UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

CLÁUDIA HELENA ARAÚJO BALDO

A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita

Ribeirão Preto
2018

CLÁUDIA HELENA ARAÚJO BALDO

A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2018

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

Baldo, Cláudia Helena Araújo
A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita. Ribeirão Preto, 2018.
198 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.
Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Letramento Digital. 2. Alfabetização 3. Análise de Discurso francesa.

BALDO, C. H. A. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Ao meu filho Filipe,

que é minha inspiração e minha respiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que na onipotência do silêncio me diz muito, me apresenta e me ampara nos caminhos da vida.

Em especial, agradeço ao meu marido Benê, companheiro de vida, que é meu alicerce, minha sustentação e minha proteção. Que cuida de cada detalhe, que vive e apoia os meus projetos e que compartilha comigo o tesouro maior da minha vida, o Filipe.

Agradeço ao meu amado filho Filipe, pela compreensão de minhas ausências para estudar, pesquisar e trabalhar, pelas infinitas interrupções para me beijar, me abraçar, me oferecer ajuda, me contar uma história, me provando todos os dias, que pausa com afeto, inspira. Também agradeço a ele por ser o meu *gamer* e o meu consultor em assuntos de jogos digitais.

Agradeço à toda minha família, em especial, à mulher mais guerreira que já conheci, minha mãe Delmira, que pelo exemplo de trabalho e simplicidade, sempre me ensina muito.

Agradeço grandemente à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Elaine Assolini, por todo aprendizado oportunizado no (per)curso dessa jornada, pelo seu respeito, compreensão, por sua ética, lealdade, exemplo de dedicação, compromisso, responsabilidade.

Agradeço aos meus companheiros e companheiras do GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento), pelas valiosas reflexões e inquietações partilhadas em nossos encontros semanais, pelas amizades que transcendem as quartas-feiras, pelas parcerias, pelas companhias em congressos e pelo trabalho compartilhado.

Agradeço a todos os amigos que me acompanharam nesta jornada, em especial, ao meu amigo Cicero Barbosa do Nascimento, que desde o princípio me incentivou, me apoiou e mesmo quando não esteve por perto minha memória não cansou de trazer-me seus conselhos.

Agradeço ao Ateneu Barão de Mauá e ao Centro Universitário Barão de Mauá, pelo espaço para me constituir enquanto professora, especialmente à Janaina Soriani, pela escuta atenta e pelo seu sorriso aberto, que minimiza meu cansaço.

Agradeço a generosidade das integrantes da banca, Prof.ª Dr.ª Cristiane Dias, Prof.ª Dr.ª Paula Chiaretti e Prof.ª Dr.ª Soraya Maria Romano Pacífico pela afetuosa recepção e disponibilidade diante do convite para compor esta banca.

Agradeço aos pais das crianças participantes desta pesquisa pela confiança em nosso trabalho, bem como aos queridos estudantes, que tão generosamente compartilharam conosco suas experiências.

“... porque assim como vão variando as explicações do universo, também a sentença que antes parecera imutável para todo o sempre oferece subitamente outra interpretação”.

José Saramago

RESUMO

BALDO, C. H. A. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização**: contribuições para a aquisição da escrita. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Apresentamos resultados de pesquisa de mestrado, por meio da qual investigamos as contribuições do letramento digital para o processo de aquisição da escrita de sujeitos-estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I. As TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), produziram mudanças na discursividade do mundo, nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e das redes de sentidos, na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade e do fazer científico. Em razão dessas modificações, recebemos hoje, nas escolas, sujeitos-estudantes considerados "nativos digitais", que não veem significado nas aprendizagens escolares empreendidas por sujeitos-professores que se inscrevem no interdiscurso dos "imigrantes digitais", mas se identificam com os *games*, que produzem sentidos a esses sujeitos-estudantes, por meio de sua arquitetura lúdica. O mal-estar da escola, causado pela desconexão entre ensino e aprendizagem, no entanto, não é somente resultado da divergência de época, mas se inscreve também na perda de sua eficácia enquanto instituição que dociliza corpos pela arquitetura disciplinar servindo como produtora de mentes obedientes para que a "máquina" continue funcionando. Seu instrumental analógico, no entanto, não faz sentido em uma sociedade que tem como instituição-modelo, a empresa, que cultua o desempenho individual, imputando aos sujeitos a responsabilidade pelo sucesso e pelo insucesso de suas vidas. Este estudo divide-se em cinco seções que abordam os fundamentos teóricos da AD; as especificidades da alfabetização e dos letramentos; um breve percurso histórico sobre linguagens e tecnologias; os aspectos analíticos na perspectiva discursiva e, por fim, os gestos de interpretação das análises discursivas sobre o *corpus*. O aparato teórico-analítico mobilizado para esta investigação é constituído pela Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxtiana) e pela Teoria Sócio-Histórica do Letramento. O material que constitui o *corpus* de análise, resulta de entrevistas realizadas com professores-alfabetizadores, produções linguísticas escritas, questionário semiestruturado e entrevistas realizadas com sujeitos-estudantes-alfabetizandos de uma escola privada do município de Ribeirão Preto/SP, com o intuito de verificar como o letramento digital afeta o processo de aquisição da escrita pelo sujeito-alfabetizando. Para isso, buscamos corroboração nos estudos de Pêcheux, Foucault, Orlandi, Tfouni, Assolini, Kleiman, Dias, Castells, Lévy, Prensky, entre

outros. Os gestos de interpretação empreendidos permitem-nos considerar que há relação entre a utilização frequente das TDIC, principalmente os *games*, por sujeitos-alfabetizandos com a construção de textos com indícios de autoria, coerentes e inscritos no interdiscurso digital. Constatamos também que, para que haja influência do letramento digital na alfabetização, é necessário considerar que os jogos digitais utilizados por aqueles que possuem escrita convencional, são *games* que mobilizam a escrita durante o jogo. Propomos um caminho que considere olhar para o sujeito-estudante da contemporaneidade de forma diferenciada do que a escola vem fazendo, ao ignorar as mudanças sócio-históricas ocorridas desde a última metade do Século XX, com o aparecimento e rápida difusão das TDIC e todas as suas materialidades digitais, além de desprezar as qualidades multimídias de seus alunos. Consideramos fulcral que a escola se descole da formação discursiva "onde se diverte, não se aprende" e considere o uso de *games* e/ou sua arquitetura, como recursos de aprendizagem escolar, mas, consideramos também, que se utilize os recursos digitais de forma crítica, sem se deixar capturar pela ideologia que ofusca a realidade de uma escola que continua servindo como Aparelho ideológico de Estado, sendo orquestrada por organizações internacionais que determinam quem tem acesso à escola e à tecnologia e como esse acesso acontece. Aos professores e aos estudantes é essencial que se oportunize o letramento digital, como forma de resistência à reprodução das condições de produção na sociedade capitalista neoliberal.

Palavras-chave: Letramento digital. Alfabetização. Análise de Discurso francesa.

ABSTRACT

BALDO, C. H. A. **The influence of digital literacy in the alphabetization process:** inputs to the acquisition of writing. 2018. 198p. (Master's thesis on Education) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brazil, 2018.

In this study, we present the results of a master's research that investigates the inputs of the digital literacy to the writing acquisition process of students-subjects from the 1st degree of Elementary School – initial degrees. The Digital Information and Communication Technologies (DICTs) are responsible to provoke changes in the discursivity in the world, in the historical, social and ideological relations, in the realms of work, mobility and in the scientific investigation. Due to these transformations, there are, in the current schools, students-subjects considered "digital natives", which does not take as meaningful the learning practices carried by teacher-subjects circumscribed in the "digital migrants" interdiscourse. In the opposite way, these students conform themselves to different types of virtual games, that produce meanings to these students-subjects by its ludic architecture. The unrest school, provoked by the existent gap between the teaching and the learning processes, it is not just a phenomenon of generation conflict. This situation also mirrors the loss of the school efficacy as institution that docilize bodies through the disciplinary architecture, such as a mechanism that produces obedient minds in order to keep the "machine" working well. Its analogical instrument, however, does not make sense in a society whose the model-institution is the corporation, that emphasizes the individual performance, attributing to the subjects the responsibility for the success or the failures in their lives. This study is divided in five chapters. First, we present and discuss the theoretical basis of the Discourse Analysis (DA); then, there are considerations about the specificities related to the alphabetization and the literacy processes. Next, we present a brief historical path about languages and technologies and the analytical aspects involved in the discursive perspective. Finally, we comment and discuss about gestures of interpretation of discursive analysis on the corpus. The analytic-theoretical bases taken in this research are the French approach of Discourse Analysis (pecheuxtian) and the Sociohistorical Theory of Literacy. The corpus analyzed is result of interviews produced with literacy teachers, student's linguistic writings, semi-structured polls and interviews with students-subjects in process of literacy in a private school of Ribeirão Preto – State of São Paulo, Brazil, in order to verify how the digital literacy affects the writing acquisition process by the subject in literacy process. Considering these goals, this research is underpinned in the studies of authors like Pêcheux, Foucault, Orlandi, Tfouni, Assolini, Kleiman, Dias, Castells,

Lévy, Prensky and others. The interpretation gestures noticed make possible to consider that exists relation among the frequent utilization of the DICTs, namely the virtual games, by subjects in literacy process and the composition of texts that indicate authorship, presenting coherency and circumscribed in the digital interdiscourse. We also verified that is necessary to consider the virtual games utilized by subjects, which can write conventionally, stimulates the writing process during the game, a necessary condition to occur influence of the digital literacy on the alphabetization process. We propose, therefore, a path that considers a different way to comprehend the contemporary subject-student. An way that is quite different in relation to that in what the school is currently based, that ignores the sociohistorical changes occurred since the second half of the XX century, the quick advent and diffusion of the DICTs and the digital platforms, and that does not consider the multimedia capabilities of the students. Thus, we defend that is focal that the school moves out of the discursive formation “where have fun, there is no learning” and consider the virtual games utilization and its architecture as important school learning resources. Nevertheless, we also consider that these digital instruments have to be used in a critical perspective. It is important, we point out, that the subjects do not be captured by the ideology that overshadows the school reality that continues working as an Ideological State Apparatus, concerted by international organizations that determine who can have access to school and to technology, and how this access occurs. Therefore, it is fundamental that the digital literacy be available to teachers and students as a manner of resistance to the reproduction of the production conditions in the neoliberal capitalist society.

Keywords: Digital Literacy. Alphabetization. French Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – PISA 2018 – Competência Global (OCDE) 48
Figura 2 – Escrita Suméria (Cuneiforme) 64
Figura 3 - Disco de Alabastro com a figura de Enheduanna, que está no Museu da Universidade da Pennsylvannia, EUA 65
Figura 4 - Assinatura de Enheduanna 66
Figura 5 - Bisão na caverna de Altamira (Museu de Altamira, Espanha) 73
Figura 6 – Escrita Logo-consonantal Hieroglíficaegípcia, parte do “Livro dos Mortos” 73
Figura 7 – Escrita Logossilábica Cuneiforme suméria, de aproximadamente 2040 a.C. 75
Figura 8 – Escrita Logográfica Chinesa 76
Figura 9 – Escrita Silábica Japonesa 76
Figura 10 – Evolução da Escrita Alfabética 77
Figura 11 – Imagem ilustrativa da prensa de tipos móveis de Gutenberg 80
Figura 12 – A bíblia de Gutenberg (B42) 81
Figura 13 – ENIAC – O primeiro computador digital eletrônico 84
Figura 14 – Personagem Diretora Agatha Trunchbull (Pam Ferris), do filme Matilda (1996) 119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CP	Condições de Produção
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização Leitura e Letramento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Memória Discursiva
OCDE	Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico
SD	Sequência Discursiva
SDR	Sequências Discursivas de Referências
SP	Sujeito-professor
SP1	Sujeito-professor 1
SP2	Sujeito-professor 2
SE	Sujeito-estudante
SE1	Sujeito-estudante 1
SE2	Sujeito-estudante 2
SE3	Sujeito-estudante 3
SE4	Sujeito-estudante 4
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA 22
2.1 Significando o sujeito discursivo por meio do sentido e da ideologia 24
2.2 Formação Discursiva e Formação Ideológica: de onde fala o sujeito discursivo? 28
2.3 Interdiscurso, Condições de Produção e Memória Discursiva: o viés do discurso 31
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: ESPECIFICIDADES 34
3.1 Alfabetização: lições do passado 34
3.2 Alfabetização em textos oficiais: da UNESCO à OCDE, nas entrelinhas dos conceitos 40
3.3 O poder da alfabetização e dos letramentos na sociedade globalizada 50
3.4 Alfabetização e Letramentos: de que posição falamos? 53
3.5 E por falar em letramentos: Letramento Digital 54
4 LINGUAGENS E TECNOLOGIAS: HISTÓRIA E SENTIDOS 62
4.1 Enheduanna: e a escrita tornou-nos imortais 63
4.2 Lendo o passado: da escrita cuneiforme à escrita alfabética, um breve histórico 68
4.3 Ensinar pelas telas: da imprensa de Gutenberg às TDIC 78
4.4 Jogos Digitais e a aprendizagem escolar: *start the game* 92
5 DISPOSITIVO ANALÍTICO EM FUNCIONAMENTO 99
5.1 Construção do Corpus 100
5.2 Local e características da instituição 102
5.3 Sujeitos-participantes da pesquisa 103
5.4 Procedimentos e condições de produções 104
5.5 Realização dos recortes 108
6 ANÁLISES DISCURSIVAS: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO 111
6.1 O sujeito-estudante e sua realidade multimídia: sentidos da aprendizagem 113
6.2 O que reverbera na voz do professor sobre o uso das TDIC no contexto escolar? 131
7 Considerações "finais": o letramento digital influencia no processo de alfabetização? 119
REFERÊNCIAS 150
ANEXOS 157
APÊNDICES 159

1 INTRODUÇÃO

A linguagem tem sido o fio condutor que conecta um ser a outro, desde sempre. Evoluindo por centenas de milhões de anos, em uma infinidade de formas, a vida envia suas histórias, por meio de mensagens gravadas em código genético.

A natureza utiliza-se de sofisticadas linguagens para se comunicar, o homem também recorre a linguagens, que por milênios foram evoluindo e se sofisticando, deixando pistas de quem fomos, o que pensamos e o que fizemos, mensagens que resistiram ao tempo, trazendo os sentidos da vida inscritos na História.

Antes de apresentar nossa pesquisa, gostaríamos de compartilhar uma dessas histórias, que, resistindo ao tempo, nos traz uma linda e verdadeira mensagem. O autor? O escriba. Apesar de sua ousadia, por escrever sem a autorização do seu príncipe, foi capturado pela força da ideologia que separava súditos de soberanos e não se sentiu autorizado a assinar sua obra, ele a escreveu da posição de escravo. O escriba conta-nos um segredo que por milênios ficou guardado em uma prancha de argila em seu túmulo. Ele era o escriba de Gudea, príncipe da cidade de Lagash, na Suméria, por volta de 2100 a.C. O texto, que tem como título original "Eu, o escriba", reflete sobre a importância da memória trazida pela linguagem escrita, e foi adaptado do livro "*Historia y cuentos del Alfabeto*" (KIEFFER; VARELA, 1987).

E assim nos conta o escriba:

"Traço estes ideogramas em um tablete de argila, como sempre faço por ordem do príncipe. Só que desta vez não se trata de uma encomenda do príncipe, escrevo por mim. Gudea, meu príncipe, não verá esta mensagem, pois isto o faria sofrer muito.

É uma mensagem secreta, e ela não enfeitará as estátuas, nem será conservada no tempo. Eu a guardarei e a levarei comigo para o meu túmulo. Este é o lado obscuro da minha sabedoria e não quero que seja conhecido nem por meus soberanos, nem por meus contemporâneos.

Gudea e eu somos amigos desde a infância. Quando crianças éramos iguais, mesmo que soubéssemos que ele era filho do rei e eu de súditos, na infância não há diferenças. O barro que sujava a ele sujava a mim também, a chuva molhava os dois e nós dois éramos aquecidos pelo sol. Brigamos e nos reconciliamos como irmãos.

Agora já não é assim. Ele é o príncipe e, embora eu seja seu escriba preferido, a igualdade já não existe.

Devo escrever suas realizações e suas glórias, que são grandes. Faço-o, mas sei que tudo que é terreno é fugaz e sei que tudo terminará um dia.

Gudea é um príncipe generoso e competente. A cidade de Lagash é poderosa e ama o seu príncipe. Eu também o amo, como súdito e como amigo, mas sei que as glórias dos reis se acabam. As esculturas perderão suas cabeças e os corpos dos reis apodrecerão. Os estandartes guerreiros, os elmos de ouro, as armas e tudo o mais serão destruídos pelo tempo. Os escravos e os soberanos morrerão.

Mas se eu disser ao príncipe que ele também é mortal, ele me sacrificará, embora tenhamos sido iguais na infância. E Gudea é mortal. Esforça-se em conseguir a generosidade divina e ignora que essa generosidade consiste justamente em dar-lhe o dom de morrer um dia. Gudea perecerá, assim como Lagash findará nas mãos dos invasores. Os poderosos temem a morte, mas a morte não teme os poderosos.

Tudo terminará um dia e até a lembrança e memória terminariam se eu não tivesse o poder de traçar estes ideogramas em uma mensagem secreta. *A eternidade das coisas que no futuro serão somente ruínas está na escrita.* A majestade dos templos ficará só na palavra, o brilho do ouro ficará só na palavra, o sangue correrá só na palavra, o príncipe ressuscitará só na palavra. O homem volta quando seu nome fica gravado para sempre, mesmo que seu corpo seja somente cinzas".

Os segredos revelados pelo escriba, guardados por mais de 4000 anos, sobre a importância da escrita como materialidade que eterniza o homem, que registra seus feitos, pensamentos e acontecimentos, convida-nos a refletir sobre a história que construímos hoje.

Estamos protagonizando, neste momento, o terceiro grande salto da História. O primeiro, foi o surgimento da escrita, que "o escriba" sumério relata e que é o próprio marco que separa a Pré-História da História. O segundo, ocorrido no Século XV da Era Cristã, foi a disseminação da escrita, por meio da imprensa de Gutenberg. O terceiro grande salto, foi o surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que não só alterou a forma de utilizarmos as diferentes linguagens, como também, extinguiu as fronteiras geográficas do planeta, permitindo-nos "escutar" mensagens de qualquer lugar do mundo, em uma velocidade nunca antes vivenciada. O digital, como aponta Dias (2016) produziu uma mudança na discursividade do mundo, nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, do fazer científico.

Esta pesquisa convida a refletir sobre a discursividade presente na linguagem escrita, sobre os sentidos trazidos pelo processo de alfabetização e sobre diversos letramentos dos quais devemos nos apropriar para nos conectarmos ao mundo globalizado e digital, ao qual pertencemos.

Investigamos como a linguagem, na materialidade digital, tem nos afetado. Desafiamo-nos a pensar esta linguagem na posição de sujeitos-professores, que recebemos da sociedade a responsabilidade de conduzir crianças, jovens e adultos ao universo da escrita. Trata de refletir sobre como este "conduzir" pode ser carregado de sentidos ou não, trata de conexão entre passado, presente e futuro, entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem, entre sentidos e vida.

Assim como Orlandi (2016), acreditamos que não se pode reduzir a questão do digital desligando-a das demais que fazem parte da reflexão sobre qualquer forma de linguagem: memória, ideologia, história, subjetividade, individualização, materialidade etc. Conforme Dias (2016), entendemos, a partir dessa assertiva, que ao refletirmos sobre a linguagem digital, não nos interessa a *memória metálica*, que funciona pela quantidade, pela possibilidade de armazenamento e processamento dos dados, ou seja, a memória do computador, mas sim, a *memória digital* que "é esse resíduo que escapa à estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento digital, pelo trabalho do interdiscurso" (DIAS, 2016, p. 12).

Considerando tal percurso, as discussões que serão realizadas nesta pesquisa terão como objetivos investigar como o letramento digital afeta o processo de aquisição da escrita pelo sujeito-alfabetizando.

Neste curso, propomo-nos a reflexão sobre quem são, atualmente, os sujeitos-alfabetizandos, considerados "nativos digitais" (PRENSKY, 2001), nascidos em uma sociedade amplamente influenciada pelas TDIC.

O desafio para esta investigação se encontra entrelaçado a reflexões trazidas pela prática pedagógica, na posição de professora que trabalha com a formação docente no Ensino Superior há 18 anos, bem como pelos relatos trazidos pelos sujeitos-graduandos do curso de Pedagogia, em supervisões de estágio, acerca das observações realizadas em escolas da rede pública e privada, de Ribeirão Preto e região. Esses estudantes relatam frequentemente não testemunharem vivências pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, que utilizem como recursos as TDIC, tão presentes no cotidiano dos sujeitos-estudantes fora dos muros escolares. Essas narrativas, sempre carregadas de indignação, por serem realizadas por

sujeitos-graduandos “nativos digitais”, intrigaram e motivaram-nos a investigar, não só para compreender o discurso do professor sobre o uso das TDIC ou não no ambiente escolar, mas também, e principalmente, identificar se essa materialidade linguística digital, afeta o processo de alfabetização e, se afeta, por que a escola não considera o uso dessas linguagens, já que apresentamos indícios que a incorporação das TDIC nas salas de aula “abre caminho para a inovação pedagógica e didática e para a busca de novas vias que visam melhorar o ensino e promover a aprendizagem [...]”, conforme afirma Coll & Illera (2010, s/p.), além de colaborar com a produção de sentidos para a aprendizagem escolar.

O entrelaço dessa investigação, no entanto, não se faz apenas com a vivência docente no Ensino Superior, a experiência com a formação de professores, iniciou há mais tempo, em 1994, quando recém-“formada” em Pedagogia, fui trabalhar no curso de magistério, do Ensino Médio, onde enveredei pelas áreas de didática, prática de ensino, alfabetização, legislação e Sociologia da educação, até o ano 2000, quando o encerramento dos cursos de magistério se tornou eminente. Já envolvida em pós-graduação (*Lato Sensu*) em Didática do Ensino Superior e Informática aplicada à educação, direciono minha prática pedagógica para o Ensino Fundamental I e II, fazendo aulas de Informática; para o Ensino Médio, trabalhando com Sociologia e para o Ensino Superior, onde continuo minha experiência na formação de professores, trabalhando nas áreas de prática de ensino, Educação e TDIC e estágio supervisionado.

Hoje, atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e no Ensino Superior, me constituo assim professora, mas também, pesquisadora, que se inquieta com a posição assumida pela escola de Aparelho ideológico de Estado, com as discussões trazidas pela líder e pesquisadores do GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento) da FFCLRP-USP que me nutrem de forma imprescindível, e com as pesquisas realizadas em Programa de Iniciação Científica, pensando em *softwares* que promovam o letramento digital em alfabetização.

Esta pesquisa é constituída por múltiplas vozes, práticas, teorias, que antecedem os anos deste *Stricto Sensu*, mas que se estreitam, para a consecução dos objetivos desta investigação, no aporte teórico da Análise de Discurso de matriz francesa, apresentada por Pêcheux (1997, 2014, 2015a, 2015b), Foucault (2008, 2014a, 2014b), Orlandi (1995, 2012, 2015, 2016), Assolini (2003, 2006, 2008, 2010, 2013, 2017) entre outros. Sobre a alfabetização e letramento, fundamentar-nos-emos nos contornos apresentados pela Teoria Sócio-Histórica do Letramento, valendo-nos dos estudos de Tfouni (2010, 2011a, 2011b,

2013), Assolini (2003, 2006, 2008, 2010, 2013, 2017) e Kleiman (1995a, 1995b). Para estear nossos estudos sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Letramento Digital, consideramos os estudos de Castells (2003, 2005), Lévy (1993, 2009), Dias (2016, 2017), Prensky (2001, 2010) entre outros.

Orlandi (2012) afirma que a mutação técnica e cultural, de que participamos, não coloca em causa a escrita. "A informática é uma técnica da escritura, introduzindo procedimentos novos de escrita e leitura" (p. 79).

Esses novos procedimentos de escrita das TDIC capturam os sujeitos-estudantes "nativos digitais", que interagem, trabalham, leem e escrevem, utilizando o polegar para acessar seus dispositivos móveis. Essa geração, denominada por Serres (2013), de "polegarzinha", acessa e processa informações de forma diferente dos "imigrantes digitais", termo utilizado por Prensky (2001) para definir aqueles que não nasceram na Era Digital. Acrescentamos aqui, aos "imigrantes digitais", não só aqueles que nasceram antes da disseminação da cultura digital ou "*cybercultura*", mas também, aqueles que se filiam a essa formação discursiva, ou seja, aqueles que se inscrevem no interdiscurso dos imigrantes digitais.

Em nosso segundo capítulo, sobre a Análise de Discurso de matriz francesa (AD), buscamos refletir acerca de alguns de seus conceitos, como sujeito discursivo, sentidos, ideologia, formação discursiva e ideológica, interdiscursos, condição de produção e memória discursiva. Esses fundamentos conduzir-nos-ão no processo de análise discursiva, orientando nosso curso no sentido de não nos determos no conteúdo das palavras, trazidas pelos sujeitos-professores e sujeitos-estudantes, mas, sim, no funcionamento do discurso, na produção de sentidos, no assujeitamento e nos mecanismos ideológicos, presentes nessas falas e escritas.

O terceiro capítulo traz nossas concepções sobre Alfabetização e Letramentos. Nele, fazemos uma retrospectiva histórica a fim de apresentar os conceitos historicamente "produzidos" de alfabetização, para compreendermos que o termo, ainda não claramente delineado, contribui para instauração de uma confusão do que seja alfabetizar na sociedade contemporânea, confusão que entendemos como meios políticos de conter o acesso à alfabetização. Traçamos também um percurso que delineia a quem serviu e serve a instituição escola, apontando organizações que ditam a "razão do mundo", na sociedade contemporânea propondo um desenho de qual é a função da escola nesse cenário. Ainda nesse capítulo, refletimos sobre o poder da alfabetização e dos letramentos na sociedade globalizada e destacamos os letramentos digitais, objeto medular de nossos estudos. Atentamos para o fato

de que a escola, como espaço que deve oportunizar letramentos, está descolada dos letramentos digitais, negando, assim, a oportunidade de os sujeitos-estudantes terem uma aprendizagem significativa em uma sociedade contemporânea grafocêntrica-digital.

O quarto capítulo, Linguagens e Tecnologias, apresenta os três grandes saltos evolutivos da História, iniciando por apresentar Enheduanna, considerada o primeiro ser humano a imputar autoria em um texto escrito neste planeta. Com ela, apresentamos um breve histórico sobre a origem da escrita. Também tratamos de relembrar a importância da prensa de tipos móveis de Gutenberg (o segundo grande salto da História) e de como ela foi importante recurso de disseminação da cultura escrita em todos os cantos do planeta, fazendo nascer uma demanda pela alfabetização que até então não existia. Em continuidade, trazemos a origem bélica das TDIC e como caíram como uma "bomba" em nossas vidas, fazendo-nos testemunhos de uma transformação nas formas de relações, nunca antes vivenciadas. Finalizando este capítulo, conectamos os *games* à aprendizagem escolar, na tentativa de "iniciar o jogo" (*start the game*) que trará sentidos ao fazer pedagógico escolar do estudante contemporâneo.

Cabe ao quinto capítulo, Dispositivos Analíticos na Perspectiva Discursiva, informar as condições de produção desta pesquisa, o *corpus* selecionado para análise, bem como, os instrumentos de coleta de dados, que consistiram em questionário semiestruturado aplicado junto aos sujeitos-estudantes participantes da investigação, produção linguística escrita, realizada pelos mesmos sujeitos-estudantes, além de entrevistas com alguns dos sujeitos-estudantes participantes da primeira fase da pesquisa e entrevistas com professoras-alfabetizadoras. Apresentamos ainda nossos sujeitos-participantes, 50 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola privada de ensino de Ribeirão Preto, SP e duas professoras-alfabetizadoras, da mesma escola dos estudantes. Em uma segunda etapa da pesquisa, participaram 10 sujeitos-estudantes, que estiveram presentes no primeiro grupo também.

O sexto e último capítulo traz análises discursivas, de acordo com o aporte teórico levantado e com o *corpus* selecionado. Colocamos em pauta refletir sobre onde se encontram os sentidos da aprendizagem para os sujeitos-estudantes que vivem uma realidade multimídia. Apresentamos, também, o que reverbera da voz do professor sobre o uso das TDIC no contexto escolar.

Após os gestos interpretativos por nós realizados sobre o *corpus* da pesquisa, caminhamos para as considerações "finais", tentando responder ao questionamento inicial: Como o letramento digital afeta o processo de aquisição da escrita pelo sujeito-alfabetizando?

Considerar a materialidade digital como objeto de estudo, implica em não a reduzir ao digital ou ao *online*, pois "o que caracteriza a materialidade digital é sua discursividade" (DIAS, 2016, p. 16).

Depreende-se dessas colocações que se trata da relevância em considerar o sujeito-alfabetizando (que ainda não dominou a língua escrita), como sujeito letrado e capaz de interagir com suportes digitais, a fim de enriquecer seus arquivos e conseguir compreender a escrita. "Os desafios são ingentes para os adultos, pois não acompanham o desempenho digital das crianças" (DEMO, 2009, p. 109).

No entanto, não pretendemos "delatar" quem foi que "desplugou" o ensino da aprendizagem na sociedade contemporânea, compreendemos que não é simples assim, pois há muito que escutamos discursos que culpam o professor, o aluno ou a família do aluno, mas, serão eles os "culpados"?

Há um conjunto de situações que devemos considerar. Uma delas é: o que temos feito para colaborar com o sujeito-professor neste desnível apresentado entre eles "os imigrantes-digitais" e os estudantes "os nativos digitais"?

Diversas pesquisas apontam para "falhas" na formação tecnológica do professor, considerando que as Instituições de Ensino Superior (IES) não oferecem adequadamente o preparo para que o professor utilize as TDIC em suas práticas pedagógicas.

De fato, ao analisarmos os dados apontados pelo E-MEC (Portal Eletrônico do MEC), em trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, orientado pela pesquisadora dessa dissertação, verificamos que, das 282 Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo, que ofereciam cursos de Pedagogia no ano de 2016, tanto em IES públicas, como em privadas, tanto em cursos presenciais como à distância, cadastradas no portal E-MEC, 197 apresentavam uma disciplina de formação tecnológica em suas matrizes curriculares, 31 não apresentavam e 54 não disponibilizavam informações sobre a matriz curricular, o que demonstra que, embora seja uma exigência legal (CNE/CPNº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Art. 2º, retificada pela Resolução, a Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, em seu Capítulo II, Art. 5º, Inciso VI), cerca de 30% dessas IES ainda não trabalham com a formação tecnológica de professores em seus cursos ou não disponibilizaram esta informação.

Embora apenas o cumprimento da Lei não garanta a formação tecnológica do sujeito-professor, existir um espaço de discussão sobre o uso das TDIC como recursos de aprendizagem escolar, nos cursos de formação docente, já seria um ponto de partida.

Procuramos, com este trabalho, pensar o letramento digital, na perspectiva discursiva e verificar, em que medida o processo de alfabetização e em consequência de escolarização é afetado por ele.

Investigamos quem são os "gestores do mundo", na sociedade capitalista neoliberal, que "direcionam" a vida de quase todos do planeta, de forma minuciosamente arquitetada, "determinando" quem tem acesso ou não à escolarização e qual tipo de escolarização é oportunizada.

E propomos refletirmos sobre como a tensão reprodução - transformação, vivenciada pela instituição escolar, determina sua função e a do professor no contexto geral da sociedade.

2 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA

A Análise de Discurso de matriz francesa (AD), desde sua origem, é marcada por reflexões que não excluem a heterogeneidade, pelo contrário, a diferença e os deslocamentos constantes são constitutivos e necessários neste movimento teórico.

O filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983) é considerado precursor da AD, instituída como disciplina universitária em 1969, época em que era pesquisador da *École Normale Supérieure* (ENS Paris) e publicou a importante obra *Análise Automática do Discurso*, em parceria com Fuchs, marcando a construção da teoria do discurso.

Michel Pêcheux foi aluno de Louis Althusser, de quem herdou o conceito de ideologia. Este influenciou também os estudos realizados pelos seus alunos Michel Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu entre outros importantes pensadores da contemporaneidade.

A AD, como uma proposta teórica e metodológica, nasceu em momento de intensos movimentos populares por todo mundo, que tinham como objetivo a derrubada dos regimes opressores instaurados.

> Tratam-se dos anos da década de 60, especificamente, o ano de 1968. Muito se ouve sobre esse momento, os "anos de chumbo" no Brasil, cuja ditadura comandava mentes e corpos, mas também há uma memória discursiva de lutas, reivindicações e movimentos populares, ilustrados pelos rostos de estudantes (SCHADEN, 2015, p. 31).

Se na França a AD iniciou seu percurso no final da década de 1960, no Brasil somente a partir da década de 1980 é que se abriu espaço para as discussões dessa linha teórica, justamente por trazer em seu âmago uma natureza política.

> [...] seu convite para que olhemos por trás das palavras, e ainda a constatação de que por trás das palavras pronunciadas outras são ditas, necessitariam de condições de produção historicamente favoráveis à sua implementação. Portanto, foi preciso esperar a abertura política iniciada com o fim da ditadura militar (FERNANDES, 2007, s/p.).

A Análise de Discurso pecheuxtiana propõe pensarmos a linguística a partir da sua relação com a ideologia enquanto um conjunto sócio-histórico, contrapondo-se à análise de conteúdo, praticada pelas Ciências Humanas, que concebe o texto em sua transparência.

A Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, segundo Orlandi (2007), são os campos de conhecimento que assumem a paternidade da AD, a qual não se apresenta como uma herdeira servil, pois:

> Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2007, p. 18).

Para iniciar uma reflexão sobre o Discurso, na perspectiva da Análise de Discurso, é preciso compreender conceitos como sentido, enunciação, ideologia, condições de produção e sujeito discursivo. A noção de sujeito discursivo, exige reflexões sobre polifonia, heterogeneidade, identidade e devido ao sujeito discursivo não ser homogêneo, devemos considerar os conceitos de formação discursiva e formação ideológica, bem como suas relações com a memória discursiva e o interdiscurso. Por fim, sabendo que a Análise de Discurso resulta de uma interdisciplinaridade que envolve a Linguística, a História e a Psicanálise, é preciso também estudar tais disciplinas, pois todos esses conceitos estão imbricados e inter-relacionados.

Por se tratar de uma teoria em constante devir, a AD permite que o analista lance mão de saberes vinculados a diferentes áreas do conhecimento e trabalhe em busca de processos de sentido dentro de suas determinações histórico-sociais, entendendo a linguagem enquanto produção social.

> A Análise do Discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora ambas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o discurso, observa-se o homem falando (ORLANDI, 2015, p. 13).

A posição epistemológica da AD, portanto, desloca-nos a refletir sobre a "existência da língua não como um sistema (o *software* de um órgão mental!), mas como um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades (PÊCHEUX, 2014, p. 228).

Nesse sentido, discurso na AD não é compreendido na relação hermética entre emissor, mensagem e receptor, assim como não se defende que exista uma transmissão de informação em sentido unilateral (emissor ao receptor), "cuja mensagem transmitida seja

captada, decodificada tal qual foi enunciada pelo emissor" (SCHADEN, 2015, p. 37). Para a AD, o processo de significação envolve questões como identificação entre os sujeitos e a constituição de suas subjetividades e sentidos. O estudo do discurso busca entender como linguagem e ideologia articulam-se e afetam-se em uma relação de reciprocidade. Assim, consideramos como Pêcheux que, "a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: "o discurso é efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 2015, p. 20).

A linguagem, a língua, assim, não são somente utilizadas como instrumentos de comunicação, o sujeito significa-se *na* e *pela* língua.

Diferentemente da análise de conteúdo, que responde à questão: *o que este texto quer dizer?* A Análise de Discurso, considera que a linguagem não é transparente e tenta responder à questão: *como este texto significa?*

É verdadeiro que, a heterogeneidade constitutiva da Análise de Discurso nos conduz a refletir sobre a complexidade inerente ao estudo desse campo teórico e, portanto, não pretendemos esgotar os conceitos pertinentes à disciplina, nosso objetivo é apresentar algumas noções a fim de estabelecer pontes com o *corpus* de análise desta pesquisa.

A escolha da AD como aporte teórico-analítico aqui se justifica uma vez que nosso intuito não é identificar séries de dizeres sobre os letramentos e as possíveis relações com as TDIC, mas olhar para o que constitui as materialidades discursivas sobre tais objetos e influencia práticas e discursos de professores a respeito, problematizando os atravessamentos histórico-ideológicos em funcionamento nessas relações.

2.1 Significando o sujeito discursivo por meio do sentido e da ideologia

Sujeito e sentido são conceitos fundamentais para a AD e não podem ser pensados separadamente, uma vez que, segundo a perspectiva discursiva, o sentido não se dá separadamente do sujeito, eles "se configuram ao mesmo tempo, e é nisto que consistem os processos de significação" (ASSOLINI, 2003, p. 15).

A concepção de sujeito, na AD, está relacionada à proposta de Althusser (1974) na qual o indivíduo constitui-se enquanto sujeito ao ser interpelado pela Ideologia, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Essa interpelação ideológica reside em fazer com que cada sujeito "(sem que ele tenha consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de

que é o senhor da própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social" (ASSOLINI, 2003, p. 17). Assujeitados, no sentido de não ter total clareza sobre os processos que os determinam, têm a falsa impressão que são a fonte de seu discurso e de que os sentidos são transparentes, ou seja, só poderiam significar aquilo que seu enunciador intenta.

É, portanto, no movimento e no deslocamento que se dão e se fundamentam as noções de sujeito, que nessa dinâmica se desloca e se posiciona, criando possibilidades de suas palavras falarem e carregarem em si sentidos-outros.

O sujeito da AD, assujeitado, é identificado na interpelação pela ideologia, (re)produzindo sentidos, em conformidade com a formações ideológicas às quais estão inscritos.

> O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam (ORLANDI, 2015, p. 14).

Tal noção de assujeitamento, ao qual ninguém escapa em certa medida, é fundamental para que entendamos como uma palavra faz emergir sentidos. A ideologia seria, então, o processo por meio do qual ocorre a naturalização dos sentidos. Um processo em que os dizeres e as práticas que os acompanham vão cristalizando-se como verdades. Essa assertiva é confirmada por Pêcheux (2010, p. 164): "[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário, um patrão, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem".

No entanto, tais sentidos nunca serão unívocos e inequívocos, pois, dependendo da formação ideológica em que se inscrevem os sujeitos, tomam contornos e efeitos diversos, ou seja, as palavras 'operário' e 'patrão', para não fugirmos do exemplo de Pêcheux, produzirão efeitos diferentes se ditas em uma assembleia sindical ou em um discurso político de partido neoliberal.

Nesse processo de naturalização de sentidos, tomam corpo as formações ideológicas (FI). Estas mantém entre si uma relação de inter-determinação, pois cada uma se define a partir do contraste em relação às outras em um movimento constante de (re)configuração. As FIs abarcam as formações discursivas, interferindo nas possibilidades de tomada das palavras.

É importante ratificar, conforme aponta Assolini (2003), que a formação discursiva (FD) é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito

se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros), e é também nela que o sentido apresenta sua unidade, pois uma palavra só adquire sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito falante aí se reconhece.

Compreendida como aquilo que se pode dizer, em um determinado contexto sócio-histórico, em um determinado tempo, a FD abarca a posição assumida pelo sujeito do discurso, que pode ser interpelado não só por várias FDs, como também por várias FIs, onde residem as marcas das lutas ideológicas que regem a sociedade.

Orlandi (2015) afirma que as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com a relação de sentidos e com a relação de forças que os constitui.

Segundo a autora, a *relação de sentidos* considera que não há discurso que não se relacione com outros, "não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis" (ORLANDI, 2015, p. 37).

Ainda sobre a relação de sentidos, a AD prevê a possibilidade de o sujeito colocar-se no lugar do seu interlocutor, antecipando o sentido que ele "acha" que suas palavras produzem. "Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte" (ORLANDI, 2015, p. 37).

A metáfora (tomada de uma palavra por outra), na AD, é considerada como "transferência", ou seja, é por meio de metáforas que estabelecemos o modo como as palavras significam. Segundo Orlandi (2015), não há sentido sem metáfora, pois, as palavras não possuem sentido próprio, literal.

> Segundo Pêcheux (1975), o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. [...] o sentido existe exclusivamente nas relações de metáforas (ORLANDI, 2015, p. 42).

Outro fator, que constitui as condições de produção de um discurso, é a *relação das forças*.

A AD considera que "o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno" (ORLANDI, 2015, p. 42).

Esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que a AD chama de *formações imaginárias*.

> Pensando as relações de forças, a de sentidos e a antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. [...] Como em um jogo de xadrez, é melhor orador aquele que consegue antecipar o maior número de "jogadas", ou seja, aquele que mobiliza melhor o jogo de imagens na constituição dos sujeitos (no caso, leitores), esperando-os onde eles estão, com as palavras que eles "querem" (gostariam de, deveriam etc) ouvir (ORLANDI, 2015, p. 39).

Segundo Pêcheux (1997), o caráter material do sentido consiste na dependência do "todo complexo das formações ideológicas". Ele exemplifica esta afirmação por meio de duas teses:

> 1) A primeira consiste em colocar que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam* [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 160, grifos do autor).

> 2) *Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas* [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 162, grifos do autor).

Ao falar do sujeito que é constituído pela ideologia, por meio dos AIE, Pêcheux (1997) apresenta alguns aspectos decisivos para sua constituição, afirmando que:

a) As ideologias "não são feitas de ideias e sim de práticas";
b) As ideologias não são homogêneas e nem estáveis, pelo contrário, envolvem contradições em seu interior, o que vale afirmar que não há uma ideologia dessa ou daquela classe social;
c) "A ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu", ou seja, os Aparelhos Ideológicos de Estado não teriam, em si, condições de reproduzirem os interesses da classe dominante, mas poderiam ser os veículos para isso. "É pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais

essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante [...]" (PÊCHEUX, 1997, p. 145);

d) "O estabelecimento [dos Aparelhos Ideológicos de Estado] não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes [...]" (PÊCHEUX, 1997, p. 145).

Portanto, "os Aparelhos Ideológicos de Estado, constituem, simultânea e contraditoriamente, o *lugar* e as *condições ideológicas* da transformação das relações de produção" (PÊCHEUX, 1997, p. 145, grifo nosso).

Outro princípio importante da AD que trazemos para esta reflexão é a interpretação (gesto sobre o qual recai a compreensão), que no enfoque discursivo, é concebida não como decodificação ou apreensão de sentido, mas como ideologia. Para Orlandi (1996), a presença da ideologia no sujeito é atestada pela ocorrência de que não há sentido sem interpretação e a ideologia sustenta-se sobre o já-dito, sobre os sentidos institucionalizados e admitidos por todos como naturais, produzindo no sujeito a ilusão de um sentido verdadeiro e uno.

Importante considerar, que na perspectiva discursiva, ao falar, o sujeito está em interpretação, e neste movimento ele atribui "sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagando suas condições de produção, [desaparecendo] o modo pelo qual a exterioridade o constitui (ORLANDI, 1996, p.65). Assim, a interpretação, "não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social" (ORLANDI, 1996, p.67).

A interpretação, na perspectiva discursiva, portanto, ocorre considerando a *memória institucional*, que se refere ao arquivo e os *efeitos da memória*, presentes no interdiscurso. "O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso" (ORLANDI, 1996, p.68).

É, pois, na relação dos sujeitos com os sentidos que se dá a interpretação e o "o sujeito é sujeito *à* interpretação e sujeito *da* interpretação" (ORLANDI, 1996, p.147, grifos do autor).

2.2 Formação Discursiva e Formação Ideológica: de onde fala o sujeito discursivo?

Ao falar sobre o sujeito discursivo, passamos pela noção de Formação Discursiva (FD), porém, consideramos relevante retomar essa noção para que possamos apresentar o curso de sua inscrição na Análise de Discurso.

A noção de FD na AD é importante para explicar o processo de produção dos sentidos e sua relação com a ideologia, permitindo ao analista de discurso refletir o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso.

A FD apresenta paternidade dupla: Michel Foucault e Michel Pêcheux. Foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux a partir de uma ótica marxista. Em função dessa dupla origem, existe uma certa instabilidade em torno da compreensão desse conceito que, até hoje, mantém-se em (re)formulação (BARONAS, 2011).

Apresentaremos as noções estabelecidas por Foucault e em seguida por Pêcheux, a fim de melhor compreender e nos posicionarmos com relação ao tema.

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault reflete sobre a repartição dos saberes, como a medicina, a gramática e a economia para explicar a relação entre enunciados. Assim, formula quatro hipóteses, para pensar a dispersão e a repartição dos saberes, chegando ao conceito de formação discursiva (FOUCAULT, 2008).

A primeira hipótese estabelece que "os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto" (p. 36).

A segunda hipótese pretende "definir um grupo de relações entre enunciados: sua forma e seu tipo de encadeamento" (p. 37).

A terceira hipótese lança a seguinte questão: "não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo? " (p. 39).

A quarta hipótese pretende refletir sobre "reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas" (p. 40).

Foucault, ao estabelecer as quatro tentativas ou as quatro hipóteses, afirma: "será preciso, agora, prová-las". Assim, ele propõe o conceito de Formação Discursiva:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...] (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Paradoxalmente, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de singular consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os intervalos que os separam, medir as distâncias existentes entre eles, formular sua lei de repartição.

Na tentativa de pensar quais são as formulações que promovem a homogeneização de um campo para que ele possa ser considerado como um sistema de saberes unificados, chega à conclusão de que essas formulações são heterogêneas demais para que se possa pensar em unidade, e, portanto, estabelece o princípio de que as possibilidades de reunir temas incompatíveis ou de introduzir um mesmo tema em conjuntos diferentes constituem as formações discursivas.

É, porém, com Pêcheux que essa noção de FD proposta por Foucault é reformulada na Teoria do Discurso. O conceito de Formação Discursiva aparece em Pêcheux em 1975, em uma proposta de revisão da Análise Automática do Discurso.

> Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1975/1997, p. 160, grifos do autor).

A partir de uma leitura de Althusser, Pêcheux (1997) considera que a noção de ideologia é fundamental para a compreensão do conceito de formação discursiva. Define formação ideológica (FI) como um elemento constituído por um conjunto de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam a posições de classe em conflito umas com as outras e é suscetível de intervir no confronto entre diferentes forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social. Assim, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto componentes e determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma relação de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes.

A formação discursiva em AD, segundo Charaudeau e Maingueneau (2016), foi proposta por Pêcheux, considerando o quadro teórico do marxismo althusseriano. Nessa concepção, toda "formação social", caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica a existência de "*posições* políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação" (p.241). Essas FIs integram uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam então o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada. Essa tese tem incidência sobre a semântica, pois "as palavras mudam de sentido, quando passam de uma formação discursiva a outra" (p.241).

Pêcheux (1975/1997) considera, ainda, que é nas formações discursivas que se opera o "assujeitamento", a "interpelação" do sujeito como sujeito ideológico.

O conceito de formação discursiva, no entanto, foi revisto pelo próprio Pêcheux, no final da década de 1970, juntamente com outros conceitos a ele relacionados. Pesquisadores, como Marandim (1979) e Courtine (1982), revisitaram também o conceito de formação discursiva, reafirmando ser ela inerente ao interdiscurso, e se caracterizar pela presença de diferentes discursos em seu interior.

Portanto, é possível haver diferentes discursos (interdiscurso) e formações ideológicas constituindo uma formação discursiva. Dentro de uma FD é possível, também, existir elementos vindos de outras FDs que, muitas vezes, a contradizem. O próprio sentido se faz na contradição, dominação e resistência. "O sentido sempre pode vir a ser outro".

Reiterando que uma FD nunca é homogênea, diferente disso, é sempre constituída por diferentes discursos, um mesmo tema, ao ser colocado em evidência, é objeto de conflitos, de tensão, face às diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem, contestam-se. "As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas" Pêcheux (1997, p. 160).

O conceito de formação discursiva, porém, ainda não é ponto pacífico entre os pesquisadores da AD. Desse modo, é possível que encontremos em textos teórico-metodológicos diferentes considerações. Para esta pesquisa, consideraremos a proposta de Pêcheux, inscritas no Brasil por Orlandi, a saber:

> [...] o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas "tiram" seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.
> A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2015, p. 40-41).

