O discurso sobre a escola e o papel do professor na contemporaneidade é revelador das mudanças operadas sobre as práticas discursivas, nas quais emergem reflexos de transformações nas crenças e no senso comum a respeito das identidades e relações entre educadores e educandos. Podemos identificar aí, conforme proposto por Norman Fairclough (2008, p.28), no nível das ordens do discurso, o modo como “as relações entre práticas discursivas e limites entre estas em uma instituição ou na sociedade mais ampla são modificadas, segundo as direções seguidas pela mudança social”.

Desde as proposições de Foucault (2004) – essenciais para a compreensão do descentramento e da fragmentação do sujeito nas teorias sociais contemporâneas –, o discurso passou a ser considerado como elemento fundamental na constituição dos sujeitos sociais, o que requer atenção sobre as questões da subjetividade, identidade social e domínio do eu na análise do discurso e nos estudos linguísticos (FAIRCLOUGH, 2008, p.69). As diferentes modalidades enunciativas – sujeitas à mudança histórica – não permitem, na contemporaneidade, a emergência de um sujeito unitário, o que daria coerência às diferentes modalidades enunciativas e posições de sujeito no discurso. No contexto educacional contemporâneo, o professor se desorganiza e entra em conflito entre diferentes posições de sujeito, produzindo um

³³⁹ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai).

discurso revelador do papel da escola e de sua profissão em crise. Sintomático desta situação discursiva é a intermitente substituição das palavras “professor” e “mestre”, por outras como “tutor”, “mediador” “facilitador”³⁴⁰. Dividido entre posturas por um lado autoritárias e unilaterais e, por outro, pelas novas possibilidades dialógicas, participativas e colaborativas com seus alunos – potencializadas pelo uso e efetiva apropriação das TIC na escola – o professor se fragmenta na sua posição de sujeito no e pelo discurso, às vezes esquizofrênico.

O professor é, neste contexto, um profissional que habita cotidianamente entre as contradições expressas pelos excessivos discursos sociais sobre a necessidade da promoção da inovação tecnológica na educação e a pobreza da infraestrutura escolar e das próprias práticas pedagógicas baseadas na eficiente e produtiva incorporação das TIC. Trata-se de contradições sociais, mas que, mesmo não estando apenas confinadas dentro da escola, “desestabilizam a função docente” (CHARLOT, 2008, p. 31). Para Bernard Charlot (2008, p. 31), “tais contradições estão refletidas na valorização do professor no texto da lei e no discurso político, mas que porém são desmentidas, a todo momento, pela realidade dos baixos salários docentes, desconfiança e desprestígio social do professor”.

Para Fairclough (2008, p.92)

[...] as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem de consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução. Porém elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala de professores, do debate educacional e assim por diante.

O autor reconhece, também, que “a perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta, como uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória”. (FAIRCLOUGH, 2008, p.94). Para ele, “os resultados de tais lutas são rearticulações de

³⁴⁰ Muniz Sodré, em *Reinventado a educação: diversidade, descolonização e redes* (2012, p.203) inclui, além desses, também os termos “mentor” e “preceptor” e “até mesmo o velho ‘preceptor’ como aptos a designar “as funções de iniciação ou orientação de aprendizes, em lugar da relação hierárquica e disciplinar estabelecida pela competência professoral”, que implica na redefinição do estatuto do papel do professor na sala de aula contemporânea, como por exemplo, a de “aprofundar o potencial técnico de hibridização das fontes informativas, por parte do mentor, no espaço das redes digitais e sociais”.

ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 2008, p.97), as quais podem ser consideradas “como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia”. E, portanto, “[...] a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica” (FAIRCLOUGH, 2008, p.123).

Ainda segundo o autor, ao refletir criticamente sobre o papel e as relações do discurso na mudança social, esta última “[...] envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem” (FAIRCLOUGH, 2008, p.127).

Na análise dos textos transcritos das entrevistas realizadas com cursistas professores do Redefor-USP podemos notar traços relevantes de um discurso de contradição e mudança, sempre em busca da construção tensa de novas hegemonias, haja vista que

A mudança deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes – mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não-técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade, formas sintáticas mais tipicamente escritas e mais tipicamente faladas, e assim por diante. À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece e se torna solidificada em uma nova convenção emergente, o que é percebido pelos intérpretes, num primeiro momento, como textos estilisticamente contraditórios perde o efeito de ‘colcha de retalhos’, passando a ser considerado ‘inteiro’. Tal processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso” [...] E, à medida que os produtos e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas” (FAIRCLOUGH, 2008, p.128),

Em nossas entrevistas, tais fenômenos se revelaram particularmente significativos na incorporação tensa e às vezes equivocadas de novos vocábulos ao discurso tradicional (“Eu tenho bastante CD de DVD”), nas construções denotadoras de uma recente e desajeitada familiaridade com as novas tecnologias e ferramentas digitais (“Às vezes eu copiava o vídeo que eu queria no *pen*”; “Eu uso o *Face* mais para isso”) e, ainda, na incorporação parcial, negociada ou transformada da própria ferramenta, como denotadas nos excertos abaixo.

Aumentou muito essa relação com eles [os alunos] através do Facebook, entendeu? Mas eu procuro sempre que isso seja através da “mensagem”³⁴¹, para não tornar público. Mesmo quando tem alguma coisa que eles colocaram em público, eu vou através da “mensagem”. *Minha resposta é reservada!*³⁴²

Agora eu acho até fácil [o Facebook], *mas não gosto de ficar passando coisas pessoais*. Tanto que quando eu preciso me comunicar, eu não gosto da forma como eles estão fazendo: colocam tudo lá, tudo o que estão fazendo. *Eu gosto mais de mandar uma “mensagem” ... tudo mais discreto...tratar como pessoal o que é pessoal*³⁴³.

Assim que eu tiver em condições de saúde, eu já pensei em fazer um curso de informática porque eu quero saber uma porção de novidades. Por exemplo, esse pessoal fala de redes sociais. Redes sociais tem o *Facebook*, tem o *Orkut* (nunca entrei no *Orkut*. Acho que foi de antes. Depois o *Facebook* passou a perna, né?) Tem um montão delas e então eu não tenho nem noção de como faz isso daí...nem como entra. *Mas eu queria saber só para ter uma ideia, não para ficar participando*³⁴⁴.

Da perspectiva do olhar atento da equipe de atendentes do *help desk*, é flagrante a conquista linguística de novas terminologias afetas ao universo digital ao longo do percurso dos cursistas professores pelo Redefor-USP, bem como a sua crescente incorporação nos discursos e nas comunicações entre os agentes participantes (colegas, tutores, alunos, atendentes do *help desk* e outros). Tal fenômeno tem efeitos práticos imediatos, pois facilita a compreensão dos conteúdos que se quer transmitir, abrevia o tempo do atendimento e aumenta a eficácia das respostas providas à qualquer natureza de dúvidas apresentadas.

Com o tempo, é visível como eles se apropriam do novo linguajar dos internautas. Eles aprendem os conceitos e a utilizar todos os termos: TICs, Google Docs, AVA, *plugin* ... tudo. Mas, no começo, eles ligavam para cá nervosos, desesperados, mas eles não conseguiam contar para a gente nem o que estava acontecendo, qual era o problema deles. Eles se debatiam muito e era muito difícil para mim dar qualquer tipo de assessoria. Diziam: “Olha, não estou conseguindo enviar o trabalho”

³⁴¹ Trata-se de um recurso do *Facebook* que permite que os frequentadores troquem conteúdos privados entre si, sem que outros tenham acesso a eles.

³⁴² Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁴³ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁴⁴ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

“Olha: eu não consigo abrir esse negócio aqui!” “Esse negócio aqui não funciona”. E nós: Mas, peraí, onde você está? O que você está tentando fazer no computador? A gente tinha dificuldade de entender o que eles queriam dizer, ou de ler o que eles escreviam nos e-mails. Você não tem a menor noção do que é que ele está tentando nos dizer, porque eu não estou lá do lado dele e não estou vendo o que é que ele está fazendo. Seria o ideal se a gente conseguisse enxergar a tela do usuário pra poder entrar, acompanhar e fazer junto com ele. Mas, fora do AVA não dá. Ele tem que me contar. Daí, se eu perguntava qual a versão do navegador que ele estava utilizando, era o maior estranhamento, ele não tinha a menor noção para me responder. Eles confundiam endereço eletrônico, página da *web*, tudo...Mas a gente entende que qualquer erro que para nós parece bobo, para eles não é ... na verdade, são bem sérios. Às vezes era até engraçado, porque a gente dizia: “Deleta isso. Entra aí e clica no delete”. Mas só que eles não acompanhavam, não entendiam, não tinha jeito. Daí a gente dizia; “Olha vamos apagar. OK? Vou te ensinar como faz para apagar o que você fez antes”. Daí funcionava, daí eles conseguiam entender³⁴⁵.

No âmbito desse conjunto imaginário e de representação, diferentes situações são recorrentemente reveladas, cabendo destacar aquelas em que as tecnologias de informação e comunicação se constituem como elementos indecifráveis, fechados ao entendimento e ao domínio e, portanto, inacessíveis ao uso e à apropriação cotidiana, desinibida e criativa.

Uma das ocorrências mais emblemáticas dessa situação é o fato de os cursistas professores de faixa etária mais elevada com frequência se referirem à necessidade da mediação de alguém que promova a tradução das orientações e instruções operacionais do computador e da Internet para uma linguagem mais acessível – para a “nossa linguagem” –, evidenciando a emergência da necessidade de uma nova mediação hermenêutica entre iniciados e neófitos no campo digital.

Mas se alguém sentar ali e *numa linguagem assim nossa* começar a me explicar...com certeza, num minuto eu faço, né?³⁴⁶

Então, melhorou muito e através da Internet mesmo você tenta “antelar”. Se você não “antela”, *você fica sem saber o que estão falando na linguagem nova, atual*³⁴⁷.

³⁴⁵ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

³⁴⁶ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁴⁷ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

Eu tava fazendo tudo errado. Mas ela [a tutora] é que viu e me ajudou. Mas foi assim num passo a passo. Porque tem o *Skype* e ela foi falando comigo: “Olha faça assim...agora clica aqui e vai assim, agora vai assado!” *Ela falava comigo como se eu fosse assim um bebê. E eu fui acompanhando, consegui formatar todo o texto do meu TCC e ficou PER-FEI-TO!* Ela foi um anjo comigo e eu agradei muito muito a ela³⁴⁸.

Esta associação discursiva entre as imagens do cursista professor que não domina as tecnologias e que se encontra em processo de aprendizagem das diferentes literacias digitais e aquelas das criancinhas ou dos bebês – conforme acabamos de ver –, são fartamente recorrentes ao longo das entrevistas realizadas. Elas surgem tanto nas próprias falas dos cursistas, quanto nas da equipe do *help desk*:

Esse processo de aprendizagem dos professores da rede pública é assim como o de uma criança que começa a fazer alguma coisa. Sabe? Aqui eu vou, aqui eu não posso ir...aqui eu não vou mais, pra cá também não...pois é assim que eles vão aprendendo³⁴⁹.

Interessante, também, registrar que o processo de aprendizagem do uso e manuseio das novas ferramentas digitais ocorre, muitas vezes, de maneira intrinsecamente condicionada à repetição sequencial de passos, etapas e operações, as quais precisam ser anotadas para posterior recuperação, sem o que seriam perdidas antes de qualquer possibilidade de memorização. Evidencia-se, portanto, a construção de um comportamento digital esvaziado da racionalidade e da lógica compreensiva deste universo tecnológico, no qual “decora-se” o que deve ser feito e a sequência correta de o fazer, mas não se “entende” o que está sendo feito.

Mas, se ela vem e me ensina, a gente faz num minuto. Eles fazem tudo num instante. *Ela me orienta e eu vou anotando e depois a gente sozinha vai fuçando.* À medida que a gente tá desocupada, vai se virando³⁵⁰.

Eu já estou *anotando tudo o que eu preciso aprender*³⁵¹.

³⁴⁸Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁴⁹Carla Barros, coordenadora do atendimento do *Help Desk*, em entrevista concedida em.

³⁵⁰Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁵¹Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

Eu juntava todas as dúvidas que eu tinha e na hora da ajuda *eu ia anotando*. Eu tenho um caderno e *sempre vou anotando o passo a passo de como fazer determinada coisa*. E quando precisava, daí eu falava: “Vai mais devagar, mais devagar, *que eu estou anotando!*”. Porque os adolescentes eles acham que a gente pega assim rapidinho: “Olha professor: faz assim!”. Quando eu via, eles já tinham feito tudo e eu me perdia, não aprendia nada. Agora com a ajuda desse professor, não: “Primeiro vai aqui, depois ali” *E eu anotando... e, quando eu tenho dúvida, volto a consultar*³⁵².

Ainda como decorrência dessa relação pouco amigável entre o cursista professor e as TIC constatamos a expressiva presença de medos e inibições frente às possibilidades de causar perdas e danos aos equipamentos, programas, serviços e trabalhos realizados dado o desconhecimento, insuficiência ou quase total inabilidade digital.

No celular eu batia várias fotos em campo, porque eu sempre pensava: “De repente, eu perco alguma”. *E eu tinha muito medo na hora que eu tivesse fazendo o processo, de perder, de apagar, sumir...de eu ter que voltar e fazer todo o trabalho de novo*. Então, eu tirava sempre muito mais do que o necessário...Mas não perdi, não! Consegui enviar numa boa!³⁵³

Assim, com *medo de perder* [músicas para aplicação em sala de aula, cujos links para obtenção foram sugestões obtidas no fórum do Redefor-USP], eu salvei no meu *pen drive*, salvei no meu computador e numa porção de lugar. Fiz tudo isso para não perder...*De repente, apaga, acontece alguma coisa* e agora eu tenho em vários locais³⁵⁴.

Eu via muitas pessoas perdidas, em muitas situações. A pessoa acabou indo fazer o curso porque o pessoal tava empolgado. Mas, o que aconteceu? *As pessoas têm medo da informática! Têm MÊ-DO!!! Sabe? Elas se culpabilizam se alguma coisa acontecer. Entendeu? Porque podem apertar um delete do computador e apagar toda a programação*. Tem gente que eu conheço que é *expert* em detonar programação de celular, o *notebook*... Mas, porque? *Porque têm receios. Têm receios como uma criança que está começando a aprender*. Esse receio...até eu entendo [...] Tanto que quando tinha aqueles encontros presenciais, as pessoas que não sabiam usar tecnologia, elas vinham e grudavam nas suas costas. A gente via que elas tinham dificuldades... *a gente via a insegurança... é igual criança...os pequenininhos*. Sabe aquele *receio*?

³⁵² Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁵³ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁵⁴ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

Tinha uns que até queriam fazer, mas sabe assim quando *a pessoa tem barreiras...*É igual à barreira da língua. E a barreira com a informática é uma coisa complexa, para algumas pessoas³⁵⁵.

*Tem professor que tem medo, que entra em pânico, que treme na hora de lidar com tecnologia. Têm medo de fazer coisa errada, de estragar, de perder, de fazer alguma besteira. Entendeu?*³⁵⁶

O medo do cursista professor originário da rede pública de ensino do Estado de São Paulo em aprender, lidar e interagir com as tecnologias de informação e comunicação no ambiente virtual de aprendizagem constituiu-se em tema até certo ponto previsto e incorporado nas ações preparatórias do atendimento desses agentes pela equipe do *help desk*. Para Carla Barros:

A gente programou o *help desk* funcionando desta maneira e com todos esses conteúdos disponibilizados assim porque desde o início a gente imaginou que o professor da rede pública ia ter muitas dificuldades. Nós já tínhamos estudos e conhecimentos sobre isso e, na verdade, existe mesmo uma certa barreira...esse professor não quer tecnologia. E ele não quer porque não conhece. E quando vem algo que você não conhece, é óbvio que aquilo representa uma coisa que você não quer fazer: “Eu tenho medo!” Então, a gente teve muita preocupação com eles e desenvolvemos todo um cuidado especial no atendimento desses professores³⁵⁷.

Para além do medo, receio e cuidado para não perder, estragar ou comprometer equipamentos e tarefas, também as questões do hábito, do costume arraigado e da resistência à mudança relacionada ao aprendizado de novas tecnologias e literacias digitais foram recorrentes nas falas coletadas.

Nos encontros presenciais, alguns tiveram dificuldades. Acho que mesmo pela falta de costume quanto às funcionalidades básicas das ferramentas. No meu grupo, a gente adotou o Google Docs que é uma ferramenta colaborativa, até síncrona, como um Wikipédia...Mas *alguns tiveram muita dificuldade*, por que não têm o costume de utilizar a ferramenta. O que eles não gostam, por exemplo, é que o texto não fica assim paradinho ali na tela, como quando você está trabalhando no Word...Conforme você

³⁵⁵ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade).

³⁵⁶ Cursista entrevistada n.º 5 (mulher, de meia idade, trabalha em área de coordenação pedagógica, ministrando cursos inclusive na modalidade EaD, não concluiu o Redefor, devido à falta de tempo para a dedicação exigida). Grifos nossos.

³⁵⁷ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP.

vai digitando, ele vai mudando, avançando de posição. Então isso meio que complica um pouco a cabeça do pessoal ...eles tinham mais dificuldade nesse sentido. Teve gente até que se posicionou: “Não! Eu não quero mais fazer dessa forma!”. O pessoal preferia fazer o texto em Word e aí tinha que ficar atualizando o arquivo...Eu acho muito mais complicado. É muito mais interessante você ir fazendo na hora. Depois você só extrai o arquivo e formata ele bonitinho. Mas teve gente que não gostou dessa dinâmica. *Porque ela é diferente do que eles estão acostumados a usar no dia a dia.* Isso foi uma coisa que eles mesmo pontuaram³⁵⁸.

Neste contexto, podemos observar, finalmente, certo deslizamento de sentidos no discurso a respeito do uso cotidiano das TIC, no qual emerge um entendimento latente de que se estão praticando ações sobre as quais não se tem suficiente controle. Assim, o cursista menos hábil e preparado no manuseio dessas tecnologias digitais deixa transparecer, em suas falas, estar realizando procedimentos que – por não dominar com segurança e compreensão suficientes o seu funcionamento – identifica com o jogo, com a imprevisibilidade dos resultados e com as possibilidades do azar de aquilo não dar certo. Aqui, o verbo “jogar” ganha recorrência na representação da transmissão, da postagem, do *down* ou do *upload*, ou do envio de dados, informações, conteúdos e tarefas concluídas nos ambientes digitais, que, conforme vimos, estará sob permanente suspeita de não se realizar ou chegar ao destino pretendido devido a falhas que se atribuem – sempre aprioristicamente – à incompetência, falhas ou desconhecimento do próprio remetente. Interessante ressaltar que, no grego clássico, o jogo é designado por *ágon* que significa, ao mesmo tempo, competição e luta – e portanto, a imprevisibilidade do resultado –, mas também a ação de conduzir, de levar algo adiante de si. Assim, a associação discursiva se completa e dá sentido aos significados polifônicos latentes nas suas falas.

Às vezes, eu copiava o vídeo que eu queria no *pen* [*pen drive*]. A gente passava dele para o DVD, que é como chama. Tinha colega que já levava gravado no DVD [...] *Salvava no DVDezinho e já jogava lá*³⁵⁹.

E depois eu digitava tudo e *jogava* tudo lá para eles³⁶⁰.

³⁵⁸ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai). Grifos nossos.

³⁵⁹ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁶⁰ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

Se ao assistir programa de televisão se *joga* lá um site para você dar opinião, eu participo também. [uma vez no programa da Fátima Bernardes] Eu entrei e também dei a minha opinião lá embaixo. Nunca antes tinha feito isso. *Resolvi me arriscar... e deu certo!*³⁶¹

Fotografei tudo, mas e aí? Não sabia *jogar* no computador [...] Não tinha jeito. Mas aí tinha uma parenta aqui em casa e ela falou: “*Joga* lá nas ‘tuas fotos’. Depois é só mandar anexar e enviar”³⁶².

Por exemplo, pegar uma máquina fotográfica e *jogar para o computador* eu já consigo. Eu não tenho máquina digital, eu faço tudo por celular³⁶³.

O cursista do Redefor-USP pesquisado entende que as novas tecnologias de informação e comunicação não substituirão o professor em seu papel de ensino, mas que vêm impor prementes necessidades e exigências de novas práticas e estruturas de escolarização. Nestas circunstâncias, cabe à escola e aos educadores “delinear espaços dialógicos de interação e de construção coletiva do conhecimento, utilizando as TIC de forma crítica” (OLIVEIRA, p.149).

A escola e o professor possuem papel nuclear como propiciadores da construção, pelos jovens, de um olhar crítico questionador dos conteúdos criados e postos em circulação nas e pelas novas tecnologia de informação e comunicação e pela mídia. Neste contexto, se os professores detêm pouco conhecimento ou familiaridade com o funcionamento das múltiplas arenas midiáticas e tecnológicas tendem a adotar atitudes simplistas de sua interpretação ou, então, a sua simples negação (MARTÍN-BARBERO, 2014). Para o aluno, esse olhar redutor sobre as novas tecnologias e sobre o novo papel social da mídias é revelador de fraqueza e contribui, cada vez mais, para a negação da escola como “espaço de aprendizagem que possa ir além da formalidade” (BRANT, 2008, p.73).

Para os cursistas entrevistados, o professor representa, em essência, o papel do mediador. Trata-se daquele que é capaz de prover o desenvolvimento da crítica e do discernimento. Neste contexto, ganha particular relevância o ensino da seleção das fontes de informação, segundo critérios de confiabilidade e relevância.

³⁶¹ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, de classe média baixa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁶² Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁶³ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

Eu já peguei vários trabalhos errados. Daí o aluno vem e fala: “Mas, professor, eu peguei da Internet”. E eu: “Então, me mostra qual é o site”. Então *eu procuro mostrar pra eles que nem tudo o que eles pegam da Internet é confiável*. E eu falo: “Olha, qualquer um pode, (né?), postar o que quiser. Então você tem que ver qual o site que você vai entrar pra poder ver se aquilo é verdade, ou não. Se aquilo está correto. Mas os alunos costumam consultar sites que está errado. Agora, vou ser sincero com você: eu nem sempre sei se o site é bom ou não. Eu tenho a relação de todos os que a USP ia passando. Eu tenho que ver quem é que postou. Se foi a USP, se foi a UNICAMP, se foi o governo, então eu vou lá no MEC e é confiável. Mas eu também tenho algumas dúvidas, sabe? Quando envolve uma coisa específica eu consigo ver: “Olha isso daí está errado”. Mas se é uma coisa que eu não domino, então eu não tenho certeza da veracidade do que foi postado. Então, no meu caso, *para evitar de cometer erro, eu procuro naqueles sites que eu sei que não postam nada errado. Mas eu falo que não pode pegar de qualquer um e eles chegam lá para mim e perguntam; “E esse, professor? É um site confiável...parará...parará?”* Às vezes eu não dou segurança se é confiável ou não. Eu ainda tenho essa dúvida. *Mas, o importante é que eu alerto o aluno deque nem tudo o que está na Internet é verdade.*³⁶⁴

Eu fui com os alunos fazer uma pesquisa sobre classificação dos seres vivos, uma coisa assim básica. E olha que eles têm muita dificuldade. Por exemplo, tinha um aluno que ele estava em frente a uma página da Wikipédia, a página toda aberta... mas ele lia, lia e não achava nada... Tava tudo lá: os reinos, os filos, mas ele lia e não enxergava, não conseguia encontrar as informações. *Isso é uma coisa que o aluno tem que ser orientado*³⁶⁵.

Quando eu peço para eles fazerem pesquisas sozinhos, têm uns que não sabem nem o que estão me entregando. Eles lançam lá no computador o que eu pedi, copiam e colam...Então eu sempre peço que eu quero que o trabalho seja feito à mão, que é para ver se eu consigo que eles pelo menos leiam aquilo que estão pegando³⁶⁶.

Neste reconhecido contexto de mudança, o próprio significado do tutoramento, se desestabiliza. Convencido do papel essencialmente orientador do docente na contemporaneidade tecnológica, o cursista professor tem dificuldade em articular o discurso sobre suas novas práticas:

³⁶⁴ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁶⁵ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai).

³⁶⁶ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo).

Eu, particularmente, acho que o uso de tecnologia na escola, com os alunos, é de extrema importância. Mas, eles têm que ter um *direcionamento*...Mas, aqui este termo acho que é muito perigoso, porque ele permite um duplo sentido...Porque o que eu quero falar não é no sentido de que eu quero obter um resultado já definido. Entendeu? Porque ele [o professor] sempre projeta um resultado. Mas, o que você obtém muitas vezes é diferente disso. O *direcionamento* que eu quero falar é, por exemplo, orientar de onde ele vai pesquisar, de onde ele vai buscar a informação...como ele vai poder trabalhar... Então, eu acho que o uso da tecnologia na escola ainda precisa ser melhor resolvido. Elas te dão acesso à informação, mas informação não é conhecimento. O que é que você faz com a informação...é aí que você constrói o conhecimento. Hoje em dia o aluno tem acesso à informação. Isso é notório. *Só que ele precisa do direcionamento do professor para converter aquela informação num conhecimento*³⁶⁷.

Aqui, neste discurso, o professor revela a sua consciência de que o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TIC se complexifica e que a questão da confiabilidade das fontes das informações trazidas para a sala de aula passa a incorporar não apenas a investigação da veracidade dos fatos, mas a própria ideologia. Revelar a ideologia que se entranha no próprio conhecimento científico e nas apropriações apressadas que dele faz a mídia menos comprometida, a família e o próprio aluno no cotidiano torna-se, portanto um novo, ampliado e premente desafio ao professor revestido do papel mediador do aprendizado na sociedade da informação e do conhecimento.

O aluno, quando lê uma informação dita científica ele assume completamente aquilo como verdadeiro. Ele pega, por exemplo, o IG ou um outro portal falando de uma reportagem sobre um determinado assunto científico, cheio de erros, mas ele adota aquilo como sendo absolutamente verdade. Um caso que teve foi o de uma reportagem sobre uma experiência feita lá na Argentina. Uma sobre uma vaca “clonada” que no leite dela começou a ter proteínas humanas. Só que tinha ali uma série de erros conceituais. Eu precisei explicar que na verdade aquilo não era um clone, mas que era um ser transgênico. São duas coisas completamente diferentes. Cientificamente está completamente errado. E daí você tem que trabalhar tudo isso com eles. Primeiro: porque a reportagem usou o termo “clonado”? Fizemos o levantamento das hipóteses. Ou é porque houve um erro na transposição da pesquisa para a revista que era de agricultura e que depois foi apropriado pelo portal, ou seja já não era mais o próprio artigo científico, já está adulterado, ou foi porque a gente associa conteúdos diferentes aos termos “clone” ou

³⁶⁷ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai).

“transgênico”? A maioria absoluta considerou que o termo “clone” era positivo, que as pessoas associam isso com uma coisa extremamente avançada, como algo de bom. Isso veio desde quando saiu a primeira reportagem da ovelha Dolly³⁶⁸, do cientista escocês, que foi assim tido como o suprassumo do conhecimento. E depois teve também toda a estória da novela³⁶⁹. Então isso é um tema consolidado para os alunos. Agora, outra coisa bem diferente é o termo “transgênico”, que você vê na mídia informações de que é perigoso e eles associam isso com o mal. *Então, o trabalhar com a tecnologia, além dos levantamentos de pesquisa, requer saber como a informação está sendo usada, manipulada...disponibilizada nos meios de comunicação...como você vai trabalhar essa informação com os teus alunos ali, corrigindo os erros...*Eu voltei no assunto do conhecimento científico, porque é a área que eu trabalho. Mas isso é válido para qualquer assunto, por exemplo, nas questões políticas, que tudo sempre tem dois lados, mas as pessoas acabam analisando só do jeito que elas acham melhor. Acabam adotando uma postura que é a que convém às suas convicções mesmo. E isso acontece com os alunos. Você vê que eles repetem ali um discurso, uma opinião, um comentário, um posicionamento. Mas muitas vezes não foi eles que construíram, eles não ponderaram os prós e os contras para chegar a uma conclusão. *E é isso a grande dificuldade de trabalhar com tecnologia em sala de aula*³⁷⁰.

