

Implicações das práticas discursivas sobre inclusão digital na constituição identitária do professor

Coraci Helena do Prado¹ (Unicamp)

Resumo:

Este estudo propõe uma discussão acerca dos efeitos das práticas discursivas sobre a inclusão digital na constituição identitária do professor. Assume-se aqui o ponto de vista, fundamentado na interface de teorias culturais e discursivas, de que os sujeitos e as identidades são construções sócio-históricas e culturais, que ocorrem por meio das práticas discursivas que inscrevem os sujeitos nas formações sociais. Diante disso, buscou-se analisar e contrapor, de um lado, discursos “deterministas” ou “tecnocêntricos”, e de outro lado, as teorias de letramento digital, que representam um deslocamento discursivo e um contraponto aos primeiros.

Palavras-chave: discurso, inclusão digital, constituição identitária

Abstract:

This paper proposes a discussion about the effect of the discursive practices on the digital inclusion in the identity constitution of teachers. We take as assumption for this study the point of view, grounded on the interface of cultural and discursive theories, that the subjects and identities are socio-historical and cultural constructions, which occur through the discursive practices that inscribe the subjects in the social formations. Therefore, we tried to analyze and counterpoint, on the one hand, “determinist” or “technocentric” discourses, and on the other hand, the theories of digital literacy, which represent a discursive displacement and a counterpoint to the first.

Key words: discourse, digital inclusion, identity constitution

Introdução

O advento do computador e da Internet, bem como sua entrada na escola, tem gerado inúmeras e variadas questões que despertam o interesse de estudiosos das mais diversas áreas. No âmbito da Linguística Aplicada, enquanto muitos estudos se voltam para toda a gama de questões acerca da linguagem, do gênero textual e do ensino mediados pelo computador, outros, desenvolvidos em perspectivas interdisciplinares, preocupam-se com seus efeitos sociais e/ou subjetivos. Entre esses últimos situa-se o interesse deste estudo, que propõe uma discussão das implicações dessa nova realidade sobre a constituição identitária do professor. Mais especificamente, interessam os efeitos sobre a identidade do professor das representações inscritas pelos discursos que versam sobre a preocupação com a inclusão digital e os meios de promovê-la.

Assume-se aqui o ponto de vista, fundamentado na interface de teorias culturais e discursivas, de que os sujeitos e suas identidades são construções sócio-ideológicas e culturais. Essas perspectivas teóricas incluem-se no complexo quadro de mudanças por que têm passado as sociedades, desde o final do século XX, que caracteriza o que se tem chamado “pós-modernidade” ou “modernidade tardia”. O mundo pós-moderno traz consigo a noção de “‘pós’ relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade”, afirma Hall (2005, p. 10), referindo-se às mudanças de ordem intelectual que vêm contrapor-se à tradição filosófica.

Na perspectiva discursiva, Pêcheux (1995) postula que a identidade é sempre imaginária, uma ilusão, o efeito da interpelação ideológica constitutiva do sujeito: “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve” (p. 160), como também um professor e uma escola, acrescenta-se. Por isso Pêcheux afirma que os “domínios do pensamento”, relacionados à ilusão de sujeito autônomo e centro do sentido, são pontos de estabilização que “produzem o sujeito *com*, simultaneamente, aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar, etc. É por essa via (...) que o

sujeito se ‘reconhece’ a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos)” (p. 161-162, grifo do autor), apresentando-se como um “eu”, ou seja, como uma identidade.

Dessa teoria, interessa a esta reflexão o efeito da interpelação subjetiva: a identidade ou o “eu” – imagem unificante, ilusão. Esse também é o interesse de Hall (2005), que, no campo dos estudos culturais, volta-se especificamente para a questão das identidades dos sujeitos, tanto as culturais como as individuais, que ele define como a idéia que os sujeitos têm de si mesmos como sujeitos socialmente integrados. Sob a ótica de Hall, a construção das identidades ocorre por um processo de identificação com as representações construídas nas práticas discursivas, conforme as interpretações dos sujeitos de sua realidade social.