2.3 Interdiscurso, Condições de Produção e Memória Discursiva: o viés do discurso

> *"As margens do dizer, do texto, também fazem parte dele"* (ORLANDI, 2015, p. 28).

Compreendemos ser importante para nossa pesquisa apresentar as noções de Condições de Produção (contexto mediato-histórico), de Memória Discursiva (que apresenta características próprias quando pensada em relação ao discurso) e de Interdiscurso (aquilo que fala antes, em outro lugar, independente), que corroboram para demarcar o contexto da enunciação, bem como o caminho, o viés do discurso.

Segundo Orlandi (2015), Condições de Produção (CP) compreendem sobretudo os sujeitos e a situação. A memória faz parte da produção do discurso que, dependendo da forma como é acionada, faz valer as condições de produção.

> Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2015, p.28-29).

A memória discursiva diz respeito ao "saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra" (ORLANDI, 2015, p. 29).

Segundo Fernandes (2007), a noção de memória discursiva foi cunhada inicialmente por Courtine (1982) e não se refere a lembranças que temos do passado, e sim de uma memória coletiva, expressas por meio de discursos no qual os sujeitos estão inscritos.

A memória discursiva é constituída por um corpo sócio-histórico-cultural e versa sobre acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção. É compreendida como o restabelecimento dos implícitos no acontecimento do discurso, que nunca seriam encontrados de maneira evidente no discurso.

Já o interdiscurso é "a presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na História e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva" (FERNANDES, 2007, s/p.).

O interdiscurso disponibiliza dizeres que influenciam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva apresentada. Mas devemos considerar que: "o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela História e pela língua" (ORLANDI, 2015, p. 30).

> O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória (ORLANDI, 2015, p. 41).

Por outro lado, segundo Charaudeau e Maingueneau (2016), a formação discursiva não pode produzir o "assujeitamento" ideológico do sujeito discursivo a não ser na medida em que cada formação discursiva esteja dominada pelo interdiscurso.

Nesse sentido, o sujeito ao dizer, imagina que sabe o que diz, porém, não tem controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Seria inútil, portanto, do ponto de vista discursivo perguntar ao sujeito o que ele quis dizer quando disse determinado enunciado.

Ao considerar que existe um já-dito, é possível compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. É possível observar o atravessamento da historicidade e da memória discursiva presente no dizer.

E não só o já-dito deve ser "escutado", mas também o não-dito daquilo que é dito, isso porque o sujeito tem acesso somente a uma parte do dizível, sendo assim, o que ele não diz significa em suas palavras e é por meio da memória discursiva que ocorre uma retomada do discurso já-dito, promovendo uma atualização do mesmo.

Em suma: ao pensar sobre memória discursiva e interdiscurso, a partir da AD pecheuxtiana, consideramos que o sentido que as palavras, expressões e proposições assumem quando enunciadas, ou seja, o sentido da linguagem não existe "em si mesmo", mas na formação ideológica e discursiva em que o discurso é produzido. Assim, o interdiscurso, que é a presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na História e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva também é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza as formações ideológicas. A memória, portanto, deve ser entendida não no sentido psicologista da "memória individual", mas no sentido "da memória social", que atua no interior de uma formação discursiva em proximidade com o interdiscurso, visto que é a FD que "determina o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 1997, p. 160) no processo discursivo.

A partir da AD, buscamos analisar as falas dos professores participantes com vistas a identificar inscrições ideológicas e implicações do interdiscurso sobre o uso das tecnologias digitais para a prática pedagógica, problematizando possíveis razões para o incômodo que a temática lhes traz.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: ESPECIFICIDADES

3.1 Alfabetização: lições do passado

Vivemos em uma sociedade de cultura grafocêntrica, onde se dá grande importância às habilidades de ler e escrever e, embora haja consenso de que essas habilidades sejam importantes para que o sujeito interaja de maneira profícua com seus pares, desde a invenção da escrita, cerca de 5000 anos, questionam-se a função e os métodos da alfabetização.

Consideramos relevante visitar o passado, para compreender o presente e trilhar um futuro que enverede por caminhos menos "opacos". A História nos ensina muito, mas é preciso saber escutá-la com atenção, Graff (1994, p. 45), afirma que "o estudo apropriado da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse de antiquário; ela tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo que vivemos hoje".

Motiva-nos investigar o conceito e a função da alfabetização pela emergente demanda dos usos da escrita e da leitura na contemporaneidade.

Historicamente, nas escolas e fora delas o número de sujeitos com dificuldades no processo de aprendizagem das habilidades de ler e escrever, dão-nos testemunhos de que ainda não se (re)conhece o que se espera do sujeito-alfabetizado. Os motivos? Estejam eles ligados às metodologias empregadas no ensino ou à não consideração do contexto sociocultural que vivem os estudantes, iniciam por desconsiderar o conceito, a função e o caráter ideológico da alfabetização.

É preciso ressaltar como a língua pode e deve ser considerada como instrumento de poder, muitas vezes sendo utilizada como forma de dominação e resistência. O processo de alfabetização pode parecer sempre um valor positivo, mas guarda em si um processo de assujeitamento.

> Processos que são considerados "democráticos" e libertadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e "libertadores". A chave da unidade profunda destes processos é a função, que eles vão assumindo, de instrumentos para aumentar o controle do Estado sobre faixas menos controláveis da população. Os grupos sociais que mantêm poucos contatos com a variedade padrão da língua, que usam e produzem pouco material escrito, são mais difíceis de ser controlados, uma vez que pode faltar a eles instrumento poderoso para determinar sua posição social relativa. Isso num mundo "democrático", em que outras importantes marcas explícitas de posições sociais podem ser reduzidas (GNERRE, 1998, p. 29).

Em cada momento histórico, houve preocupação em determinar o conceito de alfabetização, até porque, é a partir dele que governos e escolas empenham-se, definem suas políticas, planos, planejamentos e práticas.

Um dos principais marcos que demonstra a relevância de se determinar o que seja a alfabetização está ligado à Revolução Francesa, no final do século XVIII. É naquele cenário marcado pela eclosão da indústria e do comércio, que nasce a demanda pela alfabetização.

Procuraremos apresentar aqui alguns conceitos ao longo da História mais recente, para que possamos buscar indícios que apontem possíveis "porquês" de, ainda hoje, existir uma taxa de analfabetismo tão grande. Questão metodológica ou política? Quais atravessamentos ideológicos influenciam as práticas? Quais sentidos estariam naturalizados? Como os já-ditos e sentidos históricos presentificam-se e (re)produzem seus efeitos hodiernamente, emergindo das/nas falas dos sujeitos da pesquisa?

Durante a transição de uma economia basicamente agrária para uma basicamente industrial e urbana, ocorreram mudanças nas expectativas de alfabetização.

Os movimentos para a escolarização formal, no início do século XIX, não foram vistos com bons olhos por grande parte das forças dominantes da sociedade, pelo contrário, acreditavam que seria muito perigosa para a classe trabalhadora.

> [A educação formal] os ensinaria a menosprezar seus destinos, em vez de transformá-los em bons servidores na agricultura e em outras ocupações que sua posição na sociedade lhes reservara; em vez de lhes ensinar a subordinação, ela os transformaria em rebeldes e teimosos, como ficou evidente nos condados fabris; ela lhes permitiria a leitura de panfletos daninhos, livros prejudiciais [...] (CIPOLLA, 1969, p.65-66 apud COOK-GUMPERZ, 1991, P.37).

Determinados grupos dominantes consideravam perigosa a alfabetização da população em geral, a "classe trabalhadora", pois, poderia encher suas mentes de ideias revolucionárias. Mas outra parte acreditava que, se a escolarização fosse limitada e controlada, serviria como grande aliada no controle do sistema vigente. Esta segunda linha propunha uma alfabetização para a preservação das estruturas sociais hierárquicas, ensinando hábitos de produtividade e economia por meio de programas mínimos de escrita e leitura de textos religiosos.

Tal mudança de visão da alfabetização, agora como controladora das massas, fez com que a alfabetização popular passasse para o controle de sistemas escolares públicos e organizados.

A escola pública toma para si a responsabilidade de alfabetizar e tem como preocupação inicial, justamente, procurar definir o que se espera do sujeito-alfabetizado.

O desenvolvimento sistemático da alfabetização e escolarização levou a uma nova divisão da sociedade, de um lado os escolarizados e, do outro, os não-escolarizados. A alfabetização, vista agora como uma arma a favor do controle social, exercia essa função por meio do currículo. Não mais se pensava alfabetização como um radicalismo perigoso. O objetivo maior da escolarização pública não era promover, mas sim controlar a alfabetização e, para isso, tratava de enfatizar as características comportamentais e morais. As habilidades de ler e escrever passam a ter uma importância secundária.

Embora a alfabetização tenha precedido o desenvolvimento industrial, as necessidades dessa nova economia foram o catalisador para institucionalização das escolas.

> Era necessário 'educar' os trabalhadores. Mas não uma educação em leitura e escrita, e sim 'a necessidade de educar a primeira geração de operários para uma nova disciplina nas fábricas, [parte da] crença generalizada no aperfeiçoamento humano... mas uma de suas consequências foi a preocupação com o caráter e a moral da classe operária, que são aspectos muito acentuados dos primeiros estágios da industrialização'. Com este objetivo – o remodelamento do caráter, comportamento, moralidade e cultura – os proprietários de fábricas e outros capitalistas juntaram-se aos reformadores sociais e promotores da escolarização (como ocorreu na América do Norte), buscando abordagens alternativas, mais efetivas e eficientes para a socialização. De modo crescente, como temos visto, eles se voltaram para a *escolarização pública*, *transmissão da alfabetização e instituições para as massas*... (GRAFF, 1981, p. 257 apud COOK-GUMPERZ, 1991, p.40, grifos do autor).

A necessidade de uma força de trabalho preparada para a indústria, claro que com senso de disciplina bem desenvolvido, e o crescimento de movimentos em prol da escolarização de massa foram os impulsionadores da alfabetização escolarizada.

A partir do momento em que a escola passa a alfabetizar, distancia-se do que se aprende da cultura comum local, dessa forma, as pessoas comuns tinham cada vez menos o controle e participação sobre os produtos de sua própria cultura e a aprendizagem tornava-se estratificada.

Esse processo de institucionalização traz em si, portanto, mecanismos voltados ao controle da apropriação e difusão do saber. Como nos traz Foucault (2014b, p. 41), "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo".

Segundo Cook-Gumperz (1991), em seus estudos sobre alfabetização e escolarização, Graff demonstra que a escolarização pública, historicamente, se prestou mais a controlar do que expandir as experiências de vida da classe proletária.

Já no século XX, cresce a ideia de que a escolarização deve não só possibilitar, como assegurar um desenvolvimento letrado adequado.

> Por volta da metade deste século [XX], a ideologia de alfabetização que havia fundamentado a escolarização no século XIX assumiu um novo caráter. O resultado dos movimentos de educação de massa e a conquista de uma alfabetização mais ou menos universal nas sociedades industriais avançadas deram novo formato à ideologia da alfabetização. Primeiramente, a alfabetização não mais era apenas um objetivo pessoal para cidadãos individuais, mas tornou-se um direito humano básico institucionalizado. A declaração da UNESCO assegurou a todos os países que a alfabetização, juntamente com as liberdades políticas, representava um direito humano para todas as pessoas. Em segundo lugar, a alfabetização na forma de sistemas escritos não é apenas um meio de se armazenar e transmitir informações, mas tornou-se uma supratecnologia que possibilita o avanço de outras tecnologias de armazenamento, resgate e transmissão de informações (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 45).

A alfabetização, agora, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deveria garantir a igualdade de oportunidades dos indivíduos, oportunizando a promoção do talento.

Embora fosse essa a "proposta" de alfabetização para o século XX, o que ocorreu foi bem diferente. Os sistemas escolares serviram para divorciar a classe trabalhadora de qualquer base de cultura local. As escolas foram articuladas para trabalharem com a cultura dominante, com a pedagogia dominante, por meio de um currículo dominante, funcionando, como afirmou o filósofo francês Louis Althusser, na década de 1970, como um dos principais "Aparelhos Ideológicos do Estado", trabalhando para que as transformações sociais não ultrapassassem os limites impostos pelos dominantes.

O desenvolvimento da escola pública e seu padrão de alfabetização, significou a transformação das escolas em um dos principais veículos para a transmissão seletiva do conhecimento. Segundo Cook-Gumperz (1991, p.50), a escola, descrita por Sorokin (1927), torna-se um dispositivo de peneiramento para o oferecimento de uma força de trabalho educada. Nessa tentativa, "a escola não muda, realmente, as pessoas; em vez disso, seleciona, rotula e gradua as crianças para o mercado de trabalho. Em outras palavras, as escolas não tornam as crianças mais espertas; elas simplesmente mostram aos empregadores quais são as mais espertas".

Na transição da economia agrária para a industrial, como vimos, a educação | alfabetização era vista como duas possibilidades antagônicas, de um lado ela corria o risco de "servir" para "formar" seres pensantes e estes se transformariam em "rebeldes e teimosos", como afirma Cipola (1969), apud Cook-Gumperz (1991), por outro lado, poderia ser "usada" como instrumento de controle do sistema vigente, que foi o curso tomado, de fato, pela escola pública institucionalizada, durante os séculos XIX e XX, garantindo, historicamente, não a promoção, mas sim o controle da alfabetização.

A história, tem nos confirmado a assertiva de Athusser (1970, p.9): "A condição última da produção é[...] a reprodução das condições da produção". E o próprio Althusser questiona: "Como é assegurada a reprodução das relações de produção? ". Segundo ele, a reprodução das condições e/ou relações de produção, em grande parte, é assegurada pelo "exercício de poder de Estado nos Aparelhos de Estado, no Aparelho (repressivo) de estado, por um lado, e nos Aparelhos Ideológicos de Estado, por outro lado" (ALTHUSSER, 1970, p.54).

De acordo com este filósofo, a reprodução das relações de produção ocorre segundo uma espécie de "divisão de trabalho", da seguinte maneira:

O papel do Aparelho repressivo de Estado consiste essencialmente, enquanto aparelho repressivo, em assegurar pela força (física ou não) as condições políticas das relações de produção que são em última análise *relações de exploração.* Não só o aparelho de Estado contribui largamente para se reproduzir a ele próprio (existem no Estado capitalista dinastias de homens políticos, dinastias de militares, etc.), mas também e sobretudo, o aparelho de Estado assegura pela repressão (da mais brutal força física às simples ordens e interditos administrativos, à censura aberta ou tácita, etc.), as condições políticas do exercício dos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1970, p.56).

Os Aparelhos repressivos de Estado, portanto, servirão de "escudo" para que os Aparelhos ideológicos de Estados cumpram o seu papel de reprodução das relações de produção, na sociedade capitalista.

Althusser, afirma ainda que, durante muito tempo de nossa história, especialmente na Idade Média, "a Igreja (aparelho ideológico de Estado religioso) acumulava muitas das funções hoje atribuídas a vários aparelhos ideológicos de Estado distintos" (ALTHUSSER, 1970, p.57). A igreja, considerada a instituição principal, neste período histórico, que servia à reprodução das relações de produção, perdeu terreno à outra instituição, na formação social capitalista. De acordo com Althusser, o "Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em

posição dominante nas formações capitalistas maduras, após violenta luta de classes políticas e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico dominante, é o *Aparelho Ideológico escolar*" (ALTHUSSER, 1970, p.60, grifos do autor), em outras palavras, o "duo Escola-Família, substituiu o duo Igreja-Família" (Idem, p.62).

Afirmando ser a escola o Aparelho ideológico de Estado nº1, criado pela burguesia, para garantir a reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, Althusser pergunta: "Por que é que o aparelho escolar é de facto o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas e como é que ele funciona? (Idem, p.62).

Para ele, todos os Aparelhos ideológicos de Estado, funcionam "por uma partitura única, perturbada de quando em quando por contradições" (Idem, p.63), com o objetivo único de reproduzir as condições de produção da sociedade capitalista, mas, neste concerto, há um aparelho que desempenha o papel dominante, "embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola" (Idem, p.64).

A escola, quase sempre vista pela massa como uma instituição "neutra", por ser laica, e ao serviço do oferecimento de uma oportunidade de ascensão de classes, não tem esse nobre objetivo e nunca se deteve a isso.

Sendo o principal Aparelho ideológico de Estado, a escola, que tem em suas "mãos" as crianças desde a mais tenra idade, por horas no dia, por dias na semana, e por muitos anos, oferece "saberes" bem diversificados, conforme a divisão de classes, garantindo que se "forme" diferentes cidadãos, para desempenhar diferentes "papeis" na sociedade.

A alfabetização, vinculada à uma sociedade de classes, sendo utilizada como instrumento de controle social, ultrapassou a segunda metade do século XX e ganhou contornos jurídicos, na "tentativa" de oportunizar o acesso de todos à escolarização e, por consequência, "garantir" o aprendizado das habilidades de ler e escrever.

Embora a lei tenha "garantido" a educação para todos os cidadãos, descrevendo em textos oficiais o que se espera de um homem alfabetizado, como apresentaremos na próxima seção, não podemos deixar de refletir, antes disso, sobre as palavras de Sibilia (2012):

> De fato, ao perder sua feição disciplinar e toda moral que sustentava sua estrutura, a educação pode ser oferecida como *fast food* ou em sua versão *gourmet*, assim como em suas diversas gradações intermediárias, mas todas diferem muito daquilo a que se propunha o projeto moderno de escolarização obrigatória e gratuita para o conjunto dos cidadãos (SIBILIA, 2012, p.132).

Hoje, ao vivenciarmos outra transição, agora da economia industrial para a "globalizada", perguntamos: a quem serve a escola? Por que a escola insiste em ser uma instituição de controle e não de promoção de alfabetização | educação? Por que ela é ainda, um dos principais "Aparelhos Ideológicos do Estado" a serviço da reprodução das relações de produção?

3.2 Alfabetização em textos oficiais: da UNESCO à OCDE, nas entrelinhas dos conceitos.

O conceito de alfabetização foi sendo modificado ao longo da História, correspondendo às "necessidades" da sociedade. "Ensinar a ler e escrever", "construção do conhecimento pela própria criança" e "aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as práticas de linguagem", são algumas definições que coexistem atualmente.

> Os requisitos mínimos para um indivíduo ser considerado alfabetizado mudaram através do tempo. Sabemos que em muitos países, no passado e ainda hoje, a capacidade de assinar era (e ainda é) considerada uma evidência satisfatória para considerar uma pessoa alfabetizada. Em anos recentes, testes tais como copiar um texto breve foram considerados necessários para poder qualificar uma pessoa como alfabetizada. O sentido disso tudo é que definições divergentes, e até mesmo conflitantes, sobre quem seria uma pessoa alfabetizada têm consequências para a definição de "escrita" enquanto conceito abstrato (GNERRE, 1998, p. 36-37).

Embora o tema tenha ganhado força, a partir da década de 1980, com acirradas discussões em congressos nacionais e internacionais, principalmente se detendo sobre o eixo do ensino da leitura e escrita e a erradicação do analfabetismo no país e no mundo, ainda hoje, em uma sociedade globalizada e digital, temos no país cerca de 13 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade que não conseguem ler e escrever um simples bilhete. O acesso à escolarização está garantido por lei, no entanto, a realidade nos mostra que a lei não está sendo cumprida.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi criada em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações.

Um dos setores atendidos pela organização é a educação, e sua principal diretriz para esse segmento é "auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos,

promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos [...]" (UNESCO, 2013: 2016, p. 11).

As Nações Unidas no Brasil (ONUBR) afirmam que a UNESCO, tem como propósito para a área de educação apoiar ações de implementação de políticas nacionais de educação, tendo como foco "a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países"[1].

Com relação à alfabetização, a UNESCO ofereceu algumas definições operacionais do que constitui uma pessoa alfabetizada, conforme documento elaborado em 2013, traduzido e publicado no Brasil em 2016:

> Em 1958, foi acordado que "uma pessoa é alfabetizada quando consegue, com compreensão, tanto ler quanto escrever uma breve declaração simples sobre sua vida cotidiana" (UNESCO-UIL, 2014, p. 23). Em 1978, a UNESCO recomendou a definição de que "uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento e o de sua comunidade". Em 2003, a UNESCO organizou uma reunião de especialistas em que foi proposta a seguinte definição operacional: "alfabetização é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A alfabetização envolve um continuum de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral" (UNESCO, 2005b, p. 21) *In* (UNESCO, 2016, p. 11).

De 1958 a 2003, a UNESCO apresentou para o mundo três diferentes conceitos de alfabetização, definidos, conforme o momento sócio-histórico vivido.

E o Brasil? Que conceito considera?

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza a seguinte definição de pessoa alfabetizada: "pessoa que sabe ler e escrever um recado ou bilhete simples no idioma que conhece, inclusive a pessoa alfabetizada que se tornou física ou mentalmente incapacitada de ler ou escrever" (IBGE, 2017, p. 42).

O critério do "bilhete" existe há mais de cinquenta anos e é hoje bastante discutível. Tal critério, definido pela UNESCO na década de 1950, já foi reformulado por duas vezes,

[1] Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

mas o IBGE continua se guiando por ele, considerado insuficiente pela grande maioria dos alfabetizadores.

Embora tenhamos, no Brasil, pesquisadores importantes que apontam para uma definição de alfabetização que oriente um trabalho sério e promissor com relação ao papel da escola na formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade, por que ainda adotamos o critério do bilhete, que reverbera pelas escolas, que em sua maioria o adotam como objetivo do alfabetizar?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu título II, "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional", Art. 2º, estabelece que: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

O Art. 3º do mesmo documento informa que o ensino será ministrado com base, entre outros, nos princípios de "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "IX - garantia de padrão de qualidade" (grifos nossos).

Considerando a alfabetização como inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico e considerando que a lei nos assegura "igualdade de condições de acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade", como podemos supor aceitável que um sujeito que saiba ler e escrever um simples bilhete possa ser tido como alfabetizado?

Entendemos que, se levarmos em consideração a proposta atual da UNESCO (2016, p. 11) pela qual o sujeito alfabetizado é aquele que tem "a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados", e que também a "alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral" (Idem, p. 11), teríamos depositados em nossa conta, atualmente, muito mais que 13 milhões de analfabetos acima de 15 anos. O que nos leva a compreender que há um genérico discursivo pré-construído, sob o qual vivemos, de que "a lei garante" então não se precisa cobrar e que se o sujeito escrever um "pouquinho" já está bom para a sua ocupação, além de maquiar os dados estatísticos, mostrando resultados que não condizem com a realidade.

O critério do bilhete serve bem a um país considerado trabalhador do chão das fábricas dos países do "primeiro mundo", lugar que o Brasil ocupa, infelizmente.

Sabemos que apenas ter claro o que seja alfabetização não é garantia de que todos os sujeitos, que vivem em uma sociedade grafocêntrica, tenham acesso a um aprendizado da leitura e escrita adequado, assim como não acreditamos na cultura da culpabilização, onde se procura sempre apontar um culpado pelo fracasso da erradicação do analfabetismo.

É certo que, não se sabendo onde chegar, podemos não chegar a lugar algum. Sem uma definição menos "opaca" do que seja um sujeito alfabetizado, nenhuma estratégia, metodologia ou tecnologia conseguirá assumir uma posição de recurso que colabore para que se chegue lá.

Consideramos que "definir" alfabetização seja uma questão política e não literal, ocorrida em embates de forças e disputas que "define" principalmente a quem se deve proteger, a quem isso serve e quem está no poder.

Se, a UNESCO, uma instituição ligada à cultura e à educação, cumpriu a função de coordenar e direcionar o principal "Aparelho ideológico de Estado" da sociedade capitalista, a escola, determinando seus objetivos, suas estratégias, seus recursos e avaliando seu desempenho, de modo a coloca-la em posição de continuar "servindo" à reprodução das condições de produção, conforme nos relatou Althusser, quem desempenha atualmente esta função, na sociedade neoliberal? Qual é a nova razão do mundo? (Pergunta levantada por DARDOT & LAVAL, 2016), no livro intitulado "A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal", e qual seria a função da escola nessa nova configuração da sociedade?

Para colaborar na reflexão dessas questões, buscamos Sibilia (2012), que em "Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão", lança a questão: Por que a escola está em crise?

Consideramos essas questões, medulares para compreendermos o "funcionamento" da sociedade contemporânea e em consequência, o que se espera da escola em relação à alfabetização: qual é a razão do mundo? E, por que a escola está em crise?

Na sociedade contemporânea neoliberal, a escola continua trabalhando como "Aparelho ideológico de Estado", porém, ela não conseguiu "acompanhar" as mudanças ocorridas na organização da sociedade, o que resultou em uma ruptura entre o que se espera do homem e o quê, a grande maioria das escolas, estão "formando".

Sibilia (2012) questiona:

> [...] que tipos de corpos e de subjetividades a escola tradicional produziu em seu apogeu? Essa localização histórica remete principalmente à segunda metade do século XIX e boa parte do XX, ou seja, a um denso bloco temporal durante o qual essa instituição irradiava ares de plena solvência,

> longe de ser acusada de obsolescência ou de estar potencialmente ultrapassada.
> [...] que tipo de modos de ser e estar no mundo são criados agora, no despontar da segunda década do século XXI? Como, por que e para quê?
> [...] que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade?
> [...] de que tipo de escola – ou de que substituto dela - necessitamos para alcançar esse objetivo? (SIBILIA, 2012, p.11).

Muitos são os fatores, segundo esta autora, que estão causando o mal-estar da escola, atualmente. Além das diferenças relativas aos contextos socioeconômicos e geopolíticos, é difícil negar que "há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e os alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo" (SIBILIA, 2012, p.14).

Mas, será que esse desajuste existente entre escola e sociedade, é criteriosamente articulado, considerando que, não são todas as escolas e nem em todos os países que a descontinuidade sociedade-escola ocorre? Além disso, é preciso refletir sobre quem é a instituição mundial que pensa a escola hoje e o que ela propõe para a formação do homem.

É certo que as engrenagens disciplinares da escola entraram em deterioração já há algum tempo.

Um ingrediente primordial dessa deterioração é o enfraquecimento do Estado no papel de megainstituição capaz de avalizar e dotar de sentido todas as demais. Em consonância com esse declínio, perdem peso e gravidade as investiduras que revestiam figuras-chave da autoridade moderna, como o pai e o professor, por exemplo, cujas definições, atributos e poderes se transformaram amplamente nos últimos tempos. Assim, a incompatibilidade aqui sugerida – entre a escola como tecnologia de (outra) época e a garotada de hoje – seria um sintoma sumamente eloquente desse desajuste histórico que hoje vivemos (SIBILIA, 2012, p.25).

No século vigente, o XXI, são outros, os corpos e as subjetividades que se tornaram basilares. A introspecção e a individualidade, características necessárias nos indivíduos até o final do século XX e inculcadas pela escola, principalmente, por meio da disciplina, não fazem mais sentido em uma sociedade que "convoca as personalidades a se exibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas" (SIBILIA, 2012, p.48).

> Também se valorizam [na contemporaneidade] a livre iniciativa, a motivação, o perfil empreendedor e a vocação proativa, como atitudes

> capazes de mover os mercados e gerar benefícios. Sem esquecer, por outro lado, que tudo isso se dá numa cultura que enaltece a busca da celebridade e o sucesso imediato, combinando nesse projeto a realização pessoal e a satisfação instantânea, exaltando valores como a autoestima, a aparência juvenil e o gozo constante. Em suma: bem-estar corporal, emocional, profissional e afetivo, derivados de um ideal de felicidade ou de realização pessoal que atravessa todos os âmbitos e já não parece encontrar obstáculos nem diques capazes de inibi-lo (SIBILIA, 2012, p.48-49).

É nesse ecossistema neoliberal que aparece, portanto, a figura do indivíduo empreendedor, que gesta sua própria carreira e que é "responsabilizado" por suas vitórias e derrotas. É a lógica mercantil que "comanda" o mundo, determinando quem tem "acesso": à escola, às Tecnologias Digitais, ao mercado de trabalho, ao domínio da ideologia. Esse "acesso", que é desigual e se configura em graus de "oportunidades" diferentes, "organiza" a vida na sociedade contemporânea.

Nessa lógica mercantil, os direitos e os deveres viram mercadorias a serem conquistadas por alguns clientes, mas não por todos os cidadãos, e a educação formal, tenta se adequar a essa transformação.

Se por um lado, temos escolas que ainda insistem na função de aparelhos disciplinares, tentando formar corpos dóceis para ocuparem lugares "inferiores" na escala de produção social, por outro lado temos escolas que se tornaram uma espécie de empresa "cujo fim consiste em prestar um serviço – com diversos graus de sucesso ou de eficácia – entre os muitos outros oferecidos nos mercados contemporâneos. Seu objetivo é capacitar os clientes, em vez de formar todos os alunos de cada nação (SIBILIA, 2012, p. 94).

Acreditamos que, tanto a escola de cunho disciplinar, quanto a escola de cunho empresarial, têm um único propósito: orquestrar a ideologia vigente deste momento histórico, que ainda nos é opaca, pelas características de transição, mas que aos poucos vão se deixando mostrar.

Concordamos, com Dardot & Laval, ao considerarem que a ética mercantil, vale-se da escola, assim como ocorrido em outros momentos históricos, para garantir o "funcionamento da máquina":

> Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que

> as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT; LAVAL, 2016, p.150-151).

A concepção de indivíduo como empreendedor, que tem o "dever" de explorar as oportunidades e que tem total responsabilidade sobre seu "sucesso" ou "insucesso", cria força com a colaboração de dois importantes Aparelhos ideológicos de Estado: a escola e a imprensa.

> A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. Vinte ou trinta anos depois, as grandes organizações internacionais e intergovernamentais terão um poderoso papel de estímulo nesse sentido. É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do "espírito de empreendimento" uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais (DARDOT; LAVAL, 2016, p.154-155).

Tendo, pois, a OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico) e a União Europeia, como gestoras da sociedade neoliberal contemporânea, começamos a ter indícios do que se pretende da sociedade e da escola atualmente.

A OCDE[2] (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico), é uma organização internacional, com sede em Paris, composta por 35 países de economias com elevado PIB *per capita*, com altos índices de desenvolvimento humano e considerados países "desenvolvidos".

Oficialmente, esta organização internacional tem por objetivo "promover políticas para melhorar o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo", por meio de fórum no qual "os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para os desafios econômicos, sociais e de governança que enfrentam".

Os 35 países membros da OCDE são: Áustria, Austrália, Bélgica, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coréia, Letônia, Luxemburgo, México Países Baixos,

[2] Disponível em: http://www.oecd.org/ Acesso em 12 mar. 18.

Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos.

Três outros países - Colômbia, Costa Rica e Lituânia - foram formalmente convidados a iniciar discussões de adesão e estão atualmente em processo de adesão à Organização.

Em maio de 2017, o Brasil apresentou uma carta formal à OCDE, expressando seu interesse em iniciar um processo de adesão à Organização. O órgão de governo da OCDE, o Conselho, está atualmente considerando este pedido, juntamente com solicitações similares da Argentina, Bulgária, Croácia, Peru e Romênia.

Segundo o site oficial desta organização, a missão principal da OCDE é ajudar os governos de todo o mundo a:

- Restaurar confiança nos mercados e nas instituições que os fazem funcionar;
- Reescrever as finanças públicas saudáveis como base para o futuro crescimento econômico sustentável;
- Promover e apoiar novas fontes de crescimento através da inovação, estratégias ecológicas de crescimento ecológico e o desenvolvimento das economias emergentes;
- Certificar-se de que as pessoas de todas as idades possam desenvolver as habilidades para trabalhar de forma produtiva e satisfatória nos trabalhos do futuro.

Nota-se que, nem “todos” os países são aceitos nesta organização que tem como missão “ajudar” a “todos” os países do mundo.

Acreditamos que, não se pode conferir a 35 países, o direito de tomar decisões para todo mundo, que é composto por mais de 200 países. O próprio Brasil não faz parte desse seleto grupo e no entanto é altamente influenciado por suas decisões, não só políticas e econômicas, mas sobretudo na educação, que age em função do mercado.

Hoje, portanto, temos fortes indícios de que a OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico), para pensar a economia mundial, pensa também a educação e de(termina) as diretrizes desse setor, estabelecendo as funções da escola em todo o planeta.

Segundo o site oficial da OCDE (2018), “o trabalho da OCDE sobre educação ajuda indivíduos e nações a identificar e desenvolver os conhecimentos e as habilidades que geram melhores empregos e melhores vidas, geram prosperidade e promovem a inclusão social”.

O que seria “inclusão social” para uma organização que não “inclui” todos os países em suas decisões? É a ideologia dos países “ricos” determinando o que os considerados “pobres” devem fazer para manter o funcionamento da máquina. Eles ainda afirmam que

“muitas pessoas de origens desfavorecidas estão atrasadas na educação e no futuro mercado de trabalho. ”

Esta afirmação corrobora para que se torne menos “opaco” os verdadeiros propósitos dos “gestores do mundo” que nos consideram “atrasados em educação” e, portanto, precisamos do auxílio deles para garantir “nosso” futuro.

O futuro da educação, aliás, é uma preocupação importante da OCDE que afirma que: “o Futuro da Educação e Habilidades 2030 visa ajudar os países a identificar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos de hoje precisam desenvolver e moldar seu mundo, bem como a forma como os sistemas de instrução podem efetivamente desenvolvê-los. ”

Chama nossa atenção o termo “moldar seu mundo”, presente na assertiva acima, que nos remete à manipulação, ao controle, à colonização.

E, voltando à questão do que se pretende formar hoje, a OCDE nos apresenta as “Competências globais para a educação”, que apresentamos na figura abaixo.

Figura 1 – PISA 2018 – Competência Global (OCDE)

Fonte: Internet[3]

De acordo com a proposta contida na figura acima, a OCDE considera que é preciso formar para a competência global, que segundo o relatório PISA 2018, é a “capacidade de examinar questões locais, globais e interculturais, para compreender e apreciar as perspectivas e as visões do mundo dos outros, envolver-se em interações abertas, apropriadas e efetivas com pessoas de diferentes culturas e atuar para o bem-estar coletivo e desenvolvimento

[3] Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

sustentável. Essa formação para a competência global, ocorrida em quatro dimensões, envolve três setores: educação, valores e habilidades.

Este quadro de competências globais, foi lançado pela Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE, juntamente com o Projeto Zero da Harvard Graduate School of Education, em 12/12/2017, apresentando-se da seguinte forma:

> Aprender a participar de sociedades interconectadas, complexas e diversas não é mais um luxo, mas uma necessidade urgente. Reconhecendo os papéis únicos que as escolas desempenham na preparação de nossa juventude para participar do nosso mundo, a PISA desenvolveu um quadro para explicar, promover e avaliar a competência global dos adolescentes. A estrutura é projetada como uma ferramenta para os decisores políticos, líderes e professores interessados em nutrir a competência global entre os jovens em todo o mundo (OCDE 2, 2018, s/p.).

Deslizam da apresentação das Competências Globais, os sentidos de controle desta instituição sobre o mundo, ao afirmarem ser esta uma "estrutura projetada como uma ferramenta para os decisores políticos, líderes e professores interessados em nutrir a competência global entre os jovens em todo o mundo". Lançando a responsabilidade aos "decisores políticos, líderes e professores" que, se forem "interessados em nutrir a competência global entre os jovens" irão recorrer às orientações dos "gestores do mundo", confirmando a utilização da escola, mais uma vez, como o principal Aparelho ideológico de Estado.

O documento "PISA 2018 – Global Competence", conclui suas orientações, apresentando a escola como "recurso" importante para difundir os ideais da OCDE para o mundo.

> Como as escolas respondem a crescente interdependência econômica, divisões culturais, novas oportunidades digitais e os pedidos de sustentabilidade terão um impacto significativo no bem-estar de todos os membros das comunidades que servem. Todas as pessoas, em comunidades diversas e homogêneas, são chamadas a desafiar os estereótipos culturais, a refletir sobre as causas da violência racial, religiosa e ódio e participar na criação de sociedades respeitadoras, integradas e sustentáveis.
> Alcançar a competência global através da educação exigirá mudanças significativas na sala de aula: mudanças em relação ao que os alunos aprendem sobre o mundo e outras culturas, as oportunidades que eles têm para praticar o que aprendem e como os professores apoiam essa aprendizagem trabalhando com estudantes diversos (OECD, 2018, s/p.).

Os “gestores do mundo” precisam da escola e, mais especificamente do sujeito-professor, como apoiadores da aprendizagem baseada nas competências globais.

Coexistindo com a UNESCO, a OCDE determina a “razão do mundo” e consequentemente da educação.

A UNESCO, instituição que comanda(va) a cultura e a educação cedeu espaço para que a OCDE, ligada ao campo econômico, determinasse os rumos da educação no planeta, deixando escapar quem dá as cartas na sociedade neoliberal em que vivemos.

É preciso pensar que alunos estamos formando, para quê e para quem estamos trabalhando. Pois, essas reflexões nos mostrarão qual é o jogo que estamos jogando e qual é a razão da escola nesse tabuleiro.

3.3 O poder da alfabetização e dos letramentos na sociedade globalizada

> A notícia do assassinato do presidente norte-americano Abraham Lincoln, em 1865, levou 13 dias para cruzar o Atlântico e chegar à Europa. A queda da Bolsa de Valores de Hong Kong, na semana passada [out/1997], levou 13 segundos para cair como um raio sobre São Paulo e Tóquio, Nova York e Tel Aviv, Buenos Aires e Frankfurt. Eis a globalização, não como um fenômeno teórico, mas como um fato da vida real. Jornal Folha de São Paulo, de 02 de novembro de 1997 (ACERVO FOLHA, 2017).

Essa notícia, de 20 anos atrás, demarca um momento sócio-histórico de expressiva mudança no modo de ser e se relacionar da sociedade contemporânea.

No final da década de 1990, o mundo “encolheu”, a transmissão de informações instantaneamente de um ponto a outro qualquer do planeta, ou mesmo fora dele, fez-nos testemunhar o fenômeno mundial da globalização, que afetou a todos, não apenas no sentido de transpor barreiras geográficas, mas na economia e na cultura mundial.

O que era para ser um acontecimento nobre de unificação dos povos, agora todos somos uma nação, funcionou como uma ditatura cultural. Na mesma reportagem do Jornal Folha de São Paulo, de 2 de novembro de 1997, a preocupação voltava-se para o que significaria essa desconhecida globalização:

> A globalização cultural é tomada como peça ideológica de uma estratégia de domesticação em escala planetária, que resultaria na configuração de um mundo integrado e organizado nos moldes de um gigantesco Estado-Nação. Para que esse processo exista é necessário imaginar um centro irradiador, cuja hegemonia econômica, tecnológica e cultural poderia ser coroada com a

> conquista final do planeta. Seu nome: Imperialismo Capitalista. Seu representante: Estados Unidos da América (ACERVO FOLHA, 2017).

A reportagem, trazida em um domingo, no jornal Folha de S. Paulo, expressa a preocupação com algo novo: a globalização da informação, por meio da Internet. Achávamos, naquele momento, que tínhamos alcançado o máximo da velocidade da troca de informação, mas ainda havia muita coisa para acontecer. A chamada da notícia anunciava a incerteza do que estava por vir com este fenômeno mundial. O tema estampado no jornal era: "Globalização: o que está acontecendo no mundo". O subtítulo apontava para o medo do desconhecido: "A crise que abala as Bolsas é a mais recente manifestação de um processo em que o poder dos governos, o papel das empresas, o destino dos empregos e as culturas nacionais são transportados pela integração econômica e tecnológica".

Por que trazemos essa notícia para explicar o poder da alfabetização no mundo?

A tipografia criada por Gutenberg, no século XV, transformou o modo de circulação da informação. A publicação e distribuição de livros permitiu a disseminação e a conservação da cultura por meio da escrita. É certo que a velocidade dessa divulgação apresentava as limitações do mundo físico, mas o ganho dos princípios do aprendizado à distância estava ali, garantia de que uma pesquisa publicada chegaria em todos os continentes e, a partir dela, outros pesquisadores aprenderiam e dariam sequência ao estudo, um livro de receitas, um romance, uma notícia, conseguiriam atravessar oceanos e levar conhecimento a qualquer ponto do mundo.

Cinco séculos depois, a Internet novamente revoluciona o modo de "transmissão de informação", que passa a ser instantânea. As distâncias geográficas não mais importam quando podemos gerar, enviar e receber informações, por meio da comunicação via Internet em tempo real. Não é apenas a publicação científica de um artigo ou um romance que, impressos, chegam a todos os cantos do mundo, 20 anos depois do advento do oferecimento da Internet em massa, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aproximam cientistas, mas também pessoas comuns, que se comunicam por meio de seus *smartphones*, de qualquer lugar e com qualquer pessoa, buscam notícias, fazem notícias e influenciam notícias com um simples toque digital.

Obviamente, pensar o sujeito alfabetizado (no Brasil) como aquele que consegue ler um simples bilhete soa medieval para o momento sócio-histórico que vivemos.

A sociedade contemporânea exige do sujeito não somente habilidades de escrita e leitura, mas também diferentes letramentos.

O sujeito que sabe ler apenas um simples bilhete teria condições de utilizar as TDIC em seu cotidiano, para movimentar sua conta bancária em caixas eletrônicos ou *internet banking*, para resolver problemas utilizando autoatendimento telefônico ou outras situações diárias?

Certamente já presenciamos a dificuldade de pessoas que, alfabetizadas de forma a conseguir apenas "decifrar" uma simples mensagem, não têm autonomia sobre sua própria rotina.

A escola, que deve ser uma agência de letramentos, ainda está atrelada à reprodução das desigualdades, imersa na ideologia dominante, utilizando o ensino da escrita como libertação para alguns e escravidão para outros, como aponta Tfouni (2010, p. 16):

> [...] a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito.

Embora vivamos em um mundo globalizado, o ensino de leitura e escrita é ainda utilizado pelos dominantes como meio de segregar os dominados, por exemplo, da mágica de apreciar uma obra de arte da renascença, visitando virtualmente o museu do Louvre, na França.

E a escola, espaço que deve se ocupar de oportunizar letramentos, não só possui poucos aparatos tecnológicos, como também não permite que seus alunos utilizem os que possuem.

O Letramento Digital, é essencial para vivermos na sociedade atual, e a escola, organizada da mesma forma há séculos, não acompanhou as mudanças sociais necessárias para ocupar o lugar de agência de letramentos e está, a cada dia, desconectando a aprendizagem escolar daquilo que faz "sentidos" na vida de seus alunos.

Tfouni (2010, p. 83) dá-nos uma pista do motivo do desinteresse em *conectar* a escola com uma sociedade global, que estabelece *links* por meio da escrita, a autora afirma que: "A eficácia histórica da escrita está ligada a um processo de produção de sentidos, que se tornam permanentes e que acabam criando mecanismos de inclusão e exclusão; um jogo ideologicamente regrado, em que o "mais fraco" (antropologicamente falando) nunca leva vantagem".

Nas páginas seguintes, apresentaremos as especificidades da alfabetização e do letramento, importante e basilar para a presente pesquisa.

3.4 Alfabetização e Letramento: de que posição falamos?

Ao longo da História, como apontamos anteriormente, a alfabetização apresentou diversos contornos. Conceitos foram apresentados por pesquisadores, apontados em documentos oficiais, tomados como regra pela escola para justificar seus feitos.

Já "o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização [...]" (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Nossa compreensão a respeito dessa questão converge para os postulados da Teoria Sócio-histórica do Letramento, tendo como aporte teórico os estudos de Tfouni, Assolini e Kleiman.

Na perspectiva dessas pesquisadoras, a especificidade da alfabetização e do letramento converge para a perspectiva histórica e contrapõe-se à perspectiva a-histórica.

> Em contrapartida [às] perspectivas a-históricas, colocamos uma concepção de letramento como fenômeno que pode atuar indiretamente, influenciando também culturas e pessoas que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013, p. 27).

Para Tfouni (2010), muitas confusões conceituais existem acerca dos temas alfabetização e letramento, que ela esclarece ao afirmar que: *alfabetização* "refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem" (p. 11), estas habilidades geralmente ocorrem na escola, por meio de instrução formal e é um processo individual.

Já o *letramento*, segundo a mesma perspectiva, "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita" (p. 12), ou seja, o letramento ocupa-se de estudar o porquê de o sistema de escrita ser utilizado de maneira restrita ou generalizada e o que substitui as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. O letramento, portanto, investiga não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, focaliza o social e não o individual.

No entanto, a escola abraça uma visão restrita e reducionista da alfabetização, onde

> [...] ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar, e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual motora, orientação espacial, etc. Essa visão reducionista de alfabetização traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso (ASSOLINI; TFOUNI, 2006, p. 56).

A aprendizagem da escrita, na escola, deve levar às práticas cotidianas da linguagem, conectando-se com a vida que ocorre fora dos muros escolares, deve propor reflexões, questionamentos, estranhamentos, deve transcender a reprodução.

É nesse sentido que propomos a consideração do Letramento Digital, assim como, de outros letramentos trazidos pelos sujeitos-estudantes para a escola, como recursos de significação na aprendizagem da linguagem escrita, sem a qual não há apropriação e incorporação do conhecimento, não há autoria, não há a marca do sujeito nas atividades vivenciadas na escola, a qual insiste em atentar apenas para um dos tipos de prática do letramento, como nos aponta Kleiman (1995, p. 20):

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Consideramos, portanto, que o letramento em geral e o Letramento Digital, especificamente considerado em nossa pesquisa, podem contribuir no processo de alfabetização, uma vez que, mesmo que o sujeito-alfabetizando ainda não tenha dominado a escrita, "os não-alfabetizados têm, sim, capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia", conforme afirma Assolini (2003, p. 41), acerca dos estudos de Tfouni.

Tal afirmação corrobora para que consideremos o sujeito-alfabetizando (que ainda não dominou a língua escrita) como sujeito letrado e capaz de interagir com suportes digitais a fim de enriquecer seus arquivos e conseguir compreender a escrita.

3.5 E por falar em letramentos: Letramento Digital

Dissemos, anteriormente, que vivemos em uma sociedade de cultura grafocêntrica, onde se dá grande importância às habilidades de ler e escrever. Ratificamos essa assertiva e a ampliamos, dada a expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), dizendo que vivemos em uma sociedade de cultura grafocêntrica-digital.

> O digital produziu uma mudança na discursividade do mundo, [...] nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas também na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, dos encontros, até mesmo do fazer científico, do qual faz parte a maneira de sua produção e seus meios de circulação (DIAS, 2016, p. 9).

A escrita trouxe-nos importantes reconfigurações no modo de nos relacionarmos na sociedade. Orlandi (2016, p. 70) afirma que "considerando a materialidade da linguagem, mais especificamente da escrita, em diferentes momentos da História há rupturas que reorganizam o trabalho intelectual, a relação entre os homens e suas práticas sociais, os seus modos de vida". A reorganização do trabalho intelectual na História, considerando o desenvolvimento da escrita, deu-se em três momentos: "na idade média, os copistas são um desses momentos, depois a imprensa é outro. [...] as novas tecnologias de linguagem, ou seja, o discurso eletrônico e a mídia, são outro" (ORLANDI, 2006, p. 70).

O impacto de "Novas Tecnologias" da escrita sobre a sociedade sempre foi motivo de inquietação, Dudeney, Hockly e Pegrum fazem um interessante relato histórico sobre essa preocupação, que mostra a tensão reprodução | transformação, das condições de produção:

> Sócrates temia que a escrita, a nova tecnologia de seu tempo, levasse a um declínio da memorização e a um empobrecimento da discussão. A Bíblia, ironicamente, inclui uma das primeiras queixas contra os livros, proclamando fatigosamente que "fazer livros é um trabalho sem fim" (Eclesiastes 12,12), enquanto na Roma antiga, Sêneca exortava: "Na leitura de muitos livros está a distração" (1917:7) (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 16).

A imprensa de Gutenberg, no século XV, promoveu a disseminação dos livros e as inquietações sobre o que a expansão da escrita e da leitura poderiam causar, cresceu na mesma proporção. Toda sorte de críticas surgiu, como relatam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 16) que, durante o Renascimento, Erasmo "se inquietava com impressores que inundavam o mundo com 'livros estúpidos, ignorantes, caluniosos, escandalosos, delirantes, irreligiosos' (1964:84)".

Considerado um grande mal, os livros sobreviveram e novas tecnologias da escrita apareceram.

Hoje, muitas das críticas destinadas à escrita no passado são também atribuídas às TDIC, principalmente no que diz respeito à produção de textos, atribuindo às novas plataformas de escrita a responsabilidade pelo declínio da produção textual de "qualidade". Mas, consideramos, como aponta Dudeney, Hockly e Pegrum que "assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

O uso das TDIC faz e fará cada vez mais parte de nossas práticas de letramento a tal ponto de fazermos uso delas naturalmente, como fazemos uso hoje da tecnologia 'lápis', por exemplo. O digital tem mudado a perspectiva do letramento e da educação.