E, sem dúvida, que o professor na sala de aula – agora destituído do seu anterior papel de detentor se não exclusivo, pelo menos principal e inquestionável fonte da informação – tem que se recriar. O aluno é exposto a uma quantidade praticamente intoxicante e inapreensível de novos conteúdos – às vezes verdadeiros, às vezes travestidos, às vezes deliberadamente enganosos – e há que se definir novos modos e novos papéis para lidar com isso. A aquisição e o permanente desenvolvimento das literacias digitais da informação vêm, nesse sentido, prestar inestimável colaboração a professores, escolas e alunos. Para Muniz Sodré (2012, p.204),

Esta redefinição é tão imprescindível quanto a própria existência do docente em um mundo em que o *excesso de saber ou de informação – concretizada em dados, números, imagens e textos – pode tornar os*

³⁶⁸ A ovelha Dolly tornou-se mundialmente famosa, a partir de 1996, por ter sido o primeiro mamífero a ser clonado de uma célula adulta. Os trabalhos científicos que lhe deram origem foram desenvolvidos pelos pesquisadores Ian Wilmut e Keith Campbell, do Instituto Roslin, na Escócia.

³⁶⁹ Novela “O Clone”, escrita por Glória Perez, produzida e exibida pela Rede Globo de Televisão entre 1º de outubro de 2001 a 14 de junho de 2002, com direção-geral de Jaime Monjardim, Mário Márcio Bandarra e Marcos Schechtman, cuja trama se baseia nas aventuras e desventuras de dois irmãos gêmeos idênticos. (Wikipédia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Clone. Acesso em 22 de janeiro de 2014).

³⁷⁰ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, classe média alta, entusiasta das tecnologias digitais, pai). Grifos nossos.

indivíduos funcionalmente ignorantes da realidade ou da história. Entregue a si mesma no livre jogo do mercado, a informação pode não ser muito mais do que um formidável curto-circuito tautológico (o mesmo replicando o mesmo), onde os indivíduos, sob as aparências do novo, apenas confirmam os estereótipos do mundo. Em termos correntes no âmbito da comunicação eletrônica, o professor seria um “*filtro confiável*” ou um *agente de busca humano* diante do universo das redes e de quaisquer outros dispositivos de conhecimento. Nem mesmo as concepções neoliberais e tecnofílicas da educação deixam de colocar o professor no centro do processo formativo do jovem. A ele cabe liderar o trabalho de integração dos saberes no espaço curricular da escola, não com o objetivo de aperfeiçoar a transmissão de conteúdos instrucionais, e sim de assistir atentamente à imersão do estudante no campo de exercício do pensamento. Isso requer uma formação docente sem desajuste entre o projeto pedagógico formativo e as formas expressivas acionadas pelo bios virtual, desde aquelas características da mídia tradicional (televisão, rádio, jornal, revista) até as novíssimas práticas desenvolvidas na rede eletrônica.

6.3.4. Narrativas da superação: aquisição de literacias digitais, inclusão, novas formas de relacionamento e novos papéis sociais

As limitações do acesso ao computador e à Internet raramente podem ser apontadas como fatores decisivamente decorrentes da precariedade da condição socioeconômica dos cursistas professores do Redefor-USP. De fato, os dados anteriormente alinhavados demonstram que além desses agentes pertencerem majoritariamente a classes melhor posicionadas na escala social, também detêm condição praticamente universal de posse doméstica tanto do equipamento, quanto dos serviços de conexão à rede mundial de computadores. E, na ausência desses fatores, sabemos que o ambiente escolar, ainda que com as restrições já discutidas, representa um *locus* possível para o aprendizado, uso e apropriações das ferramentas da *web*, além de outros locais alternativos de acesso, de oferta e disponibilidade relativamente farta, como *lan houses*, centros públicos com conexões gratuitas e, até mesmo, casas de amigos e parentes.

Na situação investigada, boa parte dos cursistas professores chegou ao curso na modalidade EaD propiciado pelo Redefor-USP, sendo já portadores de conhecimentos básicos, ou até mesmo, em alguns casos, avançados de informática. Para boa parte deles, a formação inicial proveio do exercício profissional em diferentes modalidades de empresas onde trabalharam antes ou durante a atividade letiva atual, de treinamentos

oferecidos pela própria escola, ou por iniciativa pessoal em buscar auxílio junto a familiares, colegas e amigos próximos.

Eu tinha feito um curso básico de informática pela empresa em que eu trabalhava na área de serviços administrativos, logo que começou a geração de computadores. Lá eu trabalhava de dia e lecionava à noite. Sou professora há 23 anos. Eles, logo que começaram a implantar informática lá (que antes era tudo à mão), eles colocaram os profissionais que iam mexer com a informática para fazer o curso. Foi onde eu aprendi a base do *Word*, digitar texto, aquela coisa toda...formatar...tudo bonitinho, né? *Essa base eu trouxe da empresa que eu trabalhava. Por isso, dos colegas da mesma faixa etária que eu, eu estava à frente. Dos mais jovens, de jeito nenhum! Não dá nem para comparar, que eles ali, num minuto, resolvem tudo. Mas para os da mesma faixa etária eu percebia que para eles aquilo tudo ali era um “monstrinho”, né?* Mas eles tentavam se virar com a ajuda de parentes em casa, filhos, filhas...Ah! Vou pedir para minha filha me ajudar nisso! Eles comentavam no grupo...nos encontros [presenciais]³⁷¹.

Com a Internet, com as ferramentas, eu não tive dificuldade, porque a gente já trabalha muito com informática aqui na escola. Eu não fiz nenhum curso. Sempre teve alguém para dar uma ajuda. Tem meus filhos que me orientaram em alguma coisa. Mas é assim: a gente vai fazendo e vai aprendendo. Nunca precisei fazer um curso formal³⁷².

Eu já tinha conhecimento de informática. Eu já tinha estudado antes por meio de EaD e depois veio o Redefor, onde a plataforma estava bem didática. Eu pelo menos não tive dificuldades e considero que fui também muito bem assessorada por minhas tutorias. Nunca tive do que reclamar. Não mesmo! A parte digital não foi nenhum impedimento, de jeito nenhum! Nunca nem usei o *Help Desk*, nunca precisei³⁷³.

As diferenças entre as exigências das escolas públicas e privadas em relação aos professores e às suas competências digitais também emerge nos discursos, revelando novas faces da exclusão digital.

Porque tem um porém: a escola particular ela exige que a pessoa tenha conhecimento de informática...se intere, porque se não, a pessoa é trocada. Entendeu? Daí, todo mundo sai à procura, né? Vai aprender...vai fazer curso ou vai atrás...tem iniciativa. Por conta disso ele vai ser

³⁷¹ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁷² Cursista entrevistada n.º 8 (mulher, idosa, próxima da aposentadoria, moradora da região Sul do município de São Paulo).

³⁷³ Cursista entrevistada n.º 2 (mulher, jovem, casada, sem filhos, mora e leciona no litoral do Estado de São Paulo).

avaliado. Mas, já na escola estadual, não tem isso...a pessoa vai deixando³⁷⁴.

Meu conhecimento de informática vem da prática. Porque eu estava em escola particular e daí lá tudo é informatizado. A gente fazia as provas, digitava as faltas, notas, tudo tudo informatizado. Então eu aprendi na escola, na prática mesmo, com a ajuda de colegas, e em casa também, com o meu marido...Mas nunca fiz curso. Fui aprendendo a usar as novas ferramentas com alguém que já conhecia, quase sempre lá do trabalho mesmo³⁷⁵.

No entanto, a despeito de toda essa gama de possibilidades, constatamos que uma parcela relevante dos cursistas professores pesquisados enfrentou dificuldades e impedimentos à sua inclusão digital minimamente satisfatória, ainda que se tratando de um grupo de indivíduos voluntariamente matriculados em um curso de ensino a distância, o que poderia levar à enganosa suposição de que os mesmos detinham grau, *a priori*, suficientes e adequado de familiaridade e desempenho digitais.

Primeiro de tudo, o melhor de tudo do Redefor foi o conteúdo, sem sombra de dúvida. Foi como eu te falei: “aprendi muito!”. Você tem que pesquisar muito. E o segundo ponto foi a informática mesmo, porque eu não sabia nem mexer num ambiente virtual. Imagina isso? Até para me cadastrar eu apanhei. Depois: Nossa! Eu estava ótima!³⁷⁶

Quando eu decidi fazer um curso a distância eu não achei que ia ter tantas dificuldades. Eu achei que seria bem mais fácil. Porque a minha dificuldade foi só voltada a tecnologia, né? Informática e Internet, que eu não utilizava. Pensei que seria mais fácil. Não imaginei que seria difícil. Começar o Redefor foi muito difícil...muito complicado. Eu, inclusive, fui penalizado, porque na hora de enviar atividades eu cometia erros. Eu pensava que tinha enviado, mas...não foi! E aí eu acaba perdendo o prazo. Passei assim mais ou menos um mês, com essas dificuldades grandes. Daí passou um mês e pouco e eu pensei em desistir por que eu não estava conseguindo me relacionar com a informática...foi quando eu entrei em contato com a minhas tutoras. E aí elas falaram que assim não dava, que eu tinha que fazer um curso de informática...Por que eu não entendia praticamente nada³⁷⁷.

³⁷⁴ Cursista entrevistada n.º 5 (mulher, de meia idade, trabalha em área de coordenação pedagógica, ministrando cursos inclusive na modalidade EaD, não concluiu o Redefor, devido à falta de tempo para a dedicação exigida).

³⁷⁵ Cursista entrevistada n.º 5 (mulher, de meia idade, trabalha em área de coordenação pedagógica, ministrando cursos inclusive na modalidade EaD, não concluiu o Redefor, devido à falta de tempo para a dedicação exigida). Grifos nossos.

³⁷⁶ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

³⁷⁷ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

Eu achei que ia ser até mais complicado, porque realmente *eu não domino essa parte de informática. Eu não sou uma pessoa que mexe bem com isso*. Então eu achei que ia ser mais complicado para mim, mas eu me virei bem. Não tive assim grandes dificuldades com as ferramentas que a gente precisou usar³⁷⁸.

A investigação das causas e origens desse fenômeno veio a revelar a significativa importância de diferentes categorias de mediações socioculturais interferente – especialmente a da faixa etária –, no interior das quais emergiram complexos e intrincados processos relacionados ao imaginário e à representação da tecnologia digital e de suas possibilidades interativas e constitutivas do sujeito no mundo contemporâneo.

Porque eu sou da época, né? Lá da “maquininha” de datilografia...[...] *A maioria dos professores já é assim de uma certa idade. Não tem tanta habilidade na informática, na tecnologia. E eu acho que isso é a causa da maior parte das dificuldades e desistências do curso. Não sou só eu. Mas conversando, a gente fica sabendo de outros que também tiveram dificuldades. Depois de uns três ou quatro meses, eles superaram melhor as dificuldades do que eu. E eu acho que é porque eles são mais jovens, bem mais jovens do que eu. Então eles são de uma outra era. Eles lidam mais com informática. Não foi só eu que tive grandes dificuldades de tecnologia lá. Eu tenho colegas que têm noção e tiveram dificuldades, porque eu ia pedir ajuda e eles também não tavam conseguindo, né? Não conseguiam me auxiliar...Por exemplo, eu não conseguia enviar um tipo dum quizz lá. Eu não consegui fazer, montar...*³⁷⁹

Para as pessoas que não sabem, eu sou a favor de estimular e ensinar que ela pode aprender e dominar a tecnologia. Tá entendendo? *Isso é da geração...é da geração! Eu falo porque as pessoas de mais idade (e já tem muita gente se aposentando) ...elas têm barreiras*³⁸⁰.

Conhecimento básico de informática eu tenho, né? Mas tem coisas que são meus filhos que me ajudam, coisas que eu não sei, *porque para a minha geração tem coisas que são mesmo mais complicadas para aprender*. Eu mesma tentei aprender muita coisa, mas com eu não uso,

³⁷⁸ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo).

³⁷⁹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista). Grifos nossos.

³⁸⁰ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade). Grifos nossos.

logo acabo esquecendo. Então eu acabo tendo que voltar a recorrer a eles [os filhos]”³⁸¹.

*O pessoal mais adulto, eles têm muita dificuldade. Bastante dificuldade mesmo com as ferramentas. Os mais novos não, mas os mais velhos têm, sim*³⁸².

É interessante aqui destacar que embora pelos dados da etapa quantitativa desta pesquisa e, também, daqueles indicados na literatura – conforme já oportunamente citados –, a mediação do gênero constitua-se em importante fator diferencial na aquisição e desenvolvimento das literacias digitais, em nossas entrevistas qualitativas em profundidade tal fenômeno não emergiu nas falas coletadas. Tentativas de abordagem do tema pelo entrevistador – previstas no roteiro semiestruturado – resultaram também infrutíferas e não prosperaram sob nenhuma perspectiva.

Neste contexto, vale considerar que tanto a produção quanto a circulação dos discursos são socialmente controladas, selecionadas e organizadas, de modo a determinar o que pode e o que não pode ser dito, em cada momento histórico. É a articulação desses fenômenos que permite o surgimento e a distribuição de certos enunciados, ao mesmo tempo em que proíbe ou apaga outros. Assim, “silenciamento e exposição são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades” (GREGOLIN, 2007, p. 15). Para nós, são fenômenos desta natureza que se encontram na raiz do fato das maiores dificuldades enfrentadas pelas professoras em relação ao aprendizado, uso e apropriação das TIC serem fartamente constatadas nas respostas das etapas quantitativas da pesquisa e serem completamente apagadas nas falas dos próprios cursistas. Ou seja, imerso cultural e politicamente no discurso sócio-histórico da igualdade entre os gêneros, ao cursista professor – cujo coletivo ao qual pertencia era majoritariamente composto por representantes do sexo feminino – torna-se inacessível a formulação de tal ordem de fenômenos. Sua fala não encontra aqui o mesmo amparo dos discursos da mídia e do senso comum que encarceram os estereótipos da inabilidade digital do idoso e da crônica incapacidade ou ineficiência do professor em lidar e incorporar as TIC na escola e na sala de aula, discursos, estes, que os entrevistados, no caso do primeiro, repetem à exaustão.

³⁸¹ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo). Grifos nossos.

³⁸² Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo).

Retornando à análise dos excertos selecionados, observamos que a busca de saídas urgentes para as dificuldades encontradas em relação ao uso do computador e da Internet ganham, às vezes, contornos dramáticos. As fontes de auxílio são buscadas, em um primeiro momento, no próprio ambiente doméstico junto aos filhos e filhas, cônjuges, sobrinhos e outros parentes. No entanto, a impaciência dos filhos para o ensino dos pais é fenômeno intenso e recorrentemente mencionado pelos entrevistados mais idosos e, frente a este contexto, o socorro passa a ser buscado junto a parentes mais distantes e pacientes, junto aos próprios alunos, professores colegas, ou até mesmo profissionais do mercado.

As dúvidas que iam surgindo, eu perguntava para o meu filho. Minha filha me ajudava também. Teve atividades que eu realmente não sabia fazer, como tirar fotos e baixar no computador e depois anexar no trabalho... isso eu não sabia fazer, não. Porque são coisas que a gente não utiliza. Quanto ao resto...entrar no Youtube, pesquisar...isso, não. Foi tudo muito tranquilo...eu não tive dificuldade, não. Inclusive, depois do Redefor, eu já fiz outros dois cursos *online*. Ajudou muito porque agora eu já estou craque, né?³⁸³

Eu pensei: “Não dá! ... Não tem como eu fazer agora para estar cursando informática e junto com o Redefor, né? Aí eu resolvi *pedir ajuda aos colegas e aos alunos*. Então eu chegava para os alunos do ensino médio e falava assim: “Como é que eu faço tal coisa, tal produto? Como é que eu envio isso e parará... parará...parará. Foram eles que no início me ajudaram. Eu pegava um aluno disposto e ia fazendo: “Não professor, não é assim. É assado!” Eles gostavam...se sentiam importantes. Entendeu? [...] Porque eu tenho dois filhos que entendem assim bastante, mas não moram mais aqui comigo...Às vezes, eu ligava perguntando...*Só que é sempre aquela má vontade de filho, aquela explicação rápida... isso não adianta! “Ah, pai...depois, depois... Eu cheguei a pagar hora-aula para um colega lá me ajudar na parte da informática”*³⁸⁴.

Os meus filhos, você pede para eles explicarem alguma coisa, mas eles não têm a menor paciência...Fazem tudo assim ... ti, ti, ti ...rapidinho e já vão embora. É assim. Ou então fica no: “deixa que eu faço” e não têm mesmo a menor paciência de ensinar nada. Então, por isso foi mesmo muito bom eu ter feito o curso³⁸⁵.

³⁸³ Cursista entrevistada n.º 8 (mulher, idosa, próxima da aposentadoria, moradora da região Sul do município de São Paulo).

³⁸⁴ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁸⁵ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo).

Para esse grupo de professores cursistas, a participação no curso do Redefor-USP veio a representar expressivo resultado favorável na aquisição de diferentes categorias de literacias digitais e é apontada, muitas vezes, como a principal conquista social e afetiva decorrente da iniciativa educacional de participar da atividade de ensino a distância, superando aquelas decorrentes da atualização de conteúdo específico da disciplina e das possibilidades de ascensão na carreira docente.

Para Tardif (2002), a formação dos professores é um processo contínuo, sempre em construção, no qual se incluem e se incorporam saberes oriundos dos distintos campos da formação pessoal e profissional, dos conteúdos curriculares e disciplinares, da experiência de vida. No caso do aprendizado, usos e apropriações das TIC no ambiente educacional e na sala de aula, raros são os docentes que podem contar com a prática, a memória e a experiência adquiridas ao longo de seu próprio processo de formação profissional. Antes, trata-se de um projeto pessoal de construção do próprio caminho, ao longo do qual possibilidades de compartilhamento e cocriação – como as propiciadas no contexto do Redefor-USP – são bem-vindas e amplamente desejadas, valorizadas e ativamente experimentadas.

Depois do Redefor, tudo melhorou. Nossa!!! *Abriu o horizonte em relação à informática.* Eu não poderia dizer 100% porque eu não tenho a mínima noção de um monte de coisas que a turminha faz e eu nem sei como mexer³⁸⁶.

Olha, o papel do Redefor nesta mudança foi assim...me abriu meus olhos, me mostrou novos percursos que eu posso estar utilizando, novas ferramentas. Porque até então eu não considerava nada disso. Hoje eu olho e falo assim que eu era péssimo profissional. Não usava nada de informática. Depois...descobri novos sites que eu poderia estar buscando para preparar melhor as aulas. Foi excelente!³⁸⁷

Agora eu consigo até ajudar. Não tô ainda 100%, mas tipo 70% eu já consigo. Por exemplo, essa parte de transportar, enviar eu já consigo. Hoje eu me sinto capacitado, por exemplo, para ir para uma boa escola que tenha recursos tecnológicos. Antes, não. Eu tava totalmente despreparado. Hoje, em qualquer escola que tenha um bom laboratório de informática eu vou conseguir fazer um bom trabalho...Olha, foi uma grande vitória! Eu estou super satisfeito com esse aprendizado que eu

³⁸⁶ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

³⁸⁷ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

tive...muito, muito assim. Eu fiz não para ter certificado, titulação, nada disso. Eu fiz para ME-LHO-RAR (separa e enfatiza a pronúncia das sílabas). Melhorar o meu conhecimento. Foi um aperfeiçoamento para melhorar durante as aulas. Eu fiz mais pensando no aluno. Entendeu?”³⁸⁸

Sou grato. Até hoje eu falo, por esse curso, pela Redefor. Um curso desse nível... eu não tenho condição de pagar um curso desse...O curso valeu mais pela tecnologia. Foi o que me encheu, me deixou orgulhoso. Foi bom ter feito um curso de especialização pela USP. Mas, quanto ao conteúdo, só houve uma atualização. Mas, de um conteúdo que eu domino. *O que mudou mesmo foi a tecnologia, que eu não utilizava.* Eu não imaginava, mas foi acontecendo. *Não achei que eu fosse ter todo esse ganho em relação à informática, à tecnologia. Foi uma ótima surpresa que eu tive*³⁸⁹.

A equipe de atendimento do *help desk* partilha a ideia de que os ganhos em termos de conhecimento das tecnologias e das literacias digitais seguramente representam a maior conquista para os cursistas que não as dominavam anteriormente ao seu ingresso no Redefor:

Eu acho que o Redefor, ao meu ver, foi uma iniciativa de extrema importância para esses professores. Eu tenho certeza de que se você perguntar para eles se mudou alguma coisa na vida deles, eles vão dizer que mudou e foi nessa área da informática, dos computadores, da Internet. Porque, na verdade, é uma importante mudança de patamar. Uma coisa que você absolutamente não sabia fazer e que agora sabe. Eu tenho absoluta certeza de que, para boa parte deles, o aprendizado digital foi até mais importante do que o próprio conteúdo dos cursos. Eu sei que houve uma preocupação enorme, imensa, com toda a questão do conteúdo dos cursos do Redefor. Todo mundo trabalhou muito para isso. Mas o cuidado com o usuário..., ah! Isso foi algo muito muito especial, muito fundamental... a gente se empenhou muito. Esse negócio deu o professor de mais idade não consegue aprender informática e adquirir habilidades digitais é mentira. Ele consegue aprender, sim. No começo pode ser mais difícil, eles apanham um pouco, mas depois eles fazem tudo...Eu acredito que eles não cheguem a ficar com tanta agilidade nos dedos e coisa e tal...como os jovens, como um menino de licenciatura, aí com sesus 19 ou 20 anos, que são muito rápidos...Mas eles conseguem!³⁹⁰

³⁸⁸ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁸⁹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁹⁰ Entrevista concedida por Carla Barros Amaral, coordenadora do *help desk* do CTI-USP

A melhora do desempenho no ambiente digital reveste-se, discursivamente, da satisfação e do sentimento da vitória e da superação pessoal e contamina, simultaneamente, a relação do cursista com seus alunos, com os colegas e diretores da escola, com a família – especialmente com os filhos –, com os amigos e com a comunidade em geral. Os relatos obtidos desses agentes revestem-se de emotividade e comoção e convencem sobre a premência da necessidade da promoção da inclusão pela aquisição das literacias digitais, para além da simples promoção do acesso físico às TIC nas escolas.

A partir do conhecimento e da apropriação das tecnologias e ferramentas digitais, o cursista professor se recria como profissional e como sujeito, inova suas práticas cotidianas e expande o seu universo de atuação pessoal, profissional e cidadã. Mudam seus hábitos de comunicação e consumo, ao par de um evidente aumento da autoestima e do sentimento de pertença ao mundo contemporâneo, agora melhor partilhado com filhos e outros membros da família, da escola e da comunidade. Trata-se de uma reconquista do mundo, do qual partes já lhes não eram mais pertencentes ou acessíveis. É constatável aqui, um sentimento de renascimento e redenção, ao qual se associa o inextrincável caráter épico da conquista e da superação pessoal da dificuldade e da limitação.

O cotidiano se altera. O aprendizado e o uso das TIC tendem a contaminar todas as esferas da vida social e afetiva dos sujeitos e passam a constituir novas possibilidades de relacionamentos com o próprio tempo, com as atividades rotineiras, com familiares – especialmente os filhos –, amigos, vizinhos, comunidade e o mundo.

Ah! Sim! E tem também essa parte de pagar conta pela Internet, que antes eu não fazia. Agora eu pago tudo pela Internet, faço toda essa parte. Depois do curso eu passei a pensar: “Gente! Quanta coisa a gente pode fazer através da Internet!”. Não fazia nada disso. Hoje eu pago todas as minhas contas assim [...] Eu nem vou mais para banco. Só se for mesmo necessário. Antes era fila pra tudo. Agora eu resolvo tudo por aqui mesmo. Meu filho está com problema lá em São João [da Boa Vista, onde o jovem veterinário está fazendo residência médica] ...precisa por um dinheiro na conta dele, a gente faz transferência....

E, se houver médico que aceita o agendamento pela Internet, então eu faço também. Eu tenho um médico que passa tudo por e-mail, confirmando horário, ou mudando e, assim, através da Internet eu tenho que ficar acompanhando.

Agora eu descobri *que posso tá pagando minhas contas e ver o meu saldo, meu extrato, tudo pela Internet. E antes eu não tinha conhecimento desta facilidade. Eu consigo pagar tudo, fazer uma série de coisas pela Internet que eu não fazia antes. Faço compras, faço pagamentos.* Por exemplo, consultas [médicas]. Antes eu ia na lista telefônica, procurava pelo 103 parece e pedia informação. Agora, não. É tudo pela Internet. Eu quero saber o médico que atende pelo IANSPE, cardiologistas, por exemplo. Eu vou na Internet e consulto. O caderno do IANSPE, que antes eu tinha e que ocupava espaço, agora eu tenho no meu computador e isso melhorou³⁹¹.

Agora que eu estou de licença, aumento muito a relação com os alunos...queles que souberam do meu problema, e são muitos. Mas a gente tinha (tem!) uma relação muito boa com os alunos e o que acontece? Muitos deles, preocupados, volta e meia entram em contato pelo *Facebook* (nunca através de e-mail) para saber como a gente está. Aí eu vou lá na mensagem, às vezes quando postam lá direto, não gosto que seja assim, aberto. Então eu vou lá na mensagem e respondo: “Olá...!” E aí, vai e volta, eles respondem, agradecem...aquela coisa toda. Ponho meu contato, se precisarem falar comigo. Aumentou muito essa relação com eles através do *Facebook*, entendeu?³⁹²

E aí, meu filho mora lá no Sul, no Rio Grande do Sul e o que é que eu faço agora? Eu uso o *Skype* para falar com ele. Por isso que eu falei que a parte da informática da Redefor foi excelente. Antes eu falava uma vez por mês, via telefone, porque fica caro e tal e agora todos os dias eu falo com o meu filho lá no Rio Grande do Sul e não pago nada. E aí eu falei: “Filho! Porque você nunca me falou disso antes, de todo esse processo, que nem sabia falar direito o nome, que a gente não gasta nada e pode estar falando? E ele: “Ah! Pai: eu pensei que você já soubesse!”. Agora eu falo com os meus dois filhos...³⁹³

Agora eu tenho o meu *Facebook* da escola e tenho o meu particular, que os alunos não têm. É só para os amigos e para a família. Esse eu pedi para o meu filho fazer. Depois disso, eu treinei para saber seu eu sabia fazer. Daí eu já fiz para a minha esposa e vou fazer para outras pessoas³⁹⁴.

A concepção do sujeito interativo, para o qual as relações sociais se estabelecem na horizontalidade da comunicação dialógica entre os indivíduos, em oposição aos fluxos direcionados de um sujeito sobre outro, é encontrada no âmago do pensamento

³⁹¹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁹² Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

³⁹³ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁹⁴ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

bakhtiniano. Para ele, o sujeito se constitui socialmente na relação com o outro, de forma direta ou mediada pelos signos. Assim, “o enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente linguístico, mas pela interação dos enunciadores” (PESCE, p. 128). A identidade docente – o “ser professor” – é um processo contínuo de tensionamento e luta, em constante construção, que acompanha toda a trajetória formativa do sujeito, num processo de múltiplas relações, pois que toda identidade é socialmente construída (CASTELLS, 1999; PIMENTA, 2007; SANTANA; ROCHA, 2013).