Diante disso, distinguem-se neste estudo os espaços discursivos a partir dos quais são produzidos os discursos sobre a inclusão digital, por entender-se que, nas sociedades, diferentes espaços ou formações discursivas constroem diferentes representações subjetivas e identitárias, e essas, por sua vez, constituem referências para as representações de si dos indivíduos, ou seja, para a construção de suas identidades. Tenta-se evidenciar, ainda, que tais discursos, produzidos nas diversas instâncias sociais, migram para a escola, determinando, pois, o processo de construção identitária do professor.

Dessa forma, colocam-se, de um lado, os discursos ditos deterministas, que, produzidos no entrelaçamento das instâncias políticas e econômicas, mitificam a relação entre a tecnologia digital e a sociedade e, assim, inscrevem representações polarizadas de sujeitos ou incluídos ou excluídos. De outro lado, levantam-se as teorias do letramento digital, que, produzidas de lugares mais críticos, como os meios acadêmicos, representam tais relações como complexas vias de mão dupla, em que tecnologia e sociedade, tendo caráter fundamentalmente heterogêneo, afetam-se reciprocamente, e “inclusão e exclusão não são sinônimos de estar dentro e estar fora, partilhar do consenso ou alienar-se totalmente: são dois modos simultâneos de estar no mundo” (BUZATO, 2007, p. 24).



1. Considerações sobre a constituição das identidades pós-modernas

Hall (2005) sustenta que a construção das identidades está ligada a um processo mais amplo de mudanças “que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (p. 7). Ou seja, para o autor, o processo acelerado de mudanças sociais faz com que a cultura deixe de constituir essa referência segura, de forma que oscila a idéia que os sujeitos têm de si mesmos como sujeitos socialmente integrados. Conseqüentemente, seguindo o ritmo, a intensidade e a diversidade das mudanças atuais, as identidades dos sujeitos, tanto as sociais como as pessoais, antes unificadas e estabilizadoras do mundo social, entram em “crise”, fragmentam-se, deslocam-se. Por isso, para Hall, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (p. 13), de forma que ele prefere falar não em identidade, mas em momentos de identificação, visto que essa expressão subentende a vinculação do contínuo processo de formação e transformação das identidades aos processos de transformação sócio-cultural.

Ainda sob a ótica cultural de Hall (2005), a construção das identidades ocorre por um processo de identificação “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). Representar é significar; logo, os processos de representação/significação são construídos nas práticas discursivas, conforme as interpretações dos sujeitos de sua realidade social. “Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (p. 50). Nas palavras de Mey (1998, s/p), “produzimos uma ideologia através do discurso, do mesmo modo que a ideologia nos produz, como membros da comunidade do discurso”. Assim os sujeitos representam o mundo, o outro e a si mesmos, ou seja, constroem a realidade social; e as culturas, ao produzir sentidos com os quais os sujeitos possam identificar-se, constroem identidades. Importa observar então que, como a identidade relaciona-se com significações ideológicas e culturais, seu estatuto difere do de papel social, que diz respeito tão

somente às funções que o indivíduo desempenha, independentemente do que significam.

Em suma, pelos postulados acima, sujeito e cultura se constroem reciprocamente. Porém, se se considera essa relação sob a ótica de Foucault (1996), deve-se ponderar que a participação dos sujeitos nessa construção não é equitativa, pois, segundo esse filósofo, em toda sociedade a apropriação do discurso está reservada a um grupo determinado de indivíduos, sendo “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos (...). Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p. 8-9). Logo, se não são as mudanças sociais em si que interpelam os sujeitos, mas as significações dessas mudanças construídas culturalmente, e se esse sistema de significação não é livre, mas determinado sócio-culturalmente, também as identidades culturais e individuais o são.

Nesse sentido, as teorias culturais aproximam-se das teorias discursivas, desenvolvidas no campo da lingüística, em cuja construção destacam-se Pêcheux e Foucault. Este, privilegiando em seus estudos as relações institucionais de poder que organizam as sociedades, entende essas relações como determinantes das construções subjetivas, sendo a posição de sujeito uma função vazia, uma dispersão de posições heterogêneas a serem ocupadas por diferentes sujeitos; uma rede de lugares distintos determinados pelas diferentes formações discursivas², “nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que [o indivíduo] pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (Foucault, 1996, p. 61). Daí se poder falar em discurso como prática de subjetivação: tornar-se sujeito significa assumir um lugar discursivo, entrar na ordem do discurso, e essa entrada não é livre, mas controlada e regulada.