Mas será que a escola tem considerado essas modificações?

O Letramento Digital é apenas um dos letramentos que fazem parte de nossas vidas e que coexiste com o letramento alfabético, o letramento científico, o letramento acadêmico, o letramento jurídico, entre tantos outros letramentos.

O termo 'Letramento' vem sendo ampliado e utilizado para designar as habilidades de ler e escrever nos mais variados setores da sociedade. Considerando, portanto, que vivemos em uma sociedade de múltiplos letramentos, relevante atentar para o fato de que estamos discutindo dois tipos de letramentos nesta pesquisa, o Letramento Alfabético (tratado na primeira seção deste capítulo) e do Letramento Digital, sobre o qual nos deteremos aqui, embora, não pensamos na separação dos letramentos, pois, consideramos que os letramentos se correlacionam e se influenciam o tempo todo.

Mas, o que é Letramento Digital na perspectiva discursiva?

Letramento digital, na perspectiva discursiva, refere-se à influência da discursividade do digital presente em sociedades que fazem uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em seus cotidianos, envolvendo a linguagem escrita em diferentes materialidades digitais e afetando a vida do sujeito, alfabetizado para a utilização das técnicas digitais ou não.

Coadunamos com a Teoria Sócio-Histórica do Letramento, afirmando que existem diferentes graus de letramento digital.

Pensando no uso das TDIC no cotidiano, múltiplas vivências ocorrem em diferentes graus de dificuldade como, por exemplo, o uso do *smartphone* e suas mais variadas funções:

telefone, comunicação via redes sociais, uso de internet, domínio de diferentes aplicativos, como os de edição gráfica, de texto entre outros. É possível pensar na criação de diferentes textos *online*, como *posts* para *blogs*, *Facebook*, 'tuítes', combinar mídias como imagens, áudio e vídeo, criar e jogar *games*, avaliar informações disponibilizadas *online*, criar páginas em redes sociais, lidar com situações *online* decorrentes de impressão de opinião em redes sociais, entre muitas outras habilidades requeridas no universo do Letramento Digital.

As técnicas não são as únicas e nem as principais preocupações do Letramento Digital, que se ocupa, sobretudo, em estudar a influência da ideologia presente na escrita, em diferentes materialidades digitais e de como isso afeta a vida de cada sujeito.

Um traço interessante do letramento digital, é sua abrangência. Segundo Rojo (2013, p. 8), além de as TDIC "permitirem que os sujeitos da periferia entrem em contato com práticas de textos antes restritas aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente à mídia de massa".

Outra característica peculiar do Letramento Digital é que ele desliza por entre os dedos da classe dominante e tem chegado aos mais distantes pontos do planeta, ainda que obviamente haja nítida diferença de acesso e que a homogeneidade do Letramento Digital seja mito. Ainda que tenhamos a sensação de que essa fluidez que escapa à mão forte da classe dominante, permita um acesso 'vigiado'.

É nesse acesso controlado, vigiado, que vemos a escola e sua relação com as TDIC no Brasil. Não há grandes dificuldades para que o digital faça parte do cotidiano escolar, pois assistimos nos últimos 15 anos às diversas notícias de compras e montagens de Laboratórios de Informática em muitas escolas brasileiras, investimento em equipamentos que, na maioria das vezes, os estudantes não têm acesso. E, máquinas apenas não fazem educação, é preciso proporcionar oportunidades de Letramento Digital, aos professores, aos estudantes, a toda comunidade escolar, para que utilizem as TDIC de forma significativa para o desenvolvimento do aprendizado.

Mas não é somente do Letramento Digital proporcionado pela escola que estamos falando, é também e principalmente daquele que o estudante vivencia em seu cotidiano e que são obrigados a deixá-lo fora dos portões, quando entram na escola.

Não há dúvidas da importância de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, em nossa sociedade. Tfouni (2010, p. 83) afirma que "saber ler e escrever torna as pessoas mais

fortes", também o Letramento Digital é "empoderador", e é por essa razão que devemos enriquecer o ensino e a aprendizagem considerando as TDIC.

> Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar a ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19).

É no movimento de congregar letramentos que propomos práticas escolares híbridas, que ao mesmo tempo oportunizem letramentos digitais e trabalhem habilidades requeridas no letramento impresso, pois quando o sujeito-estudante lê textos na materialidade digital, escrevem em *blogs*, em grupos de discussão, sintetizam ideias que expressam em 'tuítes', "de certa forma, as habilidades de letramento tradicional podem ser muito mais bem treinadas *online* que *offline*" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23).

Em nossa pesquisa, como dito anteriormente, investigamos como o Letramento Digital afeta o processo de alfabetização, o que nos direciona para um letramento importante do digital: os *games*, ou seja, o letramento em jogos.

Das diversas situações que envolvem o uso das TDIC entre os sujeitos-estudantes-crianças, os *games* têm se mostrado como um expoente, no que se refere ao contato não só com a linguagem técnica do digital de forma geral, como também de oportunidade de aprendizagem da leitura, da escrita, de outra língua que não a materna, além do envolvimento na configuração da discursividade presente nos objetivos de cada tema dos *games*.

O letramento em jogos digitais envolve o desenvolvimento de práticas de navegação em ambientes de *games*, de forma a interagir com tais ambientes, buscando atingir objetivos.

Convidados a serem colaboradores em um ambiente multimídia compartilhado, os jogadores são inscritos em uma dinâmica que os fazem autores dos seus percursos.

Mas será que isso ocorre com todos os jogos digitais?

Na seção das análises discursivas, propomos uma reflexão que nos leva a considerar que nem todo letramento em jogos digitais influenciam os SE no processo de alfabetização. Por que isso ocorre? Qual é a característica presente nos jogos digitais que faz a diferença entre os games que colaboram para o processo de aprendizagem da leitura e escrita? Que gestos de leitura podemos empreender para compreender o acontecimento que produz o discurso digital nos *games* ou em outros ambientes informatizados?

Coadunamos, com Pêcheux (1982/2014b), ao afirmar que existem duas culturas, na tradição universitária-escolar, a "literária" e a "científica", e que essas culturas têm se afastado uma da outra, criando cada vez um abismo maior, no que se refere à leitura de arquivos (p.58).

Esse "divórcio cultural", como denominou Pêcheux entre literatas e cientistas, a respeito da leitura de arquivo, não é um simples acidente:

Esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando essa leitura de arquivos) uma *divisão social do trabalho de leitura*, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo "interpretações", constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento "literal" dos documentos, as ditas "interpretações" (PÊCHEUX, 1982/2014b, p.60-61, grifos nosso).

Ao analisarmos os *games* que fazem parte do cotidiano dos SE que são influenciados por esses no processo de alfabetização, percebemos que havia entre esses e os outros games (os que não influenciavam) uma *divisão social de trabalho de leitura*, como apontou Pêcheux, uma vez que, alguns games proporcionavam ao SE a oportunidade de "interpretar", desempenhando uma função de "literato", enquanto que em outros games, o SE apenas "reproduzia", o que o fazia desempenhar a função de "copistas", que, segundo Pêcheux (1982/2014b, p.59), também realizam uma leitura, "mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento (...)".

Assim, considerando essa *divisão de trabalho de leitura*, podemos propor dois tipos de letramento em *games* (levando em conta mobilização do uso da linguagem escrita):

1) O *Letramento Digital em games parafrásticos*, que é aquele proporcionado por jogos que oferecem atividades de reprodução e repetição, requisitando do sujeito a posição de "consumidores passivos" ou "copistas";
2) O *Letramento Digital em games polissêmicos*, que é aquele em que os sujeitos jogadores assumem uma posição de "colaboradores ativos", ou seja, de "literatos".

A posição assumida pelo sujeito nos *games*, isto é, a sua interação com o ambiente e a busca por atingir os objetivos do jogo, geralmente mobiliza a linguagem escrita que influenciará ou não no processo de alfabetização de Sujeitos-Estudantes.

> Do ponto de vista discursivo, o que queremos salientar é justamente a produção desse efeito de não discernimento entre o que é pré-determinado e

> interpretado por um sujeito na posição-telespectador, e o que é determinado no momento da leitura-escritura do sujeito na posição jogador. Obviamente que as alternativas de escolha são pré-determinadas, porém, o fato de haver escolhas, e de uma delas ser feita pelo sujeito-jogador, produz um efeito de autoria [...] (GRIGOLETTO; GALLO, 2015, p. 310).

O Letramento Digital, presentes nesses *games*, é relevante no processo de alfabetização, porém, aquilo que esses sujeitos fazem em suas vivências com/nos jogos, tão significativas para eles, nada ou pouco tem a ver com aquilo que estão vivenciando na sala de aula, pelo contrário, essas vivências são censuradas pela maioria das escolas e professores, que parecem viver em mundos diferentes.

A escola, como um espaço que deveria oportunizar letramentos, está "descolada" dos letramentos digitais, negando, assim, a oportunidade dos SE relacionarem vida e escola, de terem uma aprendizagem significativa, alcançando letramentos digitais, tão importantes para viver em uma sociedade contemporânea grafocêntrica-digital. "Enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria" (SIBILIA, 2012, p.181).

Encerramos esta seção apontando que estudos científicos indicam que as crianças aprendem com os *games*. Confirma isso Marc Prensky, que em 2001, em seu clássico artigo "*Digital Natives, Digital Immigrants*" apresenta os diferentes mundos em que vivem os estudantes "Nativos Digitais" e os professores "Imigrantes Digitais", demonstrando que a compreensão desses termos é relevante para fazermos conexão entre 'como os nativos veem o mundo a sua volta' e 'como eles aprendem'.

Esse autor afirma, ainda, que é preciso compreender a eficácia da aprendizagem mediada por *games*:

> As crianças de hoje querem ser envolvidas, e os games não só as envolvem, mas também ensinam lições valiosas durante o processo – lições que nós queremos que elas aprendam. Esses jogos, na verdade, são um meio importante pelo qual nossos filhos estão aprendendo, preparando-se para a vida no século XXI (PRENSKY, 2010, p. 28).

É certo que, o letramento digital faz parte de nossas vidas, querendo nós ou não. Somos diariamente compelidos a mudar nossa "rotina", nossos afazeres, por imposições, por exemplo, de bancos que nos forçam a baixar aplicativos para movimentar nossas contas

bancárias e pagar nossos boletos, que não chegam mais de forma analógica (no papel). Assim, não podemos desconsiderar o jogo ideológico que embaça nossa visão, impedindo que consideremos que também o letramento digital nos "controla", também eles docilizam nossos corpos, de acordo com a "organização" da sociedade que se deseja. Quem deseja? Os que determinam a razão do mundo.

O papel da escola, em meio a esse jogo ideológico? É o que precisamos descobrir.

4 LINGUAGENS E TECNOLOGIAS: HISTÓRIA E SENTIDOS

A linguagem tem sido usada desde sempre, como meio de um ser vivo transmitir uma informação para outro ser vivo, [...] "em toda a sua miríade de formas, evoluiu durante centenas de milhões de anos" (FISCHER, 2009b, p. 8). Mas não é somente o ser humano que utiliza a linguagem para se comunicar, também os primeiros organismos terrestres desenvolveram mecanismos de troca de informações.

> Essa transmissão ocorria através do que então consistia o meio mais sofisticado da natureza: a comunicação química. Os milhões de anos da necessidade contínua de se entrar em contato com outra criatura da mesma espécie para fins reprodutivos exigiram métodos de comunicação ainda mais complexos. Desse processo evolutivo nasceu a 'linguagem' em seu sentido mais amplo (FISCHER, 2009b, p.11).

A vida, em si, envia suas próprias histórias durante bilhões de anos. É uma mensagem que todos carregamos dentro de nós, inscrita em todas as células de nossos corpos, num idioma que toda a vida da Terra consegue ler: o código genético, uma linguagem escrita em alfabeto que consiste de apenas quatro letras, cada letra é uma molécula feita de átomos, cada palavra tem três letras. "Todo ser vivo é uma obra de arte escrita pela natureza e editada pela evolução[4]".

Existem muitos tipos de linguagens usadas na natureza, como habilidades comunicativas de cada espécie, segundo Fischer (2009b, p. 12), "em sua definição mais simples, linguagem significa 'meio de troca de informações'". Delineada assim, o conceito de linguagem pode englobar "expressões faciais, gestos, posturas, assobios, sinais de mão, escrita, linguagem matemática, linguagem de programação (ou de computadores) e assim por diante. Além de abarcar a 'linguagem' química das formigas e a dança das abelhas [...]".

Natureza e homem utilizam-se de diferentes linguagens para comunicar-se, que por milênios foram evoluindo e se sofisticando.

A fala, as expressões, os gestos são linguagens iniciais dos homens que, em um determinado momento, usaram um suporte como auxílio de memória e inscreveram, armazenaram informações na tentativa de registrar principalmente seus afazeres, seus trabalhos.

[4] Cosmos, uma odisseia do espaço-tempo. Episódio 11: os imortais. Programa apresentado por Neil de Grasse Tyson.

Muitas “falas” chegaram até nós, por meio das pinturas rupestres dos “homens das cavernas”, por exemplo, que, há dezenas de milhares de anos, sentiram necessidade de “transmitir uma variedade maior de informação pontual [...] registrando com um ou mais símbolos pictóricos – isso é pictografia” (FISCHER, 2009a, p. 19).

É da linguagem escrita que trataremos nesta pesquisa e de como ela mudou a forma de ser e de se organizar dos homens e mulheres deste planeta. Diferentemente da linguagem genética, a abordaremos na perspectiva discursiva, que considera que “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (CORACINI, 2015, p. 23).

4.1 Enheduanna: e a escrita tornou-nos imortais

O mais antigo sistema de escrita sobre a qual o mundo tem evidências é a escrita suméria. “A cultura que conhecemos por suméria floresceu, possivelmente, entre – 4500 e cerca de – 1750 (quando foi absorvida pelos babilônios), na Baixa Mesopotâmia, ao sul do atual Iraque” (SAMPSON, 1996, p. 47).

Foi na Suméria que o conceito de cidade foi inventado e uma das maiores vitórias da humanidade foi conquistada na infinita batalha contra o tempo: aprendemos a escrever. É em Uruk, a capital da Suméria, que os principais indícios da mais antiga escrita, a cuneiforme, datada de aproximadamente 3500 a.C., foram encontrados.

Segundo Sampson (1996, p. 48), “a escrita suméria arcaica era usada para fins administrativos, particularmente para o registro breve de questões como pagamento de impostos ou distribuição de concessões”.

Era uma típica escrita antiga, por “ser básica ou exclusivamente empregada para propósitos administrativos um tanto enfadonhos (embora importantes para os que a eles se dedicavam) ” (SAMPSON, 1996, p. 48).

> Praticamente em todas as partes, o primeiro uso da escrita deve ter sido nas mensagens mais ou menos oficiais. Os usos seguintes devem ter sido comerciais e legais: a contabilidade e o estabelecimento de contratos. [Vários usos mágicos ou religiosos] frequentemente ocorrem em estágio inicial. Em seguida, encontramos um número crescente de proclamações e editos governamentais, ou textos de tratados... As crônicas ou os textos ritualísticos surgem posteriormente. A escrita destinada à instrução ou ao entretenimento surge ainda mais tarde (COHEN, 1958 apud SAMPSON, 1996, p. 48).

Podemos ver um exemplo da escrita suméria na Figura 1, abaixo:

Figura 2 – Escrita Suméria (Cuneiforme)

Fonte: Internet[5]

Afora os assuntos contábeis-administrativos, sobre o que conversavam os grandes líderes daquela época? E as pessoas comuns, o que pensavam? Quais eram os seus sonhos, os seus desejos, as suas angústias, os seus amores e desamores?

Não é possível saber, pois, no rio do tempo, a fala é ensinada, mas o que se fala e quem fala, se perde. Será?

"A morte não podia mais nos silenciar e a escrita deu-nos o poder de estender nosso alcance pelos milênios e falar dentro da cabeça dos vivos. A fala que foi mais além no rio do tempo foi a da princesa Acádia, filha do primeiro Imperador da História e Sacerdotisa da Lua, Enheduanna[6]".

É em Uruk, em torno de 2300 - 2225 a.C., que morou o primeiro ser humano a tornar suas palavras imortais, não só porque escreveu seus pensamentos em pranchas de argila, mas porque os assinou, inscrevendo-se, imortalizando-se.

Ela fez algo que ninguém jamais havia feito: colocou o seu nome em seu trabalho, tornando-se a primeira pessoa sobre a qual podemos afirmar quem foi e o que sonhava.

[5] Disponível em: <https://www.omniglot.com/images/langsamples/smp_sumerian.jpg>. Acesso em 07 set. 2017.
[6] Episódio - os imortais, do programa: Cosmos, uma odisseia do espaço-tempo, apresentado pelo astrofísico norte-americano Neil deGrasse Tyson.

Hoje, mais de 4200 anos depois de sua morte, podemos "escutar", sobre a sua perspectiva da guerra, da política, da religião, da história, das leis, mas também, os seus sonhos, os seus medos, sua exaltação à deusa lua, em forma de canções e poemas.

Seus textos, cunhados em argila, permaneceram enterrados por milhares de anos, à espera de alguém que os trouxesse de volta ao curso do rio da vida, revelando quem foi Enheduanna.

"O primeiro artefato descoberto com inscrições sobre sua existência é um disco de alabastro (Figura 2), que foi descoberto por Sir Leonard Woolley em 1925" (BABILÔNIA-BRASIL, 2017). O disco de Enheduanna mostra a alta sacerdotisa fazendo uma oferta a seu deus.

Figura 3 - Disco de Alabastro com a figura de Enheduanna, que está no Museu da Universidade da Pennsylvannia, EUA

Fonte: Internet[7]

Enheduanna era uma alta sacerdotisa do Templo da Suméria, princesa, literata, erudita e notável poeta. Filha da rainha Tashlultum e de Sargão, o Acádio, imperador e excelente estrategista militar que pela primeira vez unificou os Sumérios e os Acádios em um só reino.

Colocada por seu pai no comando do templo da Suméria, em momentos de turbulência política, Enheduanna mostrou ao mundo que era notável.

[7] Disponível em: <http://www.babiloniabrasil.com/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Suas escritas influenciaram por séculos os que a sucederam e registraram marcas sobre seu papel como sacerdotisa que tinha como principal tarefa, segundo Sullivan (2016, s/p.):

> [...] reconciliar os deuses dos akkadianos com os deuses dos sumérios para que a importante cidade de Ur concordasse com o governo de Sargon. Ela não só conseguiu essa difícil tarefa, mas também estabeleceu padrões de poesia e de oração que influenciaram profundamente a bíblia hebraica e hinos homéricos.

Antes de Enheduanna, houve escribas, mas ela foi a primeira a se identificar em suas obras, assinando-as com seu nome. Diferente do Egito, onde os escribas tinham mais prestígio e posição social, "na Mesopotâmia, eram meros escreventes" (FISCHER, 2009a, p. 43). Mas essa escriba ocupava uma posição diferenciada, era da alta casta e, talvez por essa razão, pode ter se sentido legitimada a assinar seus escritos, os quais traziam ensinamentos que influenciaram seus sucessores. Essa mulher, que por muito tempo exerceu domínio e influência política e religiosa, chegou aonde ainda não vimos nenhuma mulher chegar no século XXI. Não por acaso, era a Alta Sacerdotisa de Nana, o deus da Lua, em Ur. "Nana é o grande regente do tempo, da passagem das estações, da fertilidade da terra e do sangue sagrado de todas as mulheres" (BABILÔNIA-BRASIL, 2017, s/p.).

Figura 4 - Assinatura de Enheduanna

Fonte: Internet[8]

Ela foi a autora de dois ciclos de hinos escritos em honra dos templos da Suméria, expressando o desejo de unidade cultural, tão importante para o império de seu pai, em formação. "Compôs 42 hinos dirigidos aos templos por toda a Suméria e Acádia, incluindo Eridu, Sippar e Esnunna. Os textos foram reconstruídos com base em 37 placas de argila de Ur e Nippur, a maioria datando dos Antigos Períodos babilônicos e de Ur III"[9]. Também

[8] Disponível em: <http://www.angelfire.com/mi/enheduanna/>. Acesso em: 06 set. 2017.

[9] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Enheduana>. Acesso em: 07 set. 2017.

"escreveu uma série de poemas não devocionais em que refletiu sobre suas próprias esperanças e medos pessoais, bem como seus pensamentos sobre o mundo" (SULLIVAN, 2016, s/p.).

Seus textos foram copiados, durante longo tempo depois de sua morte, mostrando a grande reputação de Enheduanna em seu reino. Foram encontradas 50 pranchas de argila com exatamente o mesmo poema[10] escrito por Enheduanna, o que prova que sua escrita era extremamente popular naquela época.

A autoria de Enheduanna, em tantos textos de importância inquestionável, levanta a questão da alfabetização feminina na antiga Mesopotâmia e revela a importância cultural das mulheres e seu papel na sociedade da época.

Sem dúvida, como filha de um grande monarca e a primeira princesa a ser instalada no posto de Alta Sacerdotisa, Enheduanna desfrutava de invejável posição e autoridade. Tinha dois irmãos gêmeos, mortos muito cedo por inimigos em guerra. Enheduanna manteve o cargo de alta sacerdotisa por quase 25 anos, até que um de seus sobrinhos reivindicou o trono, demitiu e exilou-a. Por tudo que escreveu, seu nome ficou eternizado. Sobre seu sobrinho, no entanto, não conhecemos nenhum feito.

Em um sistema de banco de dados, "*The Electronic Text Corpus of Sumerian Literature*" (ETCSL[11]), projeto criado pela Universidade de Oxford, é possível encontrar uma seleção com cerca de 400 composições literárias registradas em fontes provenientes da antiga Mesopotâmia.

Selecionamos o fragmento abaixo, escrito por Enheduanna, como forma de homenagear aquela que se inscreveu na História, mostrando que a linguagem escrita é um meio de eternizar uma história, um povo, um tempo. A morte não a silenciou, pois, sua escrita conferiu-lhe o poder de estender sua fala por milênios, tornando-a imortal.

"Meu rei, algo foi criado, algo que ninguém criou antes[12]"

A escrita, como registro dos pensamentos, dos sentimentos, da fala, tem uma importância fulcral na humanidade.

Não pudemos deixar de trazer para esta pesquisa a história desta mulher, Enheduanna, que não só registrou seus pensamentos, seus sentimentos, os acontecimentos de sua época,

[10] Disponível em: <http://rienahumanitiesisb.blogspot.com.br/2011/01/enheduana-of-sumer-first-known-author.html>. Acesso em: 07 set. 2017.
[11] Disponível em: <http://etcsl.orinst.ox.ac.uk/>. Acesso em: 07 set. 2017.
[12] Disponível em: <http://etcsl.orinst.ox.ac.uk/cgi-bin/etcsl.cgi?text=t.4.80.1#>. Acesso em: 07 set. 2017.

nos apresentando eventos históricos ocorridos há mais de 4000 anos atrás, como também, assinou esses registros, imputando-lhes autoria.

O nome do autor, nas escritas da sacerdotisa suméria Enheduanna, não apresenta apenas fatos passados, sua assinatura nos oferece efeitos de sentidos de valoração do que ela escreve.

Sobre o efeito do nome do autor, Assolini (2003, p.54), afirma que "sua principal função é valorativa", como nos relata Foucault (1969, p.46) apud Assolini (idem), o objetivo no nome do autor é "[...] manifestar a instauração de um certo conjunto de discursos e referir-se ao estatuto desses discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura".

Assim fez Enheduanna, ao escrever seu nome em suas escritas, trazendo os discursos instaurados em uma sociedade, em uma cultura, em um tempo histórico.

É este "efeito do nome autor", que traremos nas análises das escritas dos sujeitos-estudantes participantes dessa pesquisa, com o objetivo de refletir sobre o interdiscurso trazido por eles, instaurados na sociedade e cultura atuais.

4.2 Lendo o passado: da escrita cuneiforme à escrita alfabética, um breve histórico

Enheduanna mostrou-nos a importância da linguagem escrita e o quanto ela pode nos "falar", mesmo há milênios de distância.

Não temos registros de um inventor da escrita, temos provas arqueológicas que indiciam que foi na Suméria (Mesopotâmia) o seu início, provavelmente com o objetivo de melhorar antigos sistemas de contagem e classificação, utilizados desde os homens primitivos, que, por passarem muito tempo dentro das cavernas, começaram ali a desenhar para registrar seus feitos, desenhos que evoluíram expressando ideias, chamados de pictogramas.

Tudo que sabemos se deve aos escribas, os quais registraram acontecimentos importantes ocorridos há milênios atrás e até hoje estudiosos tentam interpretar. Segundo Visconti & Junqueira (1994, p. 18), "os escribas da Mesopotâmia chegaram a fazer uma espécie de dicionário para mostrar o significado de cada sinal isolado".

A importância desses profissionais da escrita é registrada em inúmeros achados arqueológicos. Em um deles é possível ler: "um escriba, cuja mão se iguala à boca é um escriba de verdade" (FISCHER, 2009b, p. 107). Segundo Fischer, essa frase foi escrita por

um sumério anônimo, há cerca de 2000 a.C., e traduz a essência da linguagem escrita, por dar importância à precisão da expressão gráfica da fala humana, fazendo correspondência pensamento | linguagem.

A linguagem escrita passou por três modelos básicos, que apresentaram variantes e misturas, mas podemos compreender de maneira simplificada da seguinte forma:

> – Uma escrita *logográfica* permite que um glifo [abreviação para hieróglifo] represente um único morfema (a menor unidade linguística significativa, como 'mão') ou uma palavra inteira ('chacal', como no primitivo hieróglifo egípcio).
> – Uma escrita *silábica* compreende glifos que têm significados apenas silábicos-fonéticos (por exemplo, *ko-no-so* para 'Konossos', nos escritos egeus da Era do Bronze).
> – Uma escrita *alfabética* permite que glifos, chamados 'letras', representem vogais e consoantes individuais (*a, b, c*, como no alfabeto latino) (FISCHER, 2009b, p. 108, grifos do autor).

Essas três formas não são consideradas estágios de evolução da escrita, mas, sim, diferentes maneiras de escrever, que atenderam e atendem às necessidades de cada momento sócio-histórico.

Foram as relações humanas entre sociedades próximas, seja por invasão e domínio, seja por relações comerciais, que possibilitaram a escrita primitiva se desenvolver, sendo transmitida entre os povos e disseminada por todo o planeta. "A ideia da utilidade de mecanismos de escrita, onde quer que tenha sido sua origem, inspirou seus vizinhos a criar seus próprios sistemas de escrita de maneira semelhante" (FISCHER, 2009b, p. 109).

Por toda a História, a escrita foi considerada um divisor de águas, assinala-se o término da pré-história e o início da História, ou seja, da civilização, a partir do surgimento dela. Em cada época atende a determinados objetivos específicos. "O objetivo mais comum é uma melhor reprodução gráfica da língua falada do escritor" (FISCHER, 2009b, p. 110).

Por muito tempo, a linguagem escrita foi venerada e considerada mágica. Os faraós egípcios acreditavam que bastava colocar textos sagrados ao lado de suas tumbas para garantir-lhes vida após a morte. O próprio nome da escrita mais antiga do Egito, a hieroglífica, significa "escrita dos deuses". E, por toda História, a escrita foi utilizada para dominar, para impor medo, para manipular, porque ela nunca foi neutra, nunca foi utilizada apenas para exprimir pensamentos, sentimentos e proporcionar entretenimento.

> [...] na perspectiva discursiva, a linguagem não é considerada "neutra", "inocente". Pelo contrário, como elemento de mediação necessária entre o

> homem e a realidade, e como forma de engajá-la na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto, de luta mesmo pela possibilidade de tomar a palavra (ASSOLINI, 2003, p. 11).

A linguagem escrita tem muitos efeitos sobre a linguagem falada, assim como a falada interfere sobremaneira na escrita. Não é possível pensarmos a sociedade contemporânea sem a escrita. "A capacidade de ler e escrever se tornou, no mundo moderno, a segunda capacidade mais importante, perdendo apenas para a aquisição da própria língua" (FISCHER, 2009b, p. 110).

Em mais de 5000 anos de existência, muitos sistemas de escritas nasceram e morreram, mas três tradições guiaram o curso desse tipo de linguagem que, segundo Fischer (2009b) são:

1) A escrita do Egito e Suméria (afro-asiática);
2) A escrita da China;
3) A escrita da Mesoamérica.

Estudiosos do tema consideram que a *escrita afro-asiática* talvez tenha sido a única do planeta que não sofreu interferências (inspirações) externas, ou seja, de seus vizinhos ou conquistadores, principalmente os sistemas de escrita da Suméria, que surgiram a partir de "uma necessidade mundana: a contabilidade" (FISCHER, 2009b, p.111).

Muito antes da criação da escrita cuneiforme, placas de argila encontradas na Mesopotâmia, datadas de 8000 a.C., mostram indícios de contabilidade agrícola. Os egípcios que mantinham um comércio ativo com os sumérios, muito provavelmente conheceram os sistemas de registro de compra e venda desse povo e criaram um semelhante para si. Tais pictogramas (figuras-símbolos identificáveis que representavam sons da fala), evoluíram, "reduzindo as figuras a morfemas e sinais puramente fonéticos. [...] No fim, nasceu um sistema de escrita logográfica, totalmente capaz de transmitir sentenças gramaticais da língua falada. Era a escrita como atualmente a conhecemos" (FISCHER, 2009b, p. 112).

As características pictóricas dos escritos afro-asiáticos aos poucos foram sendo estilizadas, até se tornarem irreconhecíveis. Por milênios essas escritas foram sendo modificadas conforme atendiam a diferentes objetivos. Invasões e dominações de territórios foram responsáveis pela assimilação de culturas e consequentemente de sistemas de escritas que foram alcançando muitos pontos do planeta.

A escrita cuneiforme, por séculos, seguiu esse curso, sendo aprendida e adaptada pelos acádios, que dominaram a Suméria e a incorporaram ao seu poderoso império babilônico. A escrita cuneiforme, adaptada para a linguagem acadiana, também foi aprendida pelos hititas,

sofrendo modificações. “Em 1400 a.C., a escrita cuneiforme era a escrita internacional da diplomacia e do comércio. Mesmo o poderoso Egito usava a escrita cuneiforme em suas correspondências diplomáticas [...]” (FISCHER, 2009b, p. 118). A expansão da escrita cuneiforme sofreu forte diminuição e, nos primeiros séculos d.C., seu uso se restringia à Babilônia, “onde continuou sendo usada em escolas de astronomia até 50 d.C., quando a escrita cuneiforme finalmente sucumbiu a muito mais influente escrita consonantal semítica” (FISCHER, 2009b, p. 118).

O sistema hieroglífico dos egípcios provavelmente influenciou a escrita semítica composta por 22 sílabas. “O silabário semítico ocidental gerou então as escritas arábica, mongol, manchu, síria, aramaica e pahlavi” entre outras escritas (FISCHER, 2009b, p. 119).

A silábica semítica inspirou também as escritas silábicas dos gregos, que a tomaram como ideia e desenvolveram a sua própria escrita silábica.

Por volta de “1300 a.C., os escribas fenícios de Biblos elaboraram um silabário altamente simplificado usando glifos derivados do princípio acrofônico ou ‘da letra inicial’. Os fenícios semitas não acharam que a representação das vogais era necessária em seu silabário [...]” (FISCHER, 2009b, p. 121).

Os gregos, pelo alto movimento comercial com os fenícios, adotaram o alfabeto consonantal, mas logo perceberam que a falta de vogais causava inúmeras ambiguidades em sua língua. Essa percepção fez com que pensassem em um novo sistema de escrita, que

> [...] produziu o mais importante desenvolvimento da escrita desde o seu surgimento em si: os gregos introduziram vogais no alfabeto consonantal levantino, e, desse modo, completando toda uma nova classe e escrita. [...] no final desse processo os engenhosos escribas gregos estavam de posse de um pequeno e prático alfabeto de letras com consoantes e vogais individuais (FISCHER, 2009b, p. 121).

Foi precisamente a criação do alfabeto que proporcionou grande desenvolvimento da escrita, porque, com menos de trinta sinais simples, que representam os sons, tornou-se possível escrever e ler qualquer tipo de ideia, em diferentes línguas.

Toda as escritas da Europa ocidental, inclusive a escrita da Língua Portuguesa, derivam do alfabeto grego.

Os romanos, por volta de 600 a.C., alteraram algumas letras do alfabeto grego, sonorizando algumas letras, inaugurando o alfabeto latino, que é o que usamos hoje, com pequenas modificações.

A *escrita da China*, uma das três bases dos sistemas mais importantes do planeta, originou-se cerca de 2000 a.C. Tinha, como regra, a escrita de cima para baixo em colunas da direita para a esquerda. Os glifos combinavam-se para criar uma terceira palavra. Pouco se mudou desse sistema, que ainda hoje é utilizado na China. Existindo há cerca de 4000 anos, essa escrita é lida por mais de um bilhão de pessoas. Japoneses e coreanos iniciaram seus sistemas utilizando como base a escrita chinesa, mas tomaram rumos diferentes ao criarem seus próprios sistemas. O japonês hoje convive com três diferentes formas de escrita e talvez por essa razão é considerado um dos mais complicados sistemas do mundo. Os coreanos também criaram seu sistema de escrita, mas ao contrário da escrita japonesa, tem 25 letras e é considerado um dos mais simples do mundo.

A *escrita mesoamericana* tem origem desconhecida. Há indícios de que tenha se originado (com inspiração exterior), com os "poderosos olmecas do sul do México, na primeira metade do primeiro milênio a.C., se desenvolveu com os incríveis maias durante o primeiro milênio d.C., e depois acabou cerca de 1000 anos atrás" (FISCHER, 2009b, p. 132).

As escritas mesoamericanas eram logográficas e os hieróglifos representavam objetos, ideias e sons. Também tinham um silabário fonético.

A mais desenvolvida escrita mesoamericana era a dos maias, que deixou registros escritos em códices, traduzindo em inscrições e cores brilhantes os feitos dos poderosos governantes. Nas bibliotecas reais dos maias, haviam milhares de códices, mas foram destruídos na invasão espanhola do século XVI.

> Apenas quatro códices maias milagrosamente sobreviveram, produções pós-clássicas que compreendiam tabelas rituais e astronômicas. Como o norte-americano Michel Coe, especialista nos maias lamentou: 'Nem mesmo o incêndio da biblioteca de Alexandria destruiu tão completamente a herança de uma civilização' (FISCHER, 2009b, p. 134).

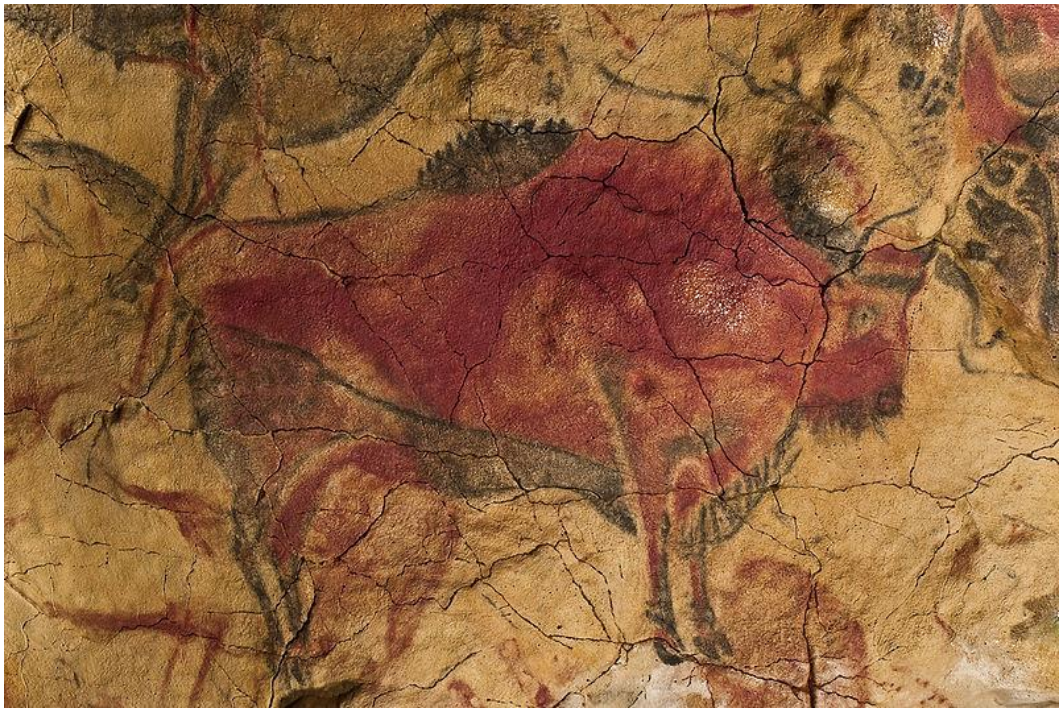
O homem percorreu um longo caminho, da pré-escrita, chamada de *pictográfica*, passando pela escrita de sistema *logográfico*, que representavam objetos, ideias ou sons, e pelo sistema *silábico*, que reduzia a expressão vocal apenas à sua primeira sílaba, até chegar à escrita *alfabética*, cujas letras não têm mais nenhuma relação direta com o objeto representado.

Em todas essas escritas, a grafia é inseparável da fala. "O que equivale dizer que: *não há escrita que possa transmitir toda a gama de pensamentos humanos que não seja a fonética*" (FISCHER, 2009b, p. 136, grifos do autor).

Apresentaremos, a seguir, algumas imagens representativas da História da escrita, para efeito de ilustração. Importante afirmar que muitos sistemas de escritas passaram pela forma pictográfica, ideográfica, silábica até chegar à alfabética. Alguns sistemas ainda convivem com diferentes formas de escrita. Registramos alguns exemplos, mas não esgotamos suas formas de registro tão pouco a evolução de cada uma.

1) Pré-Escrita Pictográfica (arte rupestre)

Figura 5 - Bisão na caverna de Altamira (Museu de Altamira, Espanha)

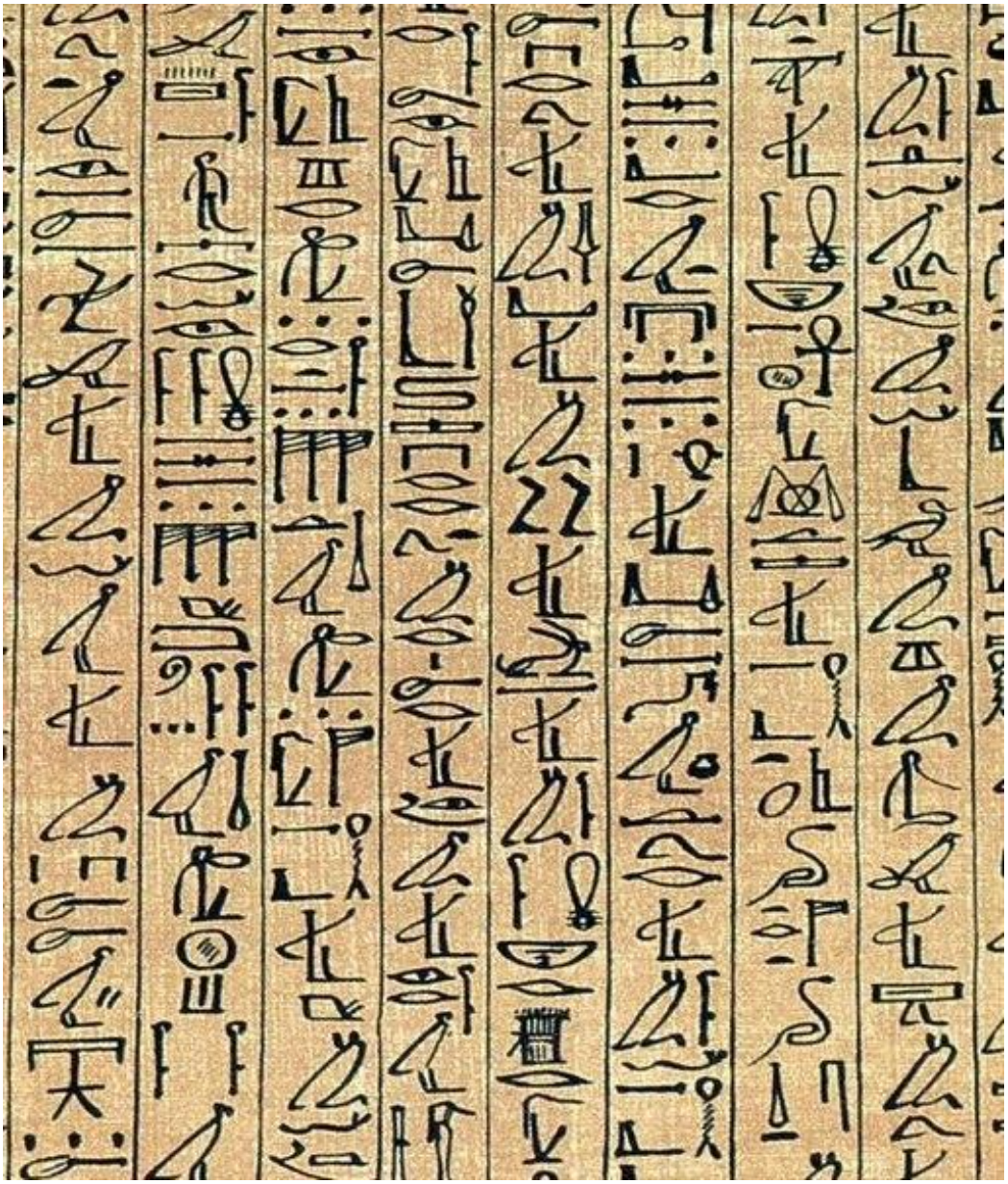


Fonte: Internet[13]

2) Escrita Logográfica

Figura 6 – Escrita Logo-consonantal Hieroglíficaegípcia, parte do “Livro dos Mortos”

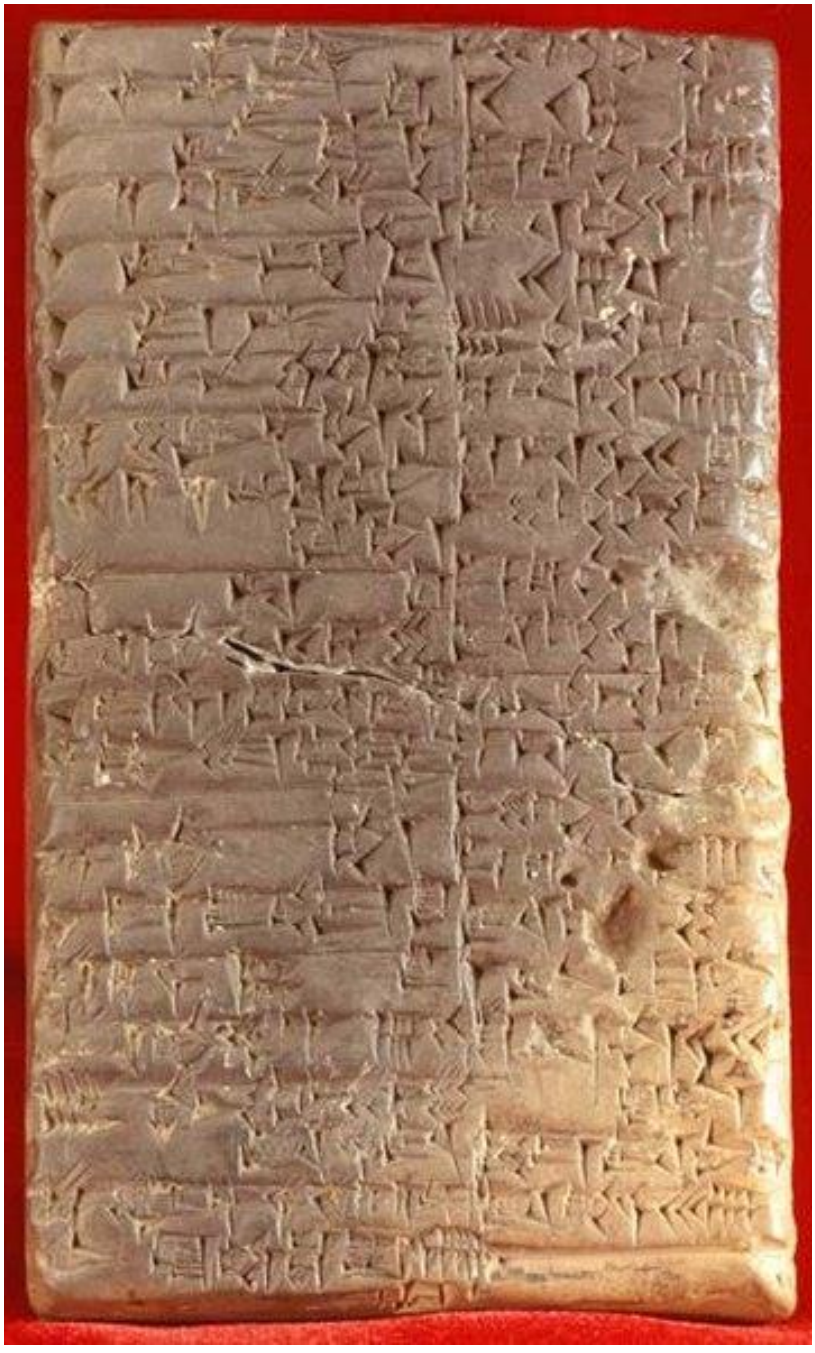
[13] Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:9_Bisonte_Magdaleniense_pol%C3%ADcromo.jpg>. Acesso em: 09 set. 2017.



Fonte: Internet[14]

[14] Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Papyrus_Ani_curs_hiero.jpg>. Acesso em: 09 set. 2017. Imagem de Domínio Público, objeto original encontrado no Museu Britânico.

Figura 7 – Escrita Logossilábica Cuneiforme suméria, de aproximadamente 2040 a.C.



Fonte: Internet[15]

[15] Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cuneiform_script2.jpg>. Acesso em: 09 set. 2017. Da coleção de Kirkor Minassian, encontrada em Library of Congress.

Figura 8 – Escrita Logográfica Chinesa

Fonte: Internet[16]

3) Escrita Silábica

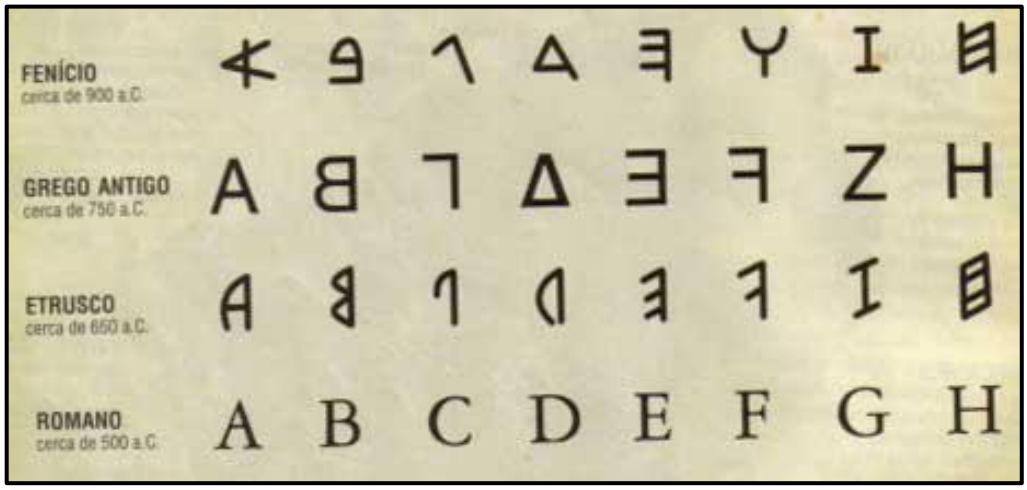
Figura 9 – Escrita Silábica Japonesa

Fonte: Internet[17]

[16] Disponível em: <http://naniedias.blogspot.com.br/2010/11/historia-da-escrita-parte-vii-os.html>. Acesso em: 09 set. 2017.
[17] Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=915&sid=7>. Acesso em: 09 set. 2017.

4) Escrita Alfabética

Figura 10 – Evolução da Escrita Alfabética



Fonte: Internet[18]

Todos esses sistemas coexistem atualmente, embora tenhamos o predomínio do *alfabético*, existem povos que utilizam a escrita *ideográfica*, a escrita *silábica* e até mesmo na sociedade "alfabética" utilizamos a escrita *pictográfica*, presente em sinais de trânsito e cada vez mais frequentes em trocas de mensagens por meio de redes sociais.