Neste contexto, a ampliação das possibilidades dialógicas conferidas ao sujeito pelo acréscimo das plataformas digitais abre-lhe novas perspectivas constitutivas de si, promovendo a expansão relacional e interativa com diferentes agentes constituintes do seu mundo, nas dimensões dos ambientes doméstico e familiar, profissional, comunitário e social.

Além disso, se ao assistir programa de televisão se joga lá no site para você dar opinião, *eu participo também*. Por exemplo, o programa da Fátima Bernardes tava uma vez dando uma discussão sobre sala de aula, professores e tinha lá aqueles palpitezinhos que vinha embaixo. *Eu entrei e também dei a minha opinião lá embaixo. Nunca antes tinha feito isso*. Resolvi me arriscar e deu certo...fui lá na informação e tinha que fazer um cadastro. Eles têm que fazer um cadastro. Eles pedem os seus dados, tudo direitinho e aí vai para o seu e-mail. Eles mandam uma senhazinha para você entrar e conseguir passar a sua opinião, ou elogio, se você é contra ou a favor de determinado assunto que eles estão debatendo lá. *Eu fiz isso também pela primeira vez. Eu já estava de licença médica e achei muito importante tudo isso*³⁹⁵.

Nessa questão das ruas de agora há pouco. Meu sobrinho, que mora em São Paulo, me passou muitas informações sobre o que estava acontecendo e pediu para eu passar para frente, para divulgar. *E eu fiz isso!* Eu não participei, mas ele me pediu para postar e que tinha mesmo que ir pras ruas e isso e aquilo outro. E então, como eu confio bastante neste sobrinho, então *eu colaborei. Eu passei para a frente*. Antes eu não usava essas possibilidades. Eu não teria passado pra frente. Teria guardado para mim. No movimento dos cachorros, eu fiquei mais atento. Eu procurei saber, porque eu duvidei que aquilo estava mesmo ocorrendo. Mas daí, eu nem sei como, eu consegui trocar e-mails com uma pessoa que estava lá bem próxima do movimento e ela me falou que era verdade...que teve direto no local e que realmente tinha toda a estória

³⁹⁵ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde). Grifos nossos.

do laboratório e dos maus tratos aos animais e que era tudo verdade o que eles estavam postando. Então, eu consigo estar mais próximo...pelas redes sociais³⁹⁶.

6.3.5. A aquisição e desenvolvimento das literacias digitais: um processo contínuo

Conforme metodologicamente definimos para esta pesquisa, compreendemos as literacias digitais como um conjunto amplo e complexo de habilidades comunicativas propiciadoras de interações em rede entre sujeitos e máquinas, sob a mediação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), as quais podem ser separadas e classificadas em diferentes categorias³⁹⁷.

Ao longo de nossas entrevistas pudemos comprovar não apenas a simultaneidade, a sobreposição e a interdependência entre essas diversas categorias – no modo como elas ocorrem e são solidariamente solicitadas para a realização das atividades no âmbito do Redefor-USP e de outras esferas do cotidiano do cursista – como também a forma como elas interferem umas sobre as outras, potencializando e ampliando resultados, estimulando e provocando o sujeito para a conquista do seu domínio cada vez mais amplo, abrangente e satisfatório.

Eu ia buscar cada vez mais. Eu ia pesquisar cada sistema que você tinha que usar. Eu ia pro Google, e a partir daí para os sites indicados por eles. A gente clicava...lá dentro tinha sempre alguma coisa diferente para você abrir, com imagens, com informações...Isso foi muito importante para mim, que fui evoluindo mesmo na informática.³⁹⁸

Facebook foi depois do curso. Eu nem tinha. Minha sobrinha, que mora em Portugal e que veio passar umas férias comigo que disse: “Ai tia! Você nem tem Facebook?” Mas, nem isso eu tinha. Eu passei a ter o *Facebook* para poder falar com o pessoal, mas mesmo assim, com cautela. Posto mais assuntos de educação...temas que eu acho importante, né? Temas que eu acho importante para conhecimento...Eu uso o *Face* mais para isso³⁹⁹.

³⁹⁶ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

³⁹⁷ Eshet-Alkalai, cuja classificação adotamos, conforme já visto, as diferencia em: i) literacias do pensamento hipermédia; ii) literacias da reprodução; iii) literacias da informação; iv) literacias fotovisuais e v) literacias sócioemocionais.

³⁹⁸ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

³⁹⁹ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

*Eu agora uso o Google para tudo, tudo. Eu já vou direto. Nem fico mais planejando para pegar meus livros. Aliás, eu já nem pego mais. Já doe para a biblioteca uma porção de livros. Ganhei muito espaço [...] Agora, quando eu preciso, vou pesquisar no Google. [...] Agora, qualquer coisa diferente que aparece, você já vai lá e pesquisa. Aí você não gostou daquela pesquisa que você faça, você já vai lá e melhora o que você fez, volta, vai, olha, faz de novo, faz tudo novamente. É muita pesquisa! Na época que eu fiz faculdade não fiz tanto isso não. Era muito mais defasado. Mas agora não...*⁴⁰⁰

Dos *emoticons* eu também gostava quando aparecia nos fóruns. E numa dessas, eu perguntei: “Como é que vocês acham isso daí?” Daí eles me mostraram. Há pouco tempo, eu acabei aprendendo e de vez em quando agora eu uso, principalmente no Face. Foi minha sobrinha que estava aí que me ensinou. Eu perguntei: “Como você coloca isso daí?” E ela disse: “Ah, tia! É só entrar aqui e fazer assim, clicar e mandar” [imita os gestos da sobrinha]. No Facebook agora tem no cantinho aquelas quatro carinhas, né? Eu já utilizo. Ah! Se eu estou feliz, tem aquele “bolachão” feliz e eu ponho. Nos fóruns, eu não sabia. Mas eles usavam para tirar um sarrinho⁴⁰¹.

Hoje eu tô fazendo curso de informática. Apesar de faltar pouco tempo para eu me aposentar, eu acabei vendo a necessidade de estar bem informado, de sabe utilizar os recursos que estão aí. Tô no básico ainda, tá?⁴⁰²

Agora, eu preciso aprender a fazer currículo. Eu fiz e coloquei no LinkedIn (esse não tem jeito, que eu ainda não sei falar!). Mas eu fiz alguma falha e eles me mandaram pagar. Eu paguei, umas duas ou três vezes, mas eu não conseguia mais pagar. Mande cancelar. Agora eles ficam mandando mensagem para eu reativar⁴⁰³.

6.3.6. O professor aficionado pelas TIC

Assim como uma expressiva parcela de cursistas professores do Redefor-USP pesquisados foi composta por pessoas de baixo, ou mesmo nenhum, nível de conhecimento ou domínio das tecnologias e literacias digitais, conforme vimos, o inverso também revelou-se igualmente verdadeiro. Ou seja, nas redes públicas de ensino, nas quais se inserem esses agentes entrevistados, também se encontra um grande

⁴⁰⁰ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

⁴⁰¹ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

⁴⁰² Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

⁴⁰³ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

número de docentes – não necessariamente “nativos digitais” – altamente conhecedores, entusiastas, se não mesmo aficionados pelo uso cotidiano das TIC em todos os ambientes e, especialmente, na sala de aula.

Os motivos apontados para tal fenômeno vão desde a ocorrência de tendência, propensão ou gosto pessoal para lidar com tecnologia e manter-se atualizado ao máximo com as inovações e lançamentos de novos produtos no mercado, até a paixão e o vício que nasceram da necessidade de acompanhar e orientar a educação e o comportamento dos próprios filhos.

*Hoje eu adoro tecnologia. Gosto de computador. Gosto de Internet. Eu tenho um filho de 19 anos, então eu sempre tinha que estar em cima, ali...E, como eu digo para os meus alunos: “Não é meu filho que vai dar nó em mim. Sou eu que vou dar nele”. E então tudo começou porque eu tenho que estar sempre esperando alguma coisa. Tem que estar atrás, porque você nunca sabe o que vai ser. Eu comecei com isso, mas *virou um vício*. Tecnologia vira um vício. Vira um vício a Internet. Eu tenho *Tumblr*. Eu tenho tudo o que você imaginar. Entendeu? Mas no começo, eu era muito reticente...Eu sou reticente em algumas situações...Mas depois você pega gosto. Sabe como é? Daí toda hora você quer ficar lá... Eu conheço bastante, porque como eu te disse, eu tinha que ir atrás do meu filho e acabei ficando viciada. Pareço louca. Fiquei doente para comprar as coisas. Por exemplo: computador, eu quero sempre o melhor! Meu filho fez 18 anos e eu não dei um carro pra ele, porque eu não tinha condições de dar um carro. Então, eu dei “O” *notebook* para ele. Você sabe que as tecnologias, elas se tornam obsoletas. Então, se você compra um *iPhone*, tudo você tem que pagar para o *iPhone*...todos os downloads, todos os aplicativos você tem que pagar. Então: besteira! Então eu comprei um Nokia, o Lumia, não aquele que tem a câmera com todos aqueles megapixels, que não tem necessidade. Mas você tem tecnologia 4G e você pode fazer um monte de coisa, Você pode usar e isso para mim é muito legal. Entendeu? Porque eu gosto. Eu vou dançar? Então já tiro foto e posto na mesma hora no *Face*. Entendeu?⁴⁰⁴*

Interessante observar, por outro lado, que mesmo no discurso dos cursistas professores mais afeitos, entusiastas e aficionados às tecnologias digitais – e que, neste sentido, aparentemente não consideram a existência de barreiras geracionais importantes em relação a seus alunos – vazam falas denotadoras de diferentes modos e sentidos da apropriação das TIC. Mesmo quando o comportamento do sujeito mais maduro mostra nítida ocorrência do cotidiano multitarefa – que o aproxima das crianças e dos

⁴⁰⁴ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade).

adolescentes contemporâneos –, o uso dos equipamentos e ferramentas digitais se particulariza, ganha contornos e recortes comportamentais diferenciados e, nesse sentido, reintroduz a marca da condição etária e das habilidades dela decorrentes. Trata-se de um discurso que não se completa, que não se unifica, que se fragmenta, assim como o sujeito que o enuncia.

Eu sempre tô fazendo outra coisa. Eu tô lendo um livro, tô fazendo outra coisa. Eu tô assistindo televisão, eu tô fazendo tricô...ou se eu tô fazendo ginástica, eu tô assistindo televisão...Eu tô sempre fazendo outra coisa, entendeu? Mas são coisas de tipo diferente...Agora, por exemplo, eu não consigo ler na tela, nesses *tablets* da vida. Meu filho lê muito livro em *tablet*. Eu não leio. Me incomoda porque eu gosto de grifar. Eu gosto de riscar. Eu gosto de ficar escrevendo, porque eu tenho a maior fixação. Fazendo o negócio todo *online*, parece que as coisas se perdem. Eu, quando escrevo, me preocupo, ao mesmo tempo, com os erros de Português e em não perder a ideia. *Tem uma hora que fica uma situação meio complexa, porque tem um monte de coisa junta. Tudo bem que eu faço um monte de coisa junta, mas são coisas distintas e, às vezes, fica complexo*⁴⁰⁵.

6.3.7. O entusiasmo digital que contamina as salas de aula

Em item anterior pudemos constatar o modo como a gradativa conquista das diferentes categorias de literacias digitais contagia e entusiasma o cursista professor e o conduz a novas práticas letivas envolvendo seus alunos e as salas de aula cotidianas. Agora, queremos destacar que para aqueles que já antes do ingresso no Redefor-USP possuíam mais intenso domínio e familiaridade com as diferentes modalidades de ferramentas e de literacias digitais, esse fenômeno também mostrou-se recorrente e se expressou em um ampliado conjunto de situações.

De maneira mais abrangente, o longo convívio com colegas, professores e tutores no ambiente virtual de aprendizagem permitiu ao professor cursista contatos, indicações e trocas relativas a materiais didáticos e/ou potencialmente utilizáveis no âmbito da escola, os quais foram por eles apontados como diversificados, atraentes e capazes de tornar a convivência e o aprendizado em sala de aula mais atualizados, interessantes e produtivos. Tratou-se, nestes casos, especialmente de trocas de sugestões e recomendações a respeito de vídeos – cujos *links* para acesso no *Youtube* foram

⁴⁰⁵ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade).

fartamente trocados entre os participantes dos fóruns e encontros presenciais –, além de exercícios e práticas para aplicação com os alunos (muitas delas envolvendo ferramentas digitais, especialmente no tocante a pesquisas temáticas em buscadores como o *Google* e outros afins).

O *lócus* principal da troca de experiências, de dicas e de materiais didáticos visando a utilização de tecnologias e que fossem facilmente replicáveis em sala de aula foi o fórum de discussão temática ocorrido ao longo das diferentes disciplinas do curso. Porém, os encontros presenciais também revestiram-se de grande importância para muitos dos cursistas entrevistados, que os consideraram não suprimíveis, a despeito das possibilidades evolutivas de outras categorias de interações sociais efetivamente desenvolvidas e constatadas ao longo de todo o percurso levado a cabo durante a realização dos cursos do Redefor-USP.

No âmbito da exploração interativa do fórum de discussão, a inexperiência e o temor inicial do excesso de exposição pessoal são rapidamente superados frente às possibilidades de ganhos e trocas de experiências, novas ideias, conteúdos e repertórios.

Eu também não tinha experiência nesta parte de participar de fórum, de *blog*. Eu achei muito legal o fórum, porque um contradiz o outro; o outro não é a favor da sua opinião sobre aquela disciplina; outro concorda; outro te elogia (“Ah! Vou te dar os parabéns porque gostei da sua ideia!” “Ah! Vou aplicar na sala de aula...Nossa! Eles davam ideias maravilhosas e aí você ficava contente e já jogava o elogio: “Olha, eu não conhecia tal prática, mas vou usar em sala de aula. E quem usava, depois colocava: “Olha, usei e foi um sucesso!). Muito legal! A parte dos fóruns eu achava muito legal...muito legal mesmo!⁴⁰⁶

Hoje em dia você pode até abolir todos os livros de casa para liberar espaço e utilizar a Internet para colher tudo o que você precisa, preparar uma boa aula, levar material, levar vídeos, levar imagens, tudo através da informática⁴⁰⁷.

Alguns indicavam: “Olha, veja esse filme que está relacionado a tal atividade. Aluga o filme tal que é importante para você assistir”. *Tinha muito essa interação*. Nos encontros presenciais e nos fóruns, às vezes, as pessoas davam dicas, ideias, davam sites para você pesquisar, indicavam filmes e também os videozinhos que você poderia baixar. *Eu aproveitava essas dicas, todinhas! Ah! Eu ia mesmo atrás! O que*

⁴⁰⁶ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

⁴⁰⁷ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

falavam...eu já ia lá e clicava e já assistia. Entendeu? [...] Eu apliquei em sala de aula muitas, bastante mesmo, das ideias que vieram dos fóruns.⁴⁰⁸

O fórum eu achei ótimo! Uma que eu não gosto de falar assim, como nós estamos falando. Eu sou muito tímido. Então eu cometo erros, falo errado e vai por aí...E, sem ninguém, eu escrevendo, eu tenho mais facilidade. Fico mais à vontade para me expressar melhor. E, através dos fóruns, eu interagia, eu lia a sua opinião, a sua novidade, algum recurso que você estava usando na aula que eu não conhecia. Então, eu ia e pegava, né? Fazia um plágio e ainda brincava com isso: “Olha, fulano...tô te plagiando (ri)”. Foi fundamental. Foi essencial. Então, eles postavam: “Olha aí: tal *link* amplia aquele conteúdo”. Na minha avaliação, foi a melhor parte⁴⁰⁹.

A única coisa que eu não gostava muito e, aliás, continuo não gostando é o fórum. Eu acho que assim ...é porque é uma coisa que você precisa interagir, né? A minha dificuldade é porque você tem que rebater, né? E é uma coisa que você tem que ter o conhecimento, porque você não vai falar abobrinha, né? E daí é que vem o meu medo de falar... porque é uma coisa que você tem que estar muito segura, sabendo bem aquela matéria. Então, é um pouco de medo só. E eu acho que também é um pouco por falta de prática, mas é uma ferramenta importante. Mas eu fiz, eu participei... foi tranquilo. E é bem interessante você poder compartilhar a experiência de outros colegas...e olha que eles indicavam muitos materiais bem úteis, bem interessantes, muitas dicas...principalmente vídeos. E também é importante saber que às vezes, o problema que você tem é o mesmo que o outro enfrenta. O fórum representa uma exposição...ele é uma exposição⁴¹⁰.

No fórum a gente compartilhou muitas experiências, tudo o que havia dado certo em sala de aula...o filme que funcionou, tudo isso a gente compartilhava no fórum. Achei isso muito válido, porque a maior dificuldade nossa é trabalhar diferentemente as aulas, para realmente torna-las mais atrativas, mais interessantes. Então, tudo o que pode ser compartilhado nesse sentido é também muito interessante, pois são coisas novas. Porque a gente mesma, com o passar dos anos, dar sempre aquela mesma aula, daquele mesmo jeito é cansativo. Também para o professor. Deixa de ser interessante, a gente perde o estímulo. E daí quando você pensa: “Mas para o que é mesmo que eu continuo estudando?” A resposta é que é por isso. É porque você precisa ir buscar estímulo, se não você fica muito para baixo, se sente muito desestimulado. Então, em

⁴⁰⁸ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

⁴⁰⁹ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

⁴¹⁰ Cursista entrevistada n.º 8 (mulher, idosa, próxima da aposentadoria, moradora da região Sul do município de São Paulo).

relação a isso é muito importante você pegar experiências de outros professores⁴¹¹.

Em um estágio mais avançado de uso das TIC na sala de aula, observou-se que muitos professores cursistas passaram a adaptar o uso de dispositivos e ferramentas digitais com seus alunos, incorporando criativamente celulares e redes sociais nas atividades de ensino e aprendizagem.

Depois do Redefor eu decidi mudar e mudei. Hoje eu ligo o celular no *Wi-fi* e vou falar de determinado conteúdo. Porque eu dou aula na periferia, né? Mas, de 40 alunos na classe, no mínimo 20 leva celular...máquinas bem melhores do que o meu (ri), tá? Então eles: “Professor, liga aí para a gente tá usando o celular”. E eu: “Mas vamos então ver algo relacionado à minha disciplina...tal assunto, tá? Eu tenho vários sites que eu copiei tudo da Redefor. Então eu levo pra lá e “Ó...é pra entrar nesse site aqui, nesse *link* tal...” E aí como são 20 de 40 que tem, eu mando formar dupla, trio e a gente usa isso online. Só que isso, né? Tem uma das escolas que não permite... o aluno não pode utilizar celular. Só que como não tem laboratório...não tem a parte da informática, não existem computadores. Daí eu entro, tranco a porta e a gente libera. Mas, tudo voltado para o conteúdo, tá? Eu acho que na escola eles [a direção] fazem de conta que não sabem. Porque não se pode ficar só com o livro didático. Só com aquela...sabe, né? Professor lá na lousa. A tecnologia tá aí e eu acho que deve ser utilizada e os alunos tão conseguindo melhorar”.⁴¹²

*Todas essas tecnologias estão aí para a gente usar. Se eu não usar, estou negando uma situação*⁴¹³.

*À medida em que a gente consegue colocar mais o uso da Internet nas atividades escolares, os alunos se interessam mais. Você pede para eles fazerem pesquisas e utilizar as ferramentas e daí eles se interessam mais por aquele assunto, né? Mas tem que ser assim, com eles hoje em dia tudo tem que ser informatizado. Se você for dar apenas uma aula expositiva, eles não têm o mínimo interesse. Então você tem que utilizar pesquisa na Internet, é celular, é Datashow, é DVD, é computador...se não você não consegue nem dar aula*⁴¹⁴.

⁴¹¹ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo).

⁴¹² Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

⁴¹³ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade). Grifos nossos.

⁴¹⁴ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo). Grifos nossos.

Eu acabei incorporando o celular na sala de aula. Por exemplo, quando eu trabalho conteúdo sobre sexualidade, sobre gravidez na adolescência e sobre DST [Doenças Sexualmente Transmissíveis], eu propus: “Olha, nesta aula de hoje vocês vão utilizar o celular de vocês para mandar mensagens para pessoas que vocês conheçam sobre o que vocês aprenderam em sala de aula...sobre prevenção...sobre os cuidados que vocês têm que ter”. Porque é o que você tem que fazer: ir incorporando, porque não tem mais como você tentar ignorar o que é fato. E daí eles gostaram muito e mandaram as mensagens. Porque o que eu pensei foi: por mais que eles estejam informados de como se engravida, de como tem que se prevenir...eles não se previnem, infelizmente. Então achei boa essa idéia de eles falando pros próprios amigos, isso reforçaria muito mais do que o professor ficar falando...E tem sido experiências muito boas! Porque em tudo o que você utiliza tecnologia, você sempre tem um resultado muito melhor, né?⁴¹⁵

Neste contexto, o esforço dos professores em superar tais limitações e prover acesso e uso das TIC pelos seus alunos é digno de nota e reconhecimento institucional e social na maior parte dos casos relatados.

Os colegas da escola notaram que houve evolução. Daí eu comecei a receber elogios da direção das duas escolas...começaram a elogiar o meu trabalho, porque eles notaram que houve uma mudança. Eu mudei completamente. Antes era o GLS, que é o Giz, Lousa e Saliva. Biologia era isso! E agora não! [...] Com isso, eu consegui muito mais respeito dos alunos...eles me respeitam bem mais. E eles se tornaram, assim, amigos: “E aí, [menciona o próprio nome]. Então eu agora não sou mais “professor”. Eles me chamam pelo nome. E com isso eu estou conseguindo contornar problemas de disciplina que eu tinha antes com a GLS. Agora eu não tenho mais. Fazendo uma retrospectiva, eu vejo que: “Puxa! A aula daquele professor era um saco (que era a minha, né?)”. Então eu vejo: “Não, agora não. A aula é leve, não cansativa”.⁴¹⁶

Cabe ressaltar, contudo, que tal entusiasmo e atitude proativa são reportadas em relação à experiência pessoal do próprio cursista professor entrevistado, ao mesmo tempo em que foram recorrentes menções denotativas da acomodação, resistência e apatia por parte dos “outros” professores da escola.

⁴¹⁵ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo). Grifos nossos.

⁴¹⁶ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

Os colegas me veem assim com outros olhos, tá? Então, por eles não fazerem, não querendo evoluir, então eles ficam assim: “Tá querendo se mostrar, heim?!”. Entendeu? Ciumenta...Eles não fazem, mas não querem que você faça porque pensam que você está querendo se sobressair. Mas sobressair para quê? Não é? Se eu estou numa rede pública, não tem como eu ter aumento, subir de posto. Isso não ocorre...Eu quero é dar o melhor de mim para os meus alunos. Então, eu deixo para lá e pronto! Mas eles notaram a diferença. Eles ficam elogiando. Não sei se por falsidade, se não, mas o importante é que eu, *como pessoa*, cresci bastante⁴¹⁷.

Porque as pessoas estão se aposentando, elas acham que elas estão morrendo. Então, elas acham que não têm que arrumar serviço: “Deixa pra lá! Deixa pra lá! Não inventa moda!”. Para elas, você inventa moda, cara! E isso elas acham ruim. Ruim porque demanda trabalho para elas⁴¹⁸.

Alguns colegas não gostavam do que eu estava fazendo em relação à tecnologia. Não gostavam porque sempre achavam que aquilo não ia dar certo, porque nem tudo aluno tinha computador em casa (acho que, em média, três alunos por sala não tinham computador em casa). Mas, de qualquer maneira, acho que eles podiam usar na escola ou na casa de algum colega...Eu acho que tem que mudar, estar aberto...Mas tem gente que fica só reclamando o tempo todo⁴¹⁹.

6.3.8. A mediação do cotidiano: luta permanente contra a falta de tempo e o cansaço

Como visto em capítulos anteriores, a realização dos cursos no âmbito do Redefor-USP se dá sem o afastamento do cursista de seu ambiente e de suas atividades profissionais cotidianas, já que se trata de uma atividade de formação em serviço. Neste contexto, e considerando a reconhecida sobrecarga de trabalho da maioria dos professores das escolas públicas brasileiras, o aprendizado, tanto o disciplinar, quanto o das literacias digitais só tem espaço para ocorrer nos intervalos, folgas e interstícios entre as intensas e dilatadas atividades escolares – as ditas “janelas” – e no deslocamento do tempo antes reservado para o descanso, o lazer e o convívio familiar ou social. Não existe, portanto, a possibilidade do cumprimento das atividades exigidas ao longo da realização dos cursos, sem o sacrifício pessoal e familiar do espaço e do tempo da convivência cotidiana, o que não se dá, contudo, sem fortes e dramáticos

⁴¹⁷ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

⁴¹⁸ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade).

⁴¹⁹ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai).

atritos e rupturas dos relacionamentos pessoais e afetivos do cursista. Ao longo das entrevistas realizadas há relatos de desavenças familiares importantes e até mesmo de término de casamento.

Fazer o Redefor foi bacana, mas ao mesmo tempo, complicado. *Eu me separei da minha esposa, por conta da sobrecarga...tendo dois empregos e fazendo o Redefor eu não tinha muito tempo. Realmente, eu me sobrecarreguei.* Me separei da minha esposa. Fiquei assim uns seis meses separado...mas a gente acabou se reconciliando, estamos casados...foram problemas passageiros...Mas eu queria fazer o curso, eu queria terminar, mas ao mesmo tempo...eu tive problemas. Seu eu disser que não, eu não estou dizendo a verdade [...] Eu uso muito a Internet em casa. Tanto eu, quanto minha esposa. A gente, inclusive, já até brigou por causa do uso excessivo da Internet, ao invés de ficar sentado, conversando, ou jantar todo mundo junto às vezes⁴²⁰.

Para fazer o Redefor era mais mesmo nos finais de semana. Eu trabalhava até às onze horas da noite, das 14 às 23 horas. Só que de manhã, tem a casa, né? Muita coisa para cuidar. Às vezes, ficava até às altas horas da madrugada para conseguir fazer todas as atividades. No começo, eu até usava todo o meu domingo. Mas depois eu comecei a me organizar melhor. Porque tem que se organizar, né? [...] Minha irmã ficava muito brava comigo, porque ela mora no interior e eu ia pra lá nos finais de semana, mas tinha que aproveitar para estudar no computador dela. *E ela ficava brava porque eu já não dava mais atenção para os meus pais e era por causa deles que eu ia pra lá...para visita-los. Mas acaba ficando só no computador.* E daí ela falava: “Pra que fazer mais curso? Você já está quase para aposentar!”. E daí eu respondia: “Calma! Deixa eu fazer minha parte!”⁴²¹

Eu usava a minha própria Internet. Tinha que andar com o *notebook* direto na minha mochila, porque toda semana tinha prazo para cumprir. Às vezes trabalhava em casa, mas era mais na escola mesmo, nas janelas de sala de aula, porque eu dava aulas à noite também. Foi bastante difícil. Eu tenho dois cargos públicos e ainda dou aula no sistema Anglo...de manhã, de tarde e de noite...Só agora que eu diminui um pouco a carga noturna, porque antes era até as 23 horas...Agora eu já consigo ter duas noites livres, que é para ir para a natação, yoga e outras coisas. Eu realmente já me matei de trabalhar⁴²².

Eu fazia as lições e atividades mais nos finais de semana e à noite também. Porque é assim: eu dou aulas em três escolas, né? Então é

⁴²⁰ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai). Grifos nossos.

⁴²¹ Cursista entrevistada n.º 8 (mulher, idosa, próxima da aposentadoria, moradora da região Sul do município de São Paulo). Grifos nossos.