Logo, funcionando como “pontos de estabilização”, como postula Pêcheux, é que a identidade “costura” ou “sutura” o sujeito à estrutura, e assim “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”, como afirma Hall (2005, p. 12). Enfim,



Hall, Foucault e Pêcheux, de diferentes lugares epistemológicos, compartilham as noções de sujeito essencialmente descentrado, já que determinado pelas relações (sempre discursivas) sociais, culturais, ideológicas e de poder; e de identidades essencialmente ilusórias, já que não são mais que efeitos da identificação com as representações construídas discursivamente em tais processos.

Tais são, pois, os postulados teóricos que sustentam, neste estudo, não só sua preocupação de base, ou seja, os efeitos da tecnologia digital e sua entrada na escola sobre a constituição identitária do professor, como também, no desenvolvimento desta, a contraposição de diferentes práticas discursivas sobre a inclusão digital que se entrecruzam no lugar discursivo constituído pela instituição educacional. Assim, nos tópicos seguintes, analisa-se como diferentes discursos, embora centralizando igualmente a escola e o professor como principais elementos de inclusão, mas representando-os diferentemente, produzem efeitos também diversos na constituição das identidades do professor.

2. Tecnologias digitais, escola e letramento digital

É verdade que o sistema educacional não pode se isolar dos processos de transformação econômica e social, como também não pode deixar de incorporar os novos recursos tecnológicos disponíveis, visto que sua utilização como instrumento de aprendizagem e busca de conhecimento tem provocando transformações profundas e de diversas ordens, não somente quantitativas, mas também qualitativas. Uma das mais evidentes razões para a preocupação com a inclusão do computador nas práticas escolares, segundo Braga (2007), talvez seja o fato de a tecnologia digital estar sendo cada vez mais usada nas situações de trabalho e, por isso, estar também substituindo cada vez mais a escrita tradicional em um conjunto de práticas letradas.

E, naturalmente, cabe à escola, como principal agência de letramento de nossa sociedade (KLEIMAN, 1995), a função de proporcionar aos alunos o contato com as práticas de letramento digital. Kleiman define o letramento como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (p. 181), e Barton,

Hamilton e Ivanic (2000) introduzem a noção de letramento como prática situada, que quer dizer que um evento de letramento sempre vai existir relacionado a um contexto social específico, o qual, tendo como base a escrita, requer dos sujeitos certa familiaridade com ela ou, ao menos, estratégias que lhes permitam estabelecer relações de sentido por meio da escrita (como no caso de pessoas não alfabetizadas que criam estratégias para identificar e diferenciar letreiros de ônibus, produtos no supermercado etc.). Assim, com base na noção de prática situada, um evento de letramento seria, por exemplo, “Maria resolve fazer uma receita especial porque vai receber convidados”, e uma prática seria “fazer uma receita”.

O letramento digital pode ser entendido como uma ampliação do escopo do letramento tradicional, no sentido de que as práticas letradas ocorrem no contexto digital (BRAGA, 2007). Assim, a noção de prática situada estende-se ao letramento digital e refere-se ao domínio de habilidades específicas para que o indivíduo possa interagir com e através dos textos mediados por computador, em situações específicas de seu meio social. Vale ressaltar, contudo, que há diferenças entre as habilidades adquiridas no letramento digital e no letramento tradicional, uma vez que há mudanças lingüísticas geradas pela mediação digital. Com o uso desse novo suporte tecnológico, ampliam-se e diversificam-se as práticas de leitura e escrita, de forma que é preciso, por exemplo, aprender a interagir com hipertexto e texto hipermodal³; encontrar formas alternativas para contornar os limites que cada mediação técnica estabelece para a comunicação escrita; aprender a fazer uso das estruturas gráficas e visuais etc. Em termos de convenções de gênero, novos gêneros são utilizados para a comunicação, tais como e-mails (em vez de cartas), blogs (em lugar de diários abertos), a escrita coletiva (por exemplo, wikipedia, muitas vezes substituindo a produção individual).