O historiador francês Henri-Jean Martin afirmou que "todas as escritas, [...] estão atadas à forma de pensamento da civilização que a criou e à qual seu destino está ligado" (MARTIN, 1994 apud FISCHER, 2009a, p. 258).

Todas as escritas serviram e servem a propósitos político-ideológico-religiosos das civilizações que as criaram e, embora estejamos em uma sociedade cuja importância da escrita é indiscutível, questionamos porque a quantidade de analfabetos ainda é tão grande.

Há milênios poucos tinham acesso à escrita, pois seus sistemas eram considerados difíceis de aprender, os suportes de escrita: pedra, argila, papiro, bambu, madeira, pergaminho, não eram nada práticos comparados ao papel e ao computador, a alfabetização era praticamente reduzida à cópia, ditado e repetição, o transporte da escrita era impraticável.

Hoje, apesar da simplificação do sistema de escrita, da praticidade dos suportes e da possibilidade de a alfabetização ser dinâmica e prazerosa, ainda temos seres humanos, em larga escala, condenados à escuridão do iletrismo.

[18] Disponível em: <https://hav120142.files.wordpress.com/2014/11/27.jpg>. Acesso em: 09 set. 2017.

Ainda vemos escolas ensinando única e exclusivamente por meio da mesma metodologia da Mesopotâmia e do Egito de 5000 anos atrás, por meio de cópia, ditado e repetição.

Talvez aí esteja o indício da desconexão entre ensino e aprendizagem escolar atualmente, pois, se a escrita atende aos anseios de cada momento sócio-histórico, se em cada época ela dedica-se a objetivos específicos, servindo às necessidades de um tempo e suas culturas, a escola não acompanhou as inúmeras mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e ainda insiste em ensinar a escrita, por meio de cópia, ditado e repetição, como se estivéssemos na Mesopotâmia de milênios atrás ou quando os códices ou livros ainda eram escritos manualmente por escribas.

Muitas alterações ocorreram desde essas épocas na configuração da sociedade, duas delas foram determinantes para a circulação da escrita e para a transformação no modo de ser e se relacionar. Se tratam da imprensa de Gutenberg (Século XV) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Século XX), que apresentaremos na próxima seção.

4.3 Ensinar pelas telas: da imprensa de Gutenberg às TDIC

Fale de um pensamento, escreva sobre um achado, invente algo “ainda” não visto e você estará fazendo isso de um lugar, de uma posição, a partir da singularidade por você vivida, “capturado” e/ou “inspirado” por uma ideologia que ronda o universo ao qual pertence, porque, “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2015, p. 42).

Dizemos isso para apresentar as duas evoluções que modificaram o modo de produção, reprodução e difusão da linguagem escrita: a tecnologia da imprensa de Gutenberg e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Voltando ao passado, podemos analisar as condições de produção da escrita. Os suportes de escrita influenciaram sobremaneira a sua circulação. Inicialmente, utilizando-se de materiais pouco práticos como a pedra e as pranchas de argila, era difícil carregar o que se escrevia. Os egípcios inventaram o papiro, material mais prático para tanto.

Por volta do século X d.C., a organização dos documentos escritos ganhou maior funcionalidade com a invenção dos pergaminhos, base material de suma importância para a preservação de importantes textos da Antiguidade, como a Bíblia Sagrada e os escritos de alguns pensadores do mundo clássico.

A concepção de livro encadernado, em sequência de páginas, começa nessa época, por meio dos códices feitos com madeira ou pergaminhos dispostos em sequência da escrita e costurados. O conceito de códice facilitou a locomoção e manuseio dos textos.

No período medieval, o acesso ao mundo letrado ficou praticamente restrito aos clérigos. Os monges copistas desenvolveram a arte de produção de livros nos mosteiros, onde mantinham importantes bibliotecas de livros manuscritos.

Foi, no entanto, em 1454, que o processo de fabricação e divulgação dos livros sofreu um salto gigantesco com a invenção da prensa com tipos móveis, desenvolvida por Johannes Gutenberg, propulsando o motor da multiplicação da palavra escrita.

Como dissemos no início desta seção, é condição primeira conhecer o inventor, para então interpretar a invenção.

Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg nasceu na Alemanha, não se conhece a data exata, o "Gutenberg-Museum Mainz" informa que ele nasceu em 1400 e morreu em 3 de fevereiro de 1468.

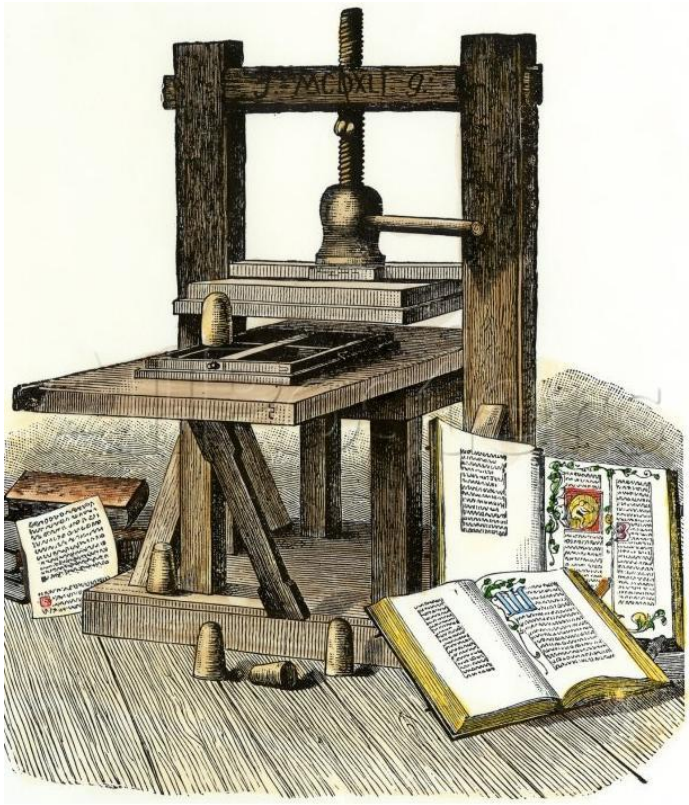
Viveu em regiões de cultivo de uvas e produção de vinho e, portanto, conhecia bem o processo das prensas utilizadas na fabricação de vinhos, que influenciou na invenção de sua prensa de tipos móveis. Segundo Lindoso (2016, s/p.), "a impressora foi construída a partir de modelos de prensas de vinho [e] o processo de 'invenção' da tipografia foi extremamente complicado. Gutenberg foi o primeiro – e aí está a raiz de tudo – a conceber um processo viável e simples de fundição de tipos".

Gutenberg trabalhou também como ourives e as habilidades trazidas dessa profissão da mesma forma influenciaram na construção de sua prensa de tipos móveis. Lindoso (2016, s/p.) afirma que: "ele inventou uma espécie de portador dos moldes que permitiu a fabricação rápida dos tipos de impressão a partir de uma matriz (escultura das letras em punções com instrumentos de ourives). Essas punções eram aplicadas em uma barra de cobre, criando as matrizes". Ou seja, o tipo móvel era uma espécie de carimbo de metal que permitia imprimir letras sobre o papel.

Assim, a possibilidade de ensinar por meio das páginas dos livros, impressos agora em quantidades, nasceu das mãos de Gutenberg.

"O primeiro impresso atribuído a Gutenberg, em Estrasburgo, é um trecho intitulado Fragmento do *Weltgerich*. Mas os primeiros livros, já impressos em Mainz [...] foram os chamados *Donatus*. Eram simplesmente livros didáticos, um manual escolar de latim" (LINDOSO, 2016, s/p.).

Figura 11 – Imagem ilustrativa da prensa de tipos móveis de Gutenberg



Fonte: Internet[19]

O principal livro impresso por Gutenberg foi a Bíblia em Latim, imprimiu 180 exemplares entre 1452 e 1455.

Considerado um dos livros mais belos do mundo, segundo o Gutenberg-Museum Mainz, a Bíblia de 42 linhas por página (B42), possuía 2 volumes com um total de 1.282 páginas.

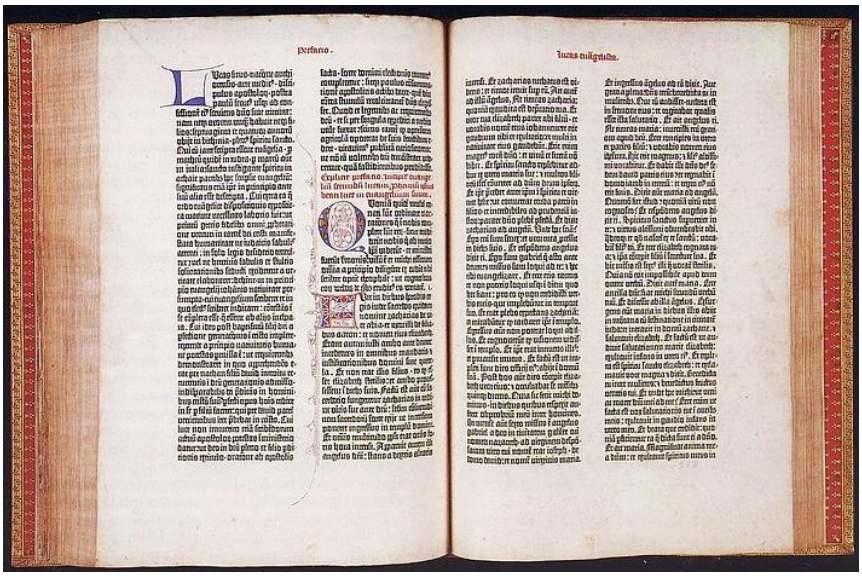
As iniciais coloridas e os sinais foram adicionados mais tarde por um iluminador e um colunista. Das 180 cópias, presume-se que 150 foram impressas em papel, enquanto as 30 restantes foram impressas em pergaminho requintado.

Hoje, existem 49 cópias desse livro histórico. Destes, dois pertencem ao museu de Gutenberg, na Alemanha.

O desenvolvimento da arte da impressão provocou uma grande mudança no mundo da escrita.

[19] Disponível em: <http://meropitopik.blogspot.com.br/2010/10/1821-1920.html>. Acesso em: 09 set. 2017.

Figura 12 – A bíblia de Gutenberg (B42)



Fonte: Internet[20]

A impressora de tipos móveis popularizou definitivamente a escrita, tornando-a mais acessível por meio dos livros, que reduziram os custos e puderam ser impressos em quantidade.

Uma (r)evolução que proporcionou a popularização da escrita e levou a ciência, a notícia, a política, a religião e a literatura para todo o planeta.

> A rápida expansão da indústria tipográfica na Europa e no Novo Mundo deveu-se a uma conjunção de importantes fatores. A demanda pela leitura era muito maior do que as cópias manuscritas podiam suprimir. Ideias novas estavam fermentando nas cabeças privilegiadas do renascimento, ávidas por transmitir suas novas cosmovisões para quem quisesse conhecer um novo mundo que os artistas e intelectuais sonhavam para as artes e as ciências (RODRIGUES, 2012, p. 190).

Uma (r)evolução que serviu e serve como veículo ideológico dominante, e, por meio dos livros, principalmente os didáticos, "ensinam" lições a quem desejam e como desejam, mas também são instrumentos de resistência, de luta, de oposição, instrumentos que servem a opressores e oprimidos, na luta (desigual) de classes da sociedade.

Quando a imprensa, no século XV, foi inventada por Gutenberg, questionou-se a necessidade de aprender a ler e escrever. O principal argumento para tal indagação era que

[20] Disponível em: <http://www.gutenberg-museum.de/41.0.html?&L=1>. Acesso em: 09 set. 2017.

saber ler e escrever não eram essenciais para a sobrevivência, além de exigirem habilidades consideradas complexas na época. Aproximadamente quinhentos anos depois, o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação faz a humanidade sentir-se diante de um desafio semelhante: as TDIC são necessárias e fundamentais para a sobrevivência na sociedade atual?

Sem dúvidas, as TDIC são outro marco da (r)evolução da linguagem escrita, que a reorganiza, reestrutura, dando nova configuração a esse tipo de linguagem. Tal (r)evolução não só chega até a escrita, mas a transcende, causando um desconforto similar ao vivido com a chegada da imprensa de Gutenberg. Naquela época não faltavam críticos ao movimento de produção em massa de livros.

> Os escribas, cujo negócio era ameaçado pela nova tecnologia, deploraram desde o início a chegada da imprensa gráfica. Para os homens da Igreja, o problema básico era que os impressos permitiam aos leitores que ocupavam uma posição subalterna na hierarquia social e cultural estudar os textos religiosos por conta própria, em vez de confiar no que as autoridades eclesiásticas lhes ensinavam (RODRIGUES, 2012, p. 191).

A escrita, a tipografia e agora as TDIC são meios de 'tecnologizar' a palavra, e cada tecnologia enfrentou e enfrenta muitas críticas.

Estamos vivendo o limiar entre uma Era e outra. A Era Digital, a qual estamos imersos atualmente, está reestruturando ainda mais o modo de ser, de relacionar, de pensar e de viver. O meio material do texto também mudou e com ele, novos sentidos são imputados à escrita e à leitura. Hoje, a consulta ao escrito está cada vez mais disponível em materialidades não antes imagináveis e com apenas alguns toques em um "aparelho" que carregamos no bolso, temos acesso ao que antes somente pessoalmente teríamos.

> A revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores. O livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, do *libro da banco* ao *libellus;* quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários etc. Com o monitor, que vem substituir o códice, a mudança é mais radical, posto que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados (CHARTIER, 1994, p. 187).

Todas essas modificações na escrita, possibilitadas pelas TDIC, traz diferentes sentidos para o seu uso, na sociedade contemporânea. O acesso e a circulação da escrita, na

materialidade digital, nos faz pensar nas críticas que mudanças ocorridas na circulação da escrita e leitura sofreram da Era do manuscrito para a Era da Imprensa e agora para a Era Digital.

A transição de uma Era a outra, permite-nos incorporar as mudanças de tecnologias em nossas vidas, conectando o conhecido com o desconhecido, em um movimento que nos leva da paráfrase à polissemia. Esse movimento não é nada fácil e ainda que tentemos ultrapassar a paráfrase do mundo digital, certamente ainda estamos presos a ela.

A história das TDIC nos ocuparia em longo texto, vamos discorrer brevemente sobre sua expansão, que teve início no século XX, período pós Segunda Guerra Mundial. É nessa época que a evolução tecnológica acontece a partir de descobertas no campo da eletrônica, como o primeiro computador programável e o transistor, fonte da microeletrônica.

Como a maioria dos inventos, digitais ou não, o computador nasceu para servir à guerra. Durante a Segunda Guerra Mundial, a marinha americana, em conjunto com a Universidade de Harvard, desenvolveu o computador Harvard Mark I, projetado pelo professor Howard Aiken. O Mark I era gigante e conseguia multiplicar dois números de dez dígitos em três segundos, o que para época era um grande feito, principalmente para cálculos de estratégias de guerra.

Simultaneamente, e em completo segredo, o Exército Americano desenvolvia um projeto similar, chefiado pelos engenheiros J. Presper Eckert e John Mauchy, cujo resultado foi o primeiro computador digital eletrônico, o *Eletronic Numeric Integrator And Calculator* (ENIAC).

O ENIAC começou a ser desenvolvido em 1943 durante a II Guerra Mundial, mas só se tornou operacional em 1946, após o final da guerra. Também era imenso, constituído de 18.000 válvulas, fazia 500 multiplicações por segundo, muito mais que o Harvard Mark I, fora projetado com a finalidade de calcular trajetórias balísticas. Porém, tinha um alto custo de manutenção, pois centenas de válvulas queimavam a cada hora e o calor gerado por elas necessitava ser controlado por um complexo sistema de refrigeração, além dos gastos elevadíssimos de energia elétrica.

Mas, mesmo com altos custos, esse computador abriu as portas para o desenvolvimento de Tecnologia Digital e toda sorte de mudanças entrou em nossas vidas.

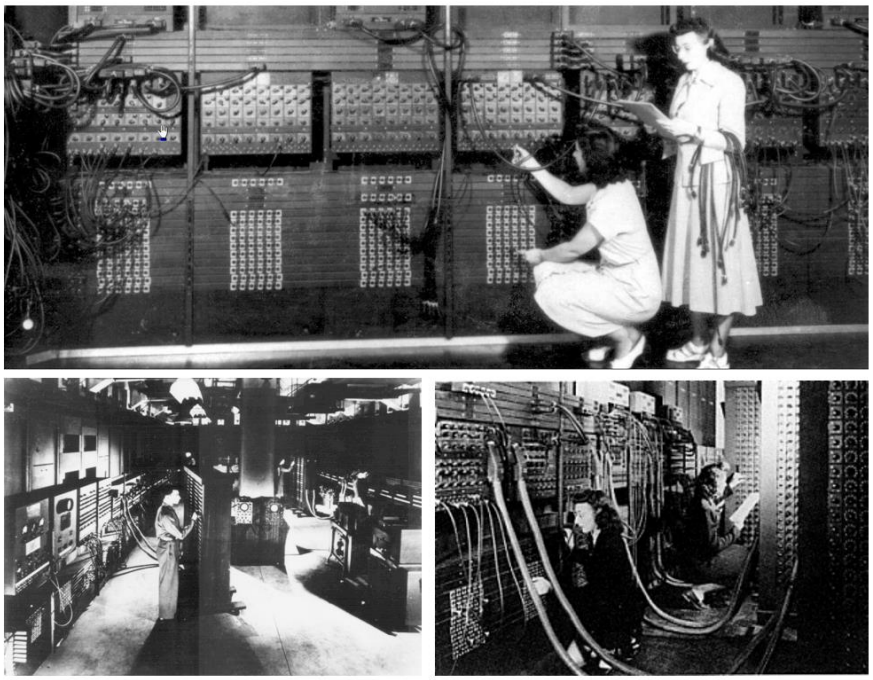
Na seção sobre História da Computação da Universidade de Columbia, podemos encontrar dados sobre o intrigante computador, além de algumas fotos do exército dos EUA,

dos arquivos da Biblioteca Técnica ARL, onde mostram programadores trabalhando no ENIAC.

Do ENIAC (1946) até hoje, muitos avanços ocorreram. A modernização e miniaturização dos componentes eletrônicos foram responsáveis pela façanha de transformar um quarteirão quadrado de computador, o ENIAC, em um *Smartphone* que carregamos no bolso, para todos os lados, e com capacidade de armazenamento de dados muito maior que nosso "dinossauro" de 1946.

Podemos nos conectar com o mundo por meio de um aparelho que cabe literalmente na palma de nossas mãos, e isso considerando o que temos em uso disseminado pelo planeta. É pouco provável que algum cientista, do início do vizinho século XX, tivesse ideia de que poderíamos, com poucos toques dispor de textos, livros, imagens, sons, vídeos, que poderíamos visitar museus, acessar notícias, gerar notícias e comunicar-se com parentes, amigos ou até mesmo desconhecidos em qualquer ponto do planeta.

Figura 13 – ENIAC – O primeiro computador digital eletrônico



Fonte: Internet[21]

Esta vertiginosa evolução digital levou-nos à constituição da chamada "Sociedade da Informação e do Conhecimento", reconfigurando, em um curto espaço de tempo, o modo de

[21] Disponível em <http://www.columbia.edu/cu/computinghistory/eniac.html>. Acesso em: 11 set. 2017.

vida cotidiano em todos os continentes. Afinal, não é mais preciso ser vizinho geográfico para trocar informações, cultura ou para aprender uma tecnologia, estamos todos interligados em rede.

Castells (1999, p. 43), assinala que houve ampla difusão das novas tecnologias de informação na década de 1970, inicialmente no Vale do Silício (polo tecnológico localizado no estado da Califórnia – Estados Unidos), que acelerou seu desenvolvimento sinérgico e convergiu para um novo paradigma social. Assim sendo, as novas tecnologias corroboraram com a reestruturação socioeconômica nos anos de 1980 e para o surgimento da "sociedade em rede", que só pode ser compreendida como afirmam Pereira e Silva (2010, p. 159), "a partir da interação entre duas tendências relativamente autônomas: o desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir à tecnologia do poder".

Se consideramos que as tecnologias mudaram significativamente o modo de se relacionar na sociedade contemporânea, é relevante respondermos à questão: o que são tecnologias?

> Geralmente, a tecnologia é concebida equivocadamente apenas dentro de uma perspectiva técnico-científica, na qual ela aparece como propriedade neutra ligada à eficiência produtivista, envolvendo o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, atribuindo à tecnologia uma identidade meramente utilitarista, compreendida apenas como uma ferramenta resultante da aplicação da ciência (MATOS, 2013, p. 54).

Não compreendemos as tecnologias como meros aparelhos utilitários, mas assim, como aponta Oliveira (2001, p. 101-102):

> As tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos.

As tecnologias, portanto, não são neutras, sua utilização não é neutra, pelo contrário, é resultado da ação humana, em um processo histórico e se constitui de ideologia, de interesses, de poder. Todas as tecnologias assim são constituídas, inclusive as TDIC.

Winner, reforça a posição que adotamos sobre tecnologias, afirmando que "[há] por trás dos dispositivos técnicos, as circunstâncias sociais de seu desenvolvimento, emprego e uso" e complementa que, ao pensarmos os artefatos tecnológicos, "o que importa não é a

tecnologia em si, mas o sistema social ou econômico no qual ela está inserida" (WINNER, 1986/2018, s/p).

Assim, as TDIC para nós, se revelam enquanto linguagem, e como tal, sob a perspectiva discursiva, não as entendemos apenas como "um código no qual se pautaria a mensagem que seria assim transmitida de um a outro. Não há, além disso, esta transmissão: há efeitos de sentidos entre locutores. Efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas" (ORLANDI, 2015b, p.17).

Ratificamos que, ao utilizarmos o termo "tecnologias", estamos considerando tudo aquilo que o homem produziu e produz para facilitar a execução de uma tarefa. Assim, ao fazer uma ferramenta para utilizar na caça, os homens das cavernas estavam construindo e utilizando tecnologia, a invenção da roda, da escrita, dos suportes da escrita, como a pedra, prancha de argila, a madeira, o papiro, o pergaminho, o códice, o papel. O lápis, a caneta, o rádio, o telefone, a T.V., o computador e tantas outras tecnologias foram pensadas pelo homem para otimizar a realização de tarefas.

Mas, voltamos a reafirmar que, todas essas tecnologias, esses artefatos, são constituídos de política, de ideologia, e como tal, "podem ser precisamente julgados não apenas pela sua contribuição à eficiência e produtividade e pelos seus efeitos colaterais ambientais, positivos e negativos, mas também pelos modos pelos quais eles podem incorporar formas específicas de poder e autoridade" (WINNER, 1986/2018, s/p).

O surgimento das Tecnologias Digitais trouxe consigo uma nova configuração da sociedade, novas formas de se relacionar, de se comunicar: equipamentos como *smartphones*, *tablets*, TVs digitais, máquinas fotográficas e *notebooks*, conversam conosco utilizando como intérpretes programas (*softwares*). Essas tecnologias quebraram barreiras geográficas e sociais nos 'plugando' ao mundo de forma nunca antes imaginável.

Sabemos que as sociedades estão em constante mudança e, ao refletir sobre elas, ao estudá-las, compreenderemos que:

> [...] a sucessão da **oralidade**, da **escrita** e da **informática** como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimentos fundados sobre a escrita ainda existem, é claro, e sem dúvida irão continuar existindo sempre. Não se trata aqui, portanto, de profetizar uma catástrofe cultural causada pela informatização, mas sim de utilizar os trabalhos recentes da psicologia cognitiva e da história dos processos de inscrição para analisar precisamente a articulação entre gêneros de conhecimento e tecnologias intelectuais (LEVY, 1993/1999, p. 10).

Pierre Lévy (1993/1999), em *As Tecnologias da Inteligência*, faz-nos refletir sobre "o papel das tecnologias da informação na constituição das culturas e inteligência dos grupos". Para o autor, a técnica não deve ser vista como antagonista das relações sociais, sendo que os "três tempos do espírito": oralidade, escrita e informática não se anulam, elas convivem o tempo todo como técnicas de comunicação e de relacionamento da sociedade atual.

Considerando, portanto, a dinâmica de inovação, as TDIC são imprescindíveis para o desenvolvimento da economia mundial. Novos hábitos sociais foram adquiridos, surgiram novas formas de interação, enfim, uma nova sociedade. Castells (1999, p. 73) declara que:

> A interatividade dos sistemas de inovação tecnológica e sua dependência de certos 'ambientes' propícios para troca de ideias, problemas e soluções são aspectos importantíssimos que podem ser entendidos da experiência da revolução passada para a atual.

Podemos seguramente afirmar que, hoje, as TDIC têm presença até o momento não alcançada por outro invento humano: nos lares, nas escolas, nas empresas, nos ambientes de lazer. Elas são consideradas uma das descobertas que mais potencializaram alterações no modo de vida das pessoas e, por essa razão, importa considerar que as TDIC são necessárias para a vida na sociedade contemporânea, assim como é a linguagem escrita. Importa compreender se/como as tecnologias digitais podem ressignificar a organização da escola.

Se analisarmos a escola do século XIX até hoje, constatamos que tanto na forma de organização, quanto na forma de relacionamento interpessoal (processo ensino-aprendizagem), não ocorreram mudanças significativas. Com raras exceções, observamos as mesmas estruturas com salas de aula organizadas com carteiras dispostas em filas, o professor transmitindo um saber pronto e acabado, o aluno absorvendo-o de forma passiva, a apresentação das informações limitadas a livros didáticos e quadro-negro, o currículo fragmentado em disciplinas estanques, um sistema de educação o qual Paulo Freire nomeou, na década de 1960, de educação bancária. Como descreve Ripper (1999, p. 57):

> Há muito existe entre os educadores a percepção de que a escola, congelada há mais de um século, inibe em vez de estimular a utilização, de forma crítica e criativa, dos conhecimentos por ela transmitidos. As pressões sociais contra esse modelo não foram suficientes para de fato estimular uma mudança, em grande parte porque a formação massificada se adaptava bem ao modelo produtivo vigente, que requeria um grande número de trabalhadores para tarefas rotineiras a serem executadas sem questionamento.

Mas o constante desenvolvimento e aprimoramento das TDIC coloca em discussão, especialmente no campo educacional, o uso das mídias nos processos pedagógicos que afetam e influenciam o campo das aprendizagens. As discussões provocam, suscitam questionamentos vários e colocam o discurso em circulação, notam-se os efeitos de sentidos a partir das tomadas de posições por parte dos educadores e dos pesquisadores, entre eles há os que defendem os novos meios como suporte às práticas pedagógicas e aqueles que acreditam que eles vieram para substituir os espaços tradicionais de aprendizagem. Valente (1997, p. 20) afirma que:

> [...] os sistemas computacionais apresentam hoje diversos recursos de multimídia, como cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que jamais o professor tradicional poderá fazer com giz e quadro negro mesmo que ele use o giz colorido e seja um exímio comunicador.

Esse é o contexto atual em que nos encontramos, frente a uma demanda de crianças e jovens pertencentes à geração digital que clamam por novas formas de aprendizagem e diante da diversidade de possibilidades do uso de recursos digitais como apoio na educação escolar.

Partimos do pressuposto de que a utilização dos recursos tecnológicos digitais modifica a dinâmica do ensino, possibilitando o envolvimento de alunos e professores com uma aprendizagem significativa. É por meio desses novos recursos que a educação pode oportunizar uma aprendizagem que proporcione ao sujeito-estudante aprender de forma interativa e motivadora.

É utilizando a linguagem digital, por meio de suas mais variadas materialidades, que poderemos nos reaproximar dos alunos que foram adiante no curso da evolução digital, enquanto o sistema escolar permaneceu à margem, ensinando para nativos digitais com estratégias do século XVIII ou ainda mais distante, considerando nossos aprendizes como os escribas que ensinavam usando cópia, ditado e repetição como didática.

Não estamos na Mesopotâmia de 5000 anos atrás, não estamos no Século I ou X ou XVIII, estamos no Século XXI e vivemos em meio às TDIC, portanto a instituição escolar não poderia ignorar tal fato.

Mas, também não se pode ignorar que as TDIC, assim como a escola, funcionam como Aparelho Ideológico do Estado, tese proposta por (ALTHUSSER, 1970), que se configura como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato

sob a forma de instituições distintas e especializadas" (p.43). Nesta época, Althusser considerou algumas instituições que funcionavam com este propósito, para ele, os mais marcantes AIE eram: o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o da informação e o cultural. Ele via o AIE escolar como um dos mais fortes, mas não considerava que a prevalência de um sobre o outro era fixa, segundo o autor os AIE mudam, (re)formam-se, extinguem-se de acordo com os períodos históricos e seus arranjos sociais.

Hoje, porém, ao revisar esta teoria, podemos sugerir que o AIE da informação tem uma força marcante, principalmente por meio das mídias televisivas e das TDIC, pela enorme presença na vida dos sujeitos.

Mas o que significaria, hoje, estar assujeitado pela ideologia dominante, pensando nas TDIC nas escolas?

Sabemos que as Tecnologias Digitais têm forte presença na vida direta ou indiretamente da maioria das organizações sociais do planeta, que sendo ágrafas, possuem escolas.

As escolas, em sua maioria não fazem uso das TDIC como recurso de ensino e aprendizagem e quando o fazem, geralmente utilizam-se de recursos tecnológicos "programados" pelo Estado, o que nos leva a pensar que, é da vontade do Estado não conectar a escola com as TDIC, principalmente e obviamente, de forma crítica.

Propomos que o uso das TDIC como recurso de aprendizagem percorra o viés dos sentidos, pois sabemos que essas tecnologias exercem um fascínio nas crianças e adolescentes de todas as classes sociais e de todos os lugares do planeta. Com raras exceções, encontramos alguma criança que seja avessa às tecnologias digitais. Weiss & Cruz (2001) confirma essa afirmação:

> Podemos observar que o computador desperta, na maioria dos alunos, a motivação que pode ser o primeiro "trunfo" do educador para resgatar a criança que não vai bem na sala de aula. Ele funciona como um instrumento que permite uma interação *aluno-objeto, aluno-aluno e aluno-professor*, baseada nos desafios e trocas de experiências (WEISS; CRUZ, 2001, p. 38).

Se é consenso que a criança se identifica com a linguagem digital, por que então não a utilizamos com mais frequência como mediadora da aprendizagem, nas escolas?

Se partimos do pressuposto de que a aprendizagem ativa e significativa deve substituir a passiva e "neutra", é preciso repensar a forma de ensinar e de aprender.

> É fundamental que a escola reflita sobre o papel do sujeito que aprende. Defendemos, não uma postura em que o aluno seja um receptor passivo de informações, mas sim, um indivíduo ativo, responsável pela sua própria aprendizagem. Desta forma, não será a mera entrada da informática que alterará o curso do processo de ensino-aprendizagem. Sua utilização, como uma nova mídia educacional, servirá como ferramenta dentro de um ambiente que valorize o prazer do aprendiz em construir seu processo de aprendizagem, através da integração de conteúdos programáticos significativos, não estanques. Comumente, estes são deformados para se adaptarem ao currículo obrigatório na escola (WEISS; CRUZ, 2001, p. 18).

Uma característica importante das TDIC, que precisa ser explorada no campo da educação, é a ludicidade. O caráter multimídia dos diferentes gêneros digitais da linguagem digital, envolvendo som, imagens com ou sem movimento, entre outros atrativos, motiva o sujeito-estudante a buscar a interação e consequentemente obter aprendizagem. São tão lúdicos, os recursos digitais, que as crianças conseguem interagir de modo natural.

A aproximação com a tecnologia e com a ludicidade objetivando resgatar a autonomia e a autoria dos sujeitos-educandos sobre sua aprendizagem não é novidade. Freinet, no início do século XX, já provocava ressignificações na escola ao criar estratégias de ensino-aprendizagem ativas, como apresenta Gasperetti:

> Nos anos 30, um professorzinho francês de saúde frágil resolveu mudar a escola. Fez isso de modo provocativo, levando para a sala de aula uma máquina: uma impressora, tipos móveis de chumbos, tinta e objetos de ofício de uso comum numa tipografia. As crianças se transformaram em tipógrafos, imprimindo o jornal, e depois em jornalistas (GASPERETTI, 2001, p. 19).

Considerando que a evolução do homem é marcada pela relação com os instrumentos que ele mesmo descobriu ou inventou e que, somos constituídos por essas tecnologias, é preciso refletir de que maneira as práticas pedagógicas, na sociedade contemporânea, se constituem na e pelas tecnologias digitais. No decorrer da história fomos constituídos a partir dos hieróglifos, das palavras escritas, dos códigos, dos livros, dos correios, do telefone, do rádio, da televisão, do fax, do telefone celular, do e-mail e da Internet, das redes sociais. O que mais afetará nossas vidas?

Não temos resposta para esta pergunta, mas, sabemos que outros artefatos criados pelo homem constituirão nossas vidas, afetando-as de forma significativa. Assim como, afetarão a escola e sua organização.

Quem devemos formar hoje? Para que serve a escola contemporânea?

A Escola, que também é uma tecnologia, constituída a partir *da* e *na* ideologia dominante, afeta e "direciona" nossas vidas. Mas essa tecnologia, segundo Sibilia, está fora de época.

Ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição [a escola], ganha contornos de uma *tecnologia*: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intricado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI (SIBILIA, 2012, p.13).

A escola acometida por uma "divergência de época" e desconectada dos acontecimentos sociais, precisa redefinir-se, reorganizar-se, tornando-se

> espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. Não se trata, de modo algum, de restaurar a velha instituição oitocentista, supostamente boa porque "funcionava bem", tampouco de atualizá-la transformando-a em mais um nó das redes de conexão para dissolvê-la fatalmente nessa metamorfose. De que se trata então? De reinventá-la como algo ainda impensável (SIBILIA, 2012, p.210-211).

É preciso formar para a autoria, como demonstra Tfouni; Monte-Serrat; Martha (2013, p. 42) quando avaliam o papel dos educadores e da escola:

> Propomos que os educadores, em suas práticas, favoreçam a emergência da autoria de seus alunos, desconfiando da "veracidade" do genérico discursivo "escola para todos", que, em vez de trazer a ideia de inclusão social, concebem os textos dos alunos a partir de uma visada monolítica, concebem os problemas da escola como problemas dos alunos. Desse modo será impossível assegurar minimamente uma escola adequada para a maioria. Levar em consideração, ainda, a história da produção de sentidos e as práticas sociais que os concretizam e atualizam uma memória historicamente constituída, é relevante para considerar nas práticas de letramento as condições de classe, a singularidade (e as diferenças), além do respeito à polifonia que precisa ter um lugar na sala de aula.

E o sistema educacional que, muitas vezes, responsabiliza o professor por todas as falhas ocorridas na educação, antes de tudo precisa oferecer condições de produção a ele, que tem um papel muito importante no uso das linguagens digitais na escola, como mediadoras da

aprendizagem significativa, mas sendo imigrantes digitais, precisa também de experiências significativas, pois, concordamos com Coracini (2009, p. 17):

> [...] só a partir de experiências de si é que o professor saberá encontrar caminhos para oferecer ao seu aluno experiências semelhantes, nas quais ele possa não apenas dizer, mas se dizer, não apenas falar, mas se falar, não apenas escrever, mas se (in)screver na (in)scritura da vida, onde ele tecerá o seu lugar.

No início desta pesquisa, perguntamos se há influência do letramento digital no processo de alfabetização.

Para responder à essa pergunta, escutamos sujeitos-professores e sujeitos-estudantes. Apresentaremos adiante algumas formulações, mas, uma delas queremos adiantar neste momento: *não há conexão entre os dizeres de quem "ensina" e os dizeres de quem "aprende", na escola da atualidade*.

Os primeiros pensam a aula como momento de silêncio, de colocar um planejamento recebido já pronto em prática, com atividades de ditado, cópia, repetição.

Os segundos pensam a vida em forma de jogos, preferencialmente os digitais, querem desafios, querem se inscrever no que fazem, querem comunicar-se, e não veem esses sentidos na escola, pelo contrário, são proibidos, pela maioria delas, de trazerem para dentro dos seus muros qualquer diversão, qualquer prazer, afinal, ali é espaço para aprender e não para se divertir.

Esse discurso, ancorado na formação ideológica da escola tradicional – reprodutivista - não cabe mais nos dias atuais, tendo em vista que a escola não serve mais aos propósitos da Era Industrial, que tinha como função "formar" pela disciplina, para docilizar os corpos que serviriam nas fábricas.

Se a função primeira da escola é preparar seus alunos para viverem em sociedade (digital), é preciso conectar a escola com a vida, para que as aprendizagens ali vivenciadas sejam carregadas de sentidos para seus aprendizes.

Considerando que a grande maioria dos sujeitos-estudantes se familiarizam com a linguagem digital dos *games*, propomos uma escuta atenta ao que eles trazem para a escola.

É possível ensinar, usando esse recurso?

4.4 Jogos Digitais e a aprendizagem escolar: *start the game*

Games, um dos recursos das linguagens digitais, geralmente são abominados pelos professores e pelos pais, que, por não jogarem, sentem dificuldades em os considerar como recursos importantes de aprendizagem.

James Paul Gee, professor de Leitura, da Universidade de Wisconsin-Medison, prefaciando Prensky (2010), indaga: "os videogames são bons ou ruins para você? São bons ou ruins para seus filhos? Bem, isso depende. E os livros? São bons ou ruins? Bem, isso depende também".

Ao realizar esse questionamento, Gee argumenta que pessoas fazem coisas ruins, apoiadas em leituras de livros, mas, nem por isso, consideramos que os livros sejam nocivos. "Os livros não são intrinsecamente bons ou maus – o mais importante é como eles são usados ou abusados" (PRENSKY, 2010, s/p.).

Gee (Ibid., s/p.), afirma que a mesma lógica se aplica aos videogames e a outros recursos tecnológicos, ou seja, "eles possuem a capacidade de fazerem coisas ótimas – e podem ser mal utilizados". Ele acrescenta que "a diferença entre livros e jogos eletrônicos é o fato de a capacidade dos *games* em proporcionar coisas boas ter sido completamente negligenciada pela maioria das pessoas. Ao contrário, focamo-nos nos aspectos negativos [...]".

É partindo dessa indagação de Gee, que convidamos à reflexão sobre o uso de jogos digitais na aprendizagem escolar.

Refletir sobre os *games* e os sentidos que promovem tanto no ensino como na aprendizagem requer que compreendamos o conceito de discurso lúdico, tal como pensado pela Análise de Discurso de Matriz Francesa (Pecheuxtiana), um dos pilares teórico-metodológicos que sustenta o presente estudo.

Orlandi (2008) apresenta o *discurso lúdico* como um dos tipos de discursos existentes, além do *discurso autoritário* e do *discurso polêmico*. Para a autora, o discurso lúdico "tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantêm como tal no discurso" (p.25).

Orlandi aponta ainda que "em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura" (p.25).

Considerando a escola como espaço que convive com os três tipos de discursos, é possível afirmar que, assim como na sociedade em geral, o discurso autoritário predomina nas relações escolares, o polêmico, é possível e o lúdico, concordamos com Orlandi, é ruptura. E

justamente por ser ruptura, consideramos o discurso lúdico como um importante recurso de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Assim, defendemos que a presença constante do discurso lúdico nas salas de aula de ensino fundamental pode contribuir para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma prazerosa, de maneira a mobilizar o interdiscurso do estudante, possibilitando, assim, que os sentidos com os quais o educando se identifica circulem nesses espaços escolares.

A ludicidade nem sempre foi excluída da aprendizagem. Antes mesmo de a escola ser um espaço de educação formal, a brincadeira era considerada um importante recurso para conectar o aprendiz às atividades destinadas ao aprender.

> "Se experimentar reler os manuais de Filosofia e de História da Educação, você certamente ficará surpreso com a presença da brincadeira no universo educacional. Os pré-socráticos discutiam o assunto, Platão falava nisso, convencido da sua importância, e também Aristóteles. Quintiliano aconselhava brincar, e até nos séculos mais sombrios do início da Idade Média a atividade lúdica era vista com grande interesse. Sem falar do renascimento e de Filippo Neri com sua oratória orientada para o interesse das crianças e, portanto, para a brincadeira. Isso tudo até se chegar, saltando séculos e esquecendo dezenas de grandes pensadores, a Johan Huizinga, que, com o livro *Homo ludens*, demonstrou que o homem é um animal brincalhão e que todo seu universo tem caráter lúdico " (GASPERETTI, 2001, p.63-64).

Hoje, verificamos nas escolas, por meio de relatórios de estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, em supervisões ocorridas nos últimos 15 anos, que somente a educação infantil abre espaço para o brincar, nos outros níveis escolares a ludicidade perde terreno, como se a brincadeira não pudesse mais ser um recurso de aprendizagem.

Consideramos, porém, que tecnologia e ludicidade juntas, têm relevante papel como recurso de que os professores podem lançar mão em suas práticas pedagógicas escolares para trazer espaços de aprendizagem imersiva para a escola. Mehigan e Pitt (2010, p. 282) appud Pessoa (2013, p.16) definem aprendizagem imersiva como sendo "experiência educacional altamente interativa, em que ocorre o engajamento do aluno com o conteúdo para facilitar a aprendizagem. Geralmente inclui games de aprendizagem, simulações e mundos virtuais de aprendizagem".

Os *games,* ou *jogos digitais*, são altamente lúdicos por possuírem características que encantam as crianças, como diferentes estilos de gráficos, de temas, de envolvimento, de ação, de desafios.

Eles têm ocupado uma posição de destaque na sociedade contemporânea. Na última década, assistimos ao vertiginoso crescimento comercial dessa área, que muito tem investido

em diferentes jogos digitais. Certamente esses dados são importantes, mas não acreditamos que o êxito alcançado comercialmente seja o único atributo que colocou os *games* em posição de destaque na atualidade.

Por que as crianças e jovens gostam tanto de *games*? Do que, especificamente elas gostam? Apresentaremos a seguir, pesquisa desenvolvida por Baldo & Assolini (2016, no prelo), intitulada: "O que os games têm, que a sala de aula não tem? Os sentidos da aprendizagem na perspectiva do sujeito-estudante", desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, com estudantes entre 9 e 10 anos, de uma escola privada do município de Ribeirão Preto-SP. Perguntamos a 50 sujeitos-estudantes do que eles mais gostam nos *games* e do que eles mais gostam na sala de aula. Eles poderiam apontar até três itens de cada.

Os temas que se destacam e que nos chamam a atenção à primeira vista, são:

Com relação aos *games*, as respostas recorrentes foram: aventuras, desafios, viver o irreal, aprender brincando, construir, criar, vencer fases, jogar com outras pessoas.

Com relação à escola, as respostas que mais se repetiram foram: Informática, recreio, Educação Física, projeto leitura, Educação Musical, amigos e aulas.

Podemos perceber, que os sujeitos-estudantes procuram na escola algo que os conectem às vivências nos *games*. Todos os alunos responderam gostar das aulas de informática, pois lá eles vivenciam *games*. A segunda atividade que eles mais gostam na escola é o recreio, lugar de interação, quando podem "falar" com seus pares. Educação Física também é preferência dos alunos, visto ser um momento em que eles escapam das carteiras enfileiradas. A minoria dos alunos "lembraram" de apontar as aulas, o que indicia que eles pouco gostam de fazer na escola, o que está legitimado pela instituição escolar.

O que foi apontado como interessante nos *games*: aventuras, desafios, viver o irreal, aprender brincando, está relacionado com o que esses sujeitos-estudantes vivenciam na escola nas aulas de informática, que eles têm 50 minutos por semana. Vencer fases, jogar com outras pessoas, por exemplo, eles conseguem pôr em prática nas aulas de Educação Física, assim como criar e construir relacionam-se com o Projeto Leitura e a Educação Musical.

Um dos sujeitos-estudantes, ao perguntarmos: o que os *games* têm, que a sala de aula não tem? Respondeu: "nos games eu tomo as decisões de minhas ações e na sala de aula eu só faço aquilo que a professora 'manda' e tem que ser do jeito dela".

Apenas essa afirmação seria o suficiente para refletirmos sobre o que estamos fazendo com nossos alunos na escola.

Não queremos afirmar nesta pesquisa que temos que encher as escolas de *games* e deixar os alunos jogarem, porque é disso que eles gostam.

A proposta que fazemos é entender a arquitetura do *game* e, a partir dela, trabalhar com os alunos.

Apropriando-nos da arquitetura dos *games*, ainda que não sejamos nativos digitais, teremos pistas de como "iniciar o jogo" de ensinar e aprender de forma significativa.

Ainda que não tenhamos jogos digitais na escola, escutar os alunos sobre os *games* que eles vivenciam, trazer essa discursividade para o universo escolar, é também uma maneira de "iniciar o jogo" dos sentidos da aprendizagem.

Antes, porém, precisamos deixar fora do jogo o (pré)conceito, que ofusca nossa visão, não permitindo que consideremos que os *games* ensinam a escrever, estimulam a resolução de problemas, possibilitam a autoria, consideram a subjetividade do sujeito-jogador que passa horas criando estratégias, individualmente ou em equipes, para transpor dificuldades e tudo isso de forma lúdica, brincando.

Esse (pré)conceito que constitui o adulto pai e/ou professor é historicamente explicado pelas vivências desses sujeitos, principalmente nas escolas, que desde sua constituição considera o brincar desvinculado do estudar.

O problema, segundo Prensky (2010, p. 57), é que "nossos filhos [e alunos] não são como nós: eles são Nativos e nós somos Imigrantes".

Considerando que a disseminação das Tecnologias Digitais ocorreu no fim do Século XX, o estudante de hoje, do maternal à universidade, cresceu em meio às TDIC, e não só as tiveram a sua volta, mas utilizaram inúmeros recursos digitais.

> Em média, os recém-graduados de hoje passaram menos de cinco mil horas de suas vidas lendo, mas, normalmente, mais de dez mil horas jogando videogames, outras dez mil em seus celulares e mais de vinte mil, assistindo à TV. Eles baixam dois bilhões de toques de celular por ano, dois bilhões de música por mês e trocam seis bilhões de mensagens de texto todos os dias. Acrescente a isso mais de 250 mil e-mail e mensagens instantâneas enviadas e recebidas e mais de 500 mil comerciais vistos antes dos 21 anos e você terá um bom perfil digital da juventude atual (PRENSKY, 2010, p. 58).

Os Nativos Digitais, por suas experiências com as TDIC, pensam e processam informações de maneira diferente dos Imigrantes Digitais, que somos nós, que nascemos antes da difusão das Tecnologias Digitais. Prensky (2010) afirma que, por mais que os Imigrantes Digitais tornem-se fluentes, ainda sim, irão apresentar "sotaque", característica de quem veio de outro lugar, que fala outra "língua".

Este é um importante problema da educação escolar, professores Imigrantes Digitais, ensinando estudantes Nativos Digitais. Esta desconexão de linguagens tem causado o esvaziamento de sentidos da escola, pois professores (Sistema Escolar) não falam a mesma língua dos alunos. Os Imigrantes insistem que "na sua época" era assim que funcionava e se "deu certo", agora tem que funcionar também. A frustação de estudantes e professores só aumenta, o abismo entre o ensino e a aprendizagem só aumenta.

> Nossos filhos sabem, instintivamente, que, numa era em que o conhecimento e o poder da tecnologia aumentarão milhões ou mesmo bilhões de vezes durante suas vidas, as habilidades de que precisarão no futuro não são as habilidades do passado, isto é, aquelas que estão lhes passando na escola (PRENSKY, 2010, p. 62).

Este mesmo autor constata em suas pesquisas que são os *games* que estão ensinando aos Nativos Digitais habilidades que lhes serão úteis no futuro, são os *games* que proporcionam aprendizado lúdico e, portanto, usado voluntariamente por nossos estudantes.

Como não pensar em nos aliar a esse recurso de aprendizagem?

Diversos estudos científicos têm comprovado que as crianças aprendem com os *games*. Um dos maiores estudos é conduzido pelo exército americano, que utiliza os jogos como estratégia de treinamento com seus jovens aprendizes. Entre outros estudos, apontamos o da empresa *Lightspan* que, segundo Prensky (2010, p.70), gastou "mais de U$100 milhões fazendo games 'reais', que incluem conteúdos curriculares 'reais' [...]. Conduziu estudos em mais de quatrocentos distritos escolares". E apresentaram o seguinte resultado:

> Eles demonstraram com esta pesquisa que realmente as crianças aprendem com os games, apontando que "o vocabulário e as habilidades de linguagem melhoraram 25% a mais entre as crianças que jogam do que entre as que não jogam, e que a capacidade de resolução de problemas matemáticos tornou-se 50% maior no primeiro grupo (PRENSKY, 2010, p. 62).