⁴²² Cursista entrevistada n.º 2 (mulher, jovem, casada, sem filhos, mora e leciona no litoral do Estado de São Paulo).

complicado. Eu dou aula no SESI e dou aulas em duas escolas do Estado. Então, durante a semana é tudo muito corrido. E além de tudo, tem as coisas da casa também, né? Praticamente, final de semana eu não tinha mais, né? ⁴²³

É muito corrida a vida do professor da rede pública. Você não tem condição de sobreviver só com uma escola. Então a gente procura ou prefeitura, ou particular. Tá sempre correndo atrás e aí o tempo reduz. Para a Redefor, eu estudava das 5 e meia até 7 horas da manhã. E depois, a gente tem bastante janela. E por isso que eu imprimia bastante os conteúdos. Em casa eu ia até meia noite, uma e pouco. E aos domingos. Aos domingos ficava para estar estudando. Para fazer toda a parte que não dava para fazer durante a semana. Nos sábados eu faço um trabalho voluntário. Eu dou aulas de graça para jovens carentes, afrodescendentes”⁴²⁴.

Geralmente, eu trabalho 12 horas por dia. Às vezes, até mais, 14 horas, no Estado e na Prefeitura, em 2, 3 escolas diferentes. Então, o que eu fazia? Eu imprimia toda aquela papelada e ficava comigo no carro...lia parada no semáforo, comendo...Entendeu? Aquela coisa meio que de louco. Se você olhar meu porta-malas, ainda tem coisa do Redefor lá...Isso quando era coisa escrita. Quando era vídeo, eu punha o vídeo passando lá para ir passando e ia fazer comida, ia ligar a máquina de lavar, punha a roupa na máquina. Entendeu? Já ficava tudo ali perto...Ficar lá em cima, no escritório, não dava. Eu fiquei praticamente dois anos, nos fins de semana, sentada com a minha bunda na cadeira...Eu começava na sexta-feira a fazer as tarefas, ou no máximo no sábado de madrugada, a partir de umas três horas da manhã... Aí eu começava a fazer, depois ia no mercado, ia fazer as coisas da casa e à tarde sentava e começava...Foi muito pesado para mim⁴²⁵.

Teve uma turma antes da minha, da minha própria escola, que já tinha feito o Redefor e eles passaram para a gente que não tinha sido nada fácil. Então você já entra com aquela visão. Teve até muita gente que desistiu. E eu acho que nem é tanto pelos recursos, assim, sabe? Saber ou não saber usar as ferramentas e a tecnologia. Mas é mais pela complexidade mesmo das tarefas, da carga horária, da necessidade de disciplina ... Então você já entra meio assim; “Ah! Meu Deus! Será que eu vou conseguir?” Desculpa a expressão, mas entre os professores, o curso era chamado de Redefóda. Era assim que se dizia: “Ei! E aí? Você vai fazer o Redefóda?”. Se ninguém te falou isso até agora, acho que é porque ninguém teve coragem (ri)”⁴²⁶

⁴²³ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo).

⁴²⁴ Cursista entrevistado n.º 4 (homem, idoso, em processo de aposentadoria, mora e leciona na periferia na região do litoral paulista).

⁴²⁵ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade).

⁴²⁶ Cursista entrevistada n.º 3 (mulher, madura, casada, mãe de dois filhos, moradora do interior do Estado de São Paulo). Grifos nossos.

O desenho dos contornos desse cenário é relevante para destacar o espírito e os sentidos da urgência, do desespero, da impaciência e da aflição que permeiam parte importante dos relatos obtidos tanto nas entrevistas pessoais, quanto nos registros deixados no atendimento pelo *help desk*, especialmente quando o assunto tratado foi o das dificuldades, limitações e despreparo para o exercício das atividades digitais.

Já aconteceu de ser muito tarde da noite e aparecer um problema e eu não saber como resolver. Quando eu não estava mais conseguindo, o melhor era desligar tudo e voltar para tentar no dia seguinte. Por isso que não pode deixar nada para em cima da hora. [...] Para e volta no dia seguinte, mais sossegado e aí consegue desenvolver o trabalho. Uma vez eu não estava conseguindo postar: *não entrava, não entrava e não entrava*. Daí eu coloquei para a minha orientadora: “Olha, não estou conseguindo postar a atividade. Não está indo”. E ela me respondeu: “Olha, para nós não consta nada”. Eu tinha feito um trabalho E-NOR-ME [puxa cada sílaba da palavra para ressaltar a grande extensão da tarefa realizada] e daí tentei enviar e *não conseguia, não conseguia, não conseguia*. E daí, eu nem me lembrei de fazer contato com o *help desk*, porque era muita, muita coisa...Não lembrei deles de jeito nenhum.

Nossa, a *sensação é péssima, gente! Nossa!!! Dá vontade de chorar. Você fica com um vazio. Parece que você fica incompleta. Porque que fiz com tanto gosto! Tive todo aquele trabalho, pesquisei, olhei...e não consegui enviar. É muito ruim! Muito, muito, muito, muito ruim, mesmo! Não dá para deixar de fazer certo até o fim. Eu fiquei muito frustrada!* Mas isso durou todo um meio dia, um meio período. Na hora do almoço eu entrei de novo e tinha a informação do Redefor, informando do problema e deixando enviar por e-mail.

Nossa, gente! Eu estava incomodada...inconformada mesmo! Eu não fui criada assim. Deixar as coisas incompletas. Tem que fazer tudo até o fim. Nem que tiver errado...você vai receber uma orientação, uma correção. Você tem que melhorar...tem que fazer isso ou fazer aquilo, mas tem que fazer. Eu fui trabalhada para fazer a lição completa, fazer tudo direitinho até o final, né?⁴²⁷

Nas manifestações da coordenadora do *help desk*, ficam ainda mais visíveis os sentidos do desamparo, aflição e desespero dos cursistas frente aos problemas tecnológicos enfrentados, principalmente quando estes surgem nos mais altos horários noturnos, quando nenhum contato telefônico direto é mais possível.

Os pepinos quando veem, eles não têm hora. Nosso horário de atendimento já é bastante extenso: vai das sete da manhã até às dez da noite, todos os dias, e no sábado, até às 8 horas. Mas no começo, a gente

⁴²⁷ Cursista entrevistada n.º 1 (mulher, idosa, doente, não terminou o curso por motivo de saúde).

tinha que vir até aos domingos, tamanha era a demanda de e-mails. Eu já virei noite aqui para dar vazão. E o mais desesperador para eles é à noite, quando eles não conseguem fazer as coisas. Se você chegar aqui no *help desk* no domingo, você vai ver que o telefone toca. Quer dizer: eles vão tentar falar com alguém para obter urgentemente uma resposta de qualquer jeito. Só que eu não atendo, porque se eu abrir uma exceção, acabou todo o meu protocolo de trabalho aqui. Mas eles ligam⁴²⁸.

Algumas considerações à respeito da questão da excessiva jornada de trabalho dos professores são aqui necessárias. Ainda que alguns analistas preconizem que esta deva ser entendida apenas no que se refere ao horário cumprido efetivamente na escola, muitos outros consideram que tal jornada se expande para incluir o tempo gasto na preparação de aulas e materiais didáticos, correções de exercícios, trabalhos e provas, além de outras atividades exigidas para o exercício de sua profissão. No entanto, para além dessa discussão, há que se considerar que, via de regra, os contratos de trabalho dos professores se resumem às horas-aulas efetivamente ministradas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, p.148).

Segundo estudo conduzido por Oliveira e Vieira (2010, p.51), a estimativa é de que o professor brasileiro do ensino básico tenha, em média, uma jornada de trabalho de 56 horas semanais, o que decorre especialmente do fato de que 47% deles levam atividades escolares para serem realizadas em casa, sendo que 24% deles o fazem frequentemente. As próprias autoras desse estudo concluem que provavelmente um ritmo de trabalho menos intenso resultaria em maior aproximação do professor com alunos e seus pais, bem como viria a contribuir para um melhor aperfeiçoamento profissional do professor e para a realização de trabalhos em equipe (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p.42).

Certamente, como apontam diversos estudos⁴²⁹, a extensão da jornada de trabalho dos professores decorre dos baixos salários recebidos e da precariedade de sua situação funcional, o que os obriga acumular funções e atividades, muitas vezes exercidas em diferentes estabelecimentos de ensino. Em boa parte dos casos, esse fator vem lhes agregar maior quantidade de tempo gasto em deslocamentos cotidianos, prejudicando, ainda mais, sua já atribulada agenda profissional cotidiana.

⁴²⁸ Entrevista concedida por Carla Barros, coordenadora do Help Desk do CTI-USP.

⁴²⁹ A esse propósito ver GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011, p. 149.

6.3.9. A perda do espaço do lazer e do entretenimento

As entrevistas realizadas com os cursistas revelaram que, durante o período dedicado ao curso do Redefor, a vida familiar e cultural entrou em verdadeiro colapso e as atividades mais rotineiras de lazer e entretenimento acabaram minimizadas, se não totalmente abandonadas.

Eu antes ia com o meu filho no cinema, até durante a madrugada. Mas eu acabei não indo mais...não fazendo mais nada. Até que eu via novela durante a semana, mas porque eu sou assim: meu aconchego é assim, se eu não tiver com quem falar, a televisão vai ficar ligada, falando sozinha. Eu não preciso ficar vendo a televisão para ver o que está acontecendo...Eu escuto. Quando eu me interesso, então eu olho... senão, eu fico lendo, fazendo outras coisas...Eu vejo a novela, mas não é muito o meu negócio. Como eu acordo muito cedo (e eu acordo às três horas da manhã), eu assisto seriado...depois assisto telecurso. Isso é normal...Quando eu chego em casa à noite eu acabo não vendo nada: eu estou morta de cansaço. Sabe quando você está assim [faz posturas de uma pessoa exausta e prostrada]. A televisão vira assim um nana neném⁴³⁰.

Eu sempre li muito. Mas, nesse ano do Redefor, eu não conseguia ler nada além do material do próprio curso. Não conseguia ler, por exemplo, romances, ficção. Esse foi um ano que eu não li nenhum título, nenhuma obra. Interferiu bastante nesse sentido. Eu não gosto de televisão. Eu não assisto. Atualmente, de vez em quando, eu até vejo um pouco. Mas, isso é uma coisa assim minha. Eu não gosto mesmo de ver televisão. Gosto de séries, mas daí eu prefiro baixar no meu computador e vejo no meu horário. Na televisão, eu agora assisto mais é desenho animado, por causa da minha filha. Isso é uma coisa que eu faço muito. Às vezes, eu fico umas duas horas sentado com ela assistindo os desenhos que ela gosta e a gente fica brincando⁴³¹.

Sou viciada em cinema. E vejo muito filme em casa também. Toda semana. Eu também gosto sempre de ler muito. Eu aproveito as janelas entre as salas de aula. Eu me doutrino para isso. Gosto de assistir jornal nas janelas. Mas, durante o curso, isso ficou de lado...não dava mais tempo⁴³².

⁴³⁰ Cursista entrevistada n.º 6 (mulher, de meia idade, aficionada por novas tecnologias, mãe de um jovem de 19 anos, recém ingressado na universidade).

⁴³¹ Cursista entrevistado n.º 7 (homem, jovem, entusiasta das tecnologias digitais, pai).

⁴³² Cursista entrevistada n.º 2 (mulher, jovem, casada, sem filhos, mora e leciona no litoral do Estado de São Paulo).

6.3.10. A afetividade no ensino a distância (EaD): espaços necessários para as emoções, os sentimentos e a autoestima

O processo de formação continuada de professores constitui em uma das mais potentes e importantes formas de apoio ao permanente desenvolvimento pessoal, profissional e institucional desses agentes, podendo contribuir decisivamente para a mudança das práticas docentes (IMBERNÓN, 2009, p. 49). No Brasil, o Ministério da Educação propugna por uma política nacional de formação de professores em serviço, considerando-a como processo contínuo que contribui para uma prática docente qualificada e afirmativa da identidade e da profissionalização do quadro docente.

Imbernón (2009) confere especial importância às modalidades de formação continuada em que as formas e práticas tradicionais são substituídas por modalidades nas quais os professores venham a ter participação ativa, sendo permanentemente estimulados a se autodesenvolverem pessoal e profissionalmente e a enriquecerem do ponto de vista cultural pelo estudo e pela *práxis*. De maneira particularmente interessante para os nossos propósitos de pesquisa, cabe ressaltar que esse autor confere especial importância à subjetividade dos professores, chamando a atenção para a necessidade de que sejam levadas em conta as emoções, os sentimentos e a autoestima. A afetividade que perpassa o processo de aprendizado não deve ser vista apenas do ponto de vista do professor em relação a si mesmo, mas também – e de forma especial – em relação ao outro, através do exercício da empatia e da escuta ativa.

Frente à complexidade do mundo contemporâneo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, essencialmente heterogêneo e plural, Muniz Sodré (2012, p.183) acredita na necessidade de um novo modelo educacional que, para muito além da abordagem puramente técnica ou comunicacional, tenha foco no *sensível* – que para ele representa um novo paradigma cognitivo: o paradigma do sensível⁴³³. Explica o autor que frente à diversidade das existências e das culturas, cabe à educação estimular o que ele chama de “imaginação empática”, ou seja “a dinâmica dos recursos afetivos que pode levar a consciência a pôr-se no lugar do Outro, a aproximar-se sensivelmente da diferença” (SODRÉ, 2012, p. 35). Neste contexto, o ambiente tecnológico deve servir para integrar “ecologicamente” o universo simbólico do diverso, para muito além do que parece estar implícito no simples argumento da “inclusão digital”. Enfim:

⁴³³ Grifo original do autor

Uma educação compatível com a diversidade cultural e com o *sensorium* afim à novíssima tecnologia da informação e da comunicação não será aquela que se pautar exclusivamente pelo uso instrumental da mídia ou de objetos técnicos avançados – logo, o que importa não é a diversidade de conteúdos culturais a serem acessados – e sim a comunicação que incorpore pedagogicamente a dimensão do *sentir*, a mesma que conforma o mundo vital (SODRÉ, 2012, p. 186).

Nos excertos selecionados que se seguem, é possível registrar e confirmar as grandes dimensões emocionais e afetivas que perpassaram o universo compartilhado por cursistas, professores, tutores e atendentes do *help desk* durante o período compreendido em nossas análises.

No final do Redefor, eu passei por um período muito difícil da minha vida. Eu nem consigo falar muito disso ainda, porque foi o período em que minha mãe se internou e já logo morreu no hospital. Foi tudo perto do dia de Natal. Ela veio a falecer no dia 23 de dezembro e morreu assim na minha mão. [...] Foi um buraco na minha vida. Eu não tinha condição de defender meu TCC...Tava tudo quase pronto, mas eu não ia conseguir defender. Eu quase perdi tudo, porque a USP não dava permissão para eu adiar a defesa. Foi tudo a minha tutora que conseguiu. Ela me disse: “Olha eu vou brigar por você. Porque você vai, você vai e vai. Sua tese é linda você vai e vai porque vai. Tem que ir pela sua mãe”. Eu tive até urticária de fundo nervoso por causa disso. Mas ela [a tutora] ficou assim insistindo uns quinze dias diariamente para eu não desistir. Porque, por mim, eu já tinha desistido...Eu não tinha condições emocionais de fazer. Eu só fiz mesmo graças à minha tutora. Foi ela! Devo tudo e agradeço muito à ela por isso! [...]. Consegui fazer a defesa depois, na metade do outro ano. No dia, a minha tutora começou a chorar junto comigo. E olha que eu ainda fui vestida com o vestido da minha mãe, ainda mais que era o dia da missa de seis meses do falecimento dela. Meu pai ainda falou:” Só você mesma, filha!” ... Mas eu nem ia terminar, se não fosse pela minha mãe. Eu falei para a minha tutora: “Olha, eu estou indo por você e pela minha mãe, porque por mim eu já não faria mais nada!”. Seria uma vergonha se eu não tivesse ido até o fim...por causa delas, pelo tanto que minha tutora brigou por mim. Eu teria perdido um ano de estudo, se não fosse ela.Não vou esquecer nunca o que ela fez por mim. Falo pra todo mundo isso. No dia, minha banca me elogiava e as lágrimas caíam. Foi muito difícil, mas eu consegui...⁴³⁴”.

Aqui no *help desk* nós não podemos ficar só no problema técnico, não. Nós ouvimos todos os tipos de problemas: é professora que separou do

⁴³⁴ Cursista entrevistada n.º 2 (mulher, jovem, casada, sem filhos, mora e leciona no litoral do Estado de São Paulo).

marido, é gente que ficou doente, que quebrou o pé e não pode subir pro andar de cima da casa aonde fica o computador...Aqui vira com um CVV⁴³⁵ [Centro de Valorização da Vida]. É um reclamando disso, o outro, daquilo [...] É como eu digo: “Eles gritam silenciosamente”. Quando surgem os problemas, quando eles se desesperam e pensam até em desistir do curso, é para aqui que eles ligam primeiro...E nossa ideia é fazer sempre com que eles não desistam. E, às vezes, o que é preciso é só um pouco de incentivo.Tinha uma moça que ia desistir do curso. Ela ligou aqui e disse: “Olha, eu estou com um problema de saúde, estou indo pegar os resultados de uns exames e eu acho que não vai dar mesmo pra continuar. Eu vou mesmo desistir do curso”. E meu atendente ficou falando com ela: “Olha, mas porque você vai desistir? Pense bem...tava indo tudo tão bem...O curso aqui é da USP...você tem que continuar”. Mas a ligação acabou ali. Só que ela tinha também mandado um e-mail solicitando algum material e lá ela tinha posto o nome do hospital, que não era daqui de São Paulo. Era de uma cidade do interior. Daí meu atendente foi na Internet e pesquisou no *Google* e descobriu que era um hospital de tratamento de câncer. Quando foi responder o e-mail dela ele acrescentou um P.S. [Pos Scriptum] dizendo: “Sabemos pelo que você está passando, mas vai dar tudo certo com seus exames. Temos certeza disso” ... Alguma coisa assim ... foi uma linha, mas eu te digo: “Essa mulher! ...O quê ela fez!!! Essa professora ligou para nós, agradeceu muito a atenção com ela... e falou muito...ela não desistiu do curso. Então, veja: tudo por causa de um ato de apenas dois minutos de atenção do meu estagiário atendente Outra vez, ficamos um tempo imenso com uma cursista ajudando ela a fazer um trabalho. Ela ficou tão contente e agradecida, que veio aqui pessoalmente, fez festinha, trouxe bolo, trouxe torta pra todo mundo. Essas coisas são extremamente gratificantes porque você vê que o nosso trabalho é reconhecido...E é essa habilidade que eu falo que é só aqui que tem isso⁴³⁶.

A afetividade é muito grande nessas interações. A gente acaba sabendo de todas as histórias de vida. Isso é incrível! E eu acho que é nessas pequenas interações que o cursista consegue colocar algo da afetividade deles, naquilo que é, de resto, uma relação tão distante. No início, os cursistas tinham muitos problemas de acesso, de como lidar com a plataforma. Eles me reportavam isso, porque acabamos desenvolvendo uma relação de proximidade. Aconteciam muitas situações do tipo: “Professora, eu não sei onde clicar. Por favor, me ajude”. Eu mesma, muitas vezes, fui para a frente da tela para ir seguindo o passo a passo com os alunos. Tinha cursista que mandava mensagem para mim, para as

⁴³⁵ Centro de Valorização da Vida (CVV): fundado em São Paulo em 1962, é uma associação civil sem fins lucrativos, filantrópica, reconhecida como de Utilidade Pública Federal em 1973. Trata-se da entidade mantenedora e responsável pelo Programa CVV de Valorização da Vida e Prevenção ao Suicídio, desenvolvido pelos Postos do CVV em todo o Brasil, através dos quais presta serviço voluntário e gratuito de apoio emocional, oferecido a todas as pessoas que querem e precisam conversar sobre suas dores e descobertas, dificuldades e alegrias (WIKIPÉDIA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Valoriza%C3%A7%C3%A3o_da_VidaAcesso em 22 de janeiro de 2014).

⁴³⁶ Entrevista concedida por Carla Barros, coordenadora do *Help Desk* do CTI-USP.

duas tutoras, para o *help desk* e para a ouvidoria, assim ... tudo junto. Acho que era a falta mesmo de uma questão de familiaridade com o trato do ambiente. A gente procurou trabalhar bem isso junto com os tutores e com toda a equipe, tentando deixar claro a lista dos contatos que deveriam ser procurados para cada tipo de questão que fosse surgindo [...] Mas existem muitos relatos bem dramáticos. Nossa! Eu tenho muitos exemplos! Era aquilo; “Professora, pelo amor de Deus, me ajuda!!!” É pelo amor de Deus, mesmo! [...] Era demais. Você abria a sua caixinha de correio e: “Nossa mãe!” Eu nunca vi tanto e-mail na minha vida! Eles deveriam usar só o e-mail do Redefor. Eu mesma nunca dei o meu e-mail pessoal ou qualquer outro de fora do Redefor. Mas eles acham. Eu acredito que eles entravam lá no meu Lattes, sei lá! Ou algum outro lugar, mas eles acham”⁴³⁷.

⁴³⁷ Entrevista concedida por Suzana Ursi, professora do Curso de Ensino de Biologia, do Redefor-USP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão humana dos modos de transmissão do saber e do relacionamento social não depende da natureza técnica dos dispositivos, e sim da conquista de uma forma educacional suscetível de oferecer abrigo contra o esvaziamento do simbólico e do sentido (SODRÉ, 2012, p. 185).

A abordagem das literacias digitais, em nossa pesquisa, revelou-se adequada, consistente e produtiva ao estudo dos usos e apropriações das TIC na construção de novos saberes, sentidos, narrativas e representações de si e do mundo, por parte do público investigado, apontando, assim, para fenômenos inextricavelmente correlacionados à construção de cidadãos reflexivos, críticos, conscientes, ativos, participantes e mais aptos à ação interativa no e com o mundo contemporâneo.

Na perspectiva que adotamos ao longo desta investigação, as literacias digitais são entendidas como um conjunto significativo e holisticamente articulado de habilidades e competências digitais que, muito além de simplesmente permitir o uso das tecnologias digitais e a navegação na Internet, viabiliza a comunicação, a interação entre sujeitos, o desenvolvimento de raciocínios críticos, independentes e autônomos, a partir da apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Ao elegermos como foco de nossa investigação professores de um curso de ensino a distância (EaD), visamos a um duplo enquadramento do olhar sobre o nosso objeto: de um lado, o papel transformador do conhecimento, incorporação e desenvolvimento das literacias digitais desses agentes em prol de seu próprio aprendizado *on-line* e das novas possibilidades socialmente insertivas, por elas conferidas, ao seu *status* enquanto sujeito e cidadão do mundo e, por outro, a transformação das práticas pedagógicas desses agentes em sala de aula, decorrentes desses mesmos ganhos tecnológicos no ambiente digital.

Para a UNESCO “as competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação” (WILSON et al., 2013, p.16). Para aquela instituição, cabe, neste contexto, especial papel aos professores no tutoramento do “aprendizado do aprender” por parte dos seus alunos, processo no qual se deve incentivar e priorizar

fundamentalmente a atuação autônoma, continuada, colaborativa, participativa e dialógica entre os sujeitos na mediação propiciada pelas TIC.

Na ambiência da intensa e generalizada expansão da penetração das tecnologias digitais e das mídias sociais na cultura e em toda a vida contemporânea, do que decorrem suas múltiplas influências na construção de novas subjetividades, é cada vez mais relevante investigar “o potencial e as contribuições que a cultura colaborativa e participativa pode trazer para a aprendizagem” (SANTAELLA, 2013, p. 46) e para a educação, processo esse profundamente ancorado no campo da pedagogia das mídias – inclusive das práticas educativas tanto na quanto para as diferentes mídias – e na avaliação dos impactos de suas funções e conteúdos sobre os indivíduos e a sociedade (BACCEGA, 2011; SANTAELLA, 2013; MARTÍN-BARBERO, 2014).

Ao longo do percurso da investigação empreendida, os cursistas professores nos revelaram, já de início, possuírem índices de posse e de uso de computador e de celulares, bem como de acesso à Internet, superiores aos verificados para a média da população brasileira – inclusive nos estratos equivalentes de classificação econômica e nas mesmas macrorregiões geográficas por eles habitadas – o que seguramente denota que esses indivíduos já eram, via de regra, mais intensamente interessados e pessoal e profissionalmente mobilizados para o uso das tecnologias digitais. De fato, os dados tabulados e analisados deram conta de demonstrar que o conjunto de professores cursistas frequentador do Programa Redefor-USP, na sua edição 2011-2012, possuía computador em suas próprias residências em 98,70% dos casos. Em relação à Internet esse percentual atingiu 96,74% dos entrevistados, enquanto o celular ficou com 97,83% de penetração neste grupo pesquisado. Esses indicadores situaram-se em níveis consideravelmente superiores aos verificados para as médias da população brasileira, que foram de, respectivamente, 45,0% para computadores, de 38,0% para acesso doméstico à Internet e de 87,0% para posse de celulares pessoais. Situar-se acima, também, das médias nacionais das populações tanto urbana, quanto daquela habitante da região Sudeste do País, que foram, na mesma sequência, de 51,0% e 57,0% para posse de computadores; de 43,0% e 49,0% para acesso doméstico à Internet e de 91,0% e 89,0% para a posse de celulares próprios.

No comparativo do comportamento frente à posse de equipamentos e acesso às TIC pelos cursistas do Redefor-USP, também em relação ao conjunto da população brasileira, observou-se que o índice médio de posse de computador doméstico surgiu mais assemelhado aos resultados obtidos para a parcela da população nacional situada

na classe socioeconômica A (98,0%), embora o conjunto dos cursistas analisado pertencesse, majoritariamente, à classe socioeconômica B (B1+B2), a qual agregou 73,29% deles, ante uma participação daqueles situados na classe A (A1+A2), de 18,23%.

No caso da posse doméstica de acesso à Internet, observou-se situação semelhante. Ou seja, o índice médio verificado para os cursistas do Redefor-USP equiparou-se ao verificado para a média nacional da classe A (96,0%). Apenas no caso da posse de celulares pessoais, a situação dos cursistas equiparou-se ao comportamento nacional de consumo da classe B (97,0%), embora a diferença para a classe A, neste caso (100,0%) tenha somado apenas 3 pontos percentuais.

Tais níveis elevados de posse e acesso às TIC podem parecer indicadores óbvios da conectividade e habilidade digitais de um público que voluntariamente realizou sua matrícula em um curso ministrado no ambiente e contexto de ensino a distância (EaD). Porém, a investigação da realidade dos cursistas pesquisados mostrou situação sensivelmente diferente disso. Muito além do mero acesso às TIC, o cotidiano do professor cursista investigado, no que se refere ao universo digital, revelou-se marcado por um extenso conjunto de dificuldades, obstáculos e limitações, muitas vezes considerado intransponível e agônico.

Se um olhar superficial, apenas panorâmico e ligeiro, sobre o conjunto das habilidades e competências digitais – que aqui denominamos literacias – inicialmente autodeclarado pelos cursistas entrevistados na pesquisa quantitativa, poderia conduzir à falsa noção de que as demandas básicas para o cumprimento das atividades necessárias à plena realização do aprendizado *on-line* encontravam-se atendidas, as abordagens qualitativas que lhe sucederam revelaram situação oposta, o que denota a pertinência e o valor da contribuição conjugada e integrada das abordagens e métodos quantitativos e qualitativos na investigação do objeto desta pesquisa.

Neste contexto, mesmo as habilidades que potencialmente poderiam ser consideradas as mais básicas e elementares e as mais amplamente dominadas pela maioria dos cursistas entrevistados – segundo as próprias informações iniciais desses agentes –, tais como anexar ou abrir um arquivo anexado e utilizar sites de busca na Internet, quando inseridas na cotidianidade da educação *on-line* tornaram-se reveladoras de imensas dificuldades e fontes inesgotáveis de angústia, ansiedade, opressão e

desespero, advindos do conhecimento ou domínio incompleto, lacunar ou insatisfatório do uso, manuseio e apropriação dessas ferramentas.