Tais usos da escrita nesses ambientes digitais têm suscitado um conjunto de preocupações por parte de professores e da mídia em geral, porém muitas vezes esses setores, segundo observa Braga (2007), discutem questões formais, desconsiderando a especificidade do uso desses textos. A autora cita, por exemplo, o caso do “internetês”, que causa espanto pelas alterações textuais em si, sem que se



leve em consideração o fato principal, ou seja, que esse tipo de interlocução reproduz, agora por meio da forma escrita, as características de um diálogo oral cotidiano entre jovens.

O conteúdo das mudanças geradas pela mediação digital e suas conseqüências materiais, técnicas, lingüísticas etc., no entanto, em que pese sua relevância, não constitui o ponto principal da reflexão aqui proposta, mas sim sua significação cultural e os efeitos dessa significação. Ou seja, interessam os efeitos secundários da tecnologia; a forma como as mudanças e as novas necessidades nelas implicadas são representadas discursivamente e o efeito dessas significações na constituição da identidade do professor. Como observa Mey (1998), enquanto na categoria dos efeitos primários nós definimos a tecnologia, na categoria dos efeitos secundários é a tecnologia que nos define.

3. Discursos deterministas sobre a inclusão digital e construção identitária do professor

A preocupação com a inclusão digital tem sido central nos meios políticos e econômicos nacionais e internacionais e motivado iniciativas de governos e empresas no sentido de promovê-la. A maioria dessas iniciativas dirige-se à escola, reconhecidamente o principal agente de inclusão, no sentido da implantação de infra-estrutura e da capacitação, principalmente do professor, para o uso do computador e da Internet. Ao professor geralmente são oferecidos, além do treinamento básico, financiamentos subsidiados para a compra de computadores, como revela o texto publicitário seguinte de uma empresa comercial do ramo de informática, citado em Buzato (2007):

Professor, esta oportunidade é única para sua inclusão no mundo digital. Com o apoio da Secretaria Estadual da Educação, você poderá adquirir um computador e assim, fazer parte definitivamente da era digital. Para que você utilize de modo eficaz os recursos da informática nas atividades didáticas e com isso beneficie seus alunos, a Secretaria está lhe oferecendo o domínio dessa tecnologia através

de capacitação e de aquisição de equipamento subsidiado (BUZATO, 2007, p. 14).

Esse apelo publicitário permite analisar como representações discursivas que inscrevem o professor podem afetar sua identidade, na medida em que, além da oferta de facilidades para a aquisição do equipamento, acena-lhe com a necessidade de incluir-se em um novo mundo, assim desalojando-o de seu lugar estável e seguro. Ou seja, o professor perde sua referência: se antes ele pertencia “ao mundo” da escola, era capacitado e beneficiava seus alunos, ou seja, era incluído, agora precisa capacitar-se para incluir-se em um “novo mundo”, como condição para ocupar seu lugar social. Em consequência dessa representação, a idéia que o professor tem de si mesmo, no sentido de pertencimento a um meio, uma cultura, um mundo, poderá ser abalada.

Cumprir observar, ainda, que tais iniciativas, pensadas apenas do ponto de vista técnico, pressupõem a simples “alfabetização digital” do professor, mediante o apagamento de seus problemas e de suas necessidades específicas, as quais entram no pacote dos supostos “milagres de superação” que o mero acesso à tecnologia seria capaz de propiciar, conforme as representações dos chamados discursos “deterministas” ou “tecnocêntricos”⁴. Caracterizam tais discursos tanto representações mitificadoras da tecnologia digital como a vinculação entre as ordens política e econômica, que se impõem às demais instâncias sociais (religiosa, familiar, educacional, por exemplo), constituindo redes discursivas. Os fios que tecem essa rede apresentam regularidades em termos de objeto, conceitos, correlações, posições, funcionamentos, transformações etc. que caracterizam as formações discursivas, conforme a definição foucaultiana.

O teor de tais regularidades pode ser observado na representação do “novo” professor sob a ótica capitalista do organismo internacional, no excerto seguinte, extraído da formulação de Labarca, então consultor da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - UNESCO):



Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (...) substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo, ao mesmo tempo, a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes (*apud* BARRETO, 2004, p. 1194-1195).