Os jogos eletrônicos proporcionam o desenvolvimento de importantes habilidades do jogador que,

> de acordo com Mattar (2010) e Prensky (2006), as principais habilidades desenvolvidas pelos gamers, que não são poucas nem superficiais, são: facilidade para trabalhar em grupo; capacidade de resolução de problemas e tomadas de decisões mesmo com poucas informações disponíveis; raciocínio e processamento de informações mais velozes; processamento paralelo, não linear (o que lembra os hipertextos disponíveis na Internet); capacidade de acesso randômico às informações, e não passo a passo; preferência do visual

> ao textual; facilidade de aprender jogando; não vêem diferença entre as fronteiras de jogo, trabalho e estudo; alimentam um sentimento positivo em relação à tecnologia e a conectividade; [...] desenvolvem atividades síncronas, simultâneas sem comprometimento do resultado de algumas delas (CARNIELLO; RODRIGUES; MORAES, 2010, p. 9).

Não precisamos separar aprendizagem de prazer. Assim, pretendemos que as escolas, por meio dos professores, considerem utilizar os *games* como forma de apoio para a aprendizagem escolar significativa, considerando desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem ao sujeito-estudante "tomar decisões" em sua própria aprendizagem, pois as crianças querem ser envolvidas e os *games* não só envolvem, como também ensinam.

Se a linguagem digital dos *games* é uma oportunidade de professores e alunos falarem a mesma "língua" e se entenderem, urge que abramos as portas das escolas para esse universo digital que assusta, como assustou a mágica de símbolos que expressavam pensamentos e registraram a vida há milênios, como também assustou a imprensa de Gutenberg que produziu livros e levou a escrita para todos os cantos do planeta.

O que dizer das tecnologias digitais? Um jovem diria que é impossível viver sem elas. Um idoso, que isso não é "coisa de Deus".

Nós dizemos que é um caminho sem volta, como foi a escrita e sua popularização.

5 DISPOSITIVO ANALÍTICO EM FUNCIONAMENTO

Em AD, teoria e metodologia são indissociáveis, ou seja, só podemos falar em metodologia, evocando conceitos teóricos próprios da AD.

O analista deve "ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela História, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência" (ORLANDI, 2015, p. 57).

Para a AD não existe um modelo que se aplique a todo discurso, sendo assim, a metodologia deverá constituir-se em um contínuo movimento entre teoria e análise.

Segundo essa perspectiva, um *corpus* discursivo é constituído pelos questionamentos apresentados ao se propor interpretar um objeto e esses questionamentos é que determinarão os procedimentos metodológicos necessários à análise do discurso, nesse sentido, não se procura uma verdade oculta atrás do texto, pretende-se que o analista considere os "gestos de interpretação" que constituem um texto, sendo capaz de compreendê-los por meio do seu dispositivo. Assim, podemos afirmar que "o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise" (ORLANDI, 2015, p. 25).

O procedimento analítico compreendido sob a ótica discursiva requer do analista atenção às minúcias, aos detalhes, aos indícios.

> Ao contrário do procedimento da análise de conteúdo, no qual o método é tudo, o analista do discurso não trabalha com o texto como um artefato abstrato, à semelhança de um documento selecionado com o simples pretexto de demonstrar uma situação evidente e já definida a priori. O discurso para a AD é concebido e analisado em sua forma material, constituída por uma corporeidade que é linguística, ideológica e histórica, que está imersa em opaca nebulosidade (ASSOLINI, 2008, p. 126).

Portanto, o analista mobilizará conceitos teóricos, para interpretar um material de análise conforme a questão que formula. Não há uma análise igual a outra, sobre o mesmo *corpus*, porque um analista pode formular diferentes questões, mobilizar diferentes conceitos, fazer recortes diferenciados, assim como outro analista, partindo de um mesmo material, pode também formular questões outras. É a pergunta do pesquisador que determinará a construção

de um dispositivo analítico seu e, a partir dela, serão mobilizados conceitos e procedimentos que o levarão à resposta da pergunta inicial.

> Temos afirmado que não há sentidos "literais" guardados em algum lugar – seja no cérebro ou na língua – e que "aprendemos" a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (ORLANDI, 2015, p. 58).

Considerando, pois, a questão inicial levantada pelo pesquisador analista, compreendendo a opacidade da linguagem, a constituição do sujeito pela ideologia, pelo inconsciente e pelos sentidos determinados historicamente, é preciso fazer escolhas, interpretar, analisar e "feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista mas sobre o discurso (ORLANDI, 2015, p. 70).

Pêcheux (2015b) considera que toda descrição já é em si uma interpretação, para ele a posição de trabalho do analista de discurso supõe, "através das descrições regulares de montagens discursivas, [que] se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isso é, como efeitos de identificação assumidos e não negados" (p.56).

A interpretação, para o autor, é uma questão de ética e política, uma questão de responsabilidade. E nós devemos buscar compreendê-la.

Neste trabalho, objetivamos investigar o modo como o letramento digital é significado no processo de aquisição da escrita em sujeitos-alfabetizandos entre seis e sete anos de idade, bem como, verificar as formações discursivas em que professores-alfabetizadores se inscrevem ao negar o uso das TDIC como recurso de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

5.1 Construção do Corpus

O trajeto percorrido para a realização deste trabalho não foi linear. Entre um tema de pesquisa, um campo a ser explorado e os diálogos vivenciados, muitas construções e desconstruções ocorreram.

Mas, é de caminhos que a vida se faz, como sabiamente disse Carlos Drummond de Andrade: "*O caminho é mais importante do que a caminhada*".

Iniciamos este trabalho procurando responder à pergunta: como o letramento digital afeta o processo de aquisição da língua escrita pelos sujeitos-alfabetizandos?

De imediato, compreendemos que as relações dos sujeitos em uma escola são de diferentes naturezas, são heterogêneas, subjetivas e, portanto, não quantificáveis, mas, se "o caminho se faz ao caminhar" decidimos que caminharíamos na tentativa de responder à questão que nos inquietava.

Para a realização deste trabalho percorremos dois caminhos: a revisão bibliográfica e o trabalho de campo.

A revisão bibliográfica nos forneceu a base que sustenta esta pesquisa, concebendo e atravessando as análises discursivas por nós realizadas.

Para o trabalho em campo, empregamos três procedimentos visando à construção do corpus: 1) entrevistas semiestruturadas a professoras alfabetizadoras e estudantes-alfabetizandos; 2) produções linguísticas escritas de estudantes-alfabetizandos e 3) questionário semiestruturado a estudantes-alfabetizandos.

A escolha por entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, justifica-se por nossa inscrição no aporte teórico da AD, já que, segundo Soares (2015, p. 66), "o falar em detrimento do escrever pode ser mais revelador, pois a deriva de sentimentos torna-se menos controlada, e o deslize, a troca, o chiste, o engano são entre outras 'falhas' da linguagem, os indícios que despertam no analista o olhar para o funcionamento do discurso", é nesse espaço que os sentidos das palavras derivam de formações discursivas, imbricadas pelo interdiscurso, que ecoa formações ideológicas.

Os deslizes da fala, os silêncios, os ditos e não-ditos são "lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade" (ORLANDI, 2015, p.78).

As produções linguísticas escritas, elaboradas a partir de uma proposta (Apêndice E), nos prestaram na investigação para complementar os dizeres dos sujeitos-estudantes ao responderem os questionários e as entrevistas semiestruturadas, pois ao inscrever-se em um texto autoral, há a possibilidade de escolhas. Compreendemos que a "autoria é uma função do sujeito" (ORLANDI, 2015, p. 72), que é considerado, na perspectiva discursiva como "unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência" (p.73).

Na perspectiva discursiva, o sujeito-autor, por meio da linguagem, "reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, [ao mesmo tempo que] ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor" (ORLANDI, 2015, p. 74) Orlandi chamou esse processo de *assunção da autoria*, e complementa afirmando que é pela

linguagem que o autor representa um papel na ordem em que está inscrito, assumindo uma posição de responsabilidade pelo que diz e como diz.

Assim, compreendemos que ao falar, o sujeito comete "falhas" na linguagem, deslizes, que o analista de discurso considera relevantes em sua interpretação, e, ao escrever, ao inscrever-se, o sujeito trabalha articulando interioridade e exterioridade, assumindo o papel de autor e tudo que dele resulta, possibilitando ao analista de discurso investigar não o conteúdo pronto e acabado, mas, a partir de que formação discursiva e ideológica este sujeito fala.

Consideramos, portanto, que os instrumentos de coleta de dados escolhidos para realizar esta pesquisa são pertinentes na busca de uma resposta para nossa inquietação inicial.

Por meio da análise de produções linguísticas escritas de sujeitos-estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, procuramos verificar aqueles que apresentam fluência na escrita e aqueles que não conseguem escrever um pequeno texto com coerência e comparar com as respostas de questionários semiestruturados respondidos pelos mesmos sujeitos, que procuraram levantar dados sobre seu letramento digital. Também contribuíram para essa análise, entrevistas com sujeitos-estudantes com o propósito de ratificar, ou não, as respostas apresentadas nos questionários.

A fim de compreender a visão do professor-alfabetizador a respeito da influência das TDIC no processo de alfabetização, bem como se eles as utilizam como recursos de aprendizagem, analisamos entrevistas realizadas com as professoras dos sujeitos-estudantes desta pesquisa.

5.2 Local e características da instituição

Realizamos esta pesquisa em uma escola da rede particular de ensino do município de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo.

O bairro onde se localiza é próximo à área central da cidade, predominantemente de classe média e, embora seja um bairro residencial, existe ali um comércio importante. Possui, ainda, uma boa infraestrutura de serviços públicos como transporte e saúde.

A escola foi criada em 1966 e atende, atualmente, a 945 estudantes, sendo 95 na Educação Infantil, 332 no Ensino Fundamental I, 256 no Ensino Fundamental II e 262 no Ensino Médio, possui 85 funcionários. Sua infraestrutura conta com bibliotecas, laboratório de biologia, química, física e informática, salas de aula com lousa panorâmica e ar-

condicionado, quadra de esportes, sala de jogos pedagógicos, departamento de enfermagem, cantinas, *playgroud*, piscina e casa de bonecas.

A escolha por essa escola deu-se em função de a pesquisadora ser docente na instituição, o que possibilitaria uma amplitude de pesquisa maior, uma vez que, o acesso aos pais, professores e estudantes não encontraria maiores obstáculos. Tal acesso fez-se importante na investigação para que as condições de produção da utilização das TDIC pelos estudantes fossem melhor conhecidas, fator importante para as análises discursivas.

5.3 Sujeitos-participantes da pesquisa

Para esta pesquisa, aplicamos questionário semiestruturado em forma de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2004) com 50 sujeitos-estudantes, na faixa etária entre seis e sete anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de verificar quais recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação esses sujeitos-estudantes utilizam dentro e fora da escola, com qual regularidade utilizam esses recursos, bem como, se conseguem fazer, e de que tipo, a relação entre jogo digital | *games* e aprendizagem.

Desenvolvemos atividade de produção linguística textual, com os mesmos 50 sujeitos-estudantes, a fim de analisar a escrita, com relação ao processo de alfabetização, ao mesmo tempo que objetivamos comparar essas escritas com as respostas aos questionários, para estabelecer relação entre o uso das TDIC, ou seja, o letramento digital e a constituição da escrita alfabética e coerente.

Para ratificar e ampliar os dizeres dos alunos com relação ao uso das TDIC em seu cotidiano, bem como para aprofundar nosso conhecimento a respeito do ‘tipo’ de atividades que os sujeitos-estudantes realizam ao utilizarem as TDIC, selecionamos 10 alunos, alguns que conseguiam escrever e outros que ainda não utilizavam a escrita da forma convencional, e os entrevistamos. Traremos as análises discursivas das produções escritas desses dez sujeitos-estudantes selecionados. Tais sujeitos foram identificados nas análises com a sigla SE (sujeito-estudante) e diferenciados com números (SE1, SE2, SE3, SE4, assim por diante).

Entrevistamos, ainda, dois sujeitos-professores, licenciados em Pedagogia, selecionados levando em conta o fato de lecionarem em sala do 1º ano do Ensino Fundamental, trabalhando com os sujeitos-estudantes participantes desta pesquisa. O propósito dessas entrevistas, como dito na seção anterior, é o de compreender a visão do professor-alfabetizador a respeito da influência das TDIC no processo de alfabetização, bem

como se eles as utilizam como recursos de ensino-aprendizagem. Tais sujeitos foram identificados nas análises com a sigla SP (sujeito-professor) e diferenciados com números (SP1 e SP2)

5.4 Procedimentos e condições de produções

Em cumprimento ao disposto na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que apresenta as normas e princípios da pesquisa envolvendo seres humanos, este trabalho de pesquisa manteve total sigilo quanto à identidade e aos dados dos sujeitos-participantes, informando-os da isenção de riscos na participação, além de salientar o direito do participante de desistir do processo de investigação em qualquer momento que desejasse. Mantivemos, também, o acordado e registrado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para iniciar esta pesquisa, realizamos um primeiro contato com a direção da escola escolhida, para que pudéssemos explicar o trabalho e solicitar uma prévia autorização para efetivação da investigação com os sujeitos-estudantes e com os sujeitos-professores.

Elaboramos e submetemos nossa investigação à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) – USP, por meio da Plataforma Brasil, anexando, além do projeto completo, a autorização para coleta de dados, já devidamente assinada pela direção da escola, o TCLE direcionado aos sujeitos-professores, o TCLE direcionado aos pais dos alunos, o roteiro semiestruturado de entrevista com os sujeitos-professores e o questionário semiestruturado, utilizados com os sujeitos-estudantes.

Após a aprovação da pesquisa, seus instrumentos e termos pelo CEP, entramos em contato com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da referida escola para que pudéssemos discutir a melhor maneira de solicitar a anuência dos pais dos alunos para a realização da investigação. Acordamos que apresentaríamos a pesquisa na primeira reunião de pais, ocasião em que teríamos a oportunidade de explicar os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos a serem realizados. Entregamos naquele momento duas vias do TCLE (Apêndice B) para cada pai e/ou responsável e orientamos, após a leitura, que aqueles que concordassem com a realização do trabalho assinassem e devolvessem pela agenda do aluno uma via do termo. Para darmos início à pesquisa, aguardamos a devolução dos TCLEs, por uma semana. A devolutiva dos termos foi muito boa, de 64 sujeitos-

estudantes, divididos em três salas de aula: 1ºA, 1ºB e 1ºC, recebemos autorização de 50 pais e/ou responsáveis concordando com a participação de seus filhos. Lembramos que, por terem idades entre 6 e 7 anos, não houve necessidade de Termo de Assentimento, embora o entrevistado tenha tido total liberdade de escolha em participar ou não da entrevista, mesmo com a anuência de seus pais.

Os sujeitos-professores foram convidados pessoalmente para a participação e, após a explicação dos objetivos da pesquisa e a entrega tanto do TCLE (Apêndice A) quanto do roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice C), solicitamos que, caso concordassem, entregassem o documento assinado para que pudéssemos marcar o dia e horário para a realização da coleta.

Após as assinaturas, combinamos as datas e realizamos as entrevistas, que ocorreram no horário de intervalo, nas salas de aulas dos sujeitos-professores.

As questões norteadoras das entrevistas foram entregues antecipadamente aos sujeitos-professores, nelas procuramos considerar como ocorre o trabalho do sujeito-professor quanto à prática pedagógica como alfabetizador e como realiza o planejamento de suas ações. Também indagamos sobre a utilização das TDIC como recurso do ensinar e do aprender, bem como se a escola oferece equipamentos eletrônicos para utilização em aula. Por fim, procuramos inquirir sobre o laboratório de informática da escola, se o professor já o utilizou em suas aulas ou acompanhou seus alunos em alguma aula com professor específico. Tudo foi registrado em aparelho de gravação de áudio e vídeo e posteriormente transcrito (Apêndice F).

Consideramos relevante relembrar que a investigação foi desenvolvida por pesquisadora que é docente na instituição de ensino do campo deste trabalho.

Os sujeitos envolvidos, portanto, já possuem uma história em comum, ocupando diferentes posições. A maior parte dos sujeitos-professores da escola participante foi formada em Instituição de Ensino Superior que pertence ao mesmo grupo de mantenedores da escola participante deste estudo. A pesquisadora, docente desse Centro Universitário, já ocupou anteriormente a posição de professora das entrevistadas. Como professora da mesma escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, ocupam agora, a posição de pares ao trabalharem com as mesmas turmas; as entrevistadas tendo a função de professoras polivalentes e a pesquisadora a função de professora de Informática da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. No momento da pesquisa, entretanto, ocupamos outras posições ainda: a de pesquisadora e a de sujeitos-professores participantes da pesquisa. Esses movimentos de

descolamentos, como tratamos no capítulo sobre Análise de Discurso francesa, fundamentam o sujeito discursivo, que ao se movimentar, desloca-se e posiciona-se, criando possibilidades de suas palavras falarem e de estarem presentes outras palavras.

A receptividade por parte das professoras entrevistadas foi muito amistosa e acolhedora. Explicamos, novamente, os objetivos da pesquisa, posicionamos o equipamento audiovisual e iniciamos as entrevistas, seguindo o roteiro semiestruturado. A primeira professora (SP1) trabalha dois períodos, lecionando em duas salas de 1º ano (A e B), é formada e trabalha como alfabetizadora há cinco anos. A segunda professora (SP2) trabalha um período, é recém-formada e é a primeira sala de aula assumida como docente. As entrevistas transcorreram sem interrupções ou qualquer acontecimento que tenha importância de relato.

As condições de produção das entrevistas com os sujeitos-estudantes tiveram muitas particularidades.

A pesquisadora é professora dos sujeitos-estudantes de uma das salas (1ºA), que funciona no período da manhã. Mas, não é professora dos alunos do período da tarde (1ºB e 1ºC) e, embora a receptividade dos alunos tenha sido muito positiva (todos queriam ser entrevistados), a forma como ocorreram as entrevistas distingue-se, no entanto, tal fato não interferiu no resultado da pesquisa. Descrevemos a seguir como deu-se a coleta.

Os alunos do período da manhã foram entrevistados no momento das aulas de informática, não alterando a rotina escolar. A professora-pesquisadora explicava a atividade do dia para todos, acomodava os alunos nos computadores e chamava, um a um, conforme autorização dos pais, para as entrevistas. Todos os alunos entrevistados pareceram gostar da experiência e se sentiram, conforme relato de alguns deles, “importantes”. As entrevistas ocorreram no decorrer de três aulas, uma a cada semana.

Já com os alunos do período da tarde, a dinâmica foi outra. Marcamos um dia para as entrevistas, que ocorreram em sala de aula.

A SP1 solicitou que ficássemos com a sala toda (1ºB), o que dificultou o trabalho com as entrevistas, pois foi preciso que improvisássemos uma atividade para que os alunos que não estavam sendo entrevistados não ficassem sem fazer nada, assim, enquanto chamávamos os sujeitos-estudantes um a um para a entrevista, os demais alunos puseram-se a realizar uma produção gráfica, sobre o mesmo assunto tratado nas entrevistas, qual seja, solicitamos que desenhassem o que eles mais gostavam de fazer fora da escola. Ainda que ocupados, os ruídos e perguntas comuns a essa faixa etária ocorreram por vezes, mas conseguimos realizar as

entrevistas e ainda tivemos o complemento dos desenhos realizados por eles com a tentativa da escrita da legenda dos mesmos.

A SP2 apresentou uma postura diferente da SP1. Manteve-se presente e ofereceu-se para colaborar no que fosse preciso, assim, para que as condições de coleta anterior não se modificassem, realizamos com os alunos do 1ºC a mesma dinâmica da sala anterior, a professora desta sala nos auxiliou com as produções gráficas, o que permitiu que as entrevistas ocorressem mais calmamente.

A segunda parte da pesquisa com os sujeitos-estudantes deu-se por meio de aplicação de uma atividade de produção linguística escrita (Apêndice E), realizada nas aulas de informática, com o objetivo de verificar a escrita dos sujeitos-estudantes.

Utilizamos, como recurso, um processador de textos (programa para escrever no computador) com recursos simplificados. Esse SE apresenta como proposta o trabalho com atividades que envolvem Língua Portuguesa, com sujeitos na faixa etária de quatro a sete anos. A escolha por este *Software* Educativo deu-se em virtude do Layout "infantil" que traz personagens conhecidos pelos sujeitos-estudantes e por apresentar recursos simples de um processador de textos, não apresentando dificuldade de utilização.

A aplicação da atividade foi realizada pela professora-pesquisadora no período da manhã e pela professora de informática do período da tarde, que seguiu a mesma proposta, tendo em vista que essa já é uma atividade desenvolvida pelas professoras com esse ano escolar. Após a impressão das produções linguísticas escritas dos alunos, propusemo-nos a comparar as escritas com os questionários respondidos pelos sujeitos-estudantes, na tentativa de responder à pergunta inicial: o letramento digital influencia no processo de alfabetização?

Ao realizar esta investigação, percebemos que algumas informações importantes para a cientificidade da pesquisa precisavam ser aprofundadas e, então, decidimos voltar a conversar com alguns sujeitos-estudantes para ampliar seus dizeres com relação ao 'tipo' de atividade que eles realizavam ao utilizarem as TDIC.

Sendo assim, selecionamos 10 alunos, tendo como critério serem sujeitos-estudantes que conseguiam escrever um texto com coesão e coerência e outros que não conseguiam utilizar a escrita de forma convencional.

Tais entrevistas foram gravadas com câmera filmadora e tinham como principal objetivo compreender por que alguns sujeitos-estudantes, que diziam utilizar diariamente as TDIC, apropriavam-se da linguagem escrita tão bem e outros não.

Como o letramento digital afeta o processo de alfabetização desse sujeito-estudante-tecnológico?

Após a transcrição dessas entrevistas, trabalhamos na elaboração do *corpus* de análise como descreveremos no próximo item.

5.5 Realização dos recortes

Concluída a etapa de coleta de dados, concentramo-nos na constituição e delimitação do *corpus*, que, na perspectiva discursiva, ocorre a partir "de um 'recorte' de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados" (ASSOLINI, 2003, p.124).

Considerando nosso objetivo principal, ou seja, compreender a influência do letramento digital no processo de alfabetização, a partir da análise das respostas aos questionários e das entrevistas com sujeitos-estudantes, objetivando verificar como se dá a utilização das TDIC no cotidiano desses sujeitos, bem como a comparação com suas produções linguísticas escritas, realizamos os seguintes recortes:

1. *Em relação às respostas ao questionário semiestruturado pelos sujeitos-estudantes:*

Tendo em vista a grande maioria dos participantes da pesquisa ter afirmado utilizar as TDIC em seu cotidiano, não houve, nesse momento, critério para selecionar um recorte para análise, consideramos as produções linguísticas escritas e a partir delas voltamos aos questionários e selecionamos conforme as produções escolhidas.

2. *Em relação às produções linguísticas escritas:*

Chamou-nos a atenção a discrepância de escrita entre alguns alunos que apresentavam escrita fluente e outros que nada conseguiam escrever de forma convencional. Sendo assim, consideramos selecionar 10 produções linguísticas escritas que demonstrassem os dois polos de escritas, sem considerar se eram sujeitos que tinham o hábito de jogar regularmente ou não.

3. *Em relação às entrevistas para aprofundamento sobre o tipo de jogo que habitualmente os sujeitos-estudantes jogavam:*

Tendo em vista que, ao elaborar os recortes segundo as produções linguísticas escritas, escolhendo trabalhos que demonstrassem a discrepância entre textos produzidos de forma convencional e textos produzidos não utilizando a escrita de forma convencional, deparamo-nos com um problema: ao analisar as respostas ao questionário, verificamos que alguns sujeitos-estudantes, embora tivessem respondido que jogavam com frequência, não apresentavam escrita convencional, sendo assim, o terceiro recorte teve como critério a escolha entre sujeitos-estudantes que utilizavam jogos nos quais a linguagem escrita era problematizada / mobilizada, ou seja, jogos que requeriam do sujeito-jogador a leitura e a escrita para que conseguissem avançar e, por outro lado, selecionamos alguns sujeitos que afirmaram usar a maior parte do seu tempo "assistindo" a *Gamers* (termo usado para designar quem se dedica aos videogames e à cultura dos jogos) que utilizam a Plataforma "YouTube" para demonstrar como se joga. No mesmo viés selecionamos, também, sujeitos-estudantes que faziam uso de "jogos" que não traziam qualquer tipo de abordagem que levasse ao uso da linguagem escrita, como por exemplo, "jogos" de maquiagem, ou de trocar roupa de bonecas ou, ainda, de "cuidar" de um animal de estimação virtual.

É preciso estar atento aos dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa, uma vez que, no deslize da fala foi possível compreender os sentidos produzidos ali e inferir os sentidos trazidos pelos sujeitos sobre o significante "jogos", usado por eles também para descrever atividades que não envolvem características de jogos. Isso nos leva a considerar a inter-relação entre a descrição e a interpretação:

> O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão (ORLANDI, 2015, p. 58).

Procuramos, nesse sentido, nos atentar às filiações de sentidos dos SE que afirmavam "jogar", mas que, no entanto, se ocupavam de "assistir" a jogadores ou a desenvolver atividades de troca de roupas, pinturas e outras que não se filiam a *games*.

4. *Em relação às entrevistas com os sujeitos-professores:*

Consideramos realizar um recorte que indicie que o professor, ainda que jovem e pertencente à geração digital, ao assumir a posição de sujeito-professor, assume também o

discurso pedagógico tradicional, que olha a tecnologia como acontecimento novo e reproduz o discurso de que é preciso cumprir conteúdo e, portanto, não se tem tempo para o novo.

Os sujeitos-professores não afirmam que as TDIC não devem ser utilizadas como recursos de ensino e aprendizagem, mas o não dizer deve também ser considerado na análise, pois, segundo Orlandi (2015, p. 80), “Se as novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise de discurso, nos indicam que o dizer tem relação como o não dizer, isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise”.

6 ANÁLISES DISCURSIVAS: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos os gestos de análise realizados por meio de interpretações de recortes selecionados, que compõem o nosso *corpus* linguístico, formado por produções linguísticas escritas, questionário semiestruturado e entrevistas com os sujeitos-estudantes, bem como de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos-professores.

Lembramos que nossos gestos de interpretação se deram sob o olhar da AD, que compreende a interpretação em sua não-plenitude, considerando a deriva dos sentidos.

Buscamos, ao realizar as análises, responder à pergunta inicial desta pesquisa, qual seja, se há influência do letramento digital no processo de alfabetização, considerando a responsabilidade do analista, conforme aponta Orlandi:

> Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise (ORLANDI, 2015, p. 25).

Utilizaremos diferentes recortes textuais para as análises, conforme dissemos acima. Segundo Orlandi (2015, p. 68), "todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc.); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc.); quanto às posições do sujeito". Essa heterogeneidade é relevante para que possamos nos aproximar dos sentidos trazidos pelos sujeitos participantes, por suas escritas e falas.

Pretendemos que, ao realizar as análises, possamos ratificar o objetivo do analista de discurso, conforme apresentado por Orlandi (2015, p. 70): "feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista mas sobre o discurso".

Lembramos que a materialidade discursiva, aqui posta em análise, diz respeito a "efeitos de arquivo" digital, "sobre o funcionamento dos corpora digitais" (DIAS, 2016b, p. 10).

A AD digital, sob a perspectiva da análise de discurso franco-brasileira, segundo Dias (2016), foi criada a partir de uma colaboração entre os trabalhos desenvolvidos na França por Marie-Ane Paveau, da Universidade de Paris e no Brasil por DIAS, do Labeurb da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Apoiar-nos-emos nos estudos dessas duas pesquisadoras para a realização das análises discursivas na materialidade digital, considerando e dialogando com o aporte teórico já mencionado.

A noção de Letramento, na perspectiva Sócio-Histórica, faz-se pertinente porque os sujeitos-estudantes participantes desta pesquisa são aqueles que se constituem na e pela linguagem, pertencentes a diferentes formações discursivas, inscritas no interdiscurso digital.

Dividiremos as análises em duas subseções. A primeira, "O sujeito-estudante e sua realidade multimídia: onde se encontram os sentidos da aprendizagem? ", refere-se às análises das materialidades produzidas pelos sujeitos-estudantes, a segunda subseção diz respeito às análises das materialidades produzidas pelos sujeitos-professores, "O que reverbera na voz do professor sobre o uso das TDIC no contexto escolar? ".

Destacamos os recortes das entrevistas nas caixas de texto e negritamos as Sequências Discursivas de Referências (SDR). Segundo Assolini (1999, p.29), "uma sequência discursiva pertencente a uma família parafrástica, inserida no bojo de uma formação discursiva, inscreve-se em uma matriz de sentido". Sendo assim, consideramos que o "sentido" de uma sequência discursiva, "só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter *vários sentidos*) " (GADET & HAK, 1997, P.169, grifos do autor).

Portanto, as SDR que destacamos para as análises, constituem pontos de deriva, pelos quais emergem efeitos de sentidos aqui analisados.

Queremos dizer que, para nós, a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que poderia chamar a "matriz de sentido". Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido [...] (GADET; HAK, 1997, p.169).

Identificamos os sujeitos participantes com a seguinte nomenclatura: sujeitos-professores são identificados com as letras SP seguidas por um número, que representa a sequência das entrevistas; os sujeitos-estudantes são identificados com as letras SE seguidas por um número sequencial que os diferenciam.

Importante salientar que uma palavra possui sentidos diferentes, dependendo da posição ocupada pelo sujeito e da formação discursiva na qual se inscreve, portanto, nossos gestos de interpretação não pretendem esgotar o discurso analisado.

6.1 O sujeito-estudante e sua realidade multimídia: sentidos da aprendizagem.

Análise 01: Nome-Nascimento e Nome-Usuário.

Recorte 1 – SE1 – Escrita
eu gosto de xbox
jogando Minecraft eu gosto do **pactw** e do **mike** e do **rezende**
e do **jv** e do **febatista**
en casa eu jafis um castelo num mudo de Minecraft
con o **vi** con o **davi** e con meu irmão
eu gosto do **samuel** e do **gael** e do **gabriel**
eu e meu irmao ajenti briga as veses
eu gosto do meu primo **arthur**
toda veis que eu vo pra chacara eu brinco con ele

Recorte 2 – SE4 – Escrita
Familha
Fabiána
Alesado
Alana
cote da Escola
bicabeira

Nas práticas de alfabetização, o trabalho com o nome próprio (de nascimento) do sujeito-estudante é recorrente. Muitos professores e pesquisadores afirmam que o nome próprio identifica o sujeito-estudante, trazendo para o aprendizado escolar, no caso, o aprendizado da leitura e da escrita, a singularidade do aprendiz, que se identifica ao grafar o *seu* nome, aquele que lhe foi dado pelos pais, no nascimento (nome-nascimento). Segundo Tfouni, Pereira e Assolini (2017, p.63) o trabalho com a escrita do nome próprio é relevante porque essa é "uma maneira de situar o sujeito diante de seus laços sociais e culturais".

Para ilustrar a importância da escrita do nome, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, trazemos um relato de Tfouni et al. (2008), que descreve a sensação de um

interno do hospital psiquiátrico Santa Tereza de Ribeirão Preto, SP, no ano de 2005, participante de um trabalho de alfabetização de adultos, desenvolvido pelo grupo de pesquisas "AD e suas interfaces" (USP), coordenado por Leda Verdiani Tfouni.

Segundo os autores, a primeira vez que o sujeito consegue escrever seu nome completo, demonstra grande entusiasmo e ao mesmo tempo fica parado, contemplando sua escrita.

Tal fato nos remete à noção de que a palavra escrita, em sua materialidade linguística, pode agir no resgate da subjetividade. S. olhou para o seu nome escrito e se identificou, como se olhasse para a representação de si próprio como um sujeito social e jurídico: um sujeito que tem um nome reconhecido pelos outros e comprometido ao Outro (TFOUNI et al., 2008, p.63).

Assim ocorre também com as crianças ao conseguirem escrever seus nomes próprios, por serem palavras que lhes representam e lhes conferem subjetividade.

Com o advento das TDIC, principalmente dos jogos digitais no cotidiano dos SE, um novo "nome" surgiu, trata-se do "nome-usuário".

O discurso contemporâneo digital, no caso, o dos *games* ou *jogos digitais*, vivenciados pelos SE, tem como matéria-prima a inscrição, a identificação, a autoria e a autonomia.

Ao entrar nesse universo, o *gamer* (jogador) cria, ele próprio, sua identidade, seu nome e o faz, imprimindo sua marca, escolhendo como gosta de ser identificado.

No recorte 1, acima, inquietou-nos a repetição de nomes-usuários de *gamers*|*youtubers* e como tais formas de escrita reverberaram na escrita de nomes-nascimento. Neste primeiro movimento de análise, pretendemos verificar em quais formações discursivas (FD), inscreve-se esse sujeito que privilegia o nome-usuário e transfere esse novo nome e sua forma de escrita para outros cenários de utilização da linguagem escrita.

SE1 escreve uma lista de nomes que, em princípio, se fosse analisada por um sujeito que não se inscreve na FD da AD e dos jogos digitais, poderia ser interpretada como uma escrita incorreta.

As palavras **pactw**, **mike**, **rezende**, **jv** e **febatista**, são grafadas exatamente como são utilizadas nos espaços discursivos dos *games*, ou seja, em letras minúsculas e sem separação entre uma palavra e outra. O nome-usuário "pactw", assim como os outros apresentados, refere-se ao nome de um *gamer*, que utiliza a plataforma *Youtube* para demonstrar o funcionamento de jogos digitais. O nome é composto por "pac" que faz alusão ao personagem que leva o título do *game* "*Pac-Man*", criado pela empresa Arcade, na década de 1980, visto

que tem um desenho do mesmo em sua *skin* (pele ou aparência), também faz alusão ao seu sobrenome "Pacagnan" e "tw", faz referência a um clã do jogo digital "*Counter-Strike*" do qual ele fazia parte (TW).

O nome-usuário "mike", é uma abreviatura do nome do *gamer* Mikhael, que, assim como "pactw", apresenta o canal *TazerCraft*[22], visualizado na plataforma *Youtube*. O nome-usuário "rezende" ou "rezendeevil", que alude a outro jogo famoso, "*Resident Evil*", refere-se ao gamer Pedro Rezende, considerado pela revista Forbes uma das pessoas com menos de 30 anos mais influentes do país. O nome-usuário "jv", representa as iniciais do nome-nascimento do *gamer* João Victor, também conhecido como "jvnq", iniciais de seu nome-nascimento completo. O nome-usuário "febatista", apresenta um diminutivo do primeiro nome do *gamer* "Fernando", acrescido do sobrenome.

SE1, ao escrever em seu texto o nome de seus amigos e parentes, o faz, utilizando o "formato" digital, como podemos verificar no recorte 1: **vi**, **davi**, **samuel**, **gael**, **gabriel** e **arthur**, com as marcas de iniciais minúsculas e uso das abreviações.

Esse fato remete à reflexão sobre "memória metálica", termo cunhado por Orlandi, em 1996 e "memória digital", termo apresentado por Cristiane Dias em 2016. Ao analisar o discurso digital sob a perspectiva discursiva, não é da "memória metálica", aquela memória infalível da informatização dos arquivos que, segundo Orlandi, reduz "o saber discursivo a um pacote de informações ideologicamente transparentes" (1996, p. 16) que tratamos, mas da "memória digital" que, segundo Dias, não descola da "memória metálica" mas avança a formulação de Orlandi, pois:

> Se por um lado a memória metálica, que funciona pela quantidade, pela possibilidade de armazenamento e processamento dos dados, ou seja, a memória do computador, por outro lado, **a memória digital é esse resíduo que escapa à estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento digital, pelo trabalho do interdiscurso** (DIAS, 2016b, p. 12, grifo nosso).

Assim, podemos dizer que a "memória digital", por meio do interdiscurso, constitui a memória do SE1, que transfere a forma-escrita do nome-usuário para sua escrita fora dos *games*. Tendo como aporte teórico a AD, consideramos, segundo Orlandi (1995, p. 111), "que as palavras não significam em si. É o texto que significa. Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. ". O discurso digital, portanto, que dá

[22] Disponível em: <https://www.youtube.com/user/TazerCraft>. Acesso em: 02 set. 2017.

textualidade às palavras "nome-usuário", reverbera na escrita do sujeito-estudante-alfabetizando.

Tal sujeito, em sua entrevista e na sua escrita, demonstra ter acesso a um interdiscurso concernente ao Letramento Digital dos *games* e há indícios de que, encontrando sentidos nessas atividades, é influenciado por elas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Contrapondo-se a esse sujeito, o recorte 2, que apresenta a produção linguística escrita do SE4, mostra a escrita "convencional" de nomes, como: **Fabiána**, **Alesado** e **Alana**.

SE4, inscrito na FD escolar, assim como o SE1, já aprendeu que nomes próprios iniciam com letra maiúscula, mas então, porque apenas o SE1 foi capturado pelo interdiscurso digital dos *games*?

O SE4 relata, em suas respostas ao questionário semiestruturado por nós aplicado, que gosta de jogos, assim como o SE1 (conforme quadro abaixo), por isso, causou-nos estranhamento os dois sujeitos afirmarem pertencerem ao "ecossistema digital" e, no entanto, apenas uma escrita demonstrar influência do discurso digital. Por que isso ocorria? Por que uma materialidade digital, que leva em conta "o acontecimento do discurso da tecnologia, sua inscrição na memória discursiva e sua atualização nas formulações digitais" (DIAS, 2016b, p. 168), afetava apenas um dos sujeitos?

<table>
<tr><td colspan="2">Foi Perguntado aos SE com qual finalidade eles utilizam as TDIC em casa, tendo como opções de respostas: para se divertir, jogando em videogame, computador, smartphone ou tablet; para assistir vídeos no Youtube; para realizar tarefas escolares; não utiliza TDIC em nenhum momento em casa.</td></tr>
<tr><td>Sujeito Estudante 1 (SE1)</td><td>Sujeito Estudante 1 (SE4)</td></tr>
<tr><td>Para jogar, utiliza as plataformas videogame, computador, tablet e celular (do pai e da mãe).
Seu jogo preferido é o Minecraft e gosta de assistir a vídeos de gamers na plataforma Youtube que ensina a jogar Minecraft.</td><td>Utiliza smartphone (próprio) como plataforma para assistir: Carrocel, Cúmplice de um resgate e Carinha de anjo.
Utiliza smartphone (da mãe), porque tem mais espaço, para jogar: gatinha de estimação (cuidados diários) e fazendinha.</td></tr>
</table>

Considerando não ter informações suficientes para decifrar este enigma que responde à questão inicial deste estudo, resolvemos entrevistar novamente os sujeitos-estudantes participantes da pesquisa, a fim de obter informações acerca de quais eram os *games* que eles habitualmente jogavam.

SE1 relatou que gosta muito do *Minecraft*, além de jogá-lo, também assiste a canais de *Youtubers* que demonstravam esse *game*. Além do *Minecraft*, o SE1 gosta de jogar *Clash Royale* e *Dragon City*.

Já o SE4, afirmou gostar do "jogo da gatinha" e sua preferência é por assistir a programas como "Carrossel" e "Carinha de Anjo", usando o *smartphone*.

Pesquisamos os *games* relatados por SE1 e SE4 e verificamos que todos os apresentados pelo primeiro são *games* que problematizam e mobilizam a escrita em algum momento. É preciso ler as informações apresentadas nesses *games* para que o jogador tome decisões, avance fases, escolha objetos ou caminhos.

O SE4 tem como preferência um jogo digital em que o sujeito-jogador "cuida" de um animal de estimação, no caso, uma gatinha. A linguagem escrita não é problematizada, pois, não há necessidade de ler nenhuma informação para "cuidar" do referido animal virtual.

Além disso, o SE4 passa a maior parte do tempo em contato com o digital, assistindo a vídeos de programas, o que não o faz autor, mas sim espectador.

Ao adotar a posição espectador, ou seja, aquele que aprecia, que assiste, que escuta, que recebe informação, sem, contudo, agir sobre, o SE4 não se apropria do dizer do outro, o que explica a não influência do uso das TDIC em sua escrita.

Portanto, as lentes por nós utilizadas para interpretar a escrita dos sujeitos-estudantes, inicialmente opacas, causaram-nos estranhamentos, levando-nos a uma nova busca que nos fez perceber, por meio dos deslizes dos sujeitos que, ao dizer, não disseram. Já no segundo momento da análise, pudemos constatar que não são todos os letramentos digitais que influenciam no processo de aquisição da linguagem escrita, é preciso ser autor na materialidade digital para haver o atravessamento, a reverberação na escrita escolar.

Sendo assim, pudemos observar que o SE que utiliza *games* que mobilizam a escrita, se inscreve em um interdiscurso que lhe permite transitar pelas zonas de sentido do letramento digital com certa fluência, o que nos possibilita visualizar o atravessamento da formação discursiva digital, na formação discursiva pedagógica, ou seja, no processo de aquisição da língua escrita.

Análise 2: Escrita em outra língua (Inglês)

Recorte 3 – SE1 – Escrita

eu gosto de **xbox**

jogando **minecraft** eu gosto do pactw e do mike e do Rezende e do jv e do febatista e eu gosto do **batman** e o melhor jogo que eu jogei na minha vida foi o **minecraft** porque sera porque **minecraft** ten como eu mata o **ender dragon** e o **winter** e por final num mod eo **ehrobrine** e mais um jogo e o plantas verso **zonbis garden werfer**

Recorte 4 – SE2 – Escrita

Gosto de jogar (brincar) **Roblox**, **minecraft**, **star wars**,

Lego Marvel e **Lego Jurassic World**

Eu tanbem gosto de heroi e de brincar com minha irmã

Recorte 5 – SE3 – Escrita

6 anos

eu gosto de brincar e jogar **minecraft** e **clhs roial** e motokeiro fantasma2

eu gosto do **cartoon network**

Eu gosto dos meus amigos e da minha familia.

É possível aprender com os *games*?

Existe um (pré)conceito, que reverbera no espaço discursivo escolar, de que escola não é lugar para "brincar" e sim para "estudar", que os *games* apenas divertem, nada ensinam. Como afirmamos anteriormente, este (pré)conceito é historicamente explicado pela concepção de escola da Era Industrial, que a organizava de modo a servir aos objetivos de "formar" operários servis.

Essa memória discursiva, inscrita na sociedade, principalmente entre os Séculos XVII e XX, ecoa ainda nos dias atuais. Nas fábricas, como nas escolas, não era permitido qualquer tipo de brincadeira, de descontração, de ludicidade, sob o pretexto de que ali era um local sério e jogos e brincadeiras distraíam os sujeitos, tirando-os do foco.

Michel Foucault em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975), afirma que "a disciplina é uma anatomia política do detalhe" (FOUCAULT, 2014b, p. 137), e nos mostra

como a escola, o quartel, o hospital e as oficinas ou fábricas, a partir da revolução industrial, utilizavam-se da técnica da disciplina para garantir o bom funcionamento e para "docilizar os corpos".

As metáforas recorrentes na escola contemporânea, como absorção, transmissão, retenção, aprovação entre outras, trazidas pelo interdiscurso da seriedade e da competência, ocultam a formação ideológica do controle, da dominação e da massificação.

A ideologia pode ser vista em funcionamento na naturalização de sentidos como: para que a educação escolar obtenha sucesso é preciso utilizar-se de instrumentos de controle, como o silêncio, as carteiras enfileiradas, a seriedade, os horários rígidos etc. Tais 'verdades', características do Discurso Pedagógico Escolar Tradicional ainda ecoam na maioria dos contextos escolares.

O filme estadunidense "Matilda" (1996), dirigido por Danny DeVito, mostra em sua trama uma escola de disciplina rigorosa, tendo como diretora a personagem "Sr.ª Trunchbull", que aterrorizava as crianças.

Na parede da sala de aula, escrita em letras proeminentes, a frase que traduz a essência da escola a partir da FD tradicional: "*If you are having fun, you are not learning*", ou seja, "se você está se divertindo, você não está aprendendo". Que efeitos de sentidos nos trazem esta frase? O que significa "não está aprendendo?", aprendendo o quê? Os conhecimentos legitimados pela escola?

Figura 14 – Personagem Diretora Agatha Trunchbull (Pam Ferris), do filme Matilda (1996)

Fonte: Internet[23]

[23] Disponível em: <http://images6.fanpop.com/image/photos/32700000/Matilda-matilda-32753438-700-468.jpg>. Acesso em: 21 ago. 2017.

Ao desconsiderar o lúdico como possibilidade de aprendizagem, a escola contemporânea deixa para fora da sala de aula o que faz sentidos para os sujeitos-estudantes.

Abrimos um parêntese para discorrer sobre o *discurso lúdico*, que Orlandi (2008) apresenta como um dos tipos de discursos existentes, além do *discurso autoritário* e do *discurso polêmico*. Para a autora, o discurso lúdico "tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantêm como tal no discurso". (p.25).

Orlandi aponta ainda que "em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura". (p.25).

Considerando a escola como espaço que convive com os três tipos de discursos, é possível afirmar que, assim como na sociedade em geral, o discurso autoritário predomina nas relações escolares, o polêmico, é possível e o lúdico, concordamos com Orlandi, é ruptura. E justamente por ser ruptura, consideramos o discurso lúdico como um importante recurso de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Ao analisarmos os recortes 3, 4 e 5, desta segunda análise, que trazem como repetição palavras grafadas em outra língua que não a materna, percebemos que os SE inscritos na FD digital, possuem um vasto vocabulário em palavras na língua inglesa, como: ***xbox***, ***minecraft***, ***batman***, ***ender dragon***, ***winter***, ***ehrobrine***, ***zonbis***, ***garden werfer***, ***Roblox***, ***Star Wars***, ***Lego Marvel***, ***Lego Jurassic World*** e ***Cartoon Network***.

Pudemos observar que a maioria das palavras estão grafadas de forma correta e estão relacionadas ao interdiscurso dos *games*, ao qual esses sujeitos estão familiarizados, visto que constitui os seus interdiscursos. Em nosso entendimento, o *game* não oportuniza apenas o "brincar", mas vai além disso, se inscrevendo no "lúdico", que oferece a possibilidade de os interlocutores interagirem e se inscreverem, "falando" o que querem, manifestando-se, pensando, realizando escolhas, saindo da paráfrase.

Ao nos determos nos recortes acima mencionados, verificamos o "excesso" de escrita em outra língua, a inglesa, nas produções linguísticas escritas desses sujeitos inscritos na FD digital, o que nos levou a considerar este recorte de análise, visto que, segundo Pereira (2012, p. 98), "numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito de mais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constituem-se numa via possível [...] a partir da qual poderão se desenvolver procedimentos analíticos."

Nossa escolha leva-nos ao diálogo com esses três sujeitos, SE1, SE2 e SE3, que relatam suas proximidades com os *games* e têm em comum a preferência pelo *Minecraft*.

A maior parte das versões disponibilizadas pelo *game Minecraft* apresentam-se na língua inglesa e o contato com a leitura de palavras em inglês possibilita a aprendizagem de uma segunda língua aos sujeitos-estudantes. A *fluência* no *Minecraft*, possibilitou a *influência* na aprendizagem dessas palavras, incorporadas em seus vocabulários sem que eles percebessem, por meio do lúdico, da brincadeira, do jogo, tão estigmatizados pela escola.

O interdiscurso dos *games*, onde não há censura nem interdição, propicia uma aprendizagem afetiva impulsionada pela via do desejo.

Mas não é só o desejo que importa nos determos aqui, mas também, compreender, que além do prazer, os *games* proporcionam a oportunidade de os sujeitos-jogadores pensarem por si mesmos, e este é, sem dúvidas, seu maior atributo.

Os sujeitos-estudantes, por sua vez, não procuram neles apenas a brincadeira, querem também, a interação, querem posicionar-se, ocuparem o lugar do dizer, espaços que muitas vezes, não encontram na sala de aula.

Ainda que exista a captura ideológica da indústria dos *games* e dos *gamers*, ainda que questionemos os posicionamentos e associações políticas e ideológicas desses sujeitos-jogadores formadores de opinião, nomeados pela mídia de "influenciadores" de crianças e jovens em todo o mundo, o fato é que o contato com a materialidade escrita nos *games* e apresentadas pelos *gamers* reverberam no aprendizado da escrita dos sujeitos-estudantes que pertencem ao "ecossistema digital", diferenciando-os de seus pares que não têm contato com *games* autorais, ou seja, aqueles que permitem/demandam o movimento de autoria de seus jogadores.