Ainda nesta mesma direção, consideramos que índices relativamente restritos de conhecimento e domínio, inicialmente declarados pelos cursistas, sobre ferramentas de comunicação, interação social e entretenimento – como o uso de serviços de mensagem de voz, videoconferências como o Skype ou de redes sociais – poderiam induzir à consideração do desinteresse desse público por tais práticas e à ideia pré-concebida de que, afinal, o não conhecimento e domínio delas pouca interferência poderia trazer aos resultados efetivos do aprendizado *on-line*.

Pelo contrário, o que as diferentes abordagens qualitativas aportaram de contribuição nesse sentido foi particularmente a de revelar que tais estatísticas, em realidade, escondem a existência de um sujeito atormentado e autoimolado na sua incompletude comunicacional, quer com seus alunos, quer com seus próprios filhos, amigos, colegas ou parentes. Trata-se, aí, de um indivíduo que realmente se aflige com suas deficiências e limitações interacionais e relacionais mediadas pelas TIC e que pode se redimir – e que, de fato, se redime – aos seus próprios olhos, pela conquista e apropriação das ferramentas e literacias digitais reclamadas, com evidentes acréscimos de autoestima e de sentimentos de realização pessoal pela superação dos conflitos instaurados neste contexto.

Cabe ressaltar que o uso criativo das ferramentas e das literacias digitais – como aquelas exigidas para a criação e atualização de páginas na Internet (*websites*), perfis em redes sociais, *blogs*, *fotoblogs* – representou um significativo ganho não apenas em ludicidade, lazer e entretenimento para o cursista professor praticante, mas que a ele acrescentou também novos espaços e oportunidades comunicativas e interacionais tanto com seus alunos, quanto também com familiares, amigos, colegas de trabalho e a comunidade, em geral. De um ponto de partida, ao início dos cursos no Redefor-USP, onde 64,89% dos cursistas respondentes declararam não saber realizar tais atividades, pudemos acompanhar diferentes percursos pessoais, nos quais muitos desses agentes passaram a se interessar pelo conhecimento e domínio das ferramentas e literacias necessárias para a suficiente execução dessas atividades, do que resultaram criações de páginas pessoais e de familiares, de vizinhos e de amigos em redes sociais, e também de páginas para as escolas, para as disciplinas lecionadas e para grupos de estudo para comunidades de interesse em determinados assuntos curriculares, à cujas atualizações

de conteúdos informativos e educativos o cursista professor passou a dedicar-se com afinco e crescentes interesses, satisfação e entusiasmo.

Maiores índices de posse e acesso às TIC e, seguramente, maior motivação do que a média da população brasileira – inclusive nos grupos e estratos de natureza equivalente –, conforme visto, asseguraram que os cursistas fossem mais assíduos no uso do computador e da Internet do que o conjunto das populações brasileira urbana e habitante da região Sudeste do País. Porém, esse contato com os instrumentos e ambiente tecnológico revelou-se não universal, nem, tampouco, homogêneo. Assim como outras pesquisas têm demonstrado, também para o grupo de agentes investigados, a correlação entre as faixas etárias dos indivíduos e seus correspondentes níveis de conhecimento, uso e apropriação das TIC, permitiu categorizá-los e classificá-los em distintos grupos. Numa aproximação inicial, que discutiremos e questionaremos a seguir, pudemos aproximá-los da divisão proposta por Prensky (2006) entre “nativos” e “imigrantes digitais”.

O conceito de “nativos digitais” busca definir os comportamentos, habilidades e atitudes dos indivíduos pertencentes às gerações que nasceram, cresceram e se desenvolveram imersas no contexto do advento da web e de sua massificação. São pessoas que convivem diariamente com as tecnologias e ferramentas digitais, geralmente desenvolvendo, por suas próprias conta e iniciativa, novos conhecimentos sobre o funcionamento das novidades tecnológicas que lhes chegam cotidianamente às mãos.

A esta ideia, se opõe a de “imigrantes digitais”, que reporta-se aos indivíduos que, embora não tenham nascido já imersos no mundo digital, por necessidade ou interesse, nele mergulham, adotando suas novas tecnologias e ferramentas, aplicando-se aos seu aprendizado e à adaptação às demandas dos novos ambientes virtuais.

O nosso cursista investigado – flagrantemente um “imigrante digital” em sua maioria – é pródigo em reproduzir e atualizar constantemente nas suas falas, o discurso social da exclusão e da inabilidade digital do idoso, especialmente quando vê a si mesmo enquadrado neste estrato etário. Aqui, vamos nos deparar com um rico e ramificado campo semântico associativo (ULMANN, 1973), no qual o aprendizado, uso e manuseio das tecnologias, ferramentas e literacias digitais se conectam com o medo – de errar, de quebrar os equipamentos e dispositivos, de perder as atividades já executadas, de não atender às próprias expectativas e às de outros –, com a decrepitude

física e mental, com a acomodação, com a saída do mercado de trabalho pela aposentadoria e com o incontornável isolamento sociocultural entre as gerações.

Além de conter a crítica da própria inabilidade ou carência digital, o discurso aqui proferido é portador dos sentidos e dos sentimentos da inadequação, da baixa autoestima e da depressão frente à perda de capacidade de atender às carências e demandas educativas dos jovens alunos e do distanciamento comunicacional em relação aos próprios filhos. Nele, reconhecemos a autoexpressão de um cursista professor que por não conhecer ou por não dominar, em condições mínimas suficientes, as novas tecnologias e as literacias digitais para interagir com elas, designa-se a si mesmo como “burro”, “pior professor do que gostaria de ser”, ou que fez de sua inabilidade “uma injustiça com os alunos”. Assim, nas suas falas, esse cursista professor já não consegue ensinar, dialogar, responder ou sequer mesmo despertar e reter a atenção dos jovens estudantes.

Cabe destacar neste contexto, que diferentes autores têm proposto abordagens opostas à respeito desse tema. O especialista em aplicação de tecnologias na educação Marc Prensky, por exemplo, é um notório defensor de que a questão tecnológica não deveria ser uma efetiva preocupação dos professores. Para o pesquisador, a eles caberia “...observar o que os estudantes fazem e ter certeza de que o que eles estão fazendo é de boa qualidade. Eles (os professores) devem saber apenas as possibilidades que a tecnologia pode oferecer” (PRENSKY, 2013, p. A14).

Em suas mais recentes investigações, Prensky discute e propõe mais ênfase nas abordagens do desenvolvimento das literacias digitais voltadas ao estímulo do senso analítico crítico, ao aprofundamento do pensamento e das discussões, à sociabilidade e ao relacionamento humano. Para ele, a educação formal, conforme presente na realidade contemporânea, não é mais capaz de atender e responder aos desafios da cotidianidade cada vez mais plena de incertezas e complexidades, na qual o tempo sempre se acelera.

Corroborando este entendimento, é necessário ressaltar que diversas pesquisas e estudos acadêmicos contemporâneos têm demonstrado a prevalência de um quadro mais complexo no aprendizado e uso das TIC, que em muito transcende a hipótese da naturalização das práticas digitais pelas populações mais jovens. De fato, a facilidade e rapidez do aprendizado e o maior domínio de funções mecânicas ligadas às TIC não implicam domínio e uso consciente, produtivo e eficaz das ferramentas tecnológicas, o que ratifica a fundamental importância da educação para o mundo digital (CASTRO,

2012; TRUCANO, 2012) e da necessária mediação do professor/tutor (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Dessa perspectiva, acreditamos que um novo discurso social mereça e deva ser urgentemente promovido e no qual o papel, o valor e a relevância do professor/tutor no contexto da digitalização crescente da vida contemporânea seja reelaborado a partir da sua insubstituibilidade enquanto mediador da construção dos valores da crítica, da moral, da ética e da cidadania, principalmente. Nesta direção, o cursista professor investigado em nossa pesquisa deu claras mostras da sua perfeita compreensão desse novo papel possível para ele na mediação da produção do conhecimento na escola habitante de um mundo, cada dia mais, virtualizado e hipermediatizado.

Mais do que o domínio das práticas digitais – mas, sem dúvida, com melhores resultados se amparado por elas – o que efetivamente conta no contexto educacional contemporâneo é a capacidade do professor de orientar o discernimento da informação realmente valiosa e construtiva e de conduzir o seu aluno na construção e no exercício de valores éticos e cidadãos, compartilhamento e socialização das práticas dialógicas e colaborativas.

Porém, se esse diagnóstico pode, em nível teórico, mostrar-se adequado, seguro e quiçá, até mesmo óbvio, na prática escolar cotidiana, contudo, ele se delineaia dúbia e conflitivamente para todos os agentes sociais envolvidos, mas especialmente para o professor. Se o professor não está ainda suficientemente preparado para esse novo papel e essa nova missão na escola, seu aluno tampouco. Ambos ainda não existem. Estão em construção.

O processo de mudança das práticas educativas sujeitas às mediações das TIC seguramente está instalado no contexto escolar e dela participa, ativamente, nosso cursista professor acompanhado. Mas, o que encontramos aí não é um ambiente tranquilo de transição entre modelos. Pelo contrário, é uma arena de lutas e de intensas disputas, que se revelam em discursos fragmentados, contraditórios e, às vezes esquizofrênicos.

O professor é, neste contexto, um profissional que habita cotidianamente entre as contradições expressas, por um lado, pelos abundantes discursos sociais sobre a necessidade da promoção da inovação tecnológica na educação e, por outro, pela pobreza da infraestrutura escolar e da insuficiência e inadequação das próprias práticas pedagógicas baseadas na eficiente e produtiva incorporação das TIC. Trata-se de

contradições sociais da mesma ordem daquela que ao mesmo tempo em que valoriza discursivamente a imagem e a importância do professor, lhe nega o direito a uma remuneração justa e adequada, sujeitando-o a jornadas de trabalho extenuantes e às consequentes restrições ao lazer, entretenimento e convívios familiar e comunitário.

Imerso em um campo de contradições, o docente se desestabiliza e sua fala se fragiliza na constante articulação e rearticulação das ordens do discurso que profere, refletindo novas hegemonias em construção no campo da Educação contemporânea. Aí, novos vocabulários e repertórios oriundos do universo digital vêm permanentemente se agregar e se amalgamar com práticas e retóricas tradicionais de ensino. Em um horizonte marcado pelo excesso da disponibilidade da informação, o professor é destituído de seu anterior papel de detentor, se não exclusivo, ao menos como fonte inquestionável do conhecimento, e, então, discursivamente se projeta como “tutor” de seus alunos. Mas, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, enquanto cursista *on-line* do Redefor-USP não aceita a posição ocupada pelo seu próprio tutor, no qual não reconhece a autoridade que ele próprio confere à imagem do professor.

Neste reconhecido contexto de mudança, o próprio significado do tutoramento se desestabiliza. Ainda que convencido do papel essencialmente orientador do docente nos rumos que segue a escola atual, o cursista professor mantém dificuldades em articular o seu próprio discurso sobre essas novas práticas. O cursista professor pesquisado revelou-se consciente de que o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas TIC se complexifica e que as questões da investigação da confiabilidade das fontes de informação trazidas para a sala de aula devem necessariamente incorporar, para além da checagem da veracidade dos fatos, também o desvelamento, junto a seus alunos, da própria ideologia que as constroem. Porém, aqui, o discurso novamente se desorganiza e os sentidos do tutoramento confundem-se com o dos perigosos caminhos do “direcionamento”, do encontro com os resultados já pré-projetados e estabelecidos pelo professor. Revela-se o campo ainda minado da experimentação coletiva da produção do conhecimento, no qual, para o cursista professor entrevistado “o uso da tecnologia [digital] na escola ainda precisa ser melhor resolvido”.

Retomando a exploração temática da questão etária, cabe destacar, por outro lado, que as correlações entre faixa etária e nível de conhecimento e domínio das literacias digitais devem ser compreendidas em um contexto cada vez mais ampliado, no qual atuam outras mediações identicamente relevantes, que não apenas uma maior facilidade potencial de aprendizagem das TIC por parte dos mais jovens. Em realidade,

os dados da pesquisa analisada sugerem, também, que possuir computador e acesso à Internet em casa contribui para a aquisição, exercício e desenvolvimento das literacias digitais dos indivíduos e que essas posses e usos domésticos, por sua vez, estão profunda e inversamente condicionadas às diferentes faixas etárias. Isto porque, comprova-se, que os professores e agentes sociais ligados à área da Educação mais idosos são os que possuem os mais altos índices domiciliares de posse de computador e acesso à Internet, o que, seguramente, está correlacionado ao nível de remuneração maior conquistado por mais largos períodos de evolução nas respectivas carreiras profissionais (JUNQUEIRA, 2013).

Além da faixa etária e da situação socioeconômica, os dados disponíveis pelas Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012, utilizados como base de comparação em nossa pesquisa, também permitiriam constatar que outras mediações necessitam ser consideradas na aquisição das literacias digitais. O gênero e a distribuição macrogeográfica regional dos agentes pesquisados são duas delas. Porém, como nossa pesquisa se restringiu ao Estado de São Paulo, não discutimos essa última categoria de mediação.

Nas pesquisas realizadas pelo CGI.br, as professoras, de modo geral, declararam possuir habilidades insuficientes ou muito insuficientes em maior grau do que os docentes do sexo masculino, tanto no que se refere ao uso do computador, quanto da Internet. Também as representantes do sexo feminino foram o as que declararam menor nível de autonomia em relação ao aprendizado das TIC, bem como de sua incorporação nas atividades rotineiras de navegação tanto para usos e interesses pessoais, quanto letivos em sala de aula, o que corrobora a notável mediação do gênero no estudo das literacias digitais de docentes.

Em nossa investigação, contudo, tais constatações surgiram muito mais diluídas, tênues, dispersas. Entendemos que as explicações para esse fenômeno devem ser encontradas em relação a duas características de nosso grupo investigado. O primeiro deles, evidentemente, é a própria composição do conjunto de cursistas, majoritariamente dada por mulheres (80,92% no total; 73,28% para o conjunto de cursistas professores e 70% para os frequentadores do Curso de Ensino de Biologia, mais particularmente sondado), o que já por si mesmo induz reflexos sobre os resultados quantitativos apurados. E o segundo, de ordem qualitativa, credita-se à discursividade desses agentes. Sabemos que tanto a produção, quanto a circulação dos discursos são socialmente

controladas, selecionadas e organizadas, de modo a determinar o que pode e o que não pode ser dito em cada momento sócio-histórico. É a articulação desses fenômenos que permite o surgimento e a distribuição de certos enunciados, ao mesmo tempo em que proíbe e apaga outros. Assim, “silenciamento e exposição são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades” (GREGOLIN, 2007, p.15). Para nós, são fenômenos desta natureza que fizeram com que tais questões fossem apagadas nas falas dos cursistas. Ou seja, imerso cultural e politicamente no discurso sócio-histórico da igualdade entre os gêneros, ao cursista professor – majoritariamente composto por mulheres – tornou-se inacessível a formulação do discurso da diferença no campo digital. Sua fala não encontrou aí o mesmo amparo dos discursos da mídia e do senso comum que encarceraram os estereótipos da inabilidade digital do idoso e os da crônica incapacidade ou ineficiência do professor em lidar e incorporar o uso das TIC na escola e na sala de aula.

Retomando o caminho dos achados encontrados ao longo da investigação empreendida, observou-se que aprendizado autônomo do uso do computador e da Internet foi predominante para os cursistas professores pesquisados, sendo que 91,71% deles declararam ter cumulativamente adquirido tais conhecimentos sozinhos e 80,92% com a ajuda de parentes, amigos ou colegas de trabalho. Cabe destacar que esses indicadores adquiriram valores significativamente superiores aos encontrados pelas pesquisas TIC Educação em todos os anos pesquisados, ou seja, em 2010, 2011 e 2012. Na sua última edição, aquela pesquisa indicou que 51% dos professores declaram o aprendizado solitário e que 28% contaram com a ajuda de familiares, parentes e amigos.

Tais constatações corroboraram achados anteriores que apontaram na direção da automotivação, disposição e entusiasmo dos cursistas investigados para o aprendizado, apreensão e apropriação das TIC. Neste percurso, encontramos sujeitos que, quando não amparados pelo aprendizado informacional em empregos anteriores, ou pela convivência com as TIC no próprio ambiente escolar cotidiano, solicitaram ávida e insistentemente a colaboração dos próprios filhos, dos alunos, ou de colegas de trabalho, ainda que, em alguns casos, tenha sido necessário pagar pela assistência prestada. Quanto aos filhos, esses se revelaram quase sempre impacientes, sem tempo, ou até mesmo intolerantes para com as dificuldades digitais de seus progenitores, preferindo “resolver logo” o problema apresentado, executando eles mesmos as ações necessárias, ao invés de preocuparem-se em ensinar novas práticas e conhecimentos a seus pais. Além dessa fontes de ajuda, alguns cursistas professores buscaram ainda, realizar cursos

de informática pagos, no mercado e muitos foram angariar apoio regular no *help desk* de suporte ao programa, conforme pudemos explorar amplamente na porção qualitativa de nossa investigação.

Embora na abordagem quantitativa de nossa pesquisa os percentuais de professores cursistas que informaram a não habilidade ou a pouca habilidade inicial no uso das TIC tenham sido de baixas frequências ante aqueles que se declararam detentores de maiores níveis de domínio das literacias digitais⁴³⁸, na cotidianidade da realização do curso *on-line* e das atividades e tarefas a ele relacionadas, tais carências adquiriram notável expressividade, produzindo efeitos efetivamente comprometedores dos resultados da aprendizagem. Neste contexto, o professor cursista necessitou, com urgência, buscar o auxílio que lhe permitisse superar as lacunas digitais no conjunto de suas habilidades e competências, sem o que seu sucesso, se não a própria permanência no curso, acabariam decididamente comprometidos.

Há que se observar que, no tocante aos fóruns de discussão, as habilidades iniciais declaradas pelos cursistas professores do curso de Ensino de Biologia entrevistados apontavam para um horizonte de relativa tranquilidade e de desempenho satisfatório, haja vista que 84,73% deles declararam conhecimento prévio da ferramenta. De fato, no conjunto das dificuldades que se revelaram progressivamente no percurso do Redefor-USP, os fóruns de discussão constituíram-se em um dos menores empecilhos. Queremos chamar a atenção, contudo, para a forte relevância que esse instrumento adquiriu ao longo do curso acompanhado, servindo como *locus* fundamental e decisivo da partilha de conteúdos digitais, de práticas e de experiências, que com grande capilaridade vieram a contaminar positivamente todo o entorno pessoal e profissional habitado pelo cursista professor. Nesse sentido, recomendamos que em novas e futuras iniciativas de cursos de EaD de natureza similar à dos ora estudados, tais ferramentas sejam observadas com extremo critério e cuidado, incentivando permanentemente a adesão dos cursistas ao seu uso, do que decorrerão seguros benefícios à coletividade.

Em parte devido às limitações de seu próprio domínio das diferentes categorias de literacias digitais, a incorporação das TIC pelo cursista professor na sala de aula com seus alunos revelou baixo nível de intensidade, corroborando os resultados de pesquisas

⁴³⁸ Os percentuais obtidos foram de 1,64% e 17,54% de não hábeis e de não muito hábeis, respectivamente, frente a 41,77% que se declararam “hábeis” e 3,27% que se veem como muito hábeis.

de amplitude nacional sobre o tema, como as já referidas TIC Educação 2010, 2011 e 2012. No caso do nosso cursista investigado, pouco mais da metade deles (54,42%) declarou inicialmente realizar em todas as semanas letivas consultas na Internet para obter materiais para uso nas suas próprias aulas; 6,43% informaram que costumavam utilizar o computador em sala de aula para realizar atividades com seus alunos; 4,91%, que usavam recursos de filmes ou vídeos em aula e 4,58%, que se valiam, para interação didática com os alunos, de sites de vídeos *on-line* do Youtube, Google Vídeos e de outros similares.

Pudemos acompanhar, ao longo das pesquisas qualitativas, que o aprendizado e a progressiva incorporação das literacias digitais necessárias para a realização das atividades apontadas no parágrafo anterior, acabaram por induzir níveis de utilização significativamente mais intensos das TIC em sala de aula e, até mesmo, no relacionamento entre professor e aluno nos ambientes extramuros escolares. Tais fenômenos se viabilizaram especialmente a partir da aquisição, do exercício e do desenvolvimento das diferentes categorias de literacias digitais, como as da navegação hipermidiática, da obtenção e exploração progressiva de novas fontes de referência para a pesquisa de informações e do desenvolvimento contínuo do manuseio, produção e reprodução de conteúdos audiovisuais, entre outras.

Vários foram os relatos de experiências obtidos que deram conta desses crescentes usos e incorporações no âmbito digital, como, por exemplo: i) o uso do celular em sala de aula para a realização de atividades educativas – ainda que tendo que enfrentar e superar explícita ou implicitamente as orientações oficiais da escola a respeito de tal prática –; ii) a introdução de novos materiais didáticos explorados e adquiridos pela navegação na Internet; iii) a edição, cortes e recortes de filmes e vídeos, objetivando torná-los mais adaptados e palatáveis aos interesses dos alunos e ao tempo das aulas; iv) a implantação de ambientes, práticas e procedimentos digitais para a formulação, aplicação e correção de provas e avaliações; v) o desenvolvimento de páginas escolares e disciplinares específicas nas redes sociais, e, até mesmo, v) a adaptação de *softwares* para a realização de cursos *on-line* para os alunos, nos moldes dos aprendidos com o Redefor-USP, entre muitas outras encontradas na pesquisa e que aqui se poderiam voltar a citar.

É relevante destacar que parte expressiva dos ganhos e das melhorias percebidas pelos cursistas professores, especialmente no relacionamento com seus jovens alunos, foram conquistados a partir de seu maior conhecimento, experimentação e desenvoltura

com os conteúdos audiovisuais disponíveis no universo digital, segundo seus próprios relatos. Em seu recente livro, “A comunicação na educação”, Martín-Barbero (2014, p.51) chama a atenção para o fato de que os modos e os processos da leitura e, conseqüentemente, da socialização e da educação, exigem uma “complexa articulação entre livros, quadrinhos, vídeos e hipertextos”. Nessa ambiência, o autor discute que, infelizmente, a escola tradicional, obcecada pelos malefícios atribuídos às mídias, não consegue incorporar as linguagens juvenis – fortemente estruturadas pelos sons e pelas imagens – na sua cotidianidade curricular e acadêmica, tornando-se, desta forma, uma instituição esvaziada, obsoleta e sem qualquer atratividade para o jovem aluno. Para ele:

Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os novos modos de representação e ação cidadãs, que a cada dia são mais articuladoras do local com o mundial (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.53).

Compreendemos, a partir dessas colocações, que a simples incorporação modernizadora e instrumental dos meios audiovisuais e digitais na escola não altera, por si mesma, a resistência e o discurso negador da própria escola sobre o papel das mídias e da cultura audiovisual; mídias essas que a instituição continua a denunciar como manipuladoras e usurpadoras do tempo, da ingenuidade e do idealismo dos jovens, inoculando-lhes superficialidade e conformismo (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.64).

Assiste-se aqui, sem dúvida, ao embate entre discursos que mutuamente se fragmentam e se desafiam e que caracterizam, via de regra, os percursos e processos da mudança social. Por um lado, a escola tradicional, detentora do “discurso competente” (CHAUÍ, 2006), que lhe legitima a autoritária imposição do que dizer, do como, por quem e a quem dizer, no “já-lá” das rotinas e das práticas institucionais e, por outro, o jovem aluno – e, muitas vezes também o professor que lhe acompanha –, cujo discurso compreende e se constrói por novas práticas de socialização e de produção de identidades e de sensibilidades. À centralidade do “especialista” (GIDDENS, 2002) hierárquica, autoritária e rigidamente instituída pelo “discurso competente”, vem se opor aquele que reconhece que os meios digitais e audiovisuais vieram impor decisivamente uma nova instância de “elaboração e transmissão de valores e pautas de

comportamento, de padrões de gosto e de estilos de vida, reordenando e desmontando velhas e resistentes formas de intermediação e autoridade que configuravam até pouco tempo o estatuto e o poder social da escola” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.65). Instância essa em que as imagens, ainda que signifiquem cada vez menos, “paradoxalmente, são cada vez mais importantes” (SARLO, 2004, p.68).

Na direção favorável à construção da nova escola, podemos observar que, com o auxílio das TIC e da progressiva apropriação de novas literacias digitais, o professor deu mostras e comprovações de adquirir autonomia na seleção, edição, tratamento, recortes e circulação do material audiovisual que leva para a sala de aula. Os resultados disso revestiram-se, conforme vimos nos próprios discursos desses agentes, de ganhos em criatividade, satisfação pessoal, rendimento e apreciação dos resultados auferidos nas práticas conjuntas com os alunos, trazendo, conseqüentemente, acréscimos em autoestima, satisfação, realização e bem-estar pessoal.

Nesse contexto, o papel do professor – historicamente esvaziado enquanto sujeito ativo e protagonista, para o de mero executor de programas e projetos organizados e produzidos à sua revelia (CITELLI, 2012, p.17) – torna-se passível de recuperação e portador de uma reconfiguração positiva. Ao aprender, desenvolver e aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades digitais para buscar novos conteúdos na Internet, selecionar, cortar e editar materiais audiovisuais diversificados especial e autonomamente por eles selecionados para o aprendizado dos conteúdos disciplinares, além de introduzir o uso e a apropriação de novos dispositivos e ferramentas (celulares, redes sociais etc.), o professor se transforma, adquire autonomia, auto-motivação e protagonismo e, assim, modifica completamente a materialidade de suas aulas, com evidentes ganhos para ambas as partes: docente e discente.

Porém, há que se reconhecer, neste contexto, as limitações impostas pela flagrante deficiência da infraestrutura digital escolar enquanto elemento igualmente – ou até mais –, responsável pela baixa penetração das TIC na educação brasileira, e no caso paulista, em particular, que pudemos investigar mais diretamente. Voltaremos a esse ponto logo à frente.

No tocante à participação em atividades comunitárias e vinculações a entidades de representação de interesses coletivos, igrejas, associações com diferentes propósitos, a pesquisa quantitativa mostrou que os cursistas não participantes foram mais expressivos que os participantes, em todas as categorias investigadas, à única exceção

das paróquias e associações religiosas. Neste caso, a frequência dos participantes equivaleu a 65,87% dos cursistas, ante 34,13% para os não participantes.

O que as informações obtidas via abordagens qualitativas vieram agregar a esse quadro foi a revelação de que a parte importante do distanciamento do cursista professor não apenas das atividades culturais, de lazer e de entretenimento, mas também de convivência e da participação comunitária deve-se sensivelmente menos ao desinteresse, desconhecimento ou falta de hábito, do que à existência de um cotidiano de trabalho marcado pela excessiva sobrecarga das horas dedicadas ao magistério tanto na escola, quanto fora dela.

O ingresso no Redefor-USP e as consequentes exigências de dedicação de tempo ao estudo e à realização de atividades, estudos e tarefas veio complexificar ainda mais esse quadro, alijando decididamente o cursista professor de suas possibilidades de lazer, entretenimento e reduzindo o seu consumo de produtos da indústria cultural.

Nesse sentido, acreditamos que poderia vir a ser altamente estimulante e produtivo que os cursos *on-line* a serem oportuna e futuramente oferecidos a públicos de natureza e condições similares às investigadas contemplassem a inclusão do uso didático de produtos culturais focados no entretenimento, os quais poderiam estimular, ao mesmo tempo, o desfrute e a recuperação de parte do tempo e do espaço do descanso, do lazer e da ludicidade perdidos, e a análise crítica de diferentes produtos e conteúdos midiáticos.