Apresentam-se também como fios da mesma rede discursiva os pressupostos e objetivos apresentados pelo programa governamental para a inclusão digital denominado Socinfo (Sociedade da Informação), implantado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, em 1999:

Uma Sociedade da Informação para todos os brasileiros supõe, em síntese, que sejam observados princípios e metas de inclusão e equidade social e econômica, de diversidade e identidade culturais, de sustentabilidade do padrão de desenvolvimento, de respeito às diferenças, de equilíbrio regional, de participação social e de democracia política.

(...)

Integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para que a economia do país tenha condições de competir no mercado global e, ao mesmo tempo, contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade (*apud* BRITO, 2005, p. 20).

Discursos deterministas sobre a inclusão digital, como esses, são freqüentes nos noticiários brasileiros de jornais, revistas e televisão, os quais informam sobre iniciativas de variados níveis dos poderes constituídos, como empresas, organizações não governamentais, associações, igrejas, clubes e outras entidades, destinadas a facultar o acesso ao computador e capacitar cidadãos de baixa renda para seu uso, sempre com o objetivo declarado de melhorar suas condições de vida, a partir de sua capacitação para o trabalho, como observa Brito (2005, p. 17). O que se pode inferir desse objetivo, no entanto, é que, ao limitar o complexo problema da exclusão digital à ordem financeira ou à renda dos indivíduos, esses discursos representam, da mesma forma que o fazem em relação à exclusão social, o sujeito que pretendem obter como resultado das ações de inclusão: o sujeito funcional, suturado à estrutura.

O ideal do sujeito funcional é legitimado ainda por meio do apelo a sentimentos nacionalistas, de forma que os indivíduos devem tornar-se letrados digitais não apenas em função de seu sucesso pessoal, mas para serem cidadãos que contribuam para o desenvolvimento, o equilíbrio e a competitividade de seu país (cf. acima excerto do programa Socinfo). Dessa forma, os discursos criam necessidades para os indivíduos que, muitas vezes, são muito distantes de sua realidade e talvez sequer lhes façam sentido, devido às restrições impostas pelas suas necessidades mais básicas, em suas reais condições de existência; por exemplo, muitas vezes faltam ainda o letramento tradicional e já se inscreve a necessidade do digital. Ainda assim, essas representações tornam-se referências culturais para a constituição de suas identidades individuais e sociais, e por aí se revelam alguns nós dessa contraditória significação da inclusão digital dos discursos deterministas.

Como lembra Mey (1998, s/p), apesar de o letramento, como a cultura, não ser um objeto ou um objetivo em si, mas “uma função na sociedade ou, mais precisamente, um meio de funcionamento”, sua “objetificação”, no entanto, “é uma maneira infalível de se alienar aqueles que mais precisam do letramento e da cultura (...) tendo como base as idéias de uma determinada classe social sobre o que o letramento e a cultura significam”. Na análise de Marcuschi (2001, p. 80), o letramento, assim como a tecnologia, está imbuído de conflitos ideológicos que são modelados por forças econômicas, históricas e políticas; portanto, “é claro que a entrada do computador e a escolha dos programas acarretará a introdução de determinados modelos de letramento e a exclusão de outros”. No entanto, alerta o autor, “o perigo não mora no instrumento nem na tecnologia, mas no seu uso que não deve tornar-se o foco do ensino”.

Em síntese, se, conforme a definição foucaultiana, o modo de funcionamento dos discursos pode ser percebido pelas regularidades que os constituem, as considerações anteriores permitem concluir que os discursos deterministas, quando se trata da inclusão digital, constroem-se sobre a mitificação da tecnologia. Quer dizer, apresentam-se como regularidades desses discursos tanto a primazia do aspecto técnico, quanto o caráter simplista das representações dos benefícios causados à humanidade



pela tecnologia digital (inclusão social de todos os brasileiros, equidade social e econômica, diversidade e identidade culturais, respeito às diferenças, participação social e democracia política). Em consequência, tais regularidades, pensadas em termos de insistência, de repetição, são naturalizadas como verdades no imaginário coletivo, transformando-se em mitos, visto que, como observa Coracini (2006, p. 10), é o marketing das novas tecnologias que, bombardeando a todos por todos os lados, provocam a “mitificação” da máquina.