Por não censurar, não interditar, os jogos digitais possibilitam ao sujeito-jogador, se identificar e se inscrever em uma formação discursiva, neste caso, dos *games*.

A censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, pois, sabe-se, a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido (ORLANDI, 2007, p. 76).

Assim, a influência do interdiscurso dos *games* sobre o processo de alfabetização, ocorre em decorrência do letramento proporcionado por "práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro da escola ou fora dela" (TFOUNI, 2010b, p.217). Neste caso, práticas de linguagem dos *games*.

Sujeitos-estudantes que não têm contato com *games* que mobilizam a escrita na língua inglesa, não apresentaram em suas escritas nenhuma palavra nessa língua, o que nos leva a constatar que, sim, é possível aprender com os *games*. Aprender as multiculturas existentes no planeta, aprender as diferentes línguas, aprender a pensar sobre o objeto de aprendizagem e tomar decisões, aprender sobre diferentes temas da História, da Geografia, da Matemática, das Ciências Naturais, entre outras aprendizagens.

E ao "aprenderem", por meio da ludicidade, esses sujeitos o fazem de tal forma que não recaem sobre eles o peso da obrigatoriedade das tarefas escolares, justamente pelo envolvimento, pelo desejo, pelo prazer.

Assim percebemos, ao perguntar a um dos sujeitos-estudantes se ele aprendia com os seus jogos preferidos, o *Minecraft* e o *Clash Royale*, o que o fez parar por instantes e não conseguir responder à questão, até que a pesquisadora afirma que "ouviu falar" que para jogar esses temas ele precisava ler. Somente então este SE conseguiu ligar *game* e aprendizado e responder que sim, ele tinha "várias coisas para ler" e depois de ler ele tinha que "escolher o que fazer". Outro SE participante da pesquisa, afirmou para a pesquisadora/professora (em um encontro pedagógico realizado na escola) que, ao jogar, ficava com o celular da mãe próximo, e sempre que tinha dificuldade em decidir o que fazer, por não compreender alguma palavra "em outra língua", ele pesquisa o seu significado utilizando sites de busca ou aplicativos de tradução. Este relato foi confirmado por sua mãe, que estava presente no momento.

Esses SE confirmam, com esses relatos, que a ludicidade dá sentidos à aprendizagem que a torna mais prazerosa e, portanto, mais agradável.

Análise 3: Coerência Textual e Autoria

Recorte 6 – SE1 – Escrita
eu gosto de Xbox
jogando minecraft eu gosto do pactw e do mike e do rezende e do jv e do febatista e eu gosto do batman
e o melhor jogo que eu jogei na minha vida foi o Minecraft
porque sera

porque minecraft ten como eu mata o ender dragon e o witer
e por final num mod eo ehrobrine
e mais um jogo e o plantas verso zonbis garden werfer
eu sou muito bagunceiro en casa
eu jafis um castelo num mudo de minecraft con o vi con o davi e con meu irmão
eu gosto do samuel e do gael e do Gabriel
eu e meu irmao ajenti briga as veses
eu gosto do meu primo arthur toda veis que eu vo pra chacara eu brinco con ele

Recorte 7 – SE2 – Escrita
Gosto de jogar (brincar) Roblox, minecraft, star wars,
Lego Marvel e Lego Jurassic World
Eu tanbem gosto de heroi e
de brincar com minha irmã

Recorte 8 – SE3 – Escrita
6 anos
eu gosto de brincar e jogar minecraft e clhs roial e motokeiro fantasma2
eu gosto do cartoon network
Eu gosto dos meus amigos e da minha familia.

Recorte 9 – SE5 – Escrita
utn
pipia eutnmo.

Recorte 10 – SE6 – Escrita
xax
axa
esc
g
mnhvfed
abce
-mnutyrhehhgndei
iuutjfuh
rgjsjnvjskskpffkbkjfo 09
yiyui9uoot

Recorte 11 – SE10 – Escrita
DEHOTUDE MAZFEIR

Podemos considerar que todos os SE que utilizam as TDIC em seus cotidianos apresentam escrita marcada pela *autoria* e *textualidade*?

Na tentativa de responder a esse questionamento, selecionamos sete recortes: 6, 7, 8, 9, 10 e 11 e caminharemos nesta terceira análise pelo viés da coerência textual e da autoria, sob a perspectiva discursiva.

Todos os SE, dos recortes acima descritos, disseram utilizar as TDIC em seus cotidianos.

Vivendo o letramento digital, esses sujeitos "respiram" *games* e se "alimentam" de programas dos mais variados tipos, disponíveis na plataforma *Youtube*.

Diferente do universo vivido há poucos anos, os programas assistidos hoje, não necessariamente têm hora marcada. Não temos que ficar, obrigatoriamente, diante da TV na hora do desenho animado 'x', do telejornal 'y' ou da novela 'z', pois existe a possibilidade de "escolher" o que assistir e em que horário assistir, é possível rever quantas vezes se queira e parar quando sentir vontade. É a era do *streaming*, ou seja, do armazenamento e transmissão de conteúdo via internet, acessível a qualquer tempo, quando for conveniente.

Embora hoje haja um movimento de escolha dos programas que assistimos, o "assistir" nos inscreve na metáfora do "espectador", que presencia, que testemunha, mas que não é ator do espetáculo.

É preciso, portanto, verificar em que medida nossos SE, imersos no mundo digital, podem ocupar o lugar de autores de seu dizer, de sua inscrição no mundo da escrita, "considerando que o sujeito do discurso é caracterizado por um mecanismo de dispersão entre diversas formações discursivas, o autor é o princípio que irá atribuir ao texto um efeito de unidade, através do uso de um mecanismo de coerência e coesão" (ASSOLINI, 2003, p.64).

Com relação aos textos analisados, o faremos na perspectiva discursiva, que segundo Orlandi (2008, p.22), "é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação".

Consideramos relevante ratificar que, "enquanto unidade pragmática, que se constitui na interlocução, não importa a extensão do texto: pode ser uma palavra, um sintagma, um conjunto de frases (escrito ou oral), o que importa é que funciona como unidade de significação em relação a situação" (ORLANDI, 2008, p.22).

Nesse sentido, os recortes efetuados não são textos extensos, o que desejamos ao apresenta-los é justamente analisa-los "como unidade de significação em relação a situação", conforme aponta (ORLANDI, 2008, p.22).

Iniciemos por conhecer algumas características de nossos sujeitos.

SE1 tem sete anos, é do sexo masculino e assim como todos os outros SE desta pesquisa, na escola, somente tem contato com as TDIC uma vez por semana na aula de Informática. Fora da escola, utiliza as TDIC para se divertir, recorrendo às plataformas: videogame, computador, *smartphone* e *tablet*. Gosta de jogar *Minecraft*, *Clash Royale* e *Dragon City*, e o faz todos os dias. Embora ele estabeleça relação do aprender com o *game* (quando perguntamos a ele: você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares? Ele responde que sim, e complementando, afirma que "***Minecraft* ensina Matemática, ensina números"**), dois meses depois, quando realizamos nova entrevista com esses sujeitos-estudantes (explicaremos os motivos mais adiante), ao perguntarmos para o SE1, na entrevista realizada, se lê informações para tomar decisões durante o jogo, ele disse que não e fez uma expressão de estranhamento, como se a pergunta fosse absurda. Quando afirmamos a ele que "ouvimos falar que existiam palavras para ler no jogo *Clash Royale*", o SE1 responde: "**Bom, tem <u>várias coisas para eu ler</u>, por exemplo, quando eu vou batalhar, quando eu entro no jogo, tem os personagens, embaixo está escrito Clash Royale e está escrito algumas <u>palavras que eu preciso ler</u>, tipo os baús, <u>o que eu tenho que fazer</u> para abrir eles e só**".

Neste segmento discursivo, chamou-nos a atenção o fato de que o SE1 "esquece" que os *games* aos quais habitualmente se dedica requerem que ele leia informações e tome decisões a partir delas.

O discurso lúdico dos *games*, caracterizado pela polissemia, colabora para que SE1 não perceba sua inscrição no mundo das palavras, que vão sendo "tatuadas" em seu discurso, de tal forma, que lhe causa estranhamento ao parar e pensar que ele lê, interpreta, decide e aprende a linguagem escrita, jogando. Isso é possível, pela influência do letramento, que segundo Tfouni (2010, p.39), tem o poder de "atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito".

Sua produção escrita, nos dá outras pistas sobre SE1, vejamos a sequência:

"**eu gosto de xbox jogando minecraft eu gosto do pactw e do mike e do rezende e do jv e do febatista e eu gosto do batman e o melhor jogo que eu jogei na minha vida foi o minecraft porque sera porque minecraft ten como eu mata o ender dragon e o witer e por final num mod eo ehrobrine e mais um jogo e o plantas verso zonbis garden werfer eu sou muito bagunceiro en casa eu jafis um castelo num mudo de minecraft con o vi**

con o davi e con meu irmão eu gosto do samuel e do gael e do gabriel eu e meu irmao ajenti briga as veses eu gosto do meu primo arthur toda veis que eu vo pra chacara eu brinco con ele".

Diante do computador, os SE tinham o processador de textos do Cebolinha e um desafio: escrever sobre o que mais gostavam de fazer.

Cada SE trazia consigo a sua história, as suas vivências escolares e não escolares, e traziam também os seus "*digitus*" e com eles se puseram a digitar as letras no teclado procurando materializar sentidos.

A historicidade da produção escrita e os sentidos que jorraram dela, surpreendeu não só às pesquisadoras, mas também ao SE1, que finalizou a atividade, com um sorriso aberto e felicidade no olhar, dizendo "**professora venha ver o que eu fiz!** ".

Orlandi (1995, p. 115), afirma que "a história afeta a linguagem de sentidos. Desse encontro resulta o texto, logo textualidade que é história, que faz sentido".

Sim, estávamos diante de um texto, em seu sentido discursivo, repleto de histórias. Ele relata, com muita precisão, suas preferências, que não são apenas os *games*, são também os heróis, os amigos da escola, seu irmão e seu primo. E embora esteja claro seu fascínio pelos jogos digitais, principalmente o *Minecraft*, que afirma ser o "**melhor jogo que eu jogei na minha vida**", ele circula por outras FD também, na escola, em casa, na chácara, trazendo para o texto aquilo que alimenta seus sentidos.

> [...] o *texto*, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele pode ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (ORLANDI, 1995, p. 112-113).

SE2 tem seis anos e é do sexo masculino. Afirma gostar de tudo que é eletrônico e de utilizar as TDIC para jogar, valendo-se das plataformas: videogame, computador, *smartphone* e *tablet*. Possui *smartphone* próprio e gosta de utilizar o computador do pai, que "virou dele". Gosta de jogar *Minecraft* e *Roblox* e de assistir a *gamers* demonstrando o *Minecraft*. Ao ser perguntado se ele considera que jogar colabora para que ele entenda melhor as atividades escolares, SE2 afirma que "**aprende muito com os jogos**", mas que ele não tem o "**Coelho Sabido**", fazendo referência à série de jogos do personagem Coelho Sabido e sua turma, que ele joga nas aulas de informática da escola. SE2 relata que joga todos os dias, mas "**se desobedecer a mamãe, fico sem jogar**". Ao questionarmos como funciona o *game Minecraft*

e se lê informações para jogá-lo, ele diz: "**No *Minecraft* você tem que ler o bloco que você quer. Aparece lá o bloco e aí se não for qual você quer, você escolhe outro. Tipo uma *Nether Water,* eu sei como é uma *Nether Water* e aí eu pego a *Nether Water* certa. A *Nether Water* faz o fogo ficar ali pra sempre**". Dizemos que ele havia dito uma palavra diferente, perguntamos se ele sabia identificar palavras em inglês no *game*. SE2, nos relatou: "**Meu *Minecraft* é em inglês. *Nether Water* é uma palavra em inglês né**".

Percebemos que, assim como no SE1, a naturalização da linguagem em outra língua é trazida como algo comum, que está incorporado e faz parte da atmosfera digital, na qual vive o sujeito. E seu texto, o que nos diz?

"Gosto de jogar (brincar) Roblox, minecraft, star wars, Lego Marvel e Lego Jurassic World / Eu tanbem gosto de heroi e de brincar com minha irmã".

Há em sua escrita as marcas das formações discursivas às quais se filia, os vestígios deixados pelo interdiscurso dos *games*, da fantasia, das brincadeiras, desenham uma escrita carregada de sentidos, de subjetividade e de identidade.

SE3 tem seis anos e é do sexo masculino. Respondendo ao questionário semiestruturado ele afirma jogar entre dois e três dias por semana, com maior intensidade nos finais de semana e também quando está na "clínica da mãe". Para jogar, utiliza as plataformas: videogame e *smartphone* (próprio). No videogame joga *Naruto* e no celular seu *game* preferido é *Yu.gi.oh*! Gosta de assistir a *gamers* demonstrando o *Yu.gi.oh*! Ao ser perguntado se considera que jogar colabora para que ele entenda melhor as atividades escolares, SE3 responde que sim "**porque quando jogo eu descubro e aprendo**". Na entrevista com esse sujeito-estudante, ocorrida, como já dissemos, por volta de dois meses após as respostas ao questionário, outros *games* apareceram em sua lista de preferência, trata-se do *Minecraft*, o *Clash Royale* e um "joguinho de desafios", conforme relatado por ele. Ao questionarmos como funcionam os seus *games* preferidos, SE3 relata que **"no *Minecraft* você tem que construir uma casa pegando blocos, no *Clash Royale* você tem que escolher cartas para jogar e no jogo dos desafios você tem que escolher um personagem e tem que ir passando das fases**". Perguntamos se ele gosta de fazer escolhas, de tomar decisões no jogo e ele responde que "**é bem legal tomar as decisões**". Além dos *games*, esse SE gosta de jogar bola.

Sua escrita, assim como as dos SE1 e SE2, imprime sua pertença à formação discursiva do digital, das aventuras, da amizade, da família. Ele escreve seu nome e em

seguida relata: "**6 anos eu gosto de brincar e jogar minecraft e clhs roial e motokeiro fantasma2 eu gosto do cartoon network Eu gosto dos meus amigos e da minha familia**".

Conduzidas pelo fio discursivo do digital, pudemos verificar que a escrita desses três SE (SE1, SE2 e SE3) apresentam indícios de que, ao se inscreverem na formação discursiva do digital, são interpelados não pela memória metálica, mas sim pela memória digital, que segundo Dias (2016b) "escapa da estrutura totalizante da máquina e perpassa pelo funcionamento do digital sujeito à falha, aos equívocos, aos deslizes", mas também à inscrição, à identidade, aos sentidos que ecoam na aprendizagem, na forma de um letramento digital naturalizado. Suas escritas são coerentes, existe nelas a textualidade, expressam sentidos do discurso digital ao qual estão inscritos. E, embora, segundo o postulado da AD pêcheuxtiana, não há autoria na origem de seus discursos, pois as palavras não são neutras, são sempre as "palavras dos outros", inscreve-se ali a identidade dos sujeitos.

Atestando essa assertiva, Tfouni (2010) afirma que:

Enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor / ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: imaginar que é a origem de seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar (TFOUNI, 2010, p.55-56).

Passaremos a conhecer os SE 5, 6 e 10, que nos apresentaram escritas bem diferentes das três anteriores, embora também pertencentes à FD digital, pois relatam utilizar as TDIC em seus cotidianos. Apresentaremos os recortes dos três sujeitos, para, posteriormente refletirmos sobre suas escritas e falas.

SE5 tem seis anos e é do sexo feminino. Ela afirma fazer uso das TDIC todos os dias, utilizando como plataforma o computador, o *smartphone* e o *tablet*, "**para jogar de montar bolo e de maquiagem**". Ao perguntarmos se ela aprende com os jogos, a SE5 responde que sim, que aprende "**várias coisas, por exemplo dar comida para os animais**". Além de jogar, ela gosta de brincar no prédio da avó, onde passa todas as tardes na companhia de uma tia. Faz parte de sua rotina assistir a desenhos animados na TV e brincar com sua boneca *Barbie*, montando casinhas.

Sua produção escrita: "**utn pipia eutnmo**", é uma tentativa de expressar "titia eu te amo".

SE6 tem cinco anos e é do sexo masculino. Utiliza as TDIC nos finais de semana e o faz por meio das plataformas computador e *tablet*. Seus jogos preferidos são *Angry Birds* e *Zombies*, gosta de assistir a um canal do *Youtube* em que o apresentador está em uma piscina de bolinhas (SE6 não nos passou informações suficientes para localizarmos em nossas pesquisas um canal específico com "piscina de bolinhas"). Ao ser questionado sobre o que gosta de fazer fora da escola, respondeu que é de "**desenhar e pintar**". Afirmou também jogar "**cata Pokémon**" com seus amigos. Na realidade, ele brinca do jogo, mas não o joga.

Solicitamos ao SE6, assim como aos outros SE, que escrevesse o que ele gostava de fazer, utilizando o processador de textos do Cebolinha. Para essa atividade, os alunos tiveram o tempo de 45 minutos.

Inicialmente SE6 afirmou à professora-pesquisadora que não sabia escrever. Solicitamos a ele que tentasse escrever do seu jeito, então iniciou uma tentativa de escrita que, entre escolhas aleatórias de letras e o uso insistente da borracha virtual, a tecla "delete", apresenta como resultado final da atividade a seguinte escrita: "**xax axa esc g mnhvfed abce -mnutyrhehhgndei iuutjfuh rgjsjnvjskskpffkbkjfo 09 yiyui9uoot**".

SE10 tem seis anos e é do sexo masculino. Afirma que utiliza as TDIC para se divertir e para assistir a vídeos em canais da plataforma *Youtube,* entre 2 e 3 dias por semana. Joga *Zombies* no *smartphone* de sua mãe e assiste a um *youtuber* que "**faz coisas para ganhar dinheiro**". Afirma que além de jogar, gosta de "**brincar com brinquedos**". Durante os 45 minutos que teve para realizar a sua produção linguística escrita, o SE ficou um tempo parado e escreveu uma ou duas letras, tentou ler, *deletou* letras e digitou outras, tendo como produção final "**DEHOTUDE MAZFEIR**".

Em comum, além de utilizarem as TDIC em seus cotidianos, as escritas dos SE5, SE6 e SE10 apresentam aspectos não convencionais, ou seja, não são escritas alfabéticas e não há possibilidade de os leitores compreenderem seus significados.

Quando nos pusemos a verificar os questionários semiestruturados e as produções linguísticas escritas dos sujeitos participantes desta pesquisa, deparamo-nos com uma assertiva que respondia de forma negativa à pergunta inicial da pesquisa, qual seja, se o letramento digital influencia o processo de alfabetização.

Ainda que, nas análises iniciais, tivéssemos indícios de que o letramento digital influenciava no aprendizado da linguagem escrita, ao continuarmos as análises, percebemos que, se todos os alunos estavam vinculados à formação discursiva do digital e alguns

escreviam fluentemente enquanto outros, nada escreviam, não podíamos associar a escrita alfabética à influência do interdiscurso digital.

Parecia ser um resultado que finalizava a pesquisa, mas outro olhar para as materialidades discursivas nos fez questionar um detalhe que ficou "esquecido" em primeira instância: As preferências de *games* eram as mesmas entre os SE que escreviam alfabeticamente e apresentavam textualidade em suas escritas e os SE que apresentavam escrita incompreensível?

Resolvemos, então, voltar a campo para realizar nova entrevista com esses SE a fim de tornar a linguagem menos opaca e compreender melhor o objeto de pesquisa.

Entrevistamos e transcrevemos as falas, nos atentamos para as expressões, para os detalhes e essa nova escuta, agora mais ainda atenta, preservou-nos de novo "engano". Explicamos.

Como dissemos nas três primeiras análises, verificamos a recorrência do *game Minecraft* como preferência dos SE que apresentavam escrita alfabética. Consideramos essa informação relevante e os indícios nos levam a formular como hipótese interpretativa a compreensão de que, pertencendo a um grupo de *games* que mobilizava a escrita, o *Minecraft* e outros *games* do tipo interfeririam decisiva e positivamente na alfabetização.

Porém, ao entrevistarmos SE10, obtivemos dele uma resposta que nos fez, temporariamente, retroceder quanto a essa afirmação. Na entrevista ele apresentou uma nova plataforma de jogo, o *tablet*, que ele anunciou utilizá-lo para jogar e para assistir a "NET". SE10 disse ainda que "assiste bastante" e joga menos. Perguntamos a ele de qual jogo ele gosta, quando joga e ele respondeu "**é... é... *Minecraft***". Já tínhamos em mãos a escrita desse SE, que era "**DEHOTUDE MAZFEIR**". Houve um estranhamento muito grande por nós e uma "certeza" de que, o que tínhamos identificado e analisado até então, deveria ser desconsiderado. Ele jogava *Minecraft* e nada tinha de uma escrita convencional. Por que isso ocorria?

Sua resposta cabia na formação discursiva do digital, como afirma Maingueneau (1997, p. 115), "toda formação discursiva é associada a uma memória discursiva, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações", pois, ele afirmava ter contato com as TDIC entre duas a três vezes por semana, e embora mais assistia do que jogava, o fato de afirmar que "gostava" de um *game* que mobilizava a escrita, nos fez hesitar.

Já íamos nos despedir, quando nos ocorreu perguntar ao SE como ele jogava o *Minecraft* (quem sabe ali morava a diferença?).

SE10 respondeu: "**eu ainda não instalei o jogo, vou instalar hoje**", ou seja, ele "gostava" do *Minecraft* (de assistir aos *gamers* em canais de *Youtube* demonstrarem), mas nunca havia jogado. Ele afirma que joga, mas quem joga é o seu desejo de jogar. Ainda complementa, dizendo: "**eu fico jogando aquele do trator**". Perguntamos como é o do trator e ele responde que é "**aquele que você fica andando e aí você fica pegando as coisa**".

O jogo do trator não mobilizava a escrita em nenhum momento, assim como também não mobilizava o "jogo de montar bolo e de maquiagem" que o SE5 tinha como preferido, além do "cata Pokémon", que era na verdade uma brincadeira baseada no jogo e não o jogo em si.

Outra recorrência entre os três últimos SE analisados é que eles privilegiavam o "assistir", quando ocupavam a posição de sujeitos-espectadores, em lugar de "jogar", e, quando jogavam, escolhiam *games* que não problematizavam a escrita e, portanto, não colaboravam para um letramento digital, que, influenciasse no processo de alfabetização dos SE que se inscreveram nessa formação discursiva.

Antes de analisarmos os discursos dos sujeitos-professores sobre o uso das TDIC no contexto escolar, gostaríamos de assinalar que, embora sujeitos-professores e sujeitos-estudantes frequentem o mesmo ambiente escolar, eles não "habitam o mesmo espaço", conforme afirma Serres (2013) ao descrever a "Polergazinha", apelido atribuído à sua neta: "por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. Não habitam mais o mesmo espaço" (p.19).

Esse mesmo autor, afirma que "sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970. Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira [...]" (SERRES, 2013, p. 20).

Se a década de 1970 proporcionou mudanças significativas no contexto da globalização, o que dizer da década de 2000? Os avanços tecnológicos e sua popularização deram um salto tão grande, que o abismo que separa o que se vive dentro da escola do que se vive fora dela, tornou-se gigante.

6.2 O que reverbera na voz do professor sobre o uso das TDIC no contexto escolar?

As duas professoras entrevistadas são jovens, ambas nascidas na década de 1990, portanto consideradas pela literatura, "nativas digitais". Porém, observamos que, ao ocupar a posição de sujeitos-professoras no ambiente escolar, o discurso que prevalece não é o de "nativas digitais", mas sim, de "imigrantes digitais". Por que, essas jovens professoras mudam de posição no espaço discursivo escolar? Essa posição afeta de alguma maneira o processo de ensino e de aprendizagem?

Como discutimos anteriormente, existe atualmente, uma "falha de conexão" entre o ensinar e o aprender no "ecossistema escolar". Esta "falha" vem afetando os sentidos do ensino e da aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos.

Instaladas na perspectiva discursiva, consideramos que o discurso é efeito de sentidos entre locutores, por meio da língua, em condições sócio-históricas de produção.

Assim, ao pensar a "falha" entre os locutores (professores e estudantes), por meio da língua, neste momento sócio-histórico-ideológico, imaginamos se tratar da falta de "*link*" entre sentidos, tendo em vista que "a língua é o lugar material em que o inconsciente e a ideologia se articulam" (ORLANDI, 2012, p. 45-46).

Apresentaremos nesta seção os ditos e os "não-ditos" dos sujeitos que ocupam a posição de professoras-alfabetizadoras, na tentativa de compreender onde se encontra a "falha de conexão" e por que ela existe.

Vale relembrar que as professoras-alfabetizadoras aqui entrevistadas ocuparam anteriormente a posição de sujeitos-alunas de graduação em Pedagogia da pesquisadora que as entrevista. Fazemos tal observação por considerarmos relevante apresentar as condições de produção da entrevista. Agora, ocupam a posição de sujeitos-professoras na mesma instituição de ensino da qual a pesquisadora faz parte.

Esta história em comum ilustra a descontração inicial das entrevistas, que aos poucos foi sendo substituída por falas que indiciavam a não preocupação em "agradar" a ex-professora e colega de trabalho, embora, sobre a relação de sentidos, a AD prevê a possibilidade de o sujeito colocar-se no lugar do seu interlocutor, antecipando o sentido que ele "acha" que suas palavras produzem, ou seja, mecanismos que regulam a argumentação, "de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte" (ORLANDI, 2015, p. 37), sendo assim, não há como afirmarmos que as SP valeram-se desses mecanismos para regularem as suas argumentações, apenas há indícios que não o fizeram o tempo todo.

A Sujeito-professora 1 (SP1) tem 26 anos, é do sexo feminino e ocupa a posição de professora polivalente do 1º ano do Ensino Fundamental. Trabalha na instituição de ensino há 6 anos (2 anos como estagiária remunerada e 4 anos como professora).

Perguntamos a SP1 como alfabetiza e ela respondeu: "Bom, aqui na escola a gente usa o sistema apostilado Anglo né, mas como a apostila é interdisciplinar, no 1º ano, então a gente complementa com os cadernos de tarefas, tem o caderno de tarefas de Língua Portuguesa, de Matemática, caderno de caligrafia que ajuda na alfabetização e mais um livro complementar que se chama 'No capricho', ele trabalha com letra cursiva e com regrinhas da Língua Portuguesa que a gente começa a ver no 1º ano".

Em seguida, solicitamos que descrevesse como ocorre a proposta inicial da alfabetização e se realiza alguma avaliação diagnóstica para início de trabalho. A SP1 responde que "**Sim, é através de atividades mesmo que eu, que eu faço com eles que é pra ver se eles chegam aqui no 1º ano sabendo pelo menos o básico que é o alfabeto com a letra bastão maiúscula mesmo, o nome, se eles estão conseguindo escrever**".

O discurso da SP1 indicia sua inscrição em uma formação discursiva que terceiriza a autoria de suas ações como professora-alfabetizadora. Ao dizer "**aqui na escola a gente usa o sistema apostilado Anglo né**", ela coloca-se na posição de sujeito-executor de um trabalho que já se apresenta pronto em um sistema apostilado. Ao dizer isso, a SP1 dá uma risadinha como que se conformando com a situação de executor. Aqui, podemos dizer que existe uma confirmação da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1974), no sentido da reprodução, tanto de programas que são recebidos da escola, por meio do sistema de ensino apostilado, quanto de professores que antecederam à SP1 na tarefa de trabalhar com o primeiro ano do Ensino Fundamental I, como alfabetizador.

A SP1 complementa as atividades da apostila, utilizando para isso "**caderno de caligrafia que ajuda na alfabetização**". Se a apostila nos traz o efeito de sentido da repetição, o que dizer do caderno de caligrafia?

Enquanto fora da escola os SE dessa professora, por meio dos *games*, mobilizam a leitura e a escrita de textos e conseguem escrever até palavras em outra língua, na escola, eles são avaliados com o objetivo de verificar "**se eles chegam aqui no 1º ano sabendo pelo menos o básico que é o alfabeto com a letra bastão maiúscula mesmo [e] o nome**".

Por sorte, os sentidos atribuídos à materialidade escrita na escola, pela reprodução e, fora dela, pela autoria, traz indícios da existência mesmo de uma "desconexão de sentidos" entre o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar.

Ainda sobre autoria, perguntamos à SP1 como ela realiza o planejamento de suas aulas e ela respondeu que "na verdade vem só a apostila. Eu tenho a apostila né. Tem o manual do professor que me fala como trabalhar a apostila né, mas como o trabalho aqui não é só a apostila, eu trabalho muitos outros cadernos, então o planejamento da aula sou eu que faço. Eu que faço uma ordem, por exemplo, a família silábica que nós trabalhamos, isso foi conversado com as professoras há muito tempo, a ordem a se trabalhar na família silábica. Então assim, o planejamento das aulas, sou eu que faço, pra fazer essa mediação entre apostila e cadernos".

Como abordamos na seção sobre AD, a concepção de sujeito, na perspectiva discursiva, está relacionada à proposta de Althusser (1974) na qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito ao ser interpelado pela Ideologia, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Essa interpelação ideológica reside em fazer com que cada sujeito " (sem que ele tenha consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é o senhor da própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social" (ASSOLINI, 2003, p. 17).

A SP1 diz que recebe o manual do professor (do Sistema Apostilado) que "**fala como trabalhar a apostila**", ao se expressar, faz uma pausa, como que se desse conta de que não é interessante dizer que não planeja seu trabalho (visto que a professora-pesquisadora trabalhou o tema Planejamento de Ensino na graduação da SP1) então acrescenta que "**o trabalho aqui não é só a apostila, eu trabalho muitos outros cadernos, então o planejamento da aula sou eu que faço**" e completa mais adiante repetindo: "**o planejamento das aulas, sou eu que faço, pra fazer essa mediação entre apostila e cadernos**".

SP1, capturada pela formação ideológica da reprodução, ao dizer que organiza as atividades no caderno, considera que é autora do seu dizer e que de fato planeja as aulas. Ao dizer que faz uma "mediação" entre a apostila e o caderno mostra sua inscrição no interdiscurso da escola tradicional, não considerando o sujeito no processo ensino e aprendizagem, pois a mediação ocorre entre "a apostila e o caderno" e selando a confirmação de sua prática reprodutora diz que o planejamento da sequência das atividades já foi "**conversado com as professoras há muito tempo**" e, então, não foi por ela planejado também. Assujeitada, no sentido de não ter total clareza sobre os processos que a determinam, tem a falsa impressão de ser a fonte de seu discurso e de que os sentidos são transparentes, ou seja, vive a ilusão discursiva do sujeito, que para (Pêcheux, 1997) ocorre em dois diferentes esquecimentos, o nº1, que dá-se por processo de apagamento, onde sujeito tem a ilusão de que

ele é o criador absoluto de seu discurso e o nº2, que traz a ilusão de que aquilo que ele diz é exatamente igual àquilo que ele pensa. O esquecimento número um, ou esquecimento ideológico, é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Segundo Assolini (2003, p.23), pelo "esquecimento (o número um) o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva. É através desse esquecimento que o sujeito 'recusa' essa, e não outra sequência, para que se obtenha esse, e não outro sentido". Já no esquecimento número dois, "o sujeito-falante 'seleciona' no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase" (PÊCHEUX, 1997, p.173).

O que nos diz SP1 com relação ao uso das TDIC em suas aulas?

Essa professora-alfabetizadora posiciona-se com relação às TDIC de forma a não se "responsabilizar-se" pelo uso desse recurso em sua prática pedagógica, assim como se posicionou com relação ao planejar suas aulas. Mas aqui, a forma como se inscreveu na fala, nos causou um estranhamento diferente, ela diz: "**na verdade, o tempo é meio restrito, então é assim, a gente *gostaria* muito. Sempre que possível a gente tenta buscar um *Datashow* pra mostrar alguma coisa, mas o tempo não permite muito não. E como a sala não tem algo *[equipamentos eletrônicos]* eu não faço muito porque até pedir, tem todo um processo pra pedir, ver se tem, chegar, então acaba que passando, meio que por cima da tecnologia aqui na sala**".

Ela "gostaria" muito de usar a tecnologia, mas não o faz por falta de tempo, pois já tem suas aulas planejadas pelo Sistema de Ensino. Quando utiliza é para "**mostrar alguma coisa**", ou seja, são utilizadas como recurso de aula expositiva, em nada modificando a rotina escolar maçante de permitir aos SE que apenas "assistam" às aulas e depois as reproduzam em "provas escritas".

Que efeito de sentidos nos remete o uso do tempo verbal no futuro do pretérito do modo indicativo?

Quando SP1 afirma que "a gente *gostaria* muito", referindo-se à utilização das TDIC em sala de aula, emprega a forma verbal do futuro do pretérito do indicativo e, ao fazer uso desse tempo verbal, ela indicia um posicionamento diferente da sua fala, qual seja, o de não servir-se desses recursos, por falta de tempo, porque a apostila não solicita ou ainda porque não sabe como fazer isso, então joga a ação para um futuro indefinido, que provavelmente não ocorrerá.

Ao investigarem o funcionamento discursivo sobre o uso dos tempos verbais na Declaração de Salamanca, Zonatto, Pacífico e Romão, afirmam:

> A leitura da Declaração de Salamanca apresenta uma construção textual interessante quanto ao uso verbal, que, como analista do discurso, causou-nos estranhamento. Trata-se da utilização excessiva do futuro do pretérito do modo indicativo, quando os verbos estão relacionados a funções que devem ser exercidas e sustentadas / apoiadas pelos órgãos do governo. Para nós, esse uso indicia que as obrigações do governo deveriam ser cumpridas; no entanto, essa obrigação (que seria futura) ficou no passado, pois não aconteceu, tampouco acontecerá (ZONATTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2009, p.424).

Assim também podemos interpretar a fala de SP1. "Se o tempo verbal fosse o presente, ou ainda o futuro do presente, o efeito de sentido seria outro, isto é, de que as ações ocorreriam, hoje ou num tempo próximo, quem sabe em um amanhã" (ZONATTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2009, p.424).

Segundo as autoras, ao utilizar este tempo verbal, a linguagem "é vaga, opaca e cria um efeito de sentido de distanciamento entre os locutores envolvidos (...)" (Idem, p.427).

Perguntamos se SP1 já acompanhou os alunos nas aulas de informática que frequentam uma vez por semana e se ela sabe como funciona.

Obviamente, sabendo que a professora-pesquisadora é a professora de informática, não teve saída que não fosse responder "**hummm, eu acho que eu já vi como funciona, às vezes entrando, acompanhando alguns alunos, eu sei como é que funciona a aula né**". Ela também acrescenta que nunca utilizou o Laboratório de Informática da escola, embora tenha horários vagos que permitam que isso aconteça e também acrescentou que suas aulas são somente dentro da sala de aula.

Outro deslize ocorre na fala de SP1 quando diz "**eu sei como é que funciona a aula né**". Não, ela não sabe. Nunca esteve presente mais que cinco minutos no Laboratório de Letramento Digital enquanto os alunos estão em aula, ora para levar um aluno atrasado, ora para imprimir alguma atividade, mas nunca acompanhou ou se interessou em saber quais e como são trabalhadas as atividades naquele local, embora, por diversas vezes, a professora de informática tenha tentado trabalhar em parceria com as professoras de sala.

SP2 tem 22 anos, é do sexo feminino e exerce a função de professora polivalente do 1º ano do Ensino Fundamental. Trabalha na Instituição de Ensino há 5 anos (4 anos como estagiária remunerada e 4 meses como professora).

Assim como a primeira SP entrevistada, foi aluna na graduação em Pedagogia da professora-pesquisadora que a entrevistou.

Inicialmente, ficou bem à vontade, o que permitiu brincadeiras e risadas. Ao perguntarmos como ela alfabetiza, respondeu: "**Eu alfabetizo, alfabetizando**", palavras que foram seguidas de muitas risadas, para em seguida afirmar: "**Calma... eu alfabetizo, a gente faz bastante atividades relacionando os sons das letras e a gente também faz atividade de memorização**. **A gente primeiro trabalhou as vogais, é... a gente fez bastante repetição de a, e, i, o, u. De letra cursiva e de letra bastão, a gente está apresentando ainda** [*a entrevista foi realizada em 09 de março de 2017*]. **Agora essa semana a gente começou com encontros vocálicos**".

Neste primeiro trecho, SP2 inicia em primeira pessoa, dizendo: "**eu alfabetizo"**, para em seguida substituir o "**eu**" por "**a gente**", repetindo o termo seis vezes. Evocamos novamente Pereira (2012, p. 98), quando afirma que "numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito de mais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constituem-se numa via possível [...] a partir da qual poderão se desenvolver procedimentos analíticos".

A substituição do "**eu**" por "**a gente**", em uma repetição insistente, evidencia o "excesso", que segundo Pereira (2012, p. 99), é uma "estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente em um discurso", Pereira ainda acrescenta que esses usos ocorrem na tentativa de "garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreporem" (p.99).

SP2 sustenta a assertiva de que não é ela a responsável por suas ações enquanto professora-alfabetizadora, é "a gente" e, atrás desse termo, não sente nenhum problema em descrever uma postura pautada no interdiscurso da escola tradicional, que utiliza um método de alfabetização sistematizado em ações de reprodução e memorização, que é certificado ao dizer: "**a gente fez bastante repetição de a, e, i, o, u**". É importante ressaltar que este sujeito-professora, em momento algum, dá-se conta de que reproduz em suas práticas pedagógicas escolares, "práticas de ensino que remetem aos exercícios pedagógicos medievais como a *Lectio* e a *Quaestio*, por exemplo", como nos ilustra Assolini (2003, p.105).

Sobre a avaliação diagnóstica, ao descrever como ela ocorre, SP2 reafirma sua (da escola) posição no interdiscurso da escola tradicional, pautada em atividades como o ditado para verificar o que os alunos já sabiam, ela descreve a avaliação diagnóstica da seguinte maneira: "**são atividades, sobre... cores... tem formatos, a gente também deu, escrever**

nomes, a gente deu bastante de nomes, pra ver se eles sabia escrever, fizemos alguns ditado, ditei algumas palavras como pipoca, panela, pra ver se eles conseguiam escrever".

Ao perguntarmos sobre o planejamento de suas aulas ela verbaliza que o faz com a outra professora do 1º ano (SP1), o que seria muito interessante, porém, a justificativa é "**porque os dois primeiros anos têm que caminhar juntos**". Na tentativa de padronizar, de colocar todos dentro da mesma caixa, sem considerar a subjetividade, planeja-se juntas porque todos devem caminhar juntos, em um mesmo sentido, em um mesmo caminho.

Sobre como realiza o planejamento, SP2 repete o discurso de SP1 que afirma ser um planejamento já pronto, vindo do sistema de ensino que elas (a gente) seguem, como relata: "**a gente tem a apostila e aí a gente consulta o manual do professor, que tem bastante dicas e as atividades que são dos cadernos, porque a gente tem caderno de apoio de Matemática, caderno de Português, caderno de Matemática, caderno de tarefa 1 e 2, isso já era material da professora [*fala o nome da outra professora*]. Então eu só estou acompanhando ela**".

Mais uma vez a falta de autoria sobre sua função-professora é colocada em pauta ao reafirmar que segue o material apostilado do sistema de ensino adotado pela escola e complementa seu trabalho com atividades em cadernos que "**já era material da professora. Então eu só estou acompanhando ela**".

SP2, capturada pela formação ideológica da reprodução, já tem os sentidos da repetição naturalizados em sua prática, pois "[...] ideologia, para a Análise de Discurso, é entendida como um mecanismo de naturalização dos sentidos e é isso que faz o sujeito atribuir determinados sentidos aos textos e não outros" (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p.2).

É "natural" tomar da escola ou de outro professor um planejamento que nada tem a ver com os seus alunos, pois independentemente do resultado das avaliações diagnósticas, são esses pré-produzidos que serão colocados em prática. Quem são seus alunos? Quais são seus desejos? O que eles têm para dizer? O que eles sabem (não no sentido de reproduzir palavras)? São aspectos totalmente ignorados no contexto das aulas tanto da SP1 quanto da SP2, segundo as entrevistas.

O fato de as professoras participantes desta pesquisa, deixarem em evidência a falta de posicionamento enquanto autoras de suas aulas, nos remete à questão da formação de professores, que segundo Nóvoa (1992, p.12), "tem ignorado, sistematicamente, o

desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da formação”.

Também nos faz pensar a respeito do que seja “formação” e “capacitação”, “conhecimento” e “informação”, na sociedade contemporânea.

A reprodução, tão fortemente presente nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas, nos remete ao discurso da “capacitação”, trazido por Orlandi (2014), quando afirma que, [...] a questão de “capacitação” tem tido presença constante na mídia, na fala de empresários e governantes. É um coringa que se tira do bolso para silenciar a força da reivindicação social (p.147). Isso porque, diferente da “formação”, a “capacitação” desliza para o sentido da completude, do acabado, do finalizado, metáforas muito valorizadas na sociedade neoliberal e que tem a ver com o modo de circulação da informação.

Concordamos com Orlandi, que, pensar a formação de professores, é propor diferentes questionamentos, pois, [...] houve um momento, em nossa história, em que se dizia: “quando você se ‘forma?’”. Mas, atualmente, a pergunta é: “Quando você ‘termina?’”. Questão de tempo, de oportunidade, de emprego, de mercado de trabalho qualificado. Questão de “capacitação” (ORLANDI, 2014, p.146).

Se a “capacitação” nos remete à “informação”, a “formação”, nos direciona para o “conhecimento”, que segundo Orlandi, não é completo, nem exato.

> O conhecimento precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão. A circulação da informação em uma sociedade, dita da informação, ao contrário, funciona pelo imaginário do completo, do fixo, do preciso, melhor ainda, do exato (ORLANDI, 2014, p.152).

Assim, podemos afirmar que, há indícios de que as jovens professoras entrevistadas, são vítimas de uma sociedade que privilegia a “capacitação”, no sentido de considerar que ao “terminar” a graduação estão “capacitadas” para o exercício da profissão, restando a elas, no entanto, a reprodução, a paráfrase, em suas práticas pedagógicas, já que, há indícios de que momentos polissêmicos em suas vidas escolares e de “formação” profissional inicial, foram parcamente oportunizados.

Ousamos dizer que elas não “aprenderam” a ensinar, no sentido discursivo, ou seja, enquanto alunas, é provável que não atribuíram sentidos à aprendizagem e por consequência, não conseguem produzir sentidos em suas práticas pedagógicas, além do fato de que estão

aprisionadas em uma formação discursiva da própria escola em que trabalham, qual seja, a de uma escola tradicional reprodutora.

Com relação ao uso das TDIC em suas aulas, SP2, assim como a professora entrevistada anteriormente, disse que: "a gente às vezes passa algum filme né. Se a gente for trabalhar, por exemplo, com o planeta, a gente passa algum filme ou desenho que complementa. Na apostila não traz muito, esse trabalho com tecnologia. A gente usa bastante rádio, mas computador não. Só quando vai passar algum filme".

O uso de tecnologia se limita a "passar um filme" para "complementar" uma aula expositiva. E ela não trabalha mais com tecnologia porque: "**na apostila não traz muito, esse trabalho com tecnologia**", ratificando o cumprimento de modelo pronto e acabado assumindo uma posição de sujeito-reprodutor. Esta professora tem a ilusão que o material apostilado daria conta de trazer todos os conteúdos a serem trabalhados, uma ilusão de completude desse material didático utilizado.

Ela ainda afirma nunca ter acompanhado seus alunos na aula de informática e que "**por enquanto**" não desenvolve nenhuma atividade no Laboratório de Informática disponibilizado pela escola.

Questionamos se considera que utilizar as TDIC, para alguma atividade escolar, seria importante e SP2 responde: "eu acho que tudo que é complemento, é interessante. A informática utilizada de uma forma educativa é interessante, utilizar a música pra complementar é interessante, acho que tudo que é complementar é interessante", reduzindo o uso de tecnologia como um aparato técnico de aula expositiva.

Deixamos o espaço para o livre dizer, enunciando à SP2 se ela gostaria de falar algo mais. Inicialmente ela disse "**não**", fez uma breve pausa e acrescentou: "**eu acho, que assim, é meu primeiro ano como professora e o que eu tô percebendo é que no 1º ano eles são extremamente curiosos e extremamente inteligentes**".

SP2 encerra a entrevista com um desabafo, deixando indícios de que não está feliz em revelar uma posição de sujeito-reprodutor, assumida, talvez, por sua inexperiência como professora "**é meu primeiro ano como professora**" e em seguida demonstra perceber a desconexão de suas ações com seus alunos, ao afirmar: "**o que eu tô percebendo é que no 1º ano eles são extremamente curiosos e extremamente inteligentes**".

Ao escutarmos os SE entrevistados, percebemos o quanto valorizam o tomar decisões, o agir sobre o que aprende, o movimentar-se, o vibrar com suas conquistas, movimentos autorizados pelos *games* que fazem parte dos seus cotidianos.

Mas, na escola, os sujeitos-estudantes não encontram espaços de autoria, isso ocorre porque "uma prática pedagógica fundamentada somente na reprodução e na paráfrase certamente impedirá que o processo de emergência da autoria se efetive" (ASSOLINI, 2003, p.71). Vivenciando apenas a paráfrase, os sujeitos-professores, tendem a esperar que seus alunos também o façam.

O movimento de entender, de escutar, de imergir no universo do sujeito-estudante-criança, pode proporcionar a possibilidade da descoberta das potencialidades de ensino e aprendizagem dos *games*, presentes no interdiscurso desses sujeitos.

E é nesse movimento de perceber onde existe a "falha de conexão" ou a "falta de sentidos" entre o ensino e a aprendizagem que poderemos descobrir como restabelecer o "*link*" do ensinar com o aprender.

Mas, é preciso compreender para além das evidências, pois sabemos que não basta identificar a falha, é preciso anunciar "a quem" esta desconexão serve e "para que" ela serve. Duas SP que fazem parte da geração que nasceu em meio às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mas que, ao ocupar a posição de sujeitos-professoras no ambiente escolar assumem, em suas práticas, a ideologia da classe dominante da reprodução, não pode ser considerado natural, suas inscrições em formações discursivas da escola tradicional as fazem reféns de formações ideológicas que determinam então o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada.

E é nesse "assujeitamento", que se opera a "interpelação" do sujeito como sujeito ideológico.

7 CONSIDERAÇÕES “finais”: o letramento digital influencia no processo de alfabetização?

Abraçar uma pesquisa requer, antes de mais nada, dispor-se a percorrer caminhos sinuosos, a mudar o curso, a rever paradigmas, a redesenhar interpretações.

A trajetória que percorremos ao longo da realização deste estudo possibilitou-nos responder à questão que nos inquietava, porém, para obter uma resposta, o caminho não foi linear.

Como o letramento digital afeta o processo de aquisição da escrita pelo sujeito-alfabetizando?

Buscando responder a esta questão, consideramos importante investigar tanto sujeitos-estudantes-alfabetizandos, quanto sujeitos-professores-alfabetizadores. Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada aplicada junto aos sujeitos-estudantes participantes da investigação, produção linguística escrita, realizada pelos mesmos sujeitos-estudantes e entrevistas semiestruturadas com professoras-alfabetizadoras.

A questão, em princípio parece simples, mas a linguagem é opaca e se faz traiçoeira quando a interpretamos somente considerando a estaticidade de uma materialidade discursiva, em nosso caso, os dizeres inscritos em um questionário. Aprendemos que, “quando um instrumento novo se apresenta às formas de interpretação do mundo, temos que compreendê-lo em seu funcionamento” (DIAS, 2008, p.57) e estamos tratando de um acontecimento historicamente novo, a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em nossas vidas. Mas, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las” (GINZBURG, 1989, p.177).

E foram sinais que nos alertaram que a previsão de utilizar questionários semiestruturados para conhecer a fluência dos Sujeitos-Estudantes com as TDIC não seriam cientificamente suficientes para nos esclarecer a questão principal desta pesquisa.

Considerando esses indícios, voltamos a campo para entrevistar, de forma menos “estruturada”, os sujeitos-estudantes, a fim de compreender, para além do papel, por meio do olhar, do estranhamento, da dúvida, dos equívocos, dos deslizes concernentes à linguagem falada, a escrita desses sujeitos, em funcionamento.

É fulcral compreendermos inicialmente quem são, atualmente, os sujeitos-alfabetizandos, considerados “nativos digitais”.

> Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX (PRENSKY, 2001, s/p.).

O acontecimento histórico da chegada e disseminação das TDIC, rompeu a forma de organização da sociedade como era anteriormente, criando uma descontinuidade.

Esta ruptura, desconsiderada pelo sistema escolar, promoveu a desconexão do ensino e da aprendizagem, fato que tem corroborado para o cada vez maior desinteresse dos sujeitos-estudantes pelo ambiente escolar e tudo o que o envolve.

O que procuramos mostrar com esta pesquisa, norteados pela AD de matriz francesa e pela Teoria Sócio-Histórica do Letramento, é que, os sujeitos-estudantes da contemporaneidade, que residem em um mundo multimídia, vivenciam situações de autoria nos *games* que habitualmente jogam e também em contato com outras materialidades digitais, o que não acontece na escola.

As análises discursivas empreendidas foram realizadas, inicialmente, a partir de diferentes recortes nos depoimentos dos sujeitos-professores e indiciam que, com relação às práticas pedagógicas referentes à alfabetização, a escola a considera em sua dimensão restritiva, isto é, “ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual-motora, orientação-espacial, etc.” (ASSOLINI, 2003, p.254).

O Discurso Pedagógico Escolar (DPE) assumido pelas professoras-alfabetizadoras demonstram esse posicionamento, ao afirmarem utilizar “caderno de caligrafia, que ajuda na alfabetização”, trabalharem com as “famílias silábicas”, além de utilizarem ditados e atividades de cópias, confirmando que “na escola atual, ainda há espaço para a escrita instrumental, mecânica, esvaziada de sentido, que se limita à mera codificação” (ASSOLINI, 2015, s/p.).

O lugar de autor, “opõe-se à prática do “copia e cola”, que vem se naturalizando, indiscriminadamente” (ASSOLINI, 2015, s/p.).

Mas como o sujeito-professor vai oportunizar autoria, se ele não é autor?

> A escola, como instituição e grupo que reproduz a ideologia dominante, dissimulando (e aprisionando) a posição ocupada pelo sujeito-professor [...] não privilegia a formação do sujeito-autor, seja ele professor ou aluno, e mesmo com tendências diversas acerca da educação, que implicam dizeres e sentidos diversos que circulam sobre o tema, os sujeitos recorrem, geralmente, à paráfrase para formular seus dizeres a partir dos sentidos e dizeres já ditos sobre educação [...] (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p.71).

Em nossas análises, pudemos constatar, por meio dos dizeres das professoras-alfabetizadoras, que repetiram o termo “a gente”, não utilizando “eu”, a repetição, a paráfrase, a reprodução, como forma de não assumirem a autoria de suas práticas pedagógicas. “A gente” planeja, “a gente” aplica a atividade, “a gente” trabalha as vogais e assim por diante.

Utilizam o termo “a gente”, para não se responsabilizarem pelos seus dizeres e práticas. Na linguagem do senso comum, em alguns casos, este termo pode produzir efeitos de sentidos de coletividade, porém, não é o caso das professoras participantes desta pesquisa, que afirmam ter suas práticas planejadas pelo sistema de ensino que utilizam e por professoras que as antecederam como alfabetizadoras, portanto, elas não planejam seus trabalhos, nem sozinhas, nem em parceria.

Professores que não ocupam a posição de autores, como é o caso das SP participantes desta pesquisa, não irão oportunizar um trabalho que leve à construção do conhecimento privilegiando a autoria, condenando seus alunos a permanecem na posição de sujeitos que apenas reproduzem discursos preestabelecidos.

Este “processo parafrástico de linguagem encontra na instituição escolar um espaço fértil para concretizar-se e perpetuar-se” (ASSOLINI, 1999, p. 45), mas, hoje, está cada vez mais presente, a necessidade do SE participar ativamente de sua aprendizagem, condição de quem, assume esta posição, em atividades envolvendo as TDIC fora da escola. Condição de quem assume o seu dizer, como o fez Enheduanna, há mais de 4000 anos, quando assinou suas produções escritas, esculpindo seu nome, não só na argila, mas também na história de uma civilização.

Ao analisarmos as discursividades dos alunos e suas produções linguísticas escritas, pudemos constatar que há uma relação entre SE que utilizam frequentemente as TDIC, principalmente os *games*, com aqueles que demonstram em suas escritas um texto autoral, coerente e inscrito no interdiscurso digital, que em sua materialidade, deve “levar em conta o acontecimento do discurso da tecnologia, sua inscrição na memória discursiva e sua atualização nas formulações digitais” (DIAS, 2016b, p.168).

Porém, esta constatação não ocorreu em primeira análise. Os alunos responderam ao questionário semiestruturado, tendo a pesquisadora como escriba. Assim, pudemos ir anotando alguns dizeres que transcendiam à objetividade das questões, com o intuito de auxiliar nas análises discursivas.

Dos 50 participantes, selecionamos 10, que comporiam o *corpus* de análise. O critério de seleção para realizar as análises discursivas foi escolher escritas convencionais e escritas que não era possível realizar uma leitura.

Assim, comparamos as escritas com o questionário respondido, a fim de verificar se os SE que escreviam convencionalmente eram os mesmos que utilizavam jogos digitais, fora da escola, como forma de lazer.

Ao confrontarmos escrita e questionário, constatamos que não havia essa relação, pois, alguns SE que disseram jogar com frequência, não escreviam de forma convencional.

Passamos a observar, então, nas anotações realizadas pela pesquisadora escriba, quais eram os *games* preferidos dos SE que escreviam convencionalmente e dos que não apresentavam escrita convencional.

Faltavam-nos informações a respeito dos *games*, que os SE jogavam. Decidimos, então, realizar uma nova entrevista com os 10 sujeitos selecionados, a fim de obter maiores informações para as análises.

Esta segunda entrevista nos foi mais esclarecedora e pudemos então constatar que, para que haja influência do letramento digital na alfabetização, é necessário considerar que os jogos digitais, utilizados por aqueles que possuem escrita convencional, são *games* que mobilizam a escrita durante o jogo.

Após pesquisarmos cada um dos jogos digitais mencionados pelos SE, pudemos observar que *todos os alunos que apresentaram escrita convencional jogavam games que mobilizavam a escrita*, o que indicia uma correlação entre a utilização de *games* que mobilizam a escrita e sua influência no processo de aquisição da escrita.

Assim como, *todos os alunos que afirmaram fazer parte de seu cotidiano “brincar” com jogos digitais, mas não apresentavam escrita convencional, jogavam games que não precisavam da escrita em nenhum momento*, o que nos sugere que nem todos os *games* influenciam no processo de alfabetização, no caso de nossas observações, *games* ou atividades digitais que não mobilizam a escrita, não colaboram para o processo de alfabetização.

Este segundo grupo de SE, são também, considerados por nós sujeitos letrados digitais, mas em grau diferente dos primeiros.

Segundo Prensky (2001), todos os *games* ensinam alguma coisa. Para responder à questão inicial dessa pesquisa, compreendemos que, embora nem todos os *games* mobilizavam a escrita, outros letramentos digitais eram oportunizados aos SE do segundo grupo (daqueles que não apresentaram escrita convencional e jogavam *games* que não mobilizavam a escrita), apenas eram letramentos digitais diferentes daqueles que nos interessavam como objeto de estudo dessa investigação.

Observamos com estas análises, que, quanto mais as crianças jogam, mais são mobilizadas a utilizar operações mentais linguísticas e na medida em que vão sendo incitadas, mais o letramento delas vai sendo aprimorado.

Assim, propomos um caminho que considere olhar para o sujeito-estudante da contemporaneidade de forma diferenciada do que vem a escola fazendo, ao ignorar as mudanças sócio-históricas ocorridas na última metade do Século XX, com o aparecimento e rápida difusão das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações e todas as suas materialidades digitais, além de desprezar as qualidades multimídias de seus alunos.

Não podemos mais considerar o genérico discursivo adotado pelos “Imigrantes Digitais” ou por aqueles que se inscrevem nessa formação discursiva, que consideram que a aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida.

Sim, ela pode ser divertida, pois, concordamos com (PRENSKY, 2001, s/p.) ao afirmar que “não há razão para uma geração que pode memorizar mais de 100 personagens do Pokémon com todas as suas características, história e evolução não poderem aprender os nomes, populações, capitais e relações entre todas as 181 nações no mundo. Depende apenas de como é apresentada”.

Sabemos que não é verdadeira a discursividade que circula pela sociedade de que, sendo os alunos nativos digitais, é preciso atender à demanda de levar para a escola as “novas” tecnologias, com a promessa de que abrindo os portões da escola para elas a solução para os problemas da educação estaria garantida.

A questão, portanto, não se reduz ao simples oferecimento das TDIC, mas como usá-la no contexto escolar.

E nesse sentido o trabalho do professor é fulcral, pois sua prática repercute na construção do interdiscurso do letramento digital dos sujeitos-estudantes.

Mas, para que os professores favoreçam aos seus alunos a autoria, também eles precisam vivenciá-la, nos cursos de formação inicial.

A produção de sentidos não pode ser a eles negada em sua formação, como confirma Assolini (1999):

> [...]quando o indivíduo é impedido de entrar no lugar da interpretação, ele está sendo impedido de ser constituído dialeticamente pela linguagem, ou seja, ser constituído e constituir a linguagem. Se os sentidos pelos quais é tomado não lhe fazem sentido, o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem. Ao sujeito é negada a possibilidade de ser produtor de sentidos (que são constituídos pelos interdiscursos) (ASSOLINI, 1999, p.32-33).

É, portanto, essencial que se faculte aos professores e aos estudantes a possibilidade de produzir sentidos, para que a tensão entre reprodução e transformação, presentes no arcabouço escolar, faça prevalecer a transformação.

Concordamos com Orlandi que, “o sujeito de uma sociedade que tem a escola mesmo não estando nela é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta: você é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que você se enreda” (2014, p.145).

A escola, por mais distante que esteja dos sentidos produzidos pelos sujeitos-estudantes, ainda é, de extrema importância para a “organização” da sociedade, não fosse, as instituições “gestoras do mundo”, não a traria tão próxima como um dos principais Aparelhos ideológicos do Estado.

Porém, analogicamente organizada como está, a escola não consegue forças para prosseguir dialogando com seus estudantes digitais. É preciso, pois, pensar a função dessa instituição que parece caminhar para uma pedagogia empreendedora, regida pela economia mundial, que, diante da larga profusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, procuram criar não mais o homem puramente servil, mas inculcar desde muito cedo nos estudantes “o espírito empresarial para que eles mesmos encontrem alternativas ao desemprego, criando pequenas empresas ou carreiras pautadas pela autossuficiência, em vez de terem como único horizonte o emprego formal assalariado, que foi hegemônico nas sociedades disciplinares” (SIBILIA, 2012, p.130).

Que jogo é esse que estamos vivendo na sociedade neoliberal?

Como a escola, que serviu à Era Industrial é agora afetada pela Era da Informação (das TDIC)?

Qual é a posição de países como o Brasil, considerados de “terceiro mundo” pelos países de “primeiro mundo”, nesse jogo?

Essa pesquisa nos mostrou que, em geral, a discursividade do digital afeta os sujeitos-estudantes na aprendizagem escolar, e em particular, os *games* e suas arquiteturas, influenciam os sujeitos-jogadores-estudantes no processo de aquisição da língua escrita.

Trazer para o espaço escolar, a arquitetura dos *games* seria um movimento de reprodução ou de transformação? Estaríamos reavivando a escola, atualizando-a para o “modo digital” ou estaríamos apenas movimentando as peças de um jogo já minuciosamente arquitetado por organizações como a OCDE, por exemplo?

A quem servimos? Quem protegemos? Qual seria o movimento do jogo que transcendesse à paráfrase e nos levasse à polissemia?

Acreditamos que a escola está em crise, que é preciso repensá-la, como nunca antes fizemos e que é inevitável oferecermos um espaço escolar lúdico aos estudantes, mas também acreditamos, como afirma Sibilia (2012) que isso não emancipará os “oprimidos”, pois sabemos que nenhum movimento foi capaz de erradicar a opressão e a alienação “nem sequer o analfabetismo o foi –, particularmente na América Latina” (SIBILIA, 2012, p.81).

Como (r)existir a esse assujeitamento imposto pelo capitalismo neoliberal? Orlandi nos ensina:

> [...] em uma sociedade que se quer imexível e já feita, se evita a formação e, com ela, a compreensão de como a língua/linguagem funciona, tanto para o processo de simbolização, mas sobretudo, para a individuação do sujeito que se identifique com “uma posição sujeito capaz de resistência e que ‘ouse pensar por si mesmo’”. Este é o sujeito que objetivamos com a formação, o sujeito não alienado (MARX, 1844), aquele que sabe discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais. Capaz de pensar por si mesmo, tocando o real, no tenso confronto com o imaginário que o determina (ORLANDI, 2014, p.179-181).

Tenso confronto que existe também entre a “capacitação” e a “formação” docente, entre as classes sociais que lutam (de forma desigual) para prevalecer suas ideologias, entre o ter ou não “acesso” às linguagens que impulsionam a vida deste planeta.

Sabemos que, se por um lado a revolução digital destruiu os muros geográficos do mundo, outros muros foram criados e as tensões, os confrontos, continuarão a existir, seja pelos diferentes níveis de acesso às TDIC, seja pelo assujeitamento também constitutivo do mundo digital, que assim como a escola, é ardilosamente arquitetada para servir a poucos que

“organizam” as vidas do planeta, determinando a “função” de cada Estado e seus cidadãos no planeta.

Que a discursividade do digital afeta decisivamente nossas vidas é certo, que essa discursividade mobiliza as razões do mundo, também é verdadeiro, mas gostaríamos de propor o início de uma transformação, uma descontinuidade da reprodução, que para nós reside em repensar criticamente a função da escola na sociedade contemporânea e em consequência, o papel e a formação do professor.

Essa não é uma tarefa fácil, já que, pensando que somos donos de nossos dizeres, somos, quase sempre, capturados pela ideologia dominante.

Essas ideologias, essas “pedras”, fazem parte do nosso caminho e sempre existirão, devemos, talvez, mudar a estratégia e ao invés de tirar uma a uma, tentar repensá-las, deslizando seus sentidos.

Parafraseando os dizeres de José Saramago, ao escrever sobre o livro “... *porque assim como vão variando as explicações do universo, também a sentença que antes parecera imutável para todo o sempre oferece subitamente outra interpretação”,* propomos, que o trabalho da escola e em consequência, do professor, seja o de (re)interpretar o universo, porque ele já não é mais o mesmo.

Para isso, antes é preciso interpretar-se, conhecer-se como sujeito autorizado a interpelar a rede de sentidos e saber-se interpelado por ela.

E, falando em escola, em ensino e em aprendizagem, não gostaríamos de “finalizar” este trabalho com um ponto final, tão pouco com reticências, gostaríamos de reiniciar, usando para isso, a interrogação.

Em quem estamos nos transformando, na sociedade contemporânea?

A quem servimos?

Qual é a função da escola no cenário da atual sociedade?

Qual é o papel do professor nesse jogo de poder, que sempre existiu e continua existindo?

Quais sentidos podemos propor para a escola que foi institucionalizada no século XIX, seus professores são do século XX e seus alunos se encontram no século XXI?

São muitos os questionamentos, e são eles que impulsionam as pesquisas. E, ao propor um ponto e vírgula, neste momento, apresentamos novas provocações.

REFERÊNCIAS

ACERVO FOLHA. **Globalização: entenda o que está acontecendo no mundo**. Jornal Folha de São Paulo, de 02 de novembro de 1997. São Paulo: Folhapress, 1997. Caderno Especial 2. Disponível em: [http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1997/11/02/85/]. Acesso em: 26 jul. 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado:** notas de uma investigação. Lisboa: Presença | Martins Fontes, 1970. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental.** Alfa, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008.

_____. **Escrita e autoria na escola**. (2015). Disponível em: [https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/escrita-e-autoria-na-escola/]. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese de doutorado. USP: Ribeirão Preto, SP: 2003.

_____. **Pedagogia da leitura parafrástica**. Dissertação de mestrado. USP: Ribeirão Preto, SP: 1999.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e trabalho pedagógico**. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Publicado em: setembro de 2006

BABILÔNIA-BRASIL. **Primeiros passos no mundo da Mesopotâmia Antiga**: Enheduana. Disponível em [http://www.babiloniabrasil.com/]. Acesso em 10 ago. 2017.

BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p.9-12.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm]. Acesso em 23 jul. 2017.

CARNIELLO, Luciana Barbosa Cândido; RODRIGUES, Bárbara Mônica Alcântara Gratão; MORAES, Moema Gomes. **A relação entre os nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem**. Universidade Federal de Pernambuco: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem. Anais Eletrônicos. Disponível em: [http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Luciana-Barbosa-Carniello&Barbara-Alcantara-Gratao&Moema-Gomes-Moraes.pdf]. Acesso em 12 set. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 3.ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARTIER, Roger. **Do códice ao monitor**: A trajetória do escrito. Tradução de Jean Briant. O

original em francês - Du codex a l'ecran: Les trajectoires de l' crit. Estudos Avançados 8(21), 1994. Disponível em: [file:///E:/0%20USP%20MESTRADO/03%20LEITURAS/CHARTIER-Roger%20-%20Do%20c%C3%B3dige%20ao%20monitor12.pdf]. Acesso em 10 set. 2017.

CHUFFI, Fernanda Aleixo. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as**: memórias, dizeres e fazeres de uma prática pedagógica. Ribeirão Preto, 2016. Dissertação de Mestrado.

COLL, César & ILLERA, José Luis Rodríguez. **Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital**. In: COLL, César; MONEREO, Carles & Colaboradores. Tradução Naila Freitas. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **Alfabetização e escolarização:** uma equação imutável. Tradução de Dayse Batista. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). A construção Social da Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 283p.

CORACINI. Maria José. **A escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado de letras, 2009.

COURTINE, J. **Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyses du discours. Philosophiques.** p.9: 239-264.1982.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de Sítio)

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 3.ed. rev. e atual.

DIAS, Cristiane. **A análise do discurso digital**: um campo de questões. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016. REDISCO (Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo). V.10, n.2. p.8-20. ISSN 2316-1213. Dossiê: Discursos e Corpos em Rede: Análise do Discurso em Ambiente virtual.

_____. **A materialidade digital da mobilidade urbana:** espaço, tecnologia e discurso. Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos. N.37. jan-jun 2016b. p. 157-175. ISSN 1519 4906. Disponível em: [http://www.revistalinguas.com/edicao37/edicao37.html]. Acesso em 20 ago. 2017.

_____. **Para uma compreensão discursiva do digital:** o sentido de tecnologia. In: Anais do VII SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] / [Comissão Organizadora: Evandra Grigoletto e Fabiele Stockmans De Nardi]. – Recife: SEAD, 2016c. Disponível em [http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO06/CristianeDias.pdf]. Acesso em 22 ago. 2017.

DUDENEY, Gavin, HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (Linguagens e Tecnologias; 5).

FERNANDES, Cleudemir Alves. **Análise de Discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FISCHER, Steven Roger. **História da Escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP,

2009a.

_____. **Uma breve história da escrita:** introdução à origem das línguas. Tradução Flávia Coimbra. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico)

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

GADET, Françoise & HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores Bethania S. Mariani [et al.]. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

GASPERETTI, Marco. **Computador na educação:** guia para o ensino com as novas tecnologias. São Paulo: Esfera, 2001.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GINZBURG, Carlo. **Mitos**, **Emblemas e Sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989. 2.ed. (2014).

GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução de Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 332p.

GRIGOLETTO, Evandra & GALLO, Solange Leda. S**ujeito e memória em textualidades digitais**. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (Orgs.). Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheaux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries Históricas e Estatísticas**: conceitos e definições - pesquisas sociais. Disponível em: [http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/glossario.aspx] . Acesso em: 23 jul. 2017

KIEFFER, Eduardo Gudiño & VARELA, Hilda Torres. **Historia y cuentos del alfabeto**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1987

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995a. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995b. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1.ed. (1993) 8ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

(Coleção TRANS).

LINDOSO, Felipe. **Os tipos móveis de Gutenberg**. In: Publishnews, 16/02/2016. Disponível em: [http://www.publishnews.com.br/materias/2016/02/16/os-tipos-mveis-de-gutenberg]. Acesso em: 09 set. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução Freda Indursky 3.ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARQUES NETO, Humberto Torres. **A tecnologia da informação na escola**. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MATOS, Mauricio dos Santos. **Linguagem e tecnologia.** In: ASSOLINI, F. Elaine Paiva & LASTÓRIA, Andrea Coelho (orgs.). Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis, SC: Insular, 2013.

MEC. CNE. Conselho Pleno: CNE R**esolução CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. CNE. Conselho Pleno: **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. E-MEC: **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2016. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António, coord. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf]. Acesso em: 17 out. 17.

OCDE1, Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico. **Educação**. [http://www.oecd.org/] Acesso em: 28 fev. 18.

OCDE2, Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico. **PISA 2018 Competência Global**. Disponível em: [http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm]. Acesso em: 15 mar. 18

OECD, Organization for Economic Co-operation and Development. **PISA:** Preparing our youth for na inclusive and sustainable world – The OECD PISA global competence framework. Handbook-PISA-Global-Competence.pdf. Disponível em: [http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf]. Acesso em: 15 mar. 18.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales Oliveira. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico:** a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. Revista Brasileira de Educação. N.18, 2001.

ONUBR, Nações Unidas no Brasil. **UNESCO – Representação no Brasil.** Disponível em: [https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/]. Acesso em: 23 jul. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 12.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação de sentidos. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso em Análise:** sujeito, sentido, ideologia. 3.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

_____. **Discurso e Leitura.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 3.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

_____. **Formação ou capacitação**: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lucia & ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs.). Discursos sobre a inclusão. Niterói, RJ: Intertexto, 2014.

_____. **Texto e Discurso.** Organon. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V.9, n.23, 1995. P.111-118.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso, 1969**. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2010.

_____. **Análise de Discurso.** Textos selecionados por Eni Puccunelli Orlandi. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. **Ler o arquivo hoje.** (1982). Tradução: Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). Gestos de Leitura: da história no discurso. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 7.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: ORLANDI, Eni Pulcinelli [et al.] 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. Coleção Repertórios.

PEREIRA, Aracy Ernst. **"Escovando" palavras**: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di & BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). Enunciação e discurso: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, Danilo Moura. SILVA, Gislaine Santos. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento**. Caderno de Ciências Sociais Aplicadas. Vitória da Conquista-BA. (n.10 – 151-174), 2010. Disponível: http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/884/891. Acesso em 24 jan 2017.

PESSOA, Fábio Mariz Maia. **Aprendizagem imersiva em mundos virtuais.** Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. CIN. Ciência da Computação, 2013.

PRENSKY, Marc (2001). **Digital Natives, Digital Immigrants Part 1**. On the Horizon, Vol. 9 Issue: 5, pp.1-6. Disponível em: [http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816]. Acesso em 31 ago. 2017.

_____. **Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

RIPPER, Afira Vianna. **O preparo do professor para as novas tecnologias.** In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org). Informática em psicopedagogia. 2.ed. São Paulo: SENAC, 1999.

RODRIGUES, Marcos Henrique Camargo. **Gutenberg e o letramento do ocidente**. Revista Educação e Linguagens. Campo Mourão, v.1, n.1, ago/dez.2012.

ROJO, Roxane (Orgs.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TOCs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMÃO, Lucilia Maria Sousa & PACIFICO, Soraya Maria Romano. **Da notícia ao discurso jornalístico**: a tentativa de silenciar a heterogeneidade. Verso e Reverso – Revista da Comunicação da Unisinos. Ano XX, 2006/2, nº44. ISSN: 1806-6925. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso]. Acesso em 17 out. 17.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de Escrita**: tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção múltiplas escritas).

SCHADEN, Érica Mancuso. **As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como intérpretes-historicizados**: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados. Ribeirão Preto, SP: USP, 2015. Dissertação de Mestrado.

SERRES, Michel. **Polergazinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Enio José Porfirio. **Análises discursivas sobre a (des)construção do conceito de democracia**: dizeres e fazeres no contexto escolar. Ribeirão Preto, SP: USP, 2015. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Juliana Christina Rezende de & PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Sujeito e autoria no contexto escolar:** contribuições da Análise do Discurso. Revista da SPAGESP – Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. Jul.-Dez. 2011, vol. 12, Nº 2, pp. 68-84.

SULLIVAN, Kerry. **Enheduanna**: A High Priestess of the Moon and the First Known Author in the World. 6. Dez. 2016. Disponível em: [http://www.ancient-origins.net/history-famous-people/enheduanna-high-priestess-moon-and-first-known-author-world-007259]. Acesso em 06 set. 2017.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação***:* novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época; v.15).

TFOUNI, Leda Verdiani. (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas,

SP: Mercado de Letras, 2010b. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; MARTHA, Diana Junkes Bueno. **A abordagem histórica do letramento**: ecos da memória na atualidade. Belo Horizonte: Revista Scripta, ISSN: 2358-3428, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Da escrita do nome à escrita da vida:** Letramento e alfabetização de adultos. Intersecções – Edição 22 – Ano 10 – Número 1 – maio/2017. p.56-76.

TFOUNI, Leda Verdiani et al. **O caráter terapêutico da escrita:** Práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. Paidéia, 2008, 101-110. Disponível em: [www.scielo.br/paideia]. Acesso em: 15 out. 2017.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura & IBE, Bureau Internacional de Educação. **Glossário de Terminologia Curricular**. Paris, França, 2016. Versão em português: Coordenação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Tradução: Rita Brossard. Revisão técnica: Guiomar Namo de Mello. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/singleview/news/glossary_of_curriculum_terminology/]. Acesso em: 23 jul. 2017.

VALENTE, José Armando. **O uso inteligente do computador na educação**. Pátio - revista pedagógica. Editora Artes Médicas Sul, 1997. Ano 1, Nº 1, p.19-21. Disponível em: [http://files.atividadesvalentim.webnode.com/200000045-38dd539d59/USOINTELIGENTE.pdf]. Acesso em 09 set. 2017.

VISCONTI, Maria Cristina & JUNQUEIRA, Zilda A. **Escrita**: das paredes ao computador. São Paulo: Ática, 1996. Coleção: Um passo à frente.

WEISS, Alba Maria Lemme & CRUZ, Maria Lúcia R. Monteiro. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem.** 3.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

WINNER, Langdon. **Artefatos têm política?** Tradução: Fernando Manso. In: The whale and the reactor – a search for limits in an Age of high technology. The University of Chicago Press. 19-39, 1986. Disponível em: [http://www.necso.ufrj.br/Trads/Artefatos%20tem%20Politica.htm]. Acesso em: 04 Mar 18.

ZONATTO, Katia Otero; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **O discurso sobre os portadores de deficiência em documentos oficiais.** Revista Linguagem & Ensino. Pelotas, SP: dez.2009. v.12, n.2, p.419-433.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para pesquisa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Mestrado em Educação

USP RIBEIRÃO PRETO

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Prezada Sra. Prof.ª Vera Beatriz Carlotti
Diretora
EEIEFM Ateneu Barão de Mauá

Nós, **Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine Paiva Assolini,** docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo e **Cláudia Helena Araújo Baldo,** mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, que estamos realizando a pesquisa intitulada **"Suportes digitais de apoio à alfabetização: construção de sentidos na aquisição da Língua Escrita pelos alfabetizandos"**, cujo projeto encontra-se em anexo, vimos através desta solicitar sua autorização para a coleta de dados, por meio de questionários semiestruturados, em anexo, a serem respondidos por **Professores do Ensino Fundamental I e alunos 1º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Ateneu Barão de Mauá** e por meio de observação gravada dos mesmos alunos, em contato com ferramentas digitais, nas aulas de informática da instituição.

Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e dessa forma nos comprometemos a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa científica.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine Paiva Assolini
Orientadora e supervisora da Pesquisa

Cláudia Helena Araújo Baldo
Mestranda Pesquisadora

AUTORIZAÇÃO

EEIEFM Ateneu Barão de Mauá
Diretora Prof.ª Vera Beatriz Carlotti
Rua Carlos Chagas, 630 – Jd. Paulista – Ribeirão Preto | SP

Ribeirão Preto

ATENEU "BARÃO DE MAUÁ"
Profª Vera Beatriz Carlotti
Direção

ANEXO B – Aprovação pelo CEP

FFCLRP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa
Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/100-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de novembro de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"Suportes digitais de apoio à alfabetização: construção de sentidos na aquisição da língua escrita pelos alfabetizandos"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 161ª Reunião Ordinária, realizada em 24.11.2016, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 59949516.6.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Vice-coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Cláudia Helena Araújo Baldo
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: http://www.ffclrp.usp.br - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE (Professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"Suportes digitais de apoio à alfabetização: construção de sentidos na aquisição da Língua Escrita pelos alfabetizandos**", desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, **Cláudia Helena Araújo Baldo,** sob a orientação e supervisão da **Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine Paiva Assolini,** docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

Nesta pesquisa pretendemos, com base nas teorias da Análise de Discurso Francesa e na teoria Sócio-Histórica do Letramento, investigar a construção de sentidos realizada por sujeitos-alfabetizandos que utilizam suportes digitais como apoio na aquisição da língua escrita. Objetivamos: (1) analisar suportes digitais, especialmente *softwares* educativos, destinados ao apoio para aquisição da língua escrita, a fim de verificar quais os sentidos oferecidos pelos diversos gêneros digitais contidos nestes *softwares*, (2) observar sujeitos-alfabetizandos na utilização de ferramentas digitais e suas interações com as atividades propostas e decisões frente ao *feedback* imediato dos erros, oferecido pelas ferramentas em questão e (3) conhecer os saberes dos sujeitos-professores, a respeito dos suportes digitais, como apoio no processo de alfabetização.

Adotaremos os seguintes procedimentos, para a realização desta pesquisa: O Sr. (a) responderá a um questionário semiestruturado. Não existem riscos decorrentes desta pesquisa, tendo o participante a autonomia para interromper a participação a qualquer momento que julgar pertinente. A pesquisa apontará as contribuições da utilização de suportes digitais no processo de alfabetização com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para participar deste estudo o Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir como um suporte para novos conhecimentos e estudos futuros no campo da Educação escolar e áreas afins.

Caso tenha alguma dúvida sobre questões éticas do projeto, poderá entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP; Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br*

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do Participante

_____
Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine P. Assolini
Orientadora | Supervisora

_____
Cláudia Helena Araújo Baldo
Pesquisadora

Para quaisquer esclarecimentos:
Orientadora: **Prof.a Dr.ª Filomena Elaine Paiva Assolini** - elainefdoc@ffclrp.usp.br
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Av. Bandeirantes, 3900- Campus Universitário
Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-902
Pesquisadora: **Cláudia Helena Araújo Baldo** - claudiabaldo1@hotmail.com
Fone: (16) 99105 1013

Para esclarecimentos dos aspectos éticos da pesquisa:
Comitê de ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP
Av. Bandeirantes, 3900- Bloco 23- Casa 37
Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-901
Telefone: (16)33154811/ FAX: (16) 36332660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICE B – TCLE (Pais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite especial para seu filho participar voluntariamente da pesquisa **"Suportes digitais de apoio à alfabetização: construção de sentidos na aquisição da Língua Escrita pelos alfabetizandos**", desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, **Cláudia Helena Araújo Baldo,** sob a orientação e supervisão da **Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine Paiva Assolini,** docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as contribuições das ferramentas digitais (programas de computadores educativos), no processo de alfabetização.

Será apresentado a seu filho perguntas sobre as atividades que eles desenvolvem no computador, para coletarmos as impressões dele sobre programas de computadores educativos utilizados na escola, nas aulas de Informática. As respostas a estas perguntas serão feitas por escrito e terá auxílio de colaboradores do projeto.

Realizaremos, também, a observação de seu filho, interagindo com um programa de computador educacional, ou seja, com as atividades desenvolvidas por ele no computador, que tenha como proposta trabalhar a leitura e a escrita. A observação será gravada (sem identificação do rosto da criança), preservando assim sua identidade, para que possamos compreender como ocorre o desenvolvimento das atividades digitais de leitura e escrita propostas pela professora, utilizando programas de computadores educativos. Esta gravação tem apenas a finalidade de servir como apoio para as observações feitas pelo pesquisador.

Informamos que todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

A participação de seu filho nesta pesquisa é voluntária. Você e seu filho podem fazer todas perguntas que julgarem necessárias durante e após a pesquisa. Não existem riscos decorrentes desta pesquisa, tendo o participante a autonomia para interromper a participação a qualquer momento que julgar pertinente.

Esta pesquisa não irá interferir na rotina de atividades do aluno e será desenvolvida nas aulas de informática durante o ano letivo de 2017. O aluno não irá interromper ou alterar sua rotina de atividades, durante a observação. As perguntas (questionário) serão também durante a aula de informática e não ocupará mais que uma hora aula.

As informações relacionadas à pesquisa são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sem identificar o aluno. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir como um suporte para novos conhecimentos e estudos futuros no campo da Educação escolar e áreas afins.

Caso tenha alguma dúvida sobre questões éticas do projeto, poderá entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP; Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br*

Diante do exposto acima eu, _____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios da presente pesquisa. Autorizo a participação livre e espontânea de meu filho(a) _____ para o estudo em questão.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do Responsável

_____
Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine P. Assolini
Orientadora | Supervisora

_____
Cláudia Helena Araújo Baldo
Pesquisadora

Para quaisquer esclarecimentos:
Orientadora: **Prof.ª Dr.ª Filomena Elaine Paiva Assolini** - elainefdoc@ffclrp.usp.br
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Av. Bandeirantes, 3900- Campus Universitário
Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-902
Pesquisadora: **Cláudia Helena Araújo Baldo** - claudiabaldo1@hotmail.com
Fone: (16) 99105 1013

Para esclarecimentos dos aspectos éticos da pesquisa:
Comitê de ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP
Av. Bandeirantes, 3900- Bloco 23- Casa 37
Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-901
Telefone: (16)33154811/ FAX: (16) 36332660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICE C – Questões norteadoras da entrevista com os sujeitos-alfabetizadores

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM SUJEITOS-ALFABETIZADORES

1 – Como você alfabetiza?

2 – Como se dá o início do trabalho de alfabetização por você:

a) Realiza algum tipo de avaliação diagnóstica? Qual? Como?

b) Realiza o planejamento das aulas? Como? Quando? Em parceira? Consulta apostilas, livros?

c) Você recebe o planejamento pronto pelo Sistema de Ensino? O que você faz com ele?

3 – Você utiliza as *TICs* para dar suas aulas? Com qual frequência? Como?

4 – Você utiliza as *TICs* com seus alunos? Com qual frequência?

5 – A escola oferece equipamentos para a utilização de *TICs*?

a) Projetor Multimídia
b) Acesso à Internet
c) Computador
d) Laboratório de Informática

6 – A escola tem aula de Informática?

a) Você já acompanhou os alunos em uma dessas aulas?

b) Você utiliza o Laboratório de Informática para desenvolver alguma atividade com seus alunos?

(Questões elaboradas pela pesquisadora responsável: Cláudia Helena Araújo Baldo)

APÊNDICE D – Questões norteadoras do questionário | entrevista com os estudantes

Observação: Por se tratar de crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, a pesquisadora, leu cada questão do questionário e anotou as respostas, bem como complementos de fala realizados pelos sujeitos-estudantes.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO COM SUJEITOS-ESTUDANTES

1 – Identificação:

2 – Idade:

3 – Sexo:

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:
( ) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TICs:
( ) Para se divertir, jogando em vídeo game, PC, Celular ou Tablet
( ) Para assistir vídeos no Youtube
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TICs em nenhum momento em casa

6 – Se joga, com que frequência o faz?
( ) Todos os dias
( ) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?
( ) Sim. Por que?
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?
( ) Sim. Por que?
( ) Não. Por que?

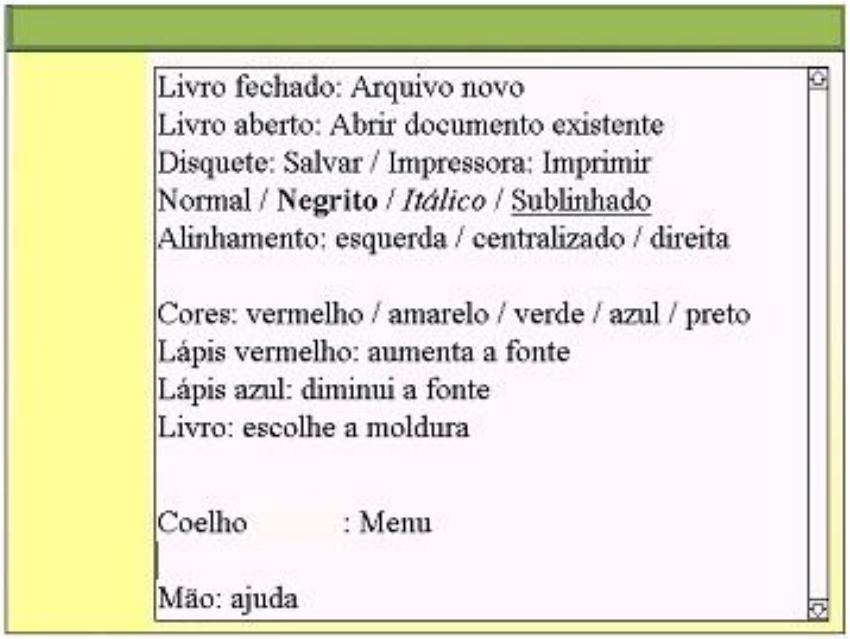
9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?
( ) Sim. Por que?
( ) Não. Por que?

(Questões elaboradas pela pesquisadora responsável: Cláudia Helena Araújo Baldo)

Apêndice E – Transcrição da proposta de produção linguística escrita

Aluno:	1º Ano _____	Data:

Clique sobre o personagem C para entrar no processador de textos



ATIVIDADE:

Utilizando os recursos apresentados pela professora do Processador de Textos, escreva seu nome e em seguida, o que você mais gosta de fazer quando não está na escola.

Ao terminar, escolha uma moldura e chame a professora para imprimir o seu texto.

Apêndice F – Transcrição das entrevistas com os sujeitos-professores

Entrevista – SP1 – Sujeito Professor 1

Descrição do SP1:
Idade: 26 anos
Sexo: feminino
Função: Professor Polivalente do 1º ano do Ensino Fundamental
Tempo de Serviço: 6 anos (2 anos como estagiária remunerada e 4 anos como professora)

Olá tudo bem Professora? Qual é o seu nome?

Meu nome é SP1

Há quanto tempo trabalha aqui na escola?

Faz 6 anos que trabalho na escola, sendo 2 anos como estagiária remunerada e 4 anos como professora do 1º ano.

SP1, como você alfabetiza?

Bom, aqui na escola a gente usa o sistema apostilado Anglo né, mas como a apostila é interdisciplinar, no 1º ano, então a gente complementa com os cadernos de tarefas, tem o caderno de tarefas de Língua Portuguesa, de Matemática, caderno de caligrafia que ajuda na alfabetização e mais um livro complementar que se chama "No capricho", ele trabalha com letra cursiva e com regrinhas da Língua Portuguesa que a gente começa a ver no 1º ano.

Como se dá o início do trabalho de alfabetização por você? Realiza algum tipo de avaliação diagnóstica? Qual? Como?

Sim, é através de atividades mesmo que eu, que eu faço com eles que é pra ver se eles chegam aqui no 1º ano sabendo pelo menos o básico que é o alfabeto com a letra bastão maiúscula mesmo, o nome, se eles estão conseguindo escrever e além disso como alguns alunos, a maioria vem da escola mesmo, lá [*Educação Infantil*] eles já veem várias coisas, então eu faço na avaliação, eu coloco se eles já sabem o que é vogais ou consoantes né, e som de algumas palavras, se eles sabem identificar alguns sons e a diferença entre

palavras, frases e letras, tem na avaliação diagnóstica também. Mas é através de atividades, que eu dou como atividades, uma por dia, pra ver como eles estão e pra ver como eu vou caminhar nas aulas.

É você que realiza o planejamento das aulas? Ou já vem pronto do Sistema Anglo de Ensino que é utilizado. Como você realiza o planejamento?

Não. Na verdade vem só a apostila. Eu tenho a apostila né. Tem o manual do professor que me fala como trabalhar a apostila né, mas como o trabalho aqui não é só a apostila, eu trabalho muitos outros cadernos, então o planejamento da aula sou eu que faço. Eu que faço uma ordem, por exemplo, a família silábica que nós trabalhamos, isso foi conversado com as professoras há muito tempo, a ordem a se trabalhar na família silábica. Então assim, o planejamento das aulas, sou eu que faço, pra fazer essa mediação entre apostila e cadernos.

Você faz semanários?

Sim, semanários.

E é por meio dos semanários que você vai planejando e desenvolvendo essas atividades?

Isso.

Esse planejamento é feito só por você ou em parceria com outro professor, com a coordenação ou com alguma outra pessoa?

[*A professora dá um sorriso*] Não. Na verdade sou... é a professora mesmo que faz.

Então você recebe pronto o manual do Anglo, lá tem os objetivos, os conteúdos, como se fosse o planejamento de ensino que já vem pronto, mas que você adapta isso ao semanário acrescentando as atividades, é isso?

Isso, é isso.

Você utiliza as TDIC para dar suas aulas? Com qual frequência? Como?

Na verdade, o tempo é meio restrito, então é assim, a gente gostaria muito. Sempre que possível a gente tenta buscar um *Datashow* pra mostrar alguma coisa, mas o tempo não permite muito não. E como a sala não tem algo *[equipamentos eletrônicos]* eu não faço muito porque até pedir, tem todo um processo pra pedir, ver se tem, chegar, então acaba que passando, meio que por cima da tecnologia aqui na sala.

A escola oferece equipamentos para a utilização de TDIC? Por exemplo: Projetor Multimídia, Acesso à Internet, Computador, Laboratório de Informática?

Sim. Tem as aulas de Informática, semanalmente com as crianças, onde tem um computador pra cada criança, e tem na... na... aqui na faculdade, [*o colégio fica no quarteirão do Centro Universitário, pertencente ao mesmos mantenedores e tem acesso interno entre um prédio e outro*] a faculdade [*fala o nome da instituição que manteremos em sigilo*] o setor que traz pra gente todos esses equipamentos, como vídeos, computadores.

Isso quando o professor solicita, aqui mesmo na escola não tem?

Não aqui na escola não

A escola tem aula de Informática? Você até disse que tem né?

Tem, semanalmente.

Você já acompanhou os alunos em uma dessas aulas, em algum momento?

Hummm, eu acho que eu já vi como funciona, às vezes entrando, acompanhando alguns alunos, eu sei como é que funciona a aula né.

Você utiliza o Laboratório de Informática para desenvolver alguma atividade com seus alunos, fora as aulas de Informática?

Não.

Você faz suas aulas só aqui na sala de aula mesmo?

Sim.

Você gostaria de falar mais alguma coisa, complementar sua fala com algo que considera interessante dizer?

[*A professora dá uma risada*] Ah, não sei, acho que não, acho que é isso mesmo.

Então está ótimo, obrigada.

[*A professora dá uma risada*] De nada.

Entrevista – SP2 – Sujeito Professor 2

Descrição do SP2:

Idade: 22 anos

Sexo: feminino

Função: Professor Polivalente do 1º ano do Ensino Fundamental

Tempo de Serviço: 5 anos na Instituição de Ensino, sendo 4 anos como estagiária remunerada e 4 meses como professora.

Olá tudo bem Professora? Qual é o seu nome?

Meu nome é SP2, tenho 22 anos e 11 meses

Há quanto tempo trabalha aqui na escola?

Esse é meu quinto ano e o primeiro como professora titular no 1º ano, como alfabetizadora.

SP2, como você alfabetiza?

Eu alfabetizo, alfabetizando... [*risadas*].

Calma... eu alfabetizo, a gente faz bastante atividades relacionando os sons das letras e a gente também faz atividade de memorização.

E como são essas atividades de memorização?

A gente primeiro trabalhou as vogais, é... a gente fez bastante repetição de a, e, i, o, u. De letra cursiva e de letra bastão, a gente está apresentando ainda. [*a entrevista foi realizada em 09 de março de 2017*]. Agora essa semana a gente começou com encontros vocálicos.

Como se dá o início do trabalho de alfabetização por você? Realiza algum tipo de avaliação diagnóstica? Qual? Como?

Sim. Na primeira semana foi só avaliação diagnóstica pra ver o que eles trouxeram de fora. Porque a minha sala são todos os alunos de fora [*referindo-se a alunos que não vieram da Educação Infantil da escola*].

E essa avaliação diagnóstica é feita de que forma?

São atividades, sobre.... cores... tem formatos, a gente também deu, escrever nomes, a gente deu bastante de nomes, pra ver se eles sabia escrever, fizemos alguns ditado, ditei algumas palavras como pipoca, panela, pra ver se eles conseguiam escrever.

É você que realiza o planejamento das suas aulas? Como você realiza? Em parceira?

Eu e a professora do outro 1º ano, que é a professora [*diz o nome da professora*], nós realizamos juntas, porque os dois primeiros anos tem que caminhar juntos. Então a gente senta e planeja semanal. A semana inteira.

E vocês consultam o quê? Material apostilado, livros?

A gente tem a apostila e aí a gente consulta o manual do professor, que tem bastante dicas e as atividades que são dos cadernos, porque a gente tem caderno de apoio de Matemática, caderno de Português, caderno de Matemática, caderno de tarefa 1 e 2, isso já era material da professora [*fala o nome da outra professora*]. Então eu só estou acompanhando ela.

Entendi. O planejamento realizado pela professora SP1, vocês estão usando, com alguns aperfeiçoamentos?

Isso. A gente fez algumas mudanças.

O Sistema de Ensino Anglo já envia o planejamento pronto e vocês seguem aquele planejamento do Sistema Apostilado e vai incluindo algumas atividades?

Sim. A gente inclui. Agora no começo do ano, principalmente, pra treinar a letra cursiva e a letra bastão.

E como são as atividades da apostila Anglo?

A apostila do 1º ano é interdisciplinar e tem também a apostila de Inglês. A apostila de Inglês tem atividades de leitura, tem desenhos... eu não conheço muito bem a apostila, mas, tem bastante música, a de Inglês, a nossa também tem.

Você utiliza as TDIC para dar suas aulas e como você usa?

A gente às vezes passa algum filme né. Se a gente for trabalhar, por exemplo, com o planeta, a gente passa algum filme ou desenho que complementa. Na apostila não traz muito, esse trabalho com tecnologia. A gente usa bastante rádio, mas computador não. Só quando vai passar algum filme.

A escola oferece equipamentos para a utilização de TDIC, como Projetor Multimídia, Acesso à Internet, Computador, Laboratório de Informática?

Sim, oferece.

A escola tem aula de Informática?

Sim.

Você já acompanhou os alunos em uma dessas aulas?

Se eu já acompanhei? Não.

Você utiliza o Laboratório de Informática para desenvolver alguma atividade com seus alunos?

Por enquanto não.

E você acredita que utilizar as TDIC, para alguma atividade é importante?

Eu acho que tudo que é complemento, é interessante. A informática utilizada de uma forma educativa é interessante, utilizar a música pra complementar é interessante, acho que tudo que é complementar é interessante.

Você quer falar mais alguma coisa, SP2, sobre suas aulas ou sobre algo que gostaria de acrescentar?

Não. Eu acho, que assim, é meu primeiro ano como professora e o que eu tô percebendo é que no 1º ano eles são extremamente curiosos e extremamente inteligentes.

Muito bom. Obrigada.

Imagina.

Apêndice G – Transcrição dos Questionários Semiestruturados dos sujeitos-estudantes

Questionário – Sujeito Estudante 1

1 – Identificação: **SE1**

2 – Idade: **7 anos**

3 – Sexo: **Masculino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)

( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
(X) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Para jogar, utiliza as plataformas videogame, computador, tablet e celular (do pai e da mãe).
Seu jogo preferido é o *Minecraft* e gosta de assistir a vídeos de *gamers* na plataforma *Youtube* que ensina a jogar *minecraft*.

6 – Se joga, com que frequência o faz?

(X) Todos os dias. **Costuma jogar várias horas por dia.**
( ) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? ***Minecraft* ensina Matemática, ensina números.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque eu gosto de jogar**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque seria legal**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 2

1 – Identificação: **SE2**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Masculino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
(X) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Para jogar, utiliza as plataformas videogame, computador, *tablet* e *smartphone* (próprio). Gosta de tudo que é eletrônico.
Seu jogo preferido é o *Minecraft* e gosta de assistir a vídeos de *gamers* na plataforma *Youtube* que ensina a jogar *minecraft*.