Por outro lado, observamos que a imersão progressiva do cursista professor no ambiente *on-line*, decorrente dos seus ganhos de conhecimento, domínio e apropriação das literacias e das práticas digitais, mostrou viabilizar e incentivar maiores níveis de participação e de engajamento nas mobilizações sociais e, também, na expressão identitária midiática, como, por exemplo, na manifestação de opiniões pessoais em enquetes temáticas conduzidas ao vivo em programas de televisão.

Caminhando nesta direção, pudemos constatar que cursistas professores antes alienados e distantes das práticas digitais de mobilização por causas de interesse social, a partir de sua inclusão mais articulada no mundo *on-line* passaram a acompanhar, compartilhar e apoiar as principais mobilizações ocorridas durante o período da execução de nossa pesquisa em campo, que incluíram desde o grandes movimentos nacionais de rua, de junho de 2013, até a libertação dos cães da raça *beagle* de um

laboratório de pesquisas de produtos farmacêuticos situado na Região Metropolitana de São Paulo.

Assim, de uma perspectiva panorâmica sobre os resultados gerais da pesquisas, muitos achados apontaram para a pertinência e produtividade da adoção da metodologia teórica e analítica do modelo de literacias digitais desenvolvido e proposto por Eshet-Alkhalai (2004), no qual se reconhecem e se qualificam diferentes categorias: i) literacia do pensamento hipermídia; ii) literacia da reprodução; iii) literacia da informação; iv) literacia fotovisual e v) literacia socioemocional.

Conforme pudemos demonstrar, todas essas literacias coexistem e se interpenetram na análise do caso dos cursistas do Redefor-USP e evidenciam diferentes possibilidades de interação, uso e apropriações das ferramentas e ambientes digitais. Tais fenômenos nos permitiram acompanhar não apenas performances, mas também, e principalmente, limites, carências, potencialidades ainda inexploradas, entre outros aspectos, os quais sinalizaram para a pertinência e as necessidades de adoção de políticas de capacitação e desenvolvimento das habilidades digitais de professores, frente aos indicadores potenciais de seus crescimentos tanto no âmbito pessoal, quanto docente, comunitário, socialmente participativo e cidadão.

Nessa direção, destacamos que a perspectiva da UNESCO (WILSON et al., 2013) em torno dessa abordagem da incorporação das literacias digitais pelos professores sinaliza consistentemente para o potencial construtivo e constitutivo de cidadãos que sejam efetivamente capazes de buscar e gozar de todos os benefícios de um direito humano fundamental: o a liberdade de opinião e expressão. E que, neste caminho, possam construir-se a si mesmos como sujeitos críticos e atuantes e cidadãos participantes da construção permanente de um novo mundo.

Especialmente no tocante às literacias socioemocionais, o estudo apontou para direções que instigam considerações a respeito da pertinência da adoção de mecanismos, abordagens e ferramentas educativas para as TIC que levem em consideração o reconhecimento, cada vez maior, das demandas emocionais e afetivas do processo educacional.

Professores, em seu cotidiano profissional, estão imersos em relacionamentos e interações marcados pela afetividade em relação aos seus alunos (ARANTES, 2003). Quando transpostos para o ambiente onde se tornam, eles próprios, estudantes, a busca pelas respostas e acolhimentos afetivos e relacionais nas interações parece naturalmente manifestar-se, exigindo ser considerada no processo de ensino-aprendizagem.

Neste campo, contudo, tanto os ambientes virtuais de aprendizagem, quanto as ferramentas digitais disponibilizadas e os mecanismos de suporte técnico e operacional ao seu uso, manipulação e apropriação por parte dos cursistas, não parecem estar suficientemente adequados às práticas de ensino-aprendizagem *on-line*. Pelo contrário, sustentam, mantêm e reproduzem práticas educativas tradicionais herdadas do ambiente analógico predominante nas salas de aula, com o agravante de privar o educando do contato pessoal com seus colegas e com os educadores.

Frente à complexidade do mundo contemporâneo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, essencialmente heterogêneo e plural, Muniz Sodré (2012, p.183) acredita na necessidade de um novo modelo educacional que, para muito além da abordagem puramente técnica ou comunicacional, tenha foco no *sensível* – que para ele representa um novo paradigma cognitivo: o paradigma do sensível⁴³⁹. Explica o autor que frente à diversidade das existências e das culturas, cabe à educação estimular o que ele chama de “imaginação empática”, ou seja “a dinâmica dos recursos afetivos que pode levar a consciência a pôr-se no lugar do Outro, a aproximar-se sensivelmente da diferença” (SODRÉ, 2012, p. 35). Neste contexto, o ambiente tecnológico deve servir para integrar “ecologicamente” o universo simbólico do diverso, para muito além do que parece estar implícito no simples argumento da “inclusão digital”. Enfim:

Uma educação compatível com a diversidade cultural e com o *sensorium* afim à novíssima tecnologia da informação e da comunicação não será aquela que se pautar exclusivamente pelo uso instrumental da mídia ou de objetos técnicos avançados – logo, o que importa não é a diversidade de conteúdos culturais a serem acessados – e sim a comunicação que incorpore pedagogicamente a dimensão do *sentir*, a mesma que conforma o mundo vital (SODRÉ, 2012, p. 186)⁴⁴⁰.

Na contemporaneidade, o conflito e a crise da escola, nos seus moldes tradicionais, frente à crescente incorporação das tecnologias de informação e comunicação na vida cotidiana, nos modos do existir e nas subjetividades dos sujeitos é flagrante e constitui-se em fenômeno mundialmente reconhecido, problematizado e discutido, na busca de que se venham encontrar novos rumos para os processos do ensino-aprendizagem (SIBILIA, 2012a, 2012b; MARTÍN-BARBERO, 2014).

⁴³⁹ Grifo original do autor.

⁴⁴⁰ Grifos originais do autor.

Para muitos pesquisadores contemporâneos, a velocidade na introdução das TIC no ambiente escolar tem sido lenta e aquém do potencial previsto, ainda que seus impactos sejam, em alguma medida, inegáveis. Entre os fatores que mais contribuem para tanto e que aparecem entre os mais frequentemente citados na literatura acadêmica sobre o tema está o despreparo tecnológico dos professores, embora caiba destacar que os resultados de pesquisas como as TIC Educação 2010, 2011 e 2012 tenham demonstrado a contribuição decisivamente importante das carências estruturais de oferta e acesso às TIC pelas escolas públicas brasileiras, tanto quanto das insuficiências de projetos pedagógicos efetivamente incorporadores das TIC e de suas lógicas no contexto educacional.

Na América Latina, as políticas de integração das TIC no ambiente escolar tiveram início na década de 1990, com as experiências pioneiras da Red Enlaces, no Chile; Proinfo, no Brasil; Red Escolar, no México e do Programa de Informática Educativa, na Costa Rica (IPE-UNESCO, 2012, p. 19), às quais se seguiram muitas outras iniciativas de natureza semelhante, como por exemplo, aquelas observadas na Argentina, Colômbia, Peru e Uruguai.

Segundo a IPE-UNESCO (2012), ao longo das últimas décadas se pode identificar a ocorrência de três diferentes modelos de introdução das TIC nas escolas. O primeiro deles, mais característico das primeiras iniciativas e programas e, até hoje o mais comum e disseminado, é o do modelo dos laboratórios, no qual o uso dos computadores se dá em aulas ou em atividades especialmente programadas em locais e horários pré-determinados, com a principal vantagem de permitir economia de recursos com a aquisição de equipamentos para a escola. O segundo modelo, por sua vez, busca aumentar a disponibilidade e o acesso de professores e alunos às TIC, oferecendo-as nos distintos espaços e ambientes escolares, favorecendo, assim, a realização de pesquisas e trabalhos em grupos, entre outras atividades. Finalmente, no terceiro modelo, mais recente e ambicioso, a busca é por disponibilizar computadores individuais, geralmente *laptops* ou *netbooks*, tanto para professores quanto para alunos. Neste caso, o projeto pioneiro, no âmbito da América Latina, ocorreu no Uruguai – O Plan Ceibal – que logo veio a inspirar adaptações ou novas formulações aos países da região, notadamente Argentina, Brasil, Colômbia, Peru e Venezuela (SEVERINY; CAPOTA, 2011; IPE-UNESCO, 2012).

As dificuldades de acesso às TIC nas escolas brasileiras, em geral e nas paulistas, em particular, no caso de nossa pesquisa – onde vigora decisivamente o

modelo laboratorial descrito pela UNESCO e que consta no parágrafo anterior – emergem com força e nitidez nas falas coletadas ao longo de toda a investigação empreendida. Embora não tenham se constituído objeto ou foco de nossa atenção, as precariedades existentes no contexto educacional brasileiro, principalmente no que se refere à escola pública, contaminam e enviesam as possibilidades, as experiências, os relatos e, conseqüentemente, os discursos.

Aí vamos encontrar escolas sem computadores ou apenas com a metade, ou ainda menos, do que a demanda instituída de fato exige; com conexão à Internet inconstante e de baixas qualidade e velocidade; com pouca ou insuficiente assistência técnica; com ambientes limitados e confinados de acesso às TIC, e muitas vezes imersas em um ambiente de ameaças e de insegurança social.

Porém, o discurso do cursista professor que daí emerge não é o da denúncia, nem tampouco o do desânimo. Pelo contrário, é o da solidariedade, da empatia com os seus alunos e o da partilha dos seus próprios recursos pessoais, materializados na oferta de equipamentos e dispositivos de sua própria posse e, também, no tempo adicional de trabalho não remunerado que investe na superação das carências da própria escola, dos seus alunos e de suas respectivas famílias e comunidades.

Neste contexto de limitações e riscos, encontramos cursistas professores que estimulados e convencidos das necessidades, urgências e potencialidades do uso e das apropriações das TIC no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos não apenas passam a levar seus *laptops*, *notebooks* e celulares para a sala de aula – ou ainda a adquirir equipamentos e dispositivos “para treinar em casa” –, mas seguramente de forma ainda mais significativa, a investirem no desenvolvimento de alternativas viabilizadoras e dinamizadoras de práticas digitais mais significativas na escola. Muitos foram os relatos da criação de produtos específicos para a melhoria das aulas e das atividades discentes com os alunos, mas alguns impressionam pela dimensão que atingiram. Entre esses, o caso do cursista professor que adaptou uma sala de leitura subutilizada, transformando-a em uma sala de informática especialmente concebida para a utilização de seus alunos e que criou um ambiente virtual de aprendizagem próprio inspirado no modelo da plataforma Moodle utilizada pelo Redefor-USP (“o meu Redefor”), tornou-se, sem dúvida, um dos mais instigantes.

Tudo isso, no entanto, como já sinalizado anteriormente, não ocorre em um ambiente de calma, segurança e certeza. Pelo contrário, o que aí se revela é uma árdua arena de lutas e de exigências inesgotáveis de autossuperação constante.

Como pudemos ver abundantemente, ao longo de toda a pesquisa, para os cursistas, a prática e o exercício do ensino-aprendizagem virtual reveste-se da lógica produtiva tradicional do trabalho, infiltrando-se nos poucos espaços e brechas livres das rotinas escolares – haja vista que realizam pós-graduação em serviço – e, neste ambiente, a inabilidade ou insuficiência nas suas literacias digitais, revestem-se de profundos e significativos sentidos e sentimentos de desespero, aflição, urgência, ameaça e desamparo, que podem levar ao abandono do curso, sendo esse um dos motivos a serem investigados como responsável pelos recorrentes e significativos índices de desistências e evasões dos cursos ofertados.

Neste contexto, mecanismos, práticas e ferramentas que estimulem maior nível de ludicidade nas operações do ensino-aprendizagem *on-line*, como aqueles baseados em princípios da *gamificação*⁴⁴¹ (YANAZE, 2012; SANTAELLA, 2013), ou outros não focados essencialmente na performance avaliada por estritos cumprimentos de prazos para a realização de tarefas e atividades, notas e frequências, podem trazer importantes contribuições aos cursistas, na medida em que levem em consideração as suas sobrecargas cotidianas nas rotinas profissionais nas escolas, que aliviem a carga de tensão emocional e ansiedade que permeiam as atividades e a execução de tarefas *on-line* e que estimulem o prazer da experimentação dos ambientes e ferramentas digitais e de suas possibilidades expressivas e constitutivas da vivência e da construção pessoal.

Segundo Passarelli e Junqueira (2012, p.48) “Na sociedade brasileira contemporânea, os *games* ocupam lugar cada vez mais destacado não apenas no consumo e entretenimento de crianças e adolescentes, mas também no âmbito das

⁴⁴¹ A palavra “gamificação” passou a adquirir, contemporaneamente, grande penetração na mídia jornalística especializada. Derivada do termo inglês “gamification”, criado para designar o uso dos aparatos e da lógica dos videogames para além das esferas do lazer e do entretenimento, como, por exemplo, no treinamento e no desenvolvimento de estratégias empresariais, nas campanhas políticas e na educação escolar, entre outros. Tal apropriação tem se justificado pela crença na predisposição das pessoas a se envolverem com jogos das mais diversas naturezas, para o que direcionam e investem, voluntária e prontamente, maiores níveis de atenção e engajamento do que fariam em suas atividades rotineiras. Isso tem feito com que produtos, serviços e marcas passem a ser redesenhados visando operacionalidade, tais como: a) tarefas ligadas a respostas e recompensas instantâneas; b) divertimento no desafio atingível e na competição; c) reconhecimento pelas ações executadas; d) estabelecimento de objetivos e regras claras nas missões, e) tolerância ao sentimento de fracasso e minimização do sentido da penalização, e f) narrativas envolventes e atraentes, entre outros (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.48).

empresas e instituições de ensino”. Jovens pensadores da atualidade, como, entre outros, Raph Koster (2004), vêm defendendo a posição de que os *games* representam potentes aliados da educação e do aprendizado, acreditando que, no futuro não muito distante, o seu uso nesta esfera será uma prática predominante. Neste mesmo sentido, para Tom Chatfield (2011), os *games* humanizam a tecnologia

Para os pesquisadores da UNESCO “À medida que os professores desenvolvem competências e tornam-se confiantes para produzir e usar mídias e informações para práticas instrutivas, eles passam a ser líderes na promoção da alfabetização midiática e informacional dentro do currículo escolar” (WILSON et al., 2013, p.28).No entanto, os dados da Pesquisa TIC Educação 2012 revelaram um fato deveras preocupante: 39% dos docentes declaram acreditar mais nos métodos tradicionais de ensino.

Para que este quadro venha a se reverter, torna-se necessário e imprescindível que os professores se tornem cada vez mais ativos e criativos nas apropriações que fazem das TIC em suas práticas letivas, o que demanda que, muito além da posse, uso e acesso, eles se exercitem no aprendizado e nas práticas do uso das ferramentas digitais. Desta perspectiva, o contato e a interação com os estudantes mais jovens exige abertura, disposição e entusiasmo do professor em relação a essas ferramentas tecnológicas, sem o que o processo educativo não poderá ser completado e levado adiante. Nosso cursista pesquisado, em muitas das situações observadas, deu mostras abundantes de encontrar-se completamente alinhado a tais perspectivas, o que nos convence e estimula a dar continuidade a novos horizontes e projetos de pesquisa alinhados às perspectivas lançadas e sedimentadas, já há duas décadas e meia, pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa Escola do Futuro da Universidade de São Paulo e, mais recentemente, pelo seu Observatório de Cultura Digital (PASSARELLI, 2007c, 2010; JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2011;PASSARELLI; ANGELUCI, 2013).

É forçoso considerar o grande atraso e os enormes desafios brasileiros na efetiva incorporação das TIC no ambiente escolar, principalmente na análise comparada com as perspectivas apontadas no documento *The 2011 Horizon Report* (JOHNSON et al, 2011) – considerado referência no estudo das tecnologias e seu potencial impacto no ensino e na aprendizagem – em que se vislumbram, por exemplo, a adoção de livros eletrônicos (*e-books*) e da tecnologia móvel (celulares com acesso à Internet) em um curtíssimo período de tempo nas salas de aula de países desenvolvidos como Japão e Estados Unidos da América.

Porém, estamos cientes de que promover a implantação das TIC na escola vai muito além de prover o acesso à tecnologia e de automatizar práticas tradicionais. É necessário, urgente e imprescindível implantar mudanças em políticas, concepções, valores, crenças e processos, pois a condução da inovação demanda esforço e acontece de modo gradativo, envolvendo todos os participantes da comunidade escolar. Portanto, necessita-se uma identificação conceitual da finalidade de sua utilização/integração no contexto escolar, bem como o diagnóstico da realidade das tecnologias disponíveis no espaço escolar e fora dele, ou seja, o acesso situacional pela comunidade. A projeção das ações, mediações realizadas a partir das/com as tecnologias, bem como a avaliação desse processo vêm compor, finalmente, a sua operacionalidade, sem esquecer a necessidade, o envolvimento e a sensibilização de todos para que a proposta de integração das tecnologias não seja vista como algo imposto aos professores, alunos, pais e gestores. A escuta dos atores sociais sobre a expectativa e o conhecimento da realidade se mostra primordial no desenho de uma proposta de integração das tecnologias no contexto escolar; direção e sentido esses aos quais alinhamos a intencionalidade dessa nossa investigação.

Do ponto de vista dos ganhos de natureza metodológica, ressaltamos, ao longo de todo o percurso desta pesquisa, a relevância, aderência e complementariedade altamente produtiva obtida com a conjugação dos métodos netnográficos com os princípios e procedimentos da Análise do Discurso da Linha Francesa (ADF), que resultou na possibilidade de obtenção de um conjunto de dados e observações abundante, significativo e de alto nível de interesse para as análises pretendidas. Tanto os textos escritos, quanto as observações pessoais do pesquisador recolhidos do ambiente virtual de aprendizagem e decorrentes da interação *on-line* dos agentes pesquisados ao longo de mais de três anos, contribuiu decisivamente, no nosso entendimento, para a construção e análise do *corpus* da pesquisa, o qual se revelou rico, pertinente, consistente, adequado e suficiente para o estudo do objeto proposto.

Os desafios da realização da Análise do Discurso sobre esse *corpus* impôs a necessidade da reflexividade permanente sobre os métodos e procedimentos adotados, bem como sobre os achados de pesquisa, sugerindo novos caminhos e abordagens a todo momento, à medida em que a partir das sucessivas aproximações, o objeto foi revelando novas nuances preñhes de outras possibilidades investigativas e analíticas.

a interpretação é aberta e a significação sempre incompleta em seus processos de apreensão. Há ineditismos em cada análise e isto faz a riqueza da análise de discurso, seu caráter aberto e dinâmico (ORLANDI, 2013, p.1).

Como vimos, a Análise do Discurso não tem por objetivo a interpretação do objeto a ela submetido, mas visa, sim, compreendê-lo em seu modo de significar. Portanto, ela não se dá sobre um objeto específico propriamente dito, mas sobre o processo discursivo do qual este objeto é parte. Ela o interroga. Para Eni Orlandi (2013, p.2) “cabe ao analista, na elaboração de sua análise, e na explicitação de seus resultados, mostrar a eficácia de seus procedimentos e a consistência teórica com que a conduziu”. A esse respeito, decididamente nos empenhamos ao longo de toda a investigação. E, seguros disso, acreditamos ter concluído produtiva e enriquecedoramente nossa viagem, que, para além das alternâncias dos sabores e dissabores entre tormentas e calmarias, nos conduziu ao profundo mergulho em uma pequena porção da vida, do trabalho e da subjetividade em permanente construção desse agente social que merece, mais do que tudo, nosso amor e nosso mais profundo respeito: o professor! E ainda mais especialmente, o motivado e lutador professor da escola pública brasileira.

Retornando aos excertos dos poemas ancestrais escolhidos para a introdução de nossa pesquisa, finalizamos nosso trabalho avaliando que o que eles, em realidade, nos propõem não ultrapassa a condição de um falso dilema, pois ambas as condições impostas à existência humana – a de viver e a de navegar –, sujeitam-se aos mesmos princípios das incertezas, das imprecisões, das necessidades e dos desejos que nos constroem como sujeitos. E, se para navegar, sem dúvida, é preciso viver, no mundo de hoje é preciso, para viver, cada vez mais também navegar.

Referências

AICHHOLZER, G.; SCHMUTZER, R. **The digital divide in Austria**. Vienna: Institute of Technology Assessment, 2001.

AIRES, L. et al. (coord.). **Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior: o projeto @aprende.com**. Porto: Universidade Aberta, 2007.

_____; AZEVEDO, J. Contributos teórico-metodológicos para a análise de comunidades virtuais de aprendizagem. In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. (orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010, p. 29-62.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Journal of Marketing Research**, vol. XXXIX, p. 61-72, fev./2002.

AMARAL, C. B.; BONDIOLI, A.; VIEIRA, E. S.; SOUZA, V. R. L. Smart Help desk: solutions for e-learning. *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Anais...* Honolulu, Hawaii, USA, 2011. p. 1.796-1.801.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APARICI, R. (coord.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010.

ARANTES, V.A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003 (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARISTÓTELES. **Obras completas**. Retórica. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. (Biblioteca de Autores Clássicos).

AUGÉ, M. **Não-lugares**. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BACCEGA, M. A. A construção do campo. Comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**, São Paulo, n. 48, p.18-31, dez./fev. 2000-2001.

_____. Comunicação/consumo/consumidor no campo da comunicação: pistas para o estudo das inter-relações. In: IX Congreso ALAIC – Asociación Latinoamericana de

Investigadores en Comunicación, 2008, **Anais...**, México, 9 a 11 de outubro de 2008, p. 110-126.

_____. **Comunicação e linguagem: discursos e ciência.** São Paulo: Editora Moderna, 1998.

_____. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A.O.; COSTA, M.C.C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011 (Coleção Educomunicação), p. 31-41.

_____. Comunicação/Educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, vo.7, n.º 19, p.49-66, jul.2010.

_____. O impacto da publicidade no campo comunicação/educação. **Cadernos de Pesquisa ESPM.** São Paulo, v. 1, n. 3, p.11-91, set-out 2005.

_____. **Palavra e discurso: história e literatura.** São Paulo: Ática, 2003.

_____. Recepção: nova perspectiva nos estudos da comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, (12): 7-16, mai./ago. 1998.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBERÁ, E.; BADIA, A. **Educar con aulas virtuales.** Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Machado, 2004.

BARBOSA, Lívia. Marketing etnográfico: colocando a etnografia no seu devido lugar. p.100-105. **Revista de Administração de Empresas**, v.43, n.3, jul./set.2003.

_____; CAMPBELL, C. (orgs.). **Cultura, consumo e identidade.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

BARBOSA, P. P.; URSI, S. O Programa Redefor e o perfil de seus cursistas: aproximações da realidade docente brasileira? IV Seminário de Educação a Distância: tão longe, tão perto, **Anais...** p. 130- 142, Belo Horizonte, 04 e 05 de junho de 2012.

_____. et al. **Papel do fórum na educação a distância: estudo de caso enfocando uma discussão sobre ambiente marinho na Rede São Paulo de Formação Docente.** Disponível em:<http://www.botanicaonline.com.br/geral/arquivos/enpec%20barbosa%20et%20al%202011.pdf>. Acesso em 2 de outubro de 2013.

BASTOS, M. I. Formação de docentes para o uso das TIC no ensino/aprendizagem na América Latina. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras TIC Educação 2010.** São Paulo: CGI.br, 2011, p. 43-49.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**; tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi; tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

_____. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo; tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Uma primeira nota sobre a cultura de massas: a infra-estrutura. In: **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre, RS: Editorial Villa Martha, 1980. (Coleção Rosa dos Ventos, v.3).

_____. **Vida de consumo**. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Econômica, 2008.

BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=864156&show=pdf>>. Acesso em: 28 Mai. 2012.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre Literatura e História da Cultura, 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1).

BINDÉ, J. (coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento**. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007 (Coleção Epistemologia e Sociedade).

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. **Razões práticas**. São Paulo: Papyrus, 1997b.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGA, A. Etnografia segundo Christine Hine: uma abordagem naturalista para ambientes digitais. **E-compós** - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Brasília, v.15, n.3, p. 1-8, set./dez.2012.

_____. **Interações digitais** – usos sociais da Internet em perspectiva etnográfica, 2010. Disponível em http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2010/relatorios/ccs/com/COM-Adriana%20Braga.pdf. Acesso em 10 de maio de 2013.

_____. Interação social e apresentação do self nos weblogs, **Mediação**, Belo Horizonte, n. 5, p.20-31, nov.2006.

_____. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. **INRevista**, v. 1, n.3, julho de 2006. Disponível em http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Braga.PDF. Acesso em 1 de maio de 2013.

_____. Usos e consumo de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica. XXI Encontro da COMPÓS, **Anais...** Curitiba, PR, junho de 2007.

BRANT, J. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**, p. 69-74. Salvador: EDUFBA, 2008.

BUCKINGHAM, D. **The media literacy of children and Young people**. A review of the research literature on behalf of OFCOM. London: Centre for the Study of Children, Young and Media Institute of Education, University of London. Disponível em: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrssi/ml_children.pdf. Acesso em 18 de maio de 2011.

BUSH, V. As we may think, **The Atlantic Monthly**, 176 (1), julho de 1945. Disponível em <http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush>. Acesso em 18 de abril de 2013.

CANEVACCI, M. **A linha de pó: a cultura bororo entre tradição, mutação e auto-representação**. São Paulo: Annablume, 2012.

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e Literacia digital na Internet: estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital ACESSA-SP – PONLINE**. Dissertação (Mestrado), ECA/USP, São Paulo, 2010.

CAPUTO, S. G. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CARDOSO, G. **Os media na sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Rev. de Bibliotecon. & Comum.**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CARLSON, U. (Ed.). Regulation, awareness, empowerment. Young people and harmful media content in the Digital Age. **The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (NORDICOM)**. Göteborg University. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146955e.pdf> >. Acesso em 18 de maio de 2011.

CAROLYN, W.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade;** tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A sociedade em rede.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Entrevista concedida a LIMA, Christina. **A importância da rede como estrutura comunicacional na sociedade contemporânea. 2013.** Disponível em http://www.nosdacomunicacao.com.br/panorama_interna.asp?panorama=916&tipo=A: Acesso em 22 de maio de 2013.

_____. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, v.2).

_____. **Redes de indignação esperança: movimentos sociais na era da internet;** tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales el la era de Internet.** Madrid: Alianza Editorial, 2012 (Colección Alianza Ensayo).

CASTRO, C. Sistemas de produção e circulação dos bens simbólicos e conteúdos culturais no Cone Sul. Um olhar desde a digitalização. In: LIMA, J.C.G.R; MARQUES DE MELO, J. (orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013 – Indicadores e Tendências II.** Brasília: IPEA, 2013. p. 61-155.

CASTRO, G. G.S. *Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital.* In BARBOSA, Livia (org.). **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre, Sulina, 2012, p. 61-77.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1 - artes do fazer.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA,** Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARTIER, R. ***Cultura escrita, literatura e história.*** Conversas de Roger Chartier com Anaya, Rosique, Goldin e Saborit. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

CHATFIELD, T. **Fun Inc.** Why games are the 21st century's most serious business. Berkeley, CA: Pegassus Book, 2011.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia** – o discurso competente e outras falas. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIARA, A. C. R. O espaço biográfico de Leonor Arfuch: uma nova leitura dos modos como vidas se contam, **Matraga**, Rio de Janeiro, v.14, n.21, p. 165- 169, jul./dez. 2007

CIPRIANI, F. **Blog corporativo**. São Paulo: Novatec, 2006.

CITELLI, A.O. (org.) **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012 (Coleção Educomunicação).