Convém analisar ainda, à luz da teoria discursiva, que os mitos sobre letramento sobre não se originam com esses discursos sobre a inclusão digital, mas são, ao contrário, “já-ditos”, sentidos pré-construídos que retornam pelo interdiscurso (PÊCHEUX, 1995), reinscrevendo seus conteúdos ideológicos em novas condições de produção. De fato, os mitos do letramento foram identificados anteriormente, em relação à escrita, como revelam alguns estudos⁵. Isso ratifica que, embora os estudos do letramento digital tenham algumas particularidades novas, em outros casos eles simplesmente transferem antigas crenças e premissas sobre o impacto da escrita na cognição e sociedade para um novo objeto de análise (BRAGA, 2007). Segundo Matta (2004, p. 434), muitas dessas “visões messiânicas” das tecnologias, que há 20 anos prometiam futuro e sucesso, já desapareceram, mas ainda hoje servem para movimentar o mercado de sistemas e a chamada Nova Economia: “as tecnologias parecem hoje substituir a perspectiva de terra prometida ou de julgamento final, que antes serviam para reduzir o efeito das contradições sociais”.

Enfim, o que aqui se quer enfatizar é que, junto com a tecnologia digital, migram para o contexto escolar também os discursos (representações e mitos) sobre a inclusão digital produzidos em outras instâncias sociais. Segundo nota de Marcuschi (2001, p. 81), “o que entrou na escola foi uma **ideologia** e não um instrumento” (grifo do autor). Assim, migram tanto posições simplistas e alarmistas, como as adotadas pela mídia, como posições ufanistas que vêem a Internet como a solução para todos os problemas educacionais, alerta Braga (2007). Conseqüentemente, migram também os efeitos, sobre as identidades, das mudanças sociais geradas pela tecnologia; porém, sobre o professor, tais efeitos incidem de forma mais acentuada, agravados pela obrigação inerente a esse lugar institucional de manter a hierarquia e os pressupostos que a sustentam, nas relações escolares.

Como visto acima, as representações são sistemas de significação; logo, são práticas discursivas e, como tal, constroem e são construídas, reciprocamente, em dado meio sócio-ideológico-cultural. Olhando-se historicamente, o lugar social do professor sempre foi representado de forma idealizada, respaldada pelo saber; quer dizer, para ocupar tal lugar social, o indivíduo deve satisfazer a certos requisitos, dos quais o principal é a detenção do saber. Além disso, no imaginário coletivo, é comum que todos os problemas educacionais sejam reduzidos à possível desqualificação e incompetência do professor, numa total alienação em relação à amplitude estrutural desses problemas. Essas contradições entre as representações mitificadas – que permanecem inalteradas ao longo de séculos – e a realidade sócio-cultural em que se insere tanto o professor quanto o aluno e a escola, têm conseqüências sobre a identidade do professor, como revelam inúmeras publicações⁶.

Verifica-se, pois, novamente, que a análise aqui proposta significa, em muitos momentos, apenas a inclusão do elemento “digital” em considerações em nada originais. Por exemplo, os discursos sobre a inclusão digital mantêm os mitos tradicionais relativos ao professor, como também se mantêm as cobranças e expectativas coletivas que recaem sobre ele, que o obrigam a ser já capaz de promover um tipo de letramento de que ele mesmo, muitas vezes, ainda necessita. Assim, despreparado para atender à nova demanda e tendo abalados os quadros de referência do “ser professor” que lhe davam uma ancoragem estável, o professor “sofre” a “crise de identidade” de que fala Hall (cf. acima), tanto a cultural, entendida como sentimento de “pertencimento” a uma cultura, quanto a pessoal, vista como a idéia que ele tem de si mesmo como sujeito integrado. E isso implica, nas palavras de Hall (2005), a desestabilização do sujeito em relação à estrutura⁷.

Esse quadro introduz a necessidade de repensar-se a formação do professor, incluindo o letramento digital nessa formação, mas, principalmente, reflete a necessidade de “rever a questão mais ampla do papel da escola no letramento e a função do computador no ensino”, como orienta Marcuschi