6 – Se joga, com que frequência o faz?

(X) Todos os dias. **Se desobedecer a mamãe, fico sem jogar. Jogo uma hora por dia, mas nos finais de semana, jogo mais.**
( ) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **Sim, aprendo muito com os jogos, mas eu não tenho Coelho Sabido não. [*Coelho sabido é um software trabalhado nas aulas de Informática*]**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Adoro tudo, gosto de todos os jogos.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque gosto de eletrônicos**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 3

1 – Identificação: **SE3**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Masculino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
(X) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Para jogar, utiliza as plataformas videogame, e *smartphone* (próprio). No videogame joga NARUTO e no celular o preferido é YU.GI.OH!
Gosta de assistir a vídeos de gamers na plataforma *Youtube* que ensina a jogar YU.GI.OH!

6 – Se joga, com que frequência o faz?

( ) Todos os dias.
( ) Só nos finais de Semana
(X) Entre 2 e 3 dias. **Joga muito nos finais de semana e quando está na clínica da mãe.**

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **Sim, porque quando jogo eu descubro e aprendo.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque os jogos da Informática são legais.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque adoro jogos**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 4

1 – Identificação: **SE4**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Feminino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
( ) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Utiliza *smartphone* (próprio) como plataforma para assistir: Carrocel, Cúmplice de um resgate e Carinha de anjo.
Utiliza smartphone (da mãe), porque tem mais espaço, para jogar: gatinha de estimação (cuidados diários) e fazendinha.

6 – Se joga, com que frequência o faz?

(X) Todos os dias.
( ) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias.

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **Sim, nos jogos a gente aprende várias coisas, por exemplo dar comida para os animais.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque tem jogo legal.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque é legal aprende com jogos**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 5

1 – Identificação: **SE5**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Feminino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
(X) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Utiliza computador, *smartphone* e *tablet* como plataforma para jogar jogo de montar bolo e de maquiagem.
Utiliza a plataforma *Youtube* para assistir a vídeos sobre os mesmos assuntos.

6 – Se joga, com que frequência o faz?

(X) Todos os dias.
( ) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias.

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **Sim, nos jogos a gente aprende várias coisas, por exemplo dar comida para os animais.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque tem jogo legal.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque é legal aprende com jogos**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 6

1 – Identificação: **SE6**

2 – Idade: **5 anos**

3 – Sexo: **Masculino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
( ) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Utiliza computador e *tablet* como plataforma para jogar *Angry Birds e Zombies*.
Utiliza a plataforma *Youtube* para assistir a vídeos de piscina de bolinhas.

6 – Se joga, com que frequência o faz?

( ) Todos os dias.
(X) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias.

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **Porque sim.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque tem jogo legal.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque aprende jogando.**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 7

1 – Identificação: **SE7**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Masculino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
( ) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Utiliza videogame e *tablet* como plataforma para jogar "boia de dança".

6 – Se joga, com que frequência o faz?

(X) Todos os dias.
( ) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias.

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **Sim, porque aprende a pintar.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque quando clica no urso "touro", acontece alguma coisa.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque sempre ganha.**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 8

1 – Identificação: **SE8**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Feminino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
(X) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Utiliza videogame, *smartphone* (da mãe) e *tablet* como plataforma para jogar: gatinha de estimação, um de recuperar grávida na ambulância, "são os que mais gosta", também joga um que tem uma cidade pequena e tem uma menina e um menino e um de vestir a Frozen.
Utiliza a plataforma *Youtube* para assistir a vídeos de uma menina que faz um monte de coisas legais, enche balão de água e estora.

6 – Se joga, com que frequência o faz?

( ) Todos os dias.
(X) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias.
Só joga nos finais de semana, porque durante a semana gosta de assistir TV

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **Sim. Aprendi a ter paciências quando os outros estão falando. Tipo assim, quando a mamãe tá falando com outra pessoa eu não posso falar junto senão ela não entende.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque tem jogo legal.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque eu tô ansiosa para aprender a ler.**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 9

1 – Identificação: **SE9**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Feminino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
(X) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Utiliza o *smartphone* (da mãe) como plataforma para jogar *"princesa que tem que chegar no castelo"*.
Utiliza a plataforma *Youtube* para assistir a vídeos "Bel para meninas".

6 – Se joga, com que frequência o faz?

(X) Todos os dias.
( ) Só nos finais de Semana
( ) Entre 2 e 3 dias.

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

(X) Sim. Por que? **No Youtube estou conseguindo escrever mais coisas.**
( ) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

(X) Sim. Por que? **Porque tem vários jogos que eu não conheço e eu gosto de aprender jogos.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

(X) Sim. Por que? **Porque eu adoro aprender jogos e coisas novas.**
( ) Não. Por que?

Questionário – Sujeito Estudante 10

1 – Identificação: **SE10**

2 – Idade: **6 anos**

3 – Sexo: **Masculino**

4 – Na escola, realiza atividades utilizando suportes digitais:

(X) 1 x por semana (aulas de Informática)
( ) Além da aula de Informática, outras vezes por semana com a professora de sala

5 – Em casa, utiliza as TDIC:

(X) Para se divertir, jogando em Videogame, Computador, *Smartphone* ou *Tablet*
(X) Para assistir vídeos no *Youtube*
( ) Para realizar tarefas escolares
( ) Não utiliza TDIC em nenhum momento em casa
Utiliza o *smartphone* (da mãe) como plataforma para jogar *Zombies*.
Utiliza a plataforma *Youtube* para assistir a um cara que faz coisas para ganhar dinheiro.
Gosta de brincar com brinquedos.

6 – Se joga, com que frequência o faz?

( ) Todos os dias.
( ) Só nos finais de Semana
(X) Entre 2 e 3 dias.

7 – Você acredita que jogar te ajuda a entender melhor as atividades escolares?

( ) Sim. Por que?
(X) Não. Por que?

8 – Você gosta de jogar nas aulas de Informática?

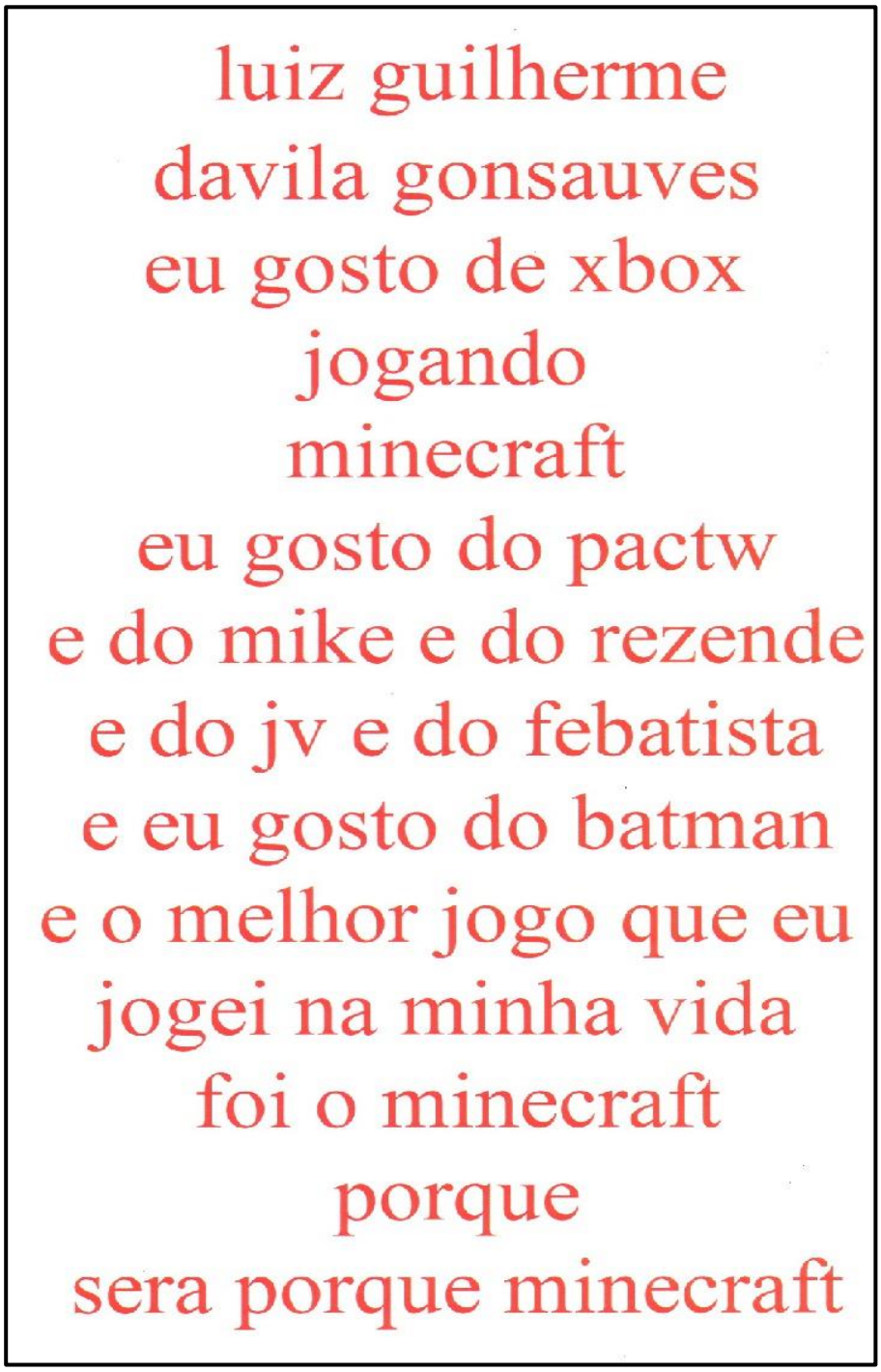
(X) Sim. Por que? **Porque algumas coisas no jogo.**
( ) Não. Por que?

9 – Você gostaria de aprender os assuntos da escola por meio de jogos?

( ) Sim. Por que?
( ) Não. Por que?
Não sabe reponder

Apêndice H – Transcrição das produções linguísticas escritas dos sujeitos-estudantes

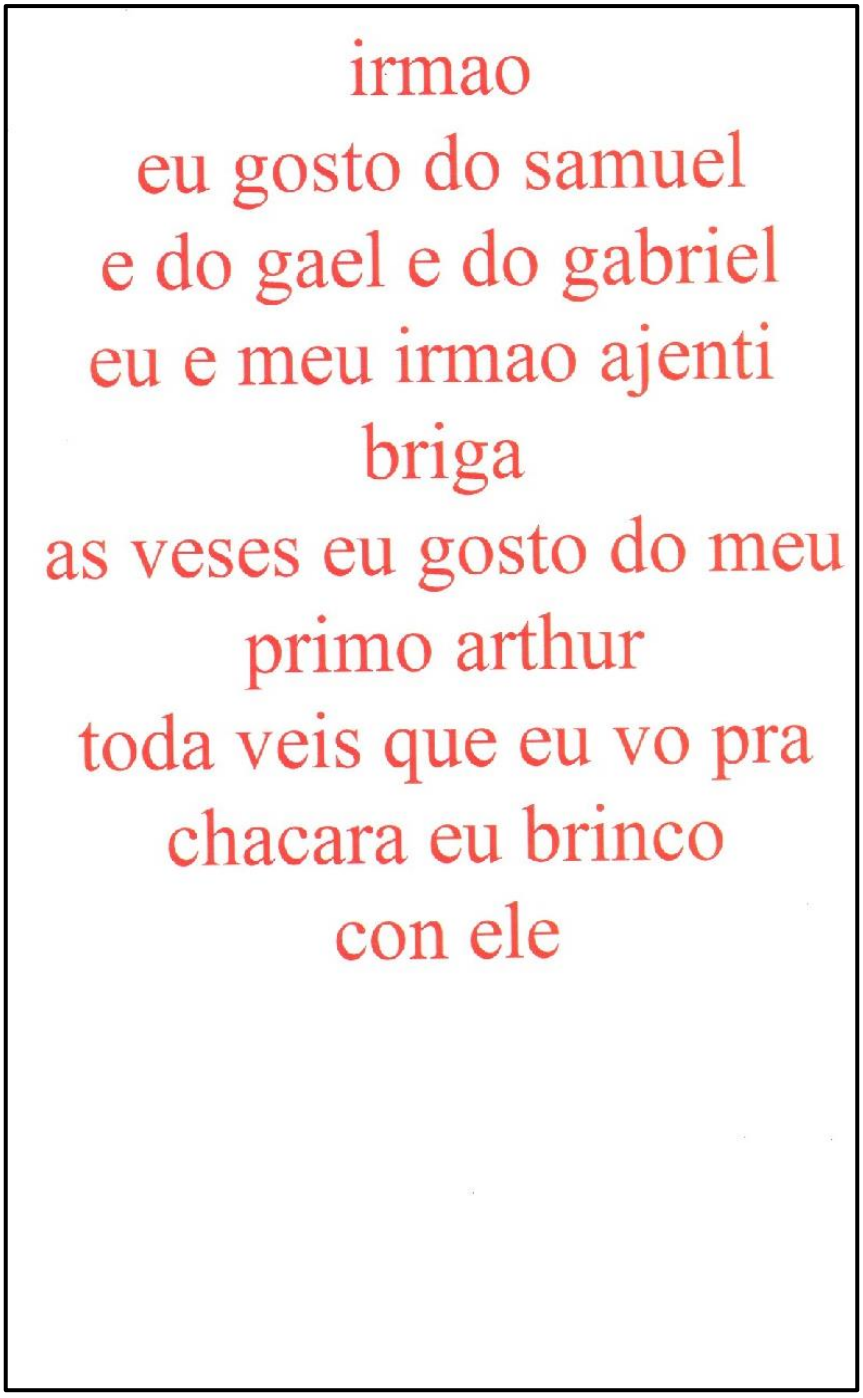
Escrita – SE1 – Sujeito Estudante 1



luiz guilherme
davila gonsauves
eu gosto de xbox
jogando
minecraft
eu gosto do pactw
e do mike e do rezende
e do jv e do febatista
e eu gosto do batman
e o melhor jogo que eu
jogei na minha vida
foi o minecraft
porque
sera porque minecraft

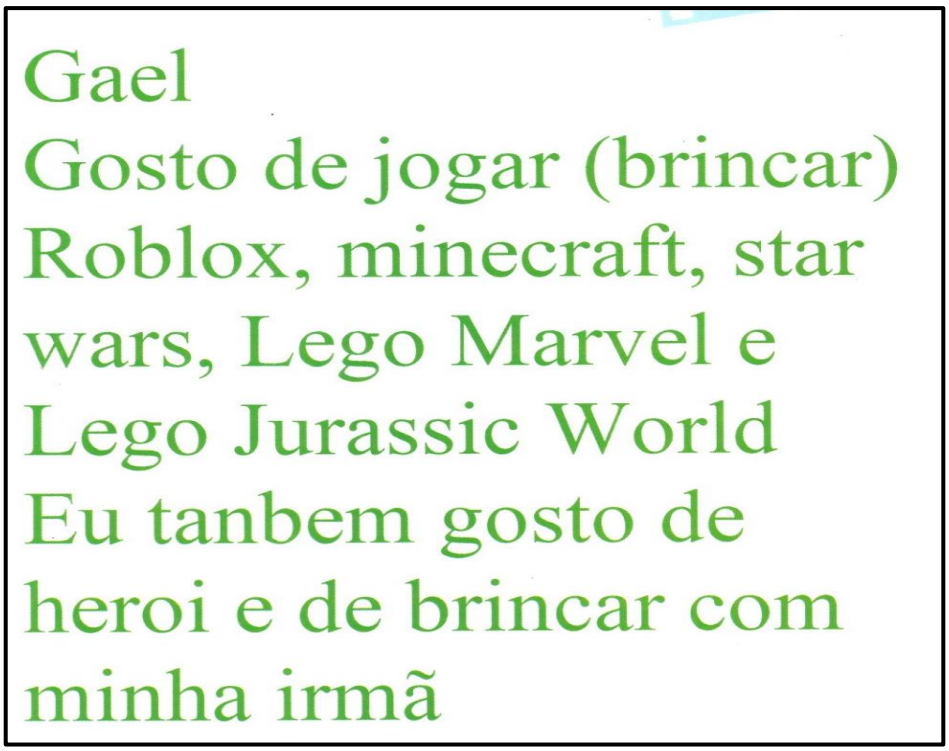
Página 01

ten como eu mata o
ender dragon
e o witer
e por final nun mod eo
ehrobrine
e mais um jogo e o
plantas verso zonbis
garden werfer
eu sou muito bagunceiro
en casa
eu jafis um castelo
num mudo de minecraft
con o vi con o davi e con
meu

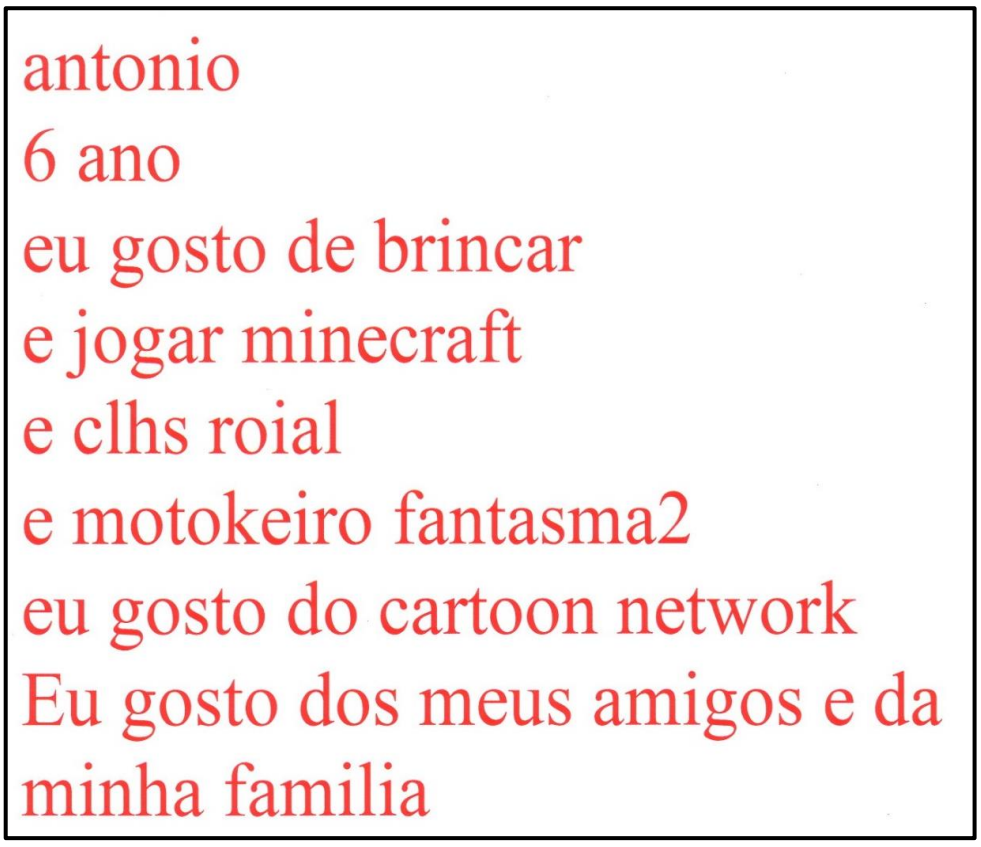

irmao
eu gosto do samuel
e do gael e do gabriel
eu e meu irmao ajenti
briga
as veses eu gosto do meu
primo arthur
toda veis que eu vo pra
chacara eu brinco
con ele

Página 03

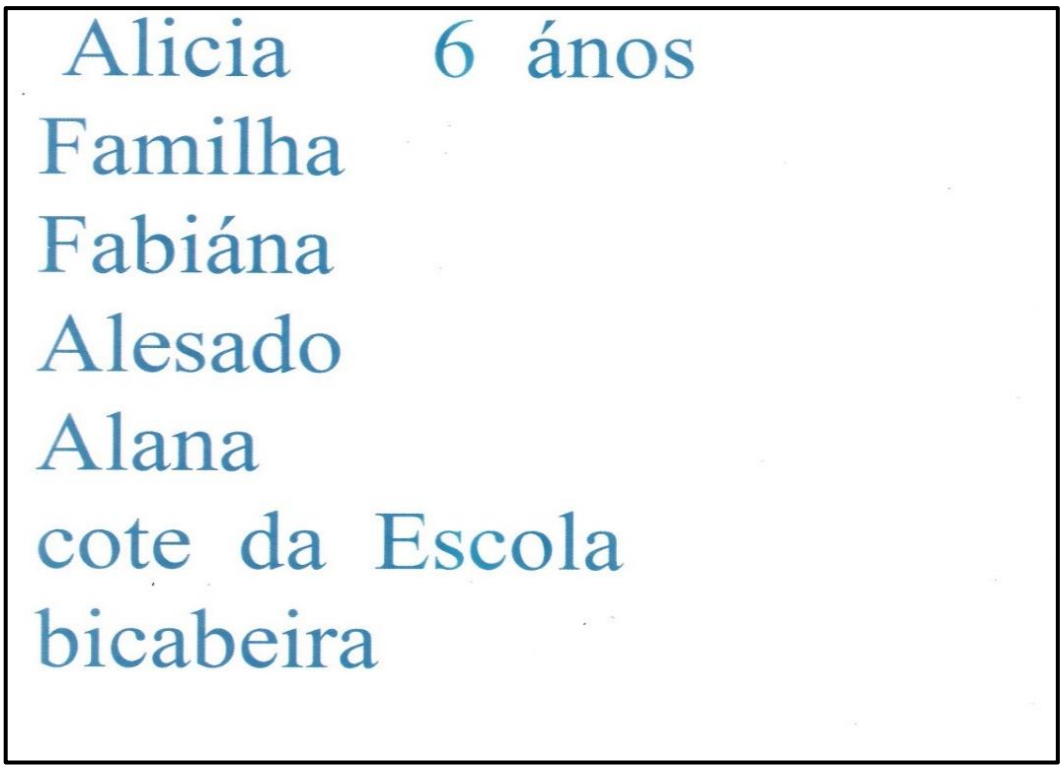
Escrita – SE2 – Sujeito Estudante 2


Gael
Gosto de jogar (brincar)
Roblox, minecraft, star
wars, Lego Marvel e
Lego Jurassic World
Eu tanbem gosto de
heroi e de brincar com
minha irmã

Escrita – SE3 – Sujeito Estudante 3

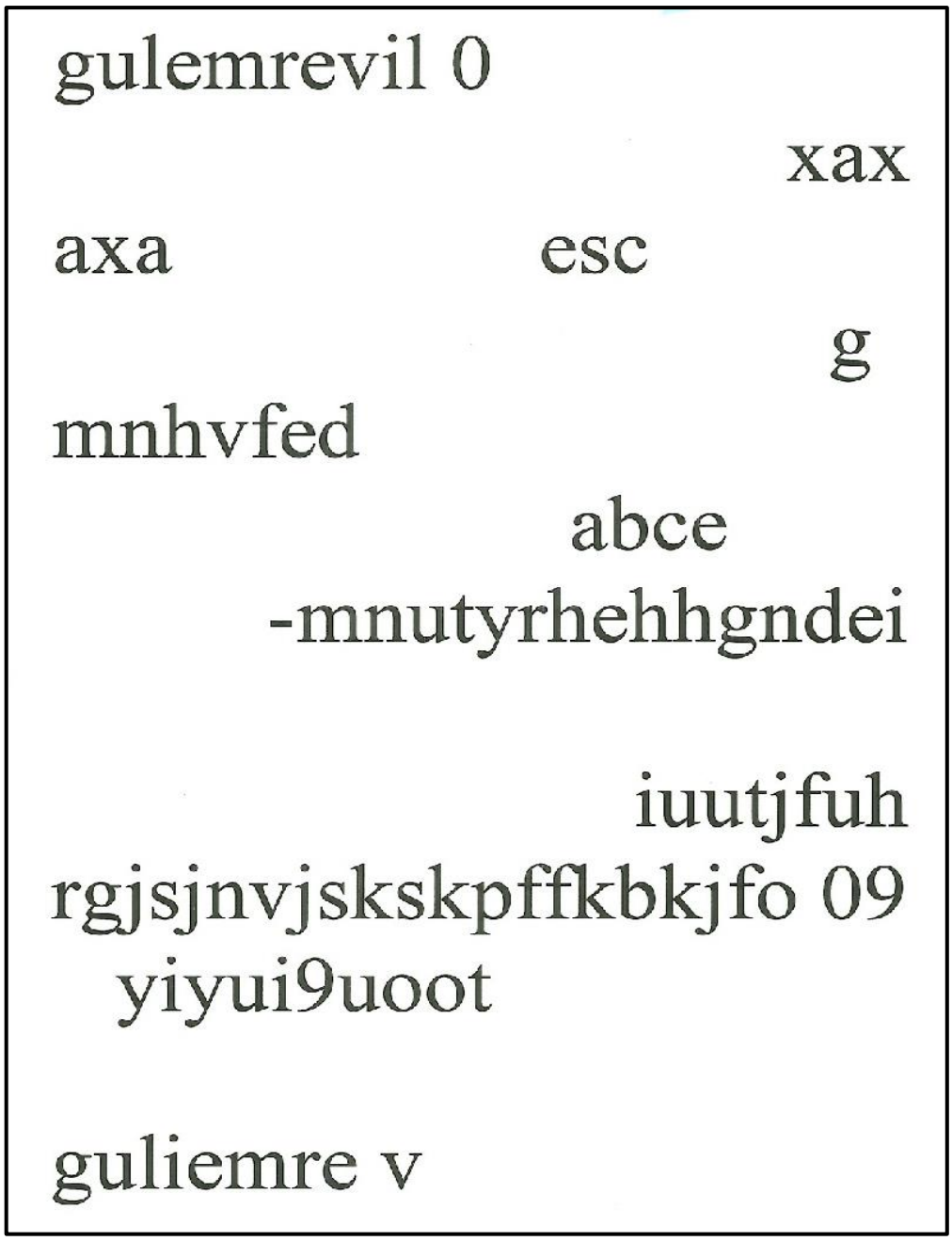

antonio
6 ano
eu gosto de brincar
e jogar minecraft
e clhs roial
e motokeiro fantasma2
eu gosto do cartoon network
Eu gosto dos meus amigos e da
minha familia

Escrita – SE4 – Sujeito Estudante 4

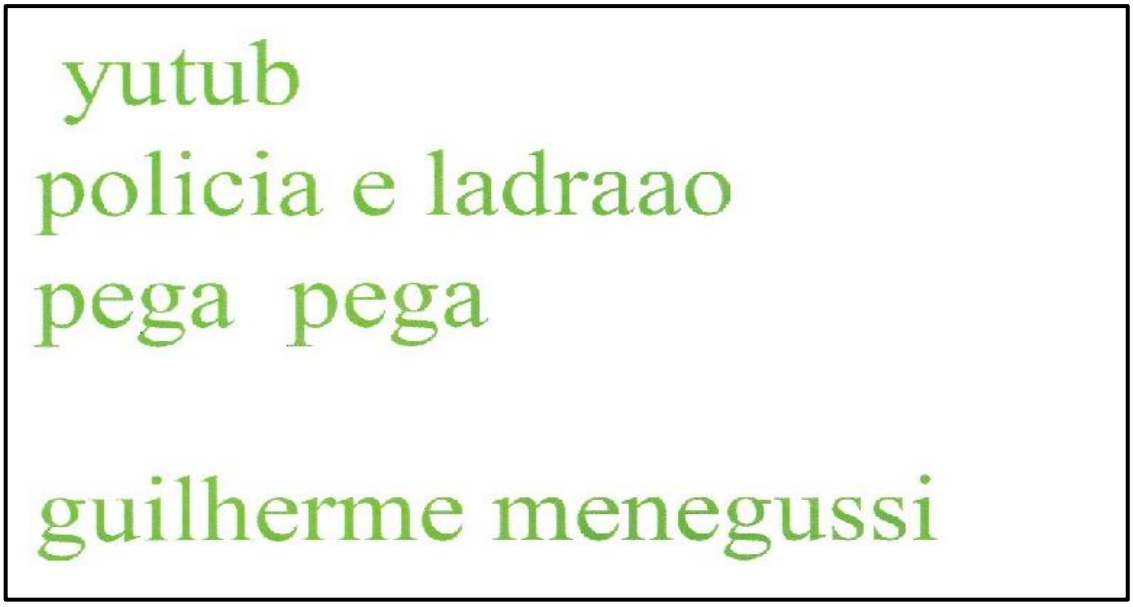


Escrita – SE5 – Sujeito Estudante 5

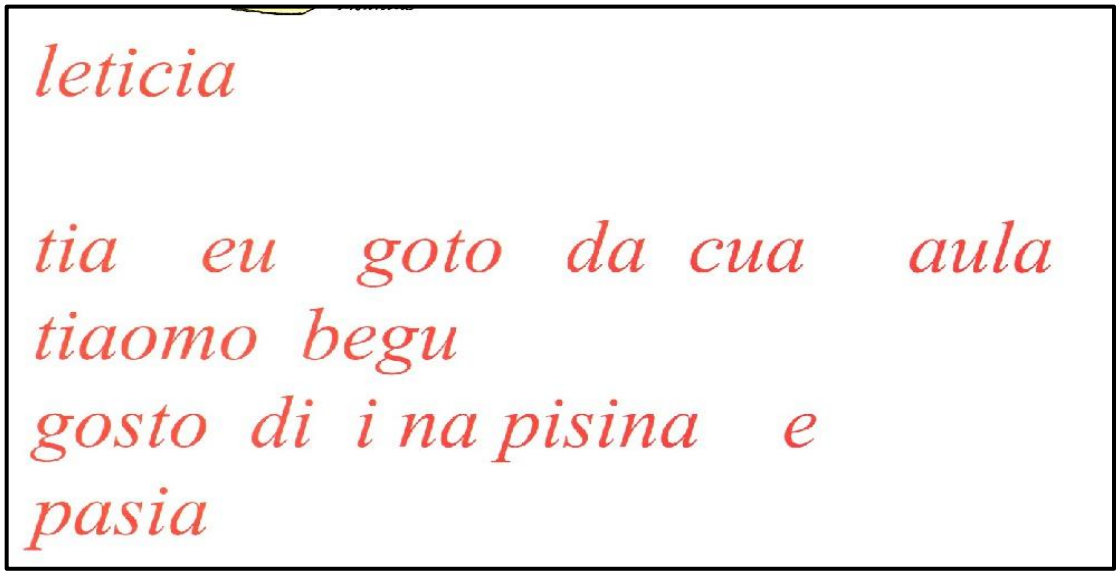
Escrita – SE6 – Sujeito Estudante 6



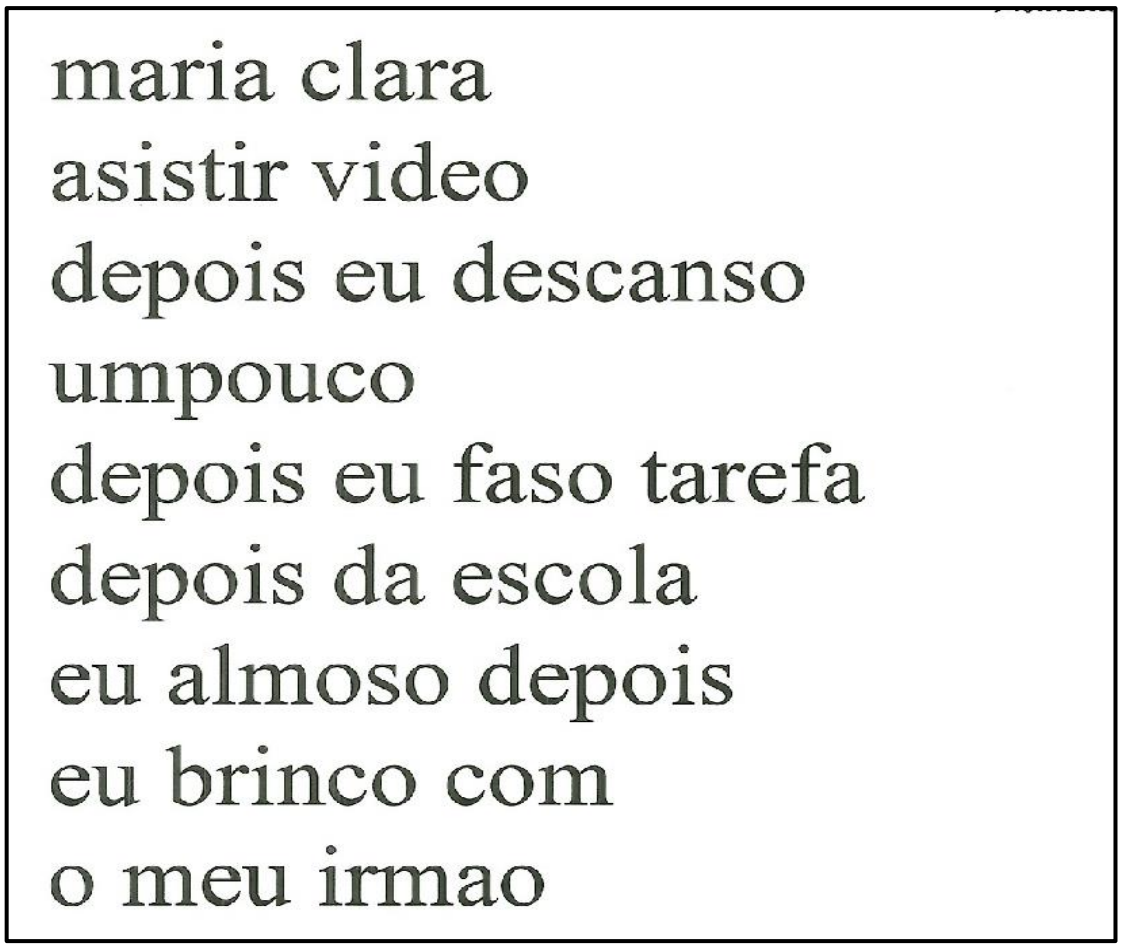
Escrita – SE7 – Sujeito Estudante 7



Escrita – SE8 – Sujeito Estudante 8



Escrita – SE9 – Sujeito Estudante 9


maria clara
asistir video
depois eu descanso
umpouco
depois eu faso tarefa
depois da escola
eu almoso depois
eu brinco com
o meu irmao

Escrita – SE10 – Sujeito Estudante 10

RAFAEL
DEHOTUDE MAZFEIR

Apêndice I – Transcrição das entrevistas com os sujeitos-estudantes

Entrevista – SE1 – Sujeito Estudante 1

Pesquisadora: Bom dia SE1, gostaria que você me falasse, o que você gosta de fazer quando não está aqui na escola.
SE1: Eu só gosto de jogar.
Pesquisadora: E o que você gosta de jogar?
SE1: Eu gosto de jogar Minecraft Terraria e de Clash Royale.
Pesquisadora: Nesses jogos que você gosta de jogar, você precisa tomar decisões, precisa identificar palavras? Como funciona? Precisa de ler pra jogar?
SE1: Não.
Pesquisadora: Não? Mas, por exemplo, no Minecraft você não tem que identificar os objetos, as palavras?
SE1: Sim, no Minecraft a gente tem que pegar um monte de coisas e construir, mas não tem muita coisa pra ouvir.
Pesquisadora: Mas quando você clica nos objetos, não aparece as palavras?
SE1: Bom, quando eu clico nos objetos, mostra (escreve) o que são eles e o que eu tenho que fazer
Pesquisadora: Ah, entendi, então você tem que ler ali?
SE1: Humrum
Pesquisadora: É que você não estava lembrando esta parte né?
SE1: "Balança a cabeça em sinal de afirmação"
Pesquisadora: Qual o outro jogo que você disse que gosta?
SE1: Dragon City
Pesquisadora: Como funciona este jogo?
SE1: Tem vários dragões e você tem que cuidar deles. Quanto mais comida você dá pra eles, vai deixando eles maiores. Quando ele está no nível 1, ele está pequeno e você não pode batalhar com ele. Quando chega no nível 4, você já pode batalhar. O nível máximo que você pode evoluir eles é até 11.
Pesquisadora: E o outro que você disse que gosta?
SE1: É o Clash Royale.
Pesquisadora: Como é o Clash Royale?

SE1: É um jogo de cartas. Tem um "trocinho" chamado elixir ele é rosa. Quando você ganha uma batalha, você ganha 9 de dinheiro, alguns troféus (30 ou 25), e você consegue alguns baús

Pesquisadora: Mas esse aí eu já ouvi falar que tem umas palavras que você tem que ler, né? Quando você tem o dinheiro e você vai escolher as cartas que você vai querer, não é isso?

SE1: não (balança a cabeça em sinal de negação).

Pesquisadora: Não? Não tem palavras?

SE1: Bom, tem várias coisas pra eu ler, por exemplo quando eu vou batalhar, quando eu entro no jogo, tem os personagens, embaixo está escrito Clash Royale e está escrito algumas palavras que eu preciso ler, tipo os baús, o que eu tenho que fazer para abrir eles e só.

Pesquisadora: Então tem palavras para você ler nesse jogo também?

SE1: "Confirma com a cabeça".

Pesquisadora: Entendi. Então você precisa ler para decidir o que vai fazer, e isso?

SE1: "Confirma com a cabeça"

Pesquisadora: Então você joga e lê e é tão natural que você nem percebeu que tinha escrita?

SE1: Humrum

Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer? Você só joga?

SE1: eu também assisto TV e brinco e só.

Entrevista – SE2 – Sujeito Estudante 2

Pesquisadora: Bom dia SE2, gostaria que você me falasse, o que você gosta de fazer quando não está aqui na escola.

SE2: Eu gosto de usar o computador do meu pai, que virou meu.

Pesquisadora: E o que você gosta de fazer no computador?

SE2: Jogar Roblox e... e... assistir vídeo.

Pesquisadora: Você gosta só do Roblox ou você joga outro também?

SE2: Eu jogo outro jogo no meu *tablet*.

Pesquisadora: Ah, você joga no *tablet* Também? E o que você joga lá no *tablet*?

SE1: Vários jogos que eu instalei e minha mãe também e que eu gosto.

Pesquisadora: Nesses jogos que você joga, você tem que fazer o que?

SE2: Alguns são de aventura outros são de praticar né, essas coisas.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você precisa ler? Por exemplo, você me contou que gosta de jogar *minecraf*?

SE2: No *minecraf* você tem que ler o bloco que você quer. Aparece lá o bloco e aí se não for qual você quer, você escolhe outro. Tipo uma *Nether Water*, eu sei como é uma *Nether Water* e aí eu pego a *Nether Water* certa. A *Nether Water* faz o fogo ficar ali pra sempre.

Pesquisadora: Entendi. Então você vai identificando as palavras, por exemplo, você falou uma palavra em inglês né? Você sabe identificar o significado de palavras em inglês quando você joga?

SE2: Meu *minecraft* é em inglês. *Nether Water* é uma palavra em inglês né.

Pesquisadora: Entendi. Obrigada SE2.

Entrevista – SE3 – Sujeito Estudante 3

Pesquisadora: Bom dia SE3, tudo bem? Eu gostaria que você me contasse se você gosta de jogar em sua casa ou em outros lugares e quais são os jogos que você mais gosta.

SE3: *Minecraft*, um joguinho de desafios, *Clash Royale* e só.

Pesquisadora: Esses jogos que você joga, tem que decidir alguma coisa, você alguma coisa ou já vem tudo pronto e você só vai apertando o botão?

SE3: No *Minecraft* você tem que construir uma casa pegando blocos, no *Clash Royale* você tem que escolher cartas para jogar e no jogo de desafios você tem que escolher um personagem e tem que ir passando das fases.

Pesquisadora: Então você tem que ir tomando as decisões no jogo?

SE3: Sim.

Pesquisadora: E você gosta disso? (De tomar as decisões?)

SE3: Gosto. É bem legal tomar as decisões.

Pesquisadora: O que mais você gostaria de falar? Do que mais você gosta de brincar?

SE3: Eu gosto de jogar bola.

Pesquisadora: Se tivesse jogos aqui na escola para ajudar você aprender Língua Portuguesa, Matemática... você gostaria?

SE3: Hurum

Pesquisadora: Por que você gostaria?

SE3: Porque eu gosto de aprender e eu gosto de jogos

Pesquisadora: E se juntar as duas coisas que você gosta vai dar em que?

SE3: Um jogo de Matemática para eu aprender

Pesquisadora: Então tá joia, obrigada.

SE3: De nada.

Entrevista – SE4 – Sujeito Estudante 4

Pesquisadora: Bom dia SE4, tudo bem? Eu gostaria de saber se quando você está em sua casa ou em outros lugares, você gosta de jogar.

SE4: Sim.

Pesquisadora: Que tipo de jogos você gosta?

SE4: Eu gosto do jogo da gatinha.

Pesquisadora: E o que se tem que fazer no jogo da gatinha?

SE4: A gente pega e toma banho nela. A gente joga e cuida da gatinha e também ela repete a gente. A gente fala e ela repete o nome da gente.

Pesquisadora: Você me disse que gosta de assistir Carrossel e outras coisas, onde você assiste? Na TV ou no Youtube?

SE4: Eu gosto de assistir Carinha de Anjo, no Celular.

Pesquisadora: Então o que você mais gosta de fazer é assistir e jogar jogos de cuidar de animais, é isso?

SE4: É, é isso.

Pesquisadora: Entendi, obrigada SE4.

SE4: De nada.

Entrevista – SE5 – Sujeito Estudante 5

Pesquisadora: Bom dia SE5, tudo bem? SE5, quando você não está na escola, o que você gosta de fazer?

SE5: Gosto de brincar e ir lá no parque do prédio da minha avó

Pesquisadora: Você fica com sua avó?

SE5: Não, eu fico com a minha tia, mas minha avó também mora lá.

Pesquisadora: Além de brincar no parque, o que mais você gosta de fazer?

SE5: Eu também gosto de assistir desenho.

Pesquisadora: Muito bem. E tem mais alguma coisa que você gosta?

SE5: Tem, eu gosto de brincar com minhas Barbies de montar minhas casinhas.

Pesquisadora: Então está bom, gostei de saber do que você gosta. Obrigada viu?

SE5: "acena a cabeça afirmativamente"

Entrevista – SE6 – Sujeito Estudante 6

Pesquisadora: Bom dia SE6, tudo bem? SE6 eu gostaria que você me contasse, quando você sai da escola, o que você gosta de fazer?

SE6: De desenhar e de pintar.

Pesquisadora: Então você chega em casa e almoça, é isso? Depois faz tarefa... Você faz? E depois gosta de brincar de desenhar e de pintar?

SE6: "sujeito-estudante responde a todas as questões com "Ah ra..."

Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer?

SE6: Eu jogo com meus amigos de cata Pokémon

Pesquisadora: Você procura Pokémon com seus amigos todos os dias?

SE6: "Ah ra"

Pesquisadora: Entendi. Muito obrigada SE6.

SE6: "Acena com a cabeça positivamente"

Entrevista – SE7 – Sujeito Estudante 7

Pesquisadora: Tudo bem SE7?

SE7: "Ah ra"

Pesquisadora: SE7 conta para mim, o que você gosta de fazer quando não está na escola?

SE7: Eu gosto de assistir televisão.

Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer?

SE7: Gosto de brincar com meus bonecos.

Pesquisadora: Você assiste o que na TV?

SE7: Eu assisto na TV e quando meu pai está assistindo eu vou lá e assisto no *Youtube*.

Pesquisadora: No *Youtube*, o que você faz?

SE7: Eu assisto Roblox, Minecraft, Lego

Pesquisadora: Então você assiste alguns jogadores, que a gente chama de gamers e eles ficam jogando e mostrando como eles jogam e você fica só assistindo, é isso?

SE7: "sujeito-estudante balança a cabeça em sinal de afirmação".

Pesquisadora: Você joga algum jogo que eles ensinam?

SE7: Eu só jogo Lego, o meu é Marvel e tem um gamer que chama Hagazo que também fica apresentando Lego Marvel Super Hero, igual ao meu.

Pesquisadora: Ah então você fica assistindo ele e depois joga?

SE7: "Ah ra"

Pesquisadora: Esse jogo que você joga da Lego, o que você faz nele?

SE7: Como eu acabei todas as missões, eu só fico salvando pessoas e ajudando elas e também desbloqueando personagens

Pesquisadora: Então você não precisa escrever nada nesse jogo?

SE7: Não. Só entra e meu pai fica clicando em umas pecinhas para coletar

Pesquisadora: O seu pai joga junto?

SE7: "Ah ra", mas ele já enjoou, agora ele quer jogar um novo que é o Lego Batman 3.

Pesquisadora: Ah, meu filho tem esse também. Obrigada viu SE7?

SE7: "Ah ra"

Entrevista – SE8 – Sujeito Estudante 8

Pesquisadora: Bom dia SE8, tudo bem?

SE8: Bom dia, Sim.

Pesquisadora: SE8 hoje quando eu iniciei a aula, eu pedi que vocês escrevessem um texto, lá no processador de textos do Cebolinha, da turma da Mônica, e aí o que você falou pra mim?

SE8: Eu falei assim: SE8, tia...

Pesquisadora: Então, mas antes disso, você disse que você não sabia?

SE8: Escrever, mas aí eu me esforcei e consegui.

Pesquisadora: Ahhh e o seu texto ficou bacana, não é?

SE8: "sujeito-estudante abre um largo sorriso"

Pesquisadora: Você ficou feliz?

SE8: Sim.

Pesquisadora: E você nem sabia que você conseguia escrever?

SE8: Sim

Pesquisadora: SE8, o que você mais gosta de fazer?

SE8: Eu gosto de ir passear, ir na piscina, e também ir no shopping e passear em outras cidades, e...

Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer?

SE8: Eu? Eu gosto de ficar em casa, as vezes eu gosto de ficar brincando de boneca, as vezes eu gosto de ficar na cozinha comendo um monte de coisas, mas a coisa que eu mais gosto mesmo é passear e também assistir TV e ficar quieta e também assistir filme

Pesquisadora: Muito bem. Você gosta de várias coisas... olha SE8 eu fiquei muito feliz que você descobriu que é capaz de escrever. Agora você vai escrever bastante ...

SE8: Sim

Pesquisadora: Obrigada. Você quer falar mais alguma coisa?

SE8: Sim, quero. É assim tia... eu adoro, às vezes, dar um abraço bem apertado, na minha mãe e no meu pai.

Pesquisadora: Ah, abraço é ótimo né? Então me dá um abraço. "Nos abraçamos".

SE8: Posso ver como ficou? "Sujeito-estudante se refere à gravação da entrevista". A pesquisadora mostrou a gravação para ela

Entrevista – SE9 – Sujeito Estudante 9

Pesquisadora: Tudo bem SE9?

SE9: Tudo.

Pesquisadora: SE9, eu gostaria de saber, quando vocês fora da escola, o que você gosta de fazer?

SE9: Eu gosto de ficar em casa, no celular da minha mãe.

Pesquisadora: E o que você faz no celular?

SE9: Já que não tem joguinho, eu fico assistindo vídeos.

Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer?

SE9: Eu gosto de brincar com o Geovani e gosto de fazer algumas coisas com minha mãe na cozinha.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com as amigas?

SE9: Sim.

Pesquisadora: Mas não dá para brincar todos os dias, então todo dia, você chega da escola e faz o quê?

SE9: Eu chego da escola, daí eu almoço, depois vou assistir um desenho e pego o celular da minha mãe.

Pesquisadora: Está certo! Obrigada SE9

SE9: De nada.

Entrevista – SE10 – Sujeito Estudante 10

Pesquisadora: Bom dia SE10, tudo bem?

SE10: "Hu ru"

Pesquisadora: SE10, quando você não está na escola, o que você gosta de fazer?

SE10: Mexer no meu *tablet*.

Pesquisadora: Ah é? E o que você faz lá no *tablet*?

SE10: Fico jogando e de vez em quando, assistindo NET

Pesquisadora: Você assiste bastante ou você joga bastante?

SE10: Eu assisto bastante.

Pesquisadora: E quando você joga, qual jogo que você gosta?

SE10: é... *Minecraft*

Pesquisadora: E o que você faz no *Minecraft*?

SE10: Eu ainda não instalei o jogo, eu vou instalar hoje.

Pesquisadora: Você gosta, mas ainda não jogou

SE10: é... eu fico jogando aquele do trator.

Pesquisadora: E como é o do trator?

SE10: Aquele que você fica andando e aí você fica pegando as coisa.

Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer?

SE10: andar de bicicleta

Pesquisadora: Se exercitar é importante. Obrigada SE10.

SE10: "Ah ra"