_____. Imagens e representação dos professores: situando o problema. In: **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012 (Coleção Educomunicação).p. 9-17.

_____. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, ano 8, v.8, n.º 222, p. 187-209, jul. 2011.

_____. (coord.). **Outras linguagens na escola**. Publicidade, cinema e YV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Comunicação e Educação: reflexões sobre uma pesquisa envolvendo formação de professores. *XVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Intercom, **Anais...** Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/17958/1/ri773-1.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2011.

_____. Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos, São Paulo, **MATRIZES**, ano 2, n.º 1, p.13-30, segundo semestre de 2008.

_____. Inflexões educacionais. **Comunicação & Educação**, ano XVII, n.º 1, p. 7-12, jan./jun. 2012.

COHEN, R. **Implantação de Help Desk e Service Desk**. São Paulo: Editora Novatec, 2008.

COLEMAN, J. Social capital in the creation of human capital, **American Journal of Sociology**, 94, p.95-120, Chicago, 1998

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. TIC Educação 2010. São Paulo: CGI.br, 2011.

_____. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação nas Escolas Brasileiras**– TIC Educação 2011. Brasília: CGI.br, 2012.

_____. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**. TIC Domicílio 2011. São Paulo: CGI.br, 2011.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIAN. **Informations literacy standards**. Canberra: CAUL, 2001.

COURTINE, J.J. Définition d'orientations théoriques et méthodes logiques em Analyse de Discours. **Philosophiques**, v. IX, n. 2, Paris, 1982.

CUEVAS, A.; SIMEÃO, E. (Coords.). **Alfabetização informacional y inclusión digital**: hacia un modelo de infoinclusión social. Astúrias, Espanha: Ediciones Trea, 2011.

DA MATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 1984.

DIAS, C. **Sujeito, sociedade e tecnologia**: a discursividade da rede (de sentidos). São Paulo: Hucitec, 2012.

DÍAZ, M. S. Las competencias desde la perspectiva informacional: apuntes introductorios a nivel terminológico y conceptual, escenarios y iniciativas. **Ciências da Informação**, v.37, n.1, p.107-120, jan./abr. 2008.

DHOKALIA, N.; ZHANG, D. Online qualitative research in the age of e-commerce: data sources and approaches. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 5, n. 2, p. 1-10, maio 2004. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/594/1290>. Acesso em 30 de maio de 2013.

ESHET-ALKALAI, Y. *Digital literacy*: a conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. V.13, n.1, p.93-106, 2004. Disponível em <http://www.editlib.org/p/4793>. Acesso em 12 de abril de 2013.

_____; AMICHAH-HAMBURGUER, Y. Experiments in digital literacy. In: **Cyberpsychology & Behavior**, 7 (4), 2004. P. 421-429. Disponível em <http://www.openu.ac.il/Personal-sites/download/eshet&Amishai2004.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2013.

FALEIROS, L. C. Gênero, identidades docentes e masculinidade plurais. In: LUAND, J. (Org.). IX Seminário Internacional: Filosofia e Educação. Antropologia e Educação – pessoa e instituições. **Anais...** São Paulo: Factash Editora, 2009. p.133-139.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**; Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FEDOCE, R. S.; SQUIRRA, S. C. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. **LOGO 35**, vol. 18, n.º 02, p.267-278, 2º semestre de 2011.

FELINTO, É. Novas tecnologias, antigos mitos: apontamentos para uma definição operatória de imaginário tecnológico. **Revista Galáxia**, v.3, n. 6, p.165-188, 2003.

FERNBACK, J.; THOMPSON, B. Computer-mediated communication and the American collectivity: the dimensions of community within cyberspace, **Annual**

convention of the International Communication Association, Albuquerque, New Mexico, May 1995.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método**: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira, Portugal, 2003a. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.../22pdf>. Acesso em 26 nov. 2008.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Edusp, 1989.

_____. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **O regime de 1964**: discurso e ideologia. 1ª. ed. São Paulo: Atual, 1988. (Série Lendo).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **O que é um autor?** Tradução de Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. São Paulo: Passagens, 1992, 5 ed.

FRAGOSO, S.; REBS, R. R.; BARTH, D. L. Territorialidades virtuais: identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário *online*. **MATRIZES**, ano 5, n.º 1, p.149-210, jul./dez. 2011.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE FILHO, J. **Reinvenções da resistência juvenil**: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FUENTES, R. La investigación de la comunicación: hacia la post-disciplinariedad en las ciencias sociales. In: **Medios y mediaciones**, Iteso, Guadalajara, México, 1994

GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**: uma história da revolução cognitiva. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **El e-learning em el siglo XXI**. Investigación y práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E; S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**; tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GILSTER, P. **Digital literacy**. San Francisco, CA: John Willey & Sons, 1997.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983 (Antropologia, 8).

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, ESPM, v.4, n.11, p.11-25, nov.2007.

_____. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

_____. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria. In GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 2.^a Ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003, p: 47-58.

_____; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003.

GUTTIERREZ-GONZALEZ, Z. **A linguística feita de corpus na análise do internetês**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro, 10^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Codificação e decodificação. In: SOVIK, L. (org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p.287-404.

HARGITTAI, E. An update on survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, v. 27, n.1, p. 130-137, 2009.

_____. Survey measures of web-oriented digital literacy. **Social Science Computer Review**, 23, v. 23, n. 3, p.371-379, 2005.

HARRIS, B. R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. **The Journal of Academic Librarianship**. v. 34, n. 3, p.248-255, mai. 2008.

HARTLEY, J. **Communication, Cultural and Media Studies**: the key concepts. Londres: Routledge, 2002.

HENRY, P. On ne replance pas le cerveau par une machine: um débat mal engagé. In: HENRY, P. **Intelligence des mécanismes, mécanismes de l'intelligence**. Paris: Fayard, 1986.

HERRING, S. C. Computer-Mediated Discourse Analysis: an approach to researching online behavior. In: BARAB, S.A.; KLING, R.; GRAY, H.J.H. (eds.) **Designing for virtual communities in the service of learning**, p. 338-376. New York: Cambridge University Press, 2004.

HEWSON, C. Conducting research on the internet. **The Psychologist**. V.16, n.6, p. 290-293, jun.2003. Disponível em http://ethics.grad.ucl.uk/forms/hews_psychol.pdf. Acesso em 30 de abril de 2013.

HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na Internet. In: PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas: FFLCH/USP, 2000.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

_____. Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In: HINE, C. (org.). **Virtual Methods: issues in social research on the internet**. New York: Berg Publishers, p. 1-17, 2005.

_____. **Virtual methods: issues in social research on the Internet**. Oxford: Berg, 2005.

HOLMES, B.; GARDNER, J. E-learning theory - communal constructivism. In: **E-learning: concepts and practice**. London: Sage, 76-89, 2006.

IPE-UNESCO. **Las TIC: del aula a al agenda política**. Buenos Aires: IPE-UNESCO; UNICEF, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ISLAS, O. La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, ano IV, n.7, p. 68-77, jul./dez, 2007.

JACOBS, H.L.M. Information literacy and reflective pedagogical praxis. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 3, p.256-262, abr. 2008.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**; tradução de Susana Alexandria, 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, T. **Pesquisa social mediada por computador: questões, metodologias e técnicas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

JOHNSTON; Bill; WEBBER, Sheila. As we may think: information literacy as a discipline for the information age. **Research Strategies**, v. 20, n. 3, p.108-121, 2006.

JONES-KAVALIER, B.; FLANNINGAN, S. Connecting the digital dots: literacy of the 21st Century. **Teacher Librarian**, v. 5, n.3 p. 13-16, 2008. Disponível em <http://teacherlibrarian.com>. Acesso em 30 de janeiro de 2011.

JOHNSON, L., SMITH, R., WILLIS, H., LEVINE, A.; HAYWOOD, K. **The 2011 Horizon Report**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2011.

JUNQUEIRA, A. H. Literacias digitais de professores das redes públicas de ensino no Brasil: uma abordagem a partir dos resultados das Pesquisas TIC Educação 2010, 2011 e 2012 Congresso Internacional em Comunicação e Consumo – COMUNICON 2013, **Anais...**São Paulo, ESPM, 2013.

_____; PASSARELLI, B. A Escola do Futuro (USP) na construção da cibercultura no Brasil: interfaces, impactos, reflexões. **LOGOS 34**. O Estatuto da Cibercultura no Brasil, v.34, n.1, p.62-75, 1º semestre de 2011.

_____; _____; BOTELHO-FRANCISCO, R. E. Literacias digitais nas escolas públicas brasileiras: uma abordagem do papel do professor à luz dos resultados da Pesquisa TIC Educação 2010. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação. **Anais...**, Fortaleza: Intercom, 2012.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M.C.C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011 (Coleção Educomunicação), p. 175-186.

KOLLOCK, P.; SMITH, M. Managing the virtual commons: cooperation and conflict in computer communities. In: HERRING, S. (Ed.) **Computer-Mediated Communication: social and cross-cultural perspectives**. Amsterdam: John Benjamins, 1996, p. 109-128.

KOMESU, F. C. **Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2005.

KOSTER, R. **A theory of fun for game design**. Scottsdale, Arizona, EUA: Paraglyph Press: 2004.

KOZINETS, R. **Netnography: Doing Ethnography Research Online**. London: Sage Publications Ltd., 2010.

_____. **On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations on Cyberculture** (1997). Disponível em <http://research.bus.wisc.edu/rkozinets/pritouts/kozinetsOnNetnography.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

_____. The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities **Journal of Marketing Research**, 39, February, p.61-72, 2002. Disponível em <http://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/netnography.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2011.

KUBOTA, L.C.; DEMOLINER, V.L.; FIGUEIREDO, C.O. Um perfil do uso da educação on-line no Brasil. **Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior**, v.4, n.º 13, p. 15-22, IPEA, Brasília, 2011.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LEÃO, L. **O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- LEMONS, A. **Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais, 1997.** Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2012.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**; tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LIMA, S. M. C.; BACCEGA, M. A. Manipulação e construção da identidade da África Negra na imprensa brasileira, África: **Revista do Centro de Estudos Africanos, USP**, São Paulo, 16-17, n.1, p. 157-164, 1993/1994.
- LISBÔA, E.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Avaliação de aprendizagens em ambientes online: o contributo das tecnologias web 2.0. VI Conferência Internacional de TIC na Educação. Universidade do Minho, Portugal, **Anais...** Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9425>. Acesso em 12 de abril de 2011.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação da distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LIVINGSTONE, S. Internet literacy; a negociação dos jovens com as novas oportunidades online. **MATRIZES**, ano 4, n.º 2, p.11-42, jan./jun.2011.
- LIVINGSTONE, S.; van COUVERING, E.; THUMIM, N. Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical and methodological issues. In: LEU, D.J.; COIRO, L; KNOBEL, M; IANKSHEAR, C. (Ed.). **Handbook of Research on New Literacies**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LLOYD, A. Information literacy landscapes: an emerging picture. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 5, p.570 – 583, 2006.
- LOPES, M. I. V.. Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção. **INTERCOM. Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, vol. XVI, n. 2, p. 78-86, jul./dez.1993.
- _____. O conceito de identidade coletiva em tempo de globalização. In: CAPPARELLI, Sérgio; SODRÉ, Muniz e SQUIRRA, Sebastião (orgs.). **A Comunicação revisitada**, Livro da XIII Compós. Porto Alegre: Sulina 2004. p. 217-232.
- _____. **Pesquisa em comunicação**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. Recepção dos meios, classes, poder e estrutura. **Comunicação e sociedade**. São Bernardo: IMES, ano 13, n.23, p. 99-110, jun.1995.

MAGNABUSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e no escrever? **Conjectura**, v.14, n.2, p.49-63, maio/ago.2009

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2 ed. p. 69-92. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSHI, L. A. O hipertexto como novo espaço da escrita em sala de aula. **Linguagem e ensino**, v. 4. n.1. p.79-111, 2001.

MARTÍN, A. G. Creación multimídia y alfabetización en la era digital. In: APARICI, R; (Coord.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. p. 171-203. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**; tradução de Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Cartografias culturais de la sensibilidad y la tecnicidad**. Apostila do curso ministrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (ECA), Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**; tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MATTUCK, A.; MEUCCI, A. A criação de identidades virtuais através das linguagens digitais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v.21, p.157-182, 2005.

MAZIÈRI, F. **A Análise do Discurso: história e práticas**; tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MEAD, G. H. **Mind, Self and Society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1950.

MELO, A. V. C. de; ARAUJO, E. A. de. Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362007000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Mai. 2012.

MILLER, D.; SLATER, D. Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p.41-56. Jan./jun. 2004.

MONTARDO, S. P.; PASERINO, L. M. Estudo dos Blogs a Partir da Netnografia: possibilidades e limitações, **Revista RENOTE**, Porto Alegre, v. 4, no. 2, p. 1-10, 2006.

MOREIRA, V. L.; ROMÃO, L. M. S. O discurso no Twitter: efeitos de extermínio em rede. **Rua** [online]. 2011, v.2, n.17. Disponível em <http://labeurb.unicamp.br/rua>. Acesso em 1 de abril de 2013.

MURTHY, D. Digital ethnography: an examination of the use of new Technologies for social research. **Sociology**, v.42, n.5, p.837-855, out. 2008.

NOVELI, M. Do off-line para o online: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quanto tentamos levar a etnografia para a Internet, **Organizações em Contexto**, ano 6, n.12, p-107-133, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.M.F. **Sinopse do survey nacional**: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Nacional de Trabalho Docente (Gestrado)/ FAE/ UFMG, dez. 2010.

OLIVEIRA, I. Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. In: APARICI, R. (coord.). **Educomunicación**: más allá del 2.0. p. 129-150. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. O. M. Formação docente e aprendizagem online: reflexões sobre currículo. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. (orgs.). *Educação e cultura midiática*, v. I. p. 145-168. Salvador: EDUNEB, 2012.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua** [online], 2010, n.º 16, v.2. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2013.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital [online], vol. 1, 2013. Disponível em http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf. Acesso em 2 de fevereiro de 2013.

_____. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Terra à vista**: discursos do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990. (Biblioteca da educação. Série 5. Estudos de Linguagem; v.5).

OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A.O.; COSTA, M.C.C. (orgs.). **Educomunicação**: construindo uma

nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011 (Coleção Educomunicação), p. 159-174.

PADILHA, M.; AGUIRRE, S. *A integração das TIC na escola*: indicadores qualitativos e metodologia de pesquisa. São Paulo: Fundação Telefônica; Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 2011.

PASSARELLI, B. **Cibercultur@, comunidades e relações de poder**: uma produção coletiva. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2007a.

_____. Do Mundaneum à WEB Semântica: discussão sobre a revolução nos conceitos de autor e autoridade das fontes de informação. **Datagramazero**, Rio de Janeiro, v.9, p.4. 2010.

_____. (org.). **Etnografia virtual**: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007b.

_____. (org.). **Interfaces digitais na educação**: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do Futuro, Universidade de São Paulo, v.1. , 2007c.

_____. Literacias emergente nas redes sociais: estado da arte e pesquisa qualitativa no observatório da cultura digital. In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. (orgs.). **Atores em Rede**: Olhares Luso-Brasileiros. São Paulo: Editora SENAC, 2010. p. 63-78.

_____. Student's collective knowledge construction in the virtual learning environment "TôLigado – your school interactive newspaper. **Information Research**, v. 13, p.335-340, 2008.

_____. (rg.). **Uma leitura despretensiosa sobre comunidades, autoria e controle na contemporaneidade**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. 2007d.

_____; ANGELUCI, A. C. B. Interactive generation Brazil Research. In: JAMIL, G.L.; MALHEIRO, A.; RIBEIRO, F. (orgs.). **Rethinking the conceptual base for new practical applications in information value and quality**. v. 1, p. 284-303, New York: IGI Global, 2013.

_____; AZEVEDO, J. (orgs.). **Atores em rede**: olhares luso-brasileiros. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

_____; BOTELHO-FRANCISCO, R.; JUNQUEIRA, A. H. Idosos e internet: uma abordagem sobre inclusão digital a partir do conceito de literacia informacional. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...Recife**, PE, 2011.

_____; JUNQUEIRA, A.H. **Gerações interativas no Brasil**: crianças e adolescentes diante das telas. 1 ed. São Paulo: Escola do Futuro, Universidade de São Paulo, 2012.

_____; _____; BOTELHO-FRANCISCO, R. Netnografia no programa de inclusão digital AcessaSP. **Comunicação & Educação**, n. 1, p.13-22, 2012.

_____; SALLA, Thiago Mio; TAVERNARI, Mariana. Literacias emergentes dos atores em rede: etnografia virtual com idosos no Programa de Inclusão Digital AcessaSP. **Prisma.Com**, n.13, dez. 2010. Disponível em <<http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/prisma.com/article/view/789>>. Acesso em 31 de janeiro de 2010.

_____; TAVERNARI, Mariana. Etnografia virtual em redes sociais de escolas públicas do norte e nordeste brasileiros: o Programa Tonomundo. **Prisma.com**, v.9, p.07, 2009.

PATRIOTA, K. R. M. P.; TURTON, A. N. Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos na TV. **Ciências & Cognição**, 2004, vol.1, p. 13-21. Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acessado em 15 de novembro de 2007

PÊCHEUX, M. **Analyse Automatique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.

_____. **Semântica e discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PESCE, L. Formação *online* de educadores: uma proposta dialógica. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. (orgs.). **Educação e cultura midiática**, vol. I. Salvador: EDUNEB, 2012.

PICANÇO, A. A. Os meios de comunicação: um problema para a Educação a Distância. In: ALVES, L.R.G.; NOVOA, C.C. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/picanco.pdf>. Acesso em 2 de maio de 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

PINTO, V. B. et al. “Netnografia”: uma abordagem para estudos de usuários no ciberespaço. In: Congresso nacional de bibliotecários, 9, 2007, Ponta Delgada. **Anais Eletrônicos...** Ponta Delgada:2007. Disponível em <badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM90.pdf>. Acesso em 1 maio. 2009.

PITTINSKY, M. (ed.). **La universidad conectada: perspectivas del impacto de internet en la educación superior**. Málaga: Ediciones Aljibes, 2006.

POTTER, W. J. **Media literacy**. Thousand Oaks Califórnia: Sage Publications, 1998.

PRENSKY, M. Professor deve ajudar aluno a ser autodidata. **O Estado de São Paulo**, 28 de janeiro de 2013, Caderno Vida, p. A14. Entrevista concedida a Davi Lira.

_____. **Don't bother me, Mom, I'm learning!** – How computer and videogames are preparing your kids for 21 st century succes and how you can help! Saint Paul, Minnesota: Paragon House, 2006.

- _____. **Teaching digital natives: partnering for real learning.** Londres: Sage, 2010.
- PRIMO, A. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional.** Doutorado (Tese), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2003.
- _____. Conflito e cooperação em interações mediadas por computador. Trabalhos apresentado no GT de Tecnologias Informacionais da Comunicação e Sociedade da XIII Compós, **Anais...**Niterói, RJ, 2005.
- _____. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, v.5, n.2, p.125-142, 2003.
- QUIROZ, T. Jovens e socialização: entre o aprendizado e o entretenimento. **MATRIZES**, USP, São Paulo, n.2, p. 123-138, abril de 2008.
- REBOLLO, M. A. El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. **Revista de teoría de la educación.** Salamanca, 2006. Disponível em http://www.campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev-numero-07_02_n7_02_mangeles_rebollo.pdf. Acesso em 22 de abril de 2013.
- RHEINGOLD, H. Entrevista concedida a Alexandre Matias. In: MATIAS, A. Como o online muda o offline. **O Estado de São Paulo**, Link, p.L2, 23 de abril de 2012.
- _____. **Net Smart: how to thrive online.** Massachusetts, EUA: MIT Press, 2012.
- _____. **Smart Mobs: the next social revolution.** New York: Basic Books, 2003.
- _____. **The virtual community: homesteading on the electronic frontier.** Reading, MA: Addison-Wesley, 1993.
- ROCHA, E.; BARROS, C.; PEREIRA, C. S. “Do ponto de vista nativo”: compreendendo o consumidor através da visão etnográfica. Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa 03 – Publicidade, Propaganda e Marketing do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Rio de Janeiro, UERJ, 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/17474/1/R1430-1.pdf>.> Acesso em 23 de abril de 2007.
- ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **e-COMPÓS.** Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, p. 4-22, dez. 2005. Disponível em <http://www.compos.com.br/e-compos>. Acesso em 22 de novembro de 2007.
- RÜDIGER, F. A reflexão teórica em cibercultura e a atualidade da polêmica sobre a cultura de massas, **MATRIZES**, ano 5, n.º 1, p.45-61, jul./dez. 2011.
- RUTTER, J.; SMITH, G. Ethnograph presence in nelubous settings: a case study. **ESRC Virtual Methods Seminar Series**, Brunel University, 2002a.

_____.; _____. **Spinning threads: rituals of sociability in CMC.** Disponível em http://www.les.man.ac.uk/cric/Jason_Rutter/papers, Acesso em 10 de maio de 2013, 2002 b.

SABIRÓN, F. Estructura de um proyecto de investigación em Etnografía de la Educación. **Revista Européia de Etnografía da Educação**, 1, p. 27-42, 2001.

SÁNCHEZ, R. B. **Innovación sociocultural e investigación del aprendizaje on-line a través de e.portfolios en el espacio europeo de educación superior.** Tese (doutorado), Universidade de Sevilha, Sevilha, 2009.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua – repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013a. (Coleção Comunicação).

_____. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, A. (Org.). **Interações em rede.** Porto Alegre: Sulina, 2013b. p. 33-47. (Coleção Cibercultura).

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

_____; LEMOS, R. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter.** São Paulo: Editora Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

SANTANA, V. F.; ROCHA, S. A. Formação inicial em EaD e a constituição da identidade docente: um estudo dos memoriais de formação. In: ALONSO, K. M.; ROCHA, S. A. (Orgs.). p. 53-60. **Políticas públicas, tecnologias e docência: educação a distância e formação do professor.** Cuaibá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2013.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. **Organização textual da narrativa.** 3ª ed. São Paulo: Selinunte, 1992 (Coleção Processos Expressivos da Linguagem).

SCARABOTO, D. Comunidades on-line como fonte de informação em marketing: reflexões sobre possibilidades e práticas. **Eptic online – Revista de Economia Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, vol. VIII, n.3, p.26-41, set.2006.

SEVERÍN, E.; CAPOTA, C. **Modelos um a um na América Latina e no Caribe.** São Paulo: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2011.

SHAH, N. **PlayBlog: pornography, performance and cyberspace.** Cut-up.com Magazine, 24 de setembro de 2005. Disponível em <http://www.cut-up.com/news/detail.php?sid=413>. Acesso em 11 de janeiro de 2012.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **MATRIZES**, ano 5, n.º 2, p. 195-211m jan./jun. 2012a.

_____. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão; tradução de Vera Ribeiro.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

- SILVA, E. T. (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SIMMEL, G. **Conflict and the web of group-affiliations**. New York: Free Press, 1964.
- SINGH, J. Sense-making: information literacy for lifelong learning and information management. **Journal of Library and Information Technology**, v. 28, n. 2, p.13-17, mar. 2008.
- SMITH, G. Instantâneos ‘subspecies aeternitatis’: Simmel, Goffman e a sociologia formal. In: GASTALDO, É. (org.). **Erwin Goffman, desbravador do cotidiano**. Porto Alegre, Tomo Editorial, 2004.
- SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SPELLER, P; ROBL, F; MENEGHEL, S. M. (orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.
- STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and educación**. London: Longman, 1995.
- SWAN, K. Building learning communities in on-line courses. the importance of interation, **Education, Communication and Information**, v.2 , n.1 , p.23-49. Nova York, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMAN, E.; JOLLS, T.. **Media literacy: a national priority for a changing world**. Center for Media Literacy, 2004. Disponível em: http://www.medialit.org/sites/default/files/663_ABSThomanJolls_reproversion.pdf. Acesso em 3 de março de 2014.
- TORRES, H. G.; FRANÇA, D.; TEIXEIRA, J.; CAMELO, R.; FUSARO, E. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. São Paulo: CEBRAP/ Fundação Victor Civita, junho de 2013 (Estudos e Pesquisas Educacionais).
- TRUCANO, M. Alguns desafios para os formuladores de políticas educativas na era das TIC. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2011**. p. 65-71. Brasília: CGI.br, 2012.
- TURKLE, S. **Alone together: why we expect more from technology and less from each other**. New York: Basic Books, 2011.
- _____. **Life on the Screen: Identity in the Age of Internet**. New York: Simon & Schuster, 1995.
- ULMANN, S. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1973.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (UNCTAD). **Measuring the impacts of information and communication technology for development**. United Nations: UNCTAD, 2011 (Current Studies on Science, Technology and Innovation, 3).

VALDERRAMA, C. E. Cidadania y formación ciudadana em la sociedade de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación. In: APARICI, Roberto (coord.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. p. 281-305. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010.

VARGAS, M.R.M.; LIMA, S.M.V. **Barreiras à implementação de programas de educação e treinamento a distância**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/092-TC-C3.htm>, Acesso em 16 de agosto de 2011.

VASCONCELLOS, M.S.de; ARAÚJO, I.S. de. Usos da etnografia em mundos virtuais baseados na imagem. **RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 75-85, junho de 2011.

VELASCO, M. T. Q. Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. In: APARICI, R. (coord.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. p. 187-203. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010.

VIEIRA, N. As literacias e o uso responsável da Internet. **Observatório (OBS*) Journal**, 5, p.193-209, 2008.

VYGOSTSKY, L. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1986. Para esse autor, constituem-se em instrumentos culturais as falas sociais, os gêneros discursivos, teorias, normas, modos de ação e ferramentas.

WARSCHAUER, M. Information literacy in the laptop classroom. **Teachers College Record**, Columbia University, New York, 109, n. 11, 2511-2540, 2007.

_____. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Massachusetts: MIT Press, 2003.

WEBBER, S.; JOHNSTON, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. **Journal of Information Science**, v. 26, n.6. p. 381-397, 2000.

WELLMAN, K.; HAYTHORNTHWAITE, C. (eds.) **Networking Community: The Internet in Everyday Life**. Oxford: Blackwell Publishing, 2002.

WELLMAN et al. The strenght of internet ties: the internet ana email aid users in maintaining their social networks and provide pathways to help when people face their decisions. In: **Pew Internet & American Life Project**. Washington, 2006. Disponível em http://www.pewinternet.org/~media/Files/Rerports/2006/PIP_Internet_ties.pdf . Acesso em 17 de abril de 2013.

WILSON, C; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para a formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Coleção Os Pensadores).

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2012.

_____. **Retórica digital**: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

YANAZE, L. **Tecno-pedagogia**: os *games* na formação dos nativos digitais. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012. (Coleção ATOPOS – Série Galileo).

ZEN, Tânia. **A construção do sujeito-leitor na crônica fotográfica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GLOSSÁRIO

Abas do navegador: recursos ou ferramentas que permitem o acesso a diferentes *links*, relacionados entre si ou não, em uma mesma tela do equipamento computacional.

Aplicativo: programa de *software* desenvolvido para computadores, celulares, videogames, cinema, jornais, revistas e rádio digital, assim como para convergência tecnológica, que permite aos interessados desempenhar uma tarefa específica na plataforma digital que estiver utilizando. Podem ser desenvolvidos em código aberto ou fechado (CASTRO, 2013, p.151).

Blog: trata-se de uma contração terminológica da palavra inglesa *web log*, que naquela língua designa “diário na web”, ou “registro de informações na web”. Refere-se a um site cuja estrutura permite a atualização rápida de conteúdos, a partir de acréscimos dos chamados *posts*. Estes, por sua vez, são quase sempre organizados em sequência cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta no *blog*. Podem ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política adotada pelo mesmo (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.14).

Busca avançada: recursos e ferramentas de filtragem de conteúdos disponibilizados pelos buscadores da web aos seus usuários. Os principais filtros normalmente utilizados são: idioma, região geográfica, última atualização, site ou domínio, resultados que aparecem segundo as diferentes partes da página na web, nível de dificuldade da leitura (que leva em conta, por exemplo, o número de palavras ou a complexidade dos termos utilizados no texto), tipo de arquivo, direitos de uso e Safe Search (que permite diferentes graus de acesso a conteúdos sexuais explícitos).

Cache: área de armazenamento onde dados ou processos frequentemente utilizados são guardados para um acesso futuro mais rápido, poupando tempo e uso desnecessário de *hardware*

Cibercultura: o termo possui diversos sentidos, mas sempre relacionados à cultura e às novas tecnologias surgidas a partir da década de 1970, graças à convergência das telecomunicações com a informática (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.14).

Comunidades virtuais: Termo cunhado por Howard Rheingold em 1993 para designar o conjunto de pessoas conectadas em rede e as relações pessoais e/ou profissionais que as envolvem, constatando que objetivos e práticas comuns constituem o amálgama que unifica os seus integrantes (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.14).

Conhecimento compartilhado: conceito definido por Pierre Lévy, como o conjunto de informações consideradas verdadeiras e que são conhecidas e partilhadas por todos os membros de uma determinada comunidade de conhecimento (JENKINS, 2009, p.376).

Conteúdos digitais: compreendidos como todo material de áudio, imagem, texto ou dados oferecidos às audiências através de diferentes plataformas tecnológicas (CASTRO, 2013, p.151).

Digitalização: processo pelo qual informações, sons, imagens são transformados em bytes de informação que podem fluir pelas plataformas de mídia e serem reconfigurados em outros contextos (JENKINS, 2009, p.378).

Download e streaming: no *download* os arquivos são efetivamente transferidos para o dispositivo do usuário (computador ou *tablet*), ainda que não haja a mediação de um artefato ou suporte físico, como CD ou DVD. O consumidor adquire o produto. Já no caso do *streaming* não há transmissão de arquivos, mas apenas de conteúdos digitais. Neste caso, o modelo de negócio pressupõe, geralmente, o pagamento, pelo usuário, de taxas por acesso ao acervo do fornecedor ou assinatura por determinado período de tempo.

Favoritos: *links* para sites visitados com frequência. Uma vez adicionado um site à lista de favoritos, para acessá-lo basta clicar no nome do site em vez de ter que digitar novamente o seu endereço na web.

Feeds da web: ver RSS.

Firewall: aplicativos ou equipamentos situados entre um *link* de comunicação e um computador, que checam e filtram todo o fluxo de dados e que servem de barreiras de proteção para o bloqueio do acesso de conteúdo malicioso, sem impedir que os dados que precisam transitar continuem fluindo.

Frames: partes da tela, organizadas segundo recursos e ferramentas que permitem que diferentes arquivos HTML venham a compô-la, de modo independente, permitindo dividir o espaço em colunas ou linhas. Seu uso permite que uma ou mais páginas sejam apresentadas simultaneamente na tela do equipamento.

Gamificação: A palavra “gamificação” passou a adquirir, contemporaneamente, grande penetração na mídia jornalística especializada. Derivada do termo inglês “gamification”, criado para designar o uso dos aparatos e da lógica dos videogames para além das esferas do lazer e do entretenimento, como, por exemplo, no treinamento e no desenvolvimento de estratégias empresariais, nas campanhas políticas e na educação escolar, entre outros. Tal apropriação tem se justificado pela crença na predisposição das pessoas a se envolverem com jogos das mais diversas naturezas, para o que direcionam e investem, voluntária e prontamente, maiores níveis de atenção e engajamento do que fariam em suas atividades rotineiras. Isso tem feito com que produtos, serviços e marcas passem a ser redesenhados visando parecerem-se visualmente cada vez com os games, adotando, também, elementos de sua lógica e operacionalidade, tais como: a) tarefas ligadas a respostas e recompensas instantâneas; b) divertimento no desafio atingível e na competição; c) reconhecimento pelas ações executadas; d) estabelecimento de objetivos e regras claras nas missões, e) tolerância ao sentimento de fracasso e minimização do sentido da penalização, e f) narrativas envolventes e atraentes, entre outros (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.48).

Grupo de e-mail: ferramenta que permite a criação de um endereço de e-mail destinado a um grupo de caixas postais previamente existentes dentro do mesmo domínio a que pertence o grupo que está sendo criado. Não existe limite de membros em um grupo de e-mail

Hipertexto: Termo cunhado em 1965 por Ted Nelson para designar um texto em formato digital, ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas denominadas de *hiperlinks*, ou simplesmente *links* (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.24).

Imigrantes digitais: conceito criado por Marc Prensky, que em oposição do de nativos digitais, visa definir os indivíduos que, embora não tenham nascido no mundo digital, por necessidade ou interesse nele mergulham, adotando suas novas tecnologias e ferramentas, aplicando-se ao seu aprendizado e à adaptação às demandas dos novos ambientes virtuais.

Inteligência coletiva: termo cunhado por Pierre Lévy para designar a capacidade de comunidades virtuais de alavancar o conhecimento e a especialização de seus membros, normalmente através da colaboração e discussão em larga escala. Para o autor, trata-se de uma nova forma de poder

Interatividade: Para André Lemos (1997), a interatividade pode ser classificada em analógico-mecânica ou eletrônico-digital. No primeiro caso, a ação ocorre entre o sujeito e a máquina, enquanto que no segundo, para além dessa instância, a interatividade se expande para abarcar também a informação, ou seja, o conteúdo. Faz sentido, nesse último caso, chamar a atenção para o aspecto das interfaces, entendendo-as como zonas de contato interativo e de troca de informações entre homens e máquinas.

Interface: O conceito é amplo e pode se expressar pela presença de uma ou mais ferramentas para o uso e a movimentação de qualquer sistema de informações, seja ele material, ou virtual. No contexto das TIC, define a superfície de contato entre o internauta com o equipamento digital, como o computador, iPad, celular ou outros (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.19).

JPEG (ou JPG): sigla em inglês para Joint Photographic Experts Group. Trata-se de método utilizado para comprimir imagens fotográficas, com perda de dados, cuja intensidade de compressão pode ser regulada. A perda de dados é proporcional ao fator de compressão desejado.

MSN: Sigla de *Microsoft Service Network*, que é o programa de mensagens instantâneas *on-line* criado pela Microsoft. Possibilita eu as pessoas se comuniquem em tempo real através de internet (CASTRO, 2013, p.154).

Nativos digitais: conceito criado por Marc Prensky que busca definir os comportamentos, habilidades e atitudes dos indivíduos pertencentes às gerações que nasceram, cresceram e se desenvolveram imersas no contexto do advento da web e de sua massificação. São pessoas que convivem diariamente com as tecnologias e ferramentas digitais, geralmente desenvolvendo, por sua própria iniciativa, novos conhecimentos sobre o funcionamento das novidades tecnológicas que lhes chegam cotidianamente às mãos.

PDF: acrônimo para a sigla inglesa da expressão Portable Document Format (Formato Portátil de Documento), um formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems

para que qualquer documento seja visualizado, independente de qual tenha sido o programa que o originou. Sua principal vantagem é a capacidade de manter a qualidade do arquivo original, seja um texto ou uma imagem.

Phishing: forma de fraude eletrônica, caracterizada por tentativas de adquirir dados pessoais de diversos tipos; senhas, dados financeiros como número de cartões de crédito e outros dados pessoais. O ato consiste em um fraudador se fazer passar por uma pessoa ou empresa confiável enviando uma comunicação eletrônica oficial. Isto ocorre de várias maneiras, principalmente por email, mensagem instantânea, SMS, dentre outros. Como o nome propõe (Phishing), é uma tentativa de um fraudador tentar "pescar" informações pessoais de usuários desavisados ou inexperientes (WIKIPÉDIA, 2014).

Plataformas tecnológicas: existem plataformas tangíveis e plataformas intangíveis. As plataformas tangíveis são os equipamentos onde se concretizam e circulam os conteúdos digitais. Exemplos de plataformas tangíveis são: A TV digital, rádio e cinema digital, videogames em rede, celulares ou computadores mediados por internet. Como plataforma intangível podemos citar a internet, onde circulam e se multiplicam os conteúdos digitais sem os limites da matéria e da noção de linearidade (CASTRO, 2013, p.154).

Podcast: arquivo de áudio digital.

Redes de computadores: sistema de comunicação de dados constituído através da interligação de computadores e outros dispositivos, com a finalidade de trocar informações e partilhar recursos. Seu funcionamento implica um determinado conjunto de meios físicos *hardware* e componentes de *software* (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.18).

Redes sociais: estrutura social composta por pessoas ou organizações conectadas por um ou mais tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. As principais características que as definem são: i) abertura e porosidade, que possibilitam relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes; ii) autogeração de seu próprio desenho. As redes sociais *on-line* podem operar em diferentes níveis como, por exemplo, redes de relacionamento (Facebook, Orkut, MySpace, Twitter e outras), redes eminentemente focadas em interesses profissionais (LinkedIn), entre outras (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.18).

RSS: sigla em inglês para Rich Site Summary ou Really Simple Syndication, ou seja, uma forma simplificada de apresentar o conteúdo de um site. Um documento RSS é feito na linguagem XML e geralmente exibe o grande volume de informações existente em uma página na Internet de forma resumida. Pela característica de alimentar de notícias, os documentos RSS também são chamados de *Feeds* (UFMG, 2014).

Spywares: são os chamados “programas espiões”, cuja função é coletar informações sobre uma ou mais atividades realizadas em um computador. Existem programas desta natureza que são considerados nocivos e visam subtrair do usuário informações confidenciais, com vistas à prática de atos ilegais. Outros programas são considerados legais e usualmente autorizados pelo próprio usuário e são utilizados principalmente no Marketing, para que as empresas fornecedoras de produtos e serviços possam captar

informações sobre os consumidores e, assim, realizar direcionamento de mensagens, promoções e outras ações.

Survey: designa a pesquisa baseada em levantamentos a partir de aplicação de questionários estruturados em uma amostra específica (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.15).

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): conjunto heterogêneo de técnicas, sistemas e aparelhos e/ou plataformas eletrônicas, máquinas inteligentes e redes informáticas que permeiam a vida social. Estão em constante crescimento e podem ser fixas ou móveis, gratuitas ou pagas (CASTRO, 2013, p.155). Podem ser também definidas como tecnologias e instrumentos utilizados para criar, editar, compartilhar, distribuir e consumir conteúdos digitais, mediante o uso de computadores e de redes de computadores interconectados (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.24).

Torrent: tecnologia de distribuição de arquivos utilizados por um protocolo de transferência do tipo P2P (*Peer to Peer*). Essa transferência acontece a partir da distribuição de arquivos divididos em partes, processo no qual cada usuário que detenha uma parcela do arquivo global ajuda a fazer o *upload* a outros usuários (compartilhamento). Isso reduz significativamente o consumo de banda do distribuidor original do arquivo, não sendo necessário que o mesmo fique armazenado em um servidor. Para compartilhar esses arquivos, é necessário usar um programa específico, conhecido como cliente. Ele obtém as informações contidas nos arquivos e se encarrega de toda a comunicação entre os usuários.

Vírus: *software* malicioso desenvolvido por programadores que, tal como um vírus biológico, infecta o sistema, faz cópias de si mesmo e tenta se espalhar para outros computadores, utilizando-se de diversos meios. A maioria das contaminações ocorre pela ação do usuário, ao executar arquivo infectado recebido como um anexo de um *e-mail*. A contaminação também pode ocorrer por meio de arquivos infectados em *pen drives*, CDs e outros meios. A segunda causa de contaminação é pelo uso de sistema operacional desatualizado, sem correções de segurança, que poderiam corrigir vulnerabilidades conhecidas desses mesmos sistemas operacionais ou aplicativos, que poderiam causar o recebimento e execução do vírus inadvertidamente. A infecção também pode ocorrer através da visita a sites contaminados. (WIKIMÉDIA, 2014).

Web 2.0: termo popularizado por Tim O'Reilly para se referir aos novos tipos de empresas de mídia que utilizam redes sociais, conteúdo gerado pelo usuário ou conteúdo moderado pelo usuário, consideradas como criadoras de novos valores, através do suporte da cultura participativa e da exploração da inteligência coletiva de seus consumidores (JENKINS, 2009, p.388). O termo web 2.0 designa a chamada segunda geração de ferramentas e de serviços disponibilizados na internet, os quais viabilizaram a ampliação das formas de participação direta dos atores em rede, incluindo a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos *on-line*. As principais ferramentas da web 2.0 na atualidade são: serviços de mensagem (e-mail), blogs, fóruns, wikis (Wikipédia), redes sociais (Facebook, Orkut e outras), mecanismos de busca (Google, Yahoo!) e sistemas de conexão, produção, publicação e interação com fotos, sons, música, vídeos (podcast, videocast, Flickr, You Tube, Skype, Windows Live Messenger, Google Voice, entre outros).

Wiki: o termo nasceu nos anos de 1994 e 1995, a partir do trabalho de Ward Cunningham. “Wiki wiki”, na língua havaiana significa “extremamente rápido” e foi utilizado para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto e, também, o software colaborativo utilizado para criá-lo, o qual permite a edição coletiva de documentos. Uma das características desse sistema é permitir que conteúdos possam ser publicados sem uma instância de controle e revisão (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.23).

APÊNDICE

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno do Redefor

Eu, _____ (nome do aluno, nacionalidade, estado civil), portador(a) do RG ou RNE nº _____ e do CPF nº _____, aluno(a) regularmente matriculado no Curso _____ do Programa REDEFOR, declaro para os devidos fins concordar com a utilização, para fins acadêmicos, das informações contidas nas salas virtuais de interação entre os alunos e os tutores. Tenho ciência de que os responsáveis pela condução da pesquisa asseguram o anonimato dos alunos e dos tutores por meio da supressão do nome e/ou qualquer sinal identificador dos participantes. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia de trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

São Paulo, dia de mês de ano.

Assinatura

Apêndice 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor de Curso do Redefor

Eu, _____ **brasileiro**, portador do RG n.º _____ e CPF n.º _____, cursista no Curso Ensino de Biologia do Programa REDEFOR, declaro para os devidos fins concordar com a utilização, para fins acadêmicos, das informações contidas em entrevista gravada pelo doutorando Antonio Hélio Junqueira, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), no dia _____ de 2013. Tenho ciência de que a qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia de trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

São Paulo, _____ de _____ de **2013**.

Apêndice 3: Questionário n.º 1

- 1) Você concorda com a utilização, para fins acadêmicos, das informações contidas no ambiente virtual de aprendizagem em apoio ao curso Redefor-USP? Clique aqui para mais informações.

Sim Não

- 2) Quantos itens dos apontados na listagem abaixo existem no seu domicílio?

Itens	0	1	2	3	4 ou mais
Televisão a cores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banheiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Automóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregada mensalista (Vem 5 vezes por semana)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Máquina de lavar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videocassete e/ou DVD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geladeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freezer (Aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 3) Qual o grau de instrução do chefe da família?

Grau de Instrução do chefe de família	
Analfabeto / Primário incompleto	<input type="radio"/>
Primário completo / Ginásial incompleto	<input type="radio"/>
Ginásial completo / Colegial incompleto	<input type="radio"/>
Colegial completo / Superior incompleto	<input type="radio"/>
Superior completo	<input type="radio"/>

- 4) Marque “Sim” ou “Não”

Perguntas	Sim	Não
Possui computador na sua residência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui acesso à Internet em sua residência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você sabe como “baixar” ou fazer “download de um arquivo para o seu computador?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você sabe como mandar um arquivo no seu computador para o computador de outra pessoa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você sabe como abrir um anexo enviado por e-mail?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você conhece o nome de algum site de busca na web?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você sabe trocar mensagem de voz usando programas como Skype ou videoconferência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você participa de sites de relacionamento como Orkut, Facebook, LinkedIn ou outros similares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você sabe como criar ou atualizar blogs, fotoblogs e ou páginas na Internet (websites)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Com que frequência acessa a Internet?

Frequência	Assinalar
Mais de 5 vezes ao dia	<input type="radio"/>
5 vezes ao dia	<input type="radio"/>
3 vezes ao dia	<input type="radio"/>
1 vez por dia	<input type="radio"/>
A cada 2 dias	<input type="radio"/>
2 vezes por semana	<input type="radio"/>
1 vez por semana	<input type="radio"/>
Menos de 1 vez por semana	<input type="radio"/>

6) Que tipo de conteúdo costuma buscar na Internet? (Assinale quantas opções de adequarem à sua situação).

Itens	Sim
Lazer, esporte, cultura e entretenimento	<input type="radio"/>
Educação, pesquisas acadêmicas	<input type="radio"/>
Notícias	<input type="radio"/>
Comércio e serviços	<input type="radio"/>
Relacionamento social	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>

7) De que local(is) acessará a Internet para participar das atividades do Redefor? (Assinale quantas opções se adequarem à sua situação)

Opções	Sim
De casa	<input type="radio"/>
Da casa de outra pessoa (parente, vizinho, amigo)	<input type="radio"/>
Da escola	<input type="radio"/>
Do local de trabalho	<input type="radio"/>
De <i>lan houses</i>	
De centros públicos de acesso gratuito	<input type="radio"/>
Outro lugar	<input type="radio"/>

- 8) Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet e da web. Escolha um número, numa escala de 1 a 5, onde o número 1 representa “nenhuma familiaridade”, e 5 representa “completa familiaridade” (1= nenhuma; 2 = pouca; 3=razoável; 4=boa; 5 = completa).

Itens	1	2	3	4	5
JPEG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frames	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo de <i>e-mail</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PDF	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atualizar página	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busca avançada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proxypod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Blog</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
JFW	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spyware	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cco (<i>e-mail</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 9) Esta pergunta é para avaliar se você está lendo com atenção as perguntas feitas. Por favor, marque a resposta “muitas vezes”.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Em seguida	Muitas vezes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 10) Avalie sua familiaridade com os seguintes termos e conceitos da Internet e da web. Escolha um número, numa escala de 1 a 5, onde o número 1 representa “nenhuma familiaridade”, e 5 representa “completa familiaridade” (1= nenhuma; 2 = pouca; 3=razoável; 4=boa; 5 = completa).

Itens	1	2	3	4	5
Palavras-chave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abas do navegador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RSS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vírus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Phishing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feeds da web	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Firewall	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filtibly	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Torrent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 11) Com respeito à sua habilidade na Internet, você se considera

Não hábil	Não muito hábil	Um pouco hábil	Hábil	Muito hábil
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Qual(is) das seguintes atividades ligadas ao computador o(a) senhor(a) já executou?

Atividades	Sim	Não
Usar um mouse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar um editor de texto (do tipo Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar uma planilha de cálculo (do tipo Excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprimir arquivos no computador (usando programas como WinZip)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever um programa de computador usando alguma linguagem de programação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conectar ou instalar periféricos (impressora, câmera, microfone)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar programa de som e imagem / multimídia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abrir um programa para navegar na Internet (do tipo Internet Explorer, Mozilla, Firefox)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Onde ou como o(a) senhor(a) obteve as habilidades para realizar essas atividades no computador?

Local e/ou modo de obtenção das habilidades	Sim	Não
Em uma instituição formal de ensino (escola, colégio, colégio técnico, universidade, outras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em cursos de treinamento gratuito (Governo, ONGs, associações, telecentros, outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em curso de treinamento oferecidos pelo empregador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em curso de treinamento pago (como escola de informática)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por conta própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com parentes, amigos ou colegas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Qual (is) das seguintes atividades ligadas à Internet o(a) senhor(a) já executou?

Atividades	Sim	Não
Usar um mecanismo de busca para achar informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar <i>e-mails</i> com arquivos anexados (documentos, fotos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar mensagens em salas de bate-papo e fóruns de discussão <i>on-line</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar a Internet para realizar ligações telefônicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar um programa de compartilhamento de arquivos para trocar filmes, música etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar uma página na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixar e instalar <i>softwares</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apêndice 4: Questionário n.º 2

Nesta segunda semana do curso, com objetivo de conhecê-los mais e melhor, pedimos que dediquem 10 minutos do seu tempo para responderem a este questionário sobre hábitos culturais.

Enfatizamos a importância da sua participação para o aprimoramento dos cursos da USP e a pesquisa na USP em geral. Todos os resultados serão tratados com sigilo absoluto.

A equipe Redefor –USP agradece muito a sua colaboração!

1) Costuma ir a algum dos seguintes locais/eventos culturais? Com que frequência?

Local/evento	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca
Museus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Shows de rock	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eventos em centros culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Shows de música popular ou sertaneja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eventos esportivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clubes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concertos de música erudita ou óperas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Circo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Galerias de arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) Você costuma

Atividade	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Eventualmente	Nunca
Assistir TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir filmes de vídeos/DVD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praticar esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler jornais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir jornais televisivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros que não sejam da área em que atua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros da área em que atua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a bares e restaurantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) Qual a sua preferência pelos gêneros musicais abaixo? (Marque 1= “não gosto” e 5 = “gosto muito”).

Gênero musical	1	2	3	4	5
Rock nacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jazz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MPB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samba tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pagode, forró	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reggae, música latina atual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música clássica e ópera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rock internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música latinoamericana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música sertaneja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) Qual dos programas de TV prefere assistir? (Marque 1= “não gosto” e 5 = “gosto muito”).

Programas de TV	1	2	3	4	5
Documentários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mínisséries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Séries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noticiários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de entrevistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de opinião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de variedades /humorísticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas infantis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas religiosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Dos esportes abaixo, qual(is) prefere? (Marque até três opções)

Opções	Sim
Artes marciais	<input type="radio"/>
Automobilismo	<input type="radio"/>
Basquete	<input type="radio"/>
Boxe	<input type="radio"/>
Futebol	<input type="radio"/>
Golfe	<input type="radio"/>
Natação	<input type="radio"/>
Tênis	<input type="radio"/>
Vôlei	<input type="radio"/>
Xadrez	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>

- 6) Participa de alguma das seguintes associações ou instituições? (Caso participe, marque a frequência correspondente. Caso não participe, marque a opção nunca)

Atividade / Frequência	Diária	Semanal	Mensal	Eventual	Nunca
Associação ou clube esportivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paróquia ou associação religiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação de bairro (vizinhança, de fomento etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centro Cultural (musical, cineclube etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sindicato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partido Político	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação Ecológica ou de Direitos Humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associação de Consumidores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entidade filantrópica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 7) Que tipo de museu costuma visitar? E qual a frequência?

Tipo de Museu	Trimestral	Semestral	Anual	Raramente	Nunca
Arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arqueologia e História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História e Ciências Naturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciência e Tecnologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etnografia e Antropologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geral/coleções mistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 8) Indique o número aproximado de horas dedicados a fazer cursos extracurriculares no último ano

Curso	+ de 60 h	Até 60 h	Até 40 h	Até 20 h	Nenhuma
Esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Línguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenho/Pintura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teatro/dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arte/artesanato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9) Realiza alguma(s) das atividades abaixo relacionadas? Com que frequência?

Atividade / Frequência	Diária	Semanal	Mensal	Eventual	Nunca
Enviar <i>e-mail</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de redes sociais (Orkut, Facebook, outras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de <i>chats</i> (Skype, GTalk, outros) para obter material para aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar o computador em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar vídeos ou filmes em salas de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar sites de vídeos <i>on-line</i> em sala de aula (Youtube, Google Vídeos, outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Se você possui celular, variando de 1 a 5, qual(is) ação(ões) você mais pratica no seu celular? (1= não pratico nunca; 2= pratico muito pouco; 3 = pratico com razoável frequência; 4 = pratico regularmente; 5 = pratico diariamente).

Atividade / Frequência	Diária	Semanal	Mensal	Eventual	Nunca
Falar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotografar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navegar na Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar torpedos/ SMS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixar e ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Armazenar dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11) Como você se considera?

Opções	Assinalar
Branco(a)	<input type="radio"/>
Negro(a)	<input type="radio"/>
Pardo(a)/ Mulato(a)	<input type="radio"/>
Amarelo(a) (de origem oriental)	<input type="radio"/>
Indígena ou descendente de indígena	<input type="radio"/>

12) Qual é a faixa de renda média familiar mensal?

Faixas de renda média familiar mensal	Assinalar
Até 2 salários mínimos (até R\$ 1.200,00)	<input type="radio"/>
Mais de 2 até 5 salários mínimos (R\$ 1.200,00 a R\$ 3.000,00)	<input type="radio"/>
Mais de 5 até 10 salários mínimos (R\$ 3.000,00 a R\$ 6.000,00)	<input type="radio"/>
Mais de 10 a 20 salários mínimos (R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00)	<input type="radio"/>
Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 12.000,00)	<input type="radio"/>

13) Qual o seu estado civil?

Estado civil	Assinalar
Solteiro(a)	<input type="radio"/>
Casado(a)	<input type="radio"/>
Divorciado(a)/Separado(a)/Desquitado(a)	<input type="radio"/>
Viúvo(a)	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>

14) Em relação a filhos

Situação em relação a filhos	Assinalar
Não tenho filhos	<input type="radio"/>
1 filho(a)	<input type="radio"/>
De 2 a 3 filhos(as)	<input type="radio"/>
De 3 a 4 filhos(as)	<input type="radio"/>
Mais de 4 filhos(as)	<input type="radio"/>

15) Número e faixa etária dos moradores do domicílio?

Faixa etária	Nenhum	1	2	3	Mais de 3
Mais de 60 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 30 a 60 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De 18 a 30 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menores de 18 anos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16) Como você avalia o seu conhecimento da língua inglesa?

Conhecimento da língua inglesa	Assinalar
Leio, escrevo e falo bem	<input type="radio"/>
Leio, escrevo e falo razoavelmente	<input type="radio"/>
Leio e escrevo, mas não falo	<input type="radio"/>
Leio, mas não escrevo nem falo	<input type="radio"/>
Praticamente nulo	<input type="radio"/>

17) Como você avalia o seu conhecimento da língua espanhola?

Conhecimento da língua espanhola	Assinalar
Leio, escrevo e falo bem	<input type="radio"/>
Leio, escrevo e falo razoavelmente	<input type="radio"/>
Leio e escrevo, mas não falo	<input type="radio"/>
Leio, mas não escrevo nem falo	<input type="radio"/>
Praticamente nulo	<input type="radio"/>

Apêndice 5. Critério Brasil de Classificação Econômica

Definição

O CCEB, Critério de Classificação Econômica Brasil, é um instrumento de segmentação econômica que utiliza o levantamento de características domiciliares (presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau escolaridade do chefe de família) para diferenciar a população.

O critério atribui pontos em função de cada característica domiciliar e realiza a soma destes pontos. É feita então uma correspondência entre faixas de pontuação do critério e estratos de classificação econômica definidos por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D, E.

O CCEB em como base O LSE – Levantamento Socioeconômico realizado anualmente pelo IBOPE Mídia que mapeia as características sociais, demográficas e econômicas das famílias das 10 principais regiões metropolitanas do país.

Instituição responsável

O Critério Brasil é definido pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa – ABEP e constitui-se em fonte legitimamente reconhecida nas pesquisas acadêmicas em Comunicação, Marketing, Publicidade e outras.

CRITÉRIO BRASIL DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA

POSSE DE ITENS	Quantidade de itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista*	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

* Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana.

Grau de Instrução do chefe de família	
Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginásial incompleto	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	4
Superior completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	Pontos
A1	42-46
A2	35-41
B1	29-34
B2	23-28
C1	18-22
C2	14-17
D	8-13
E	0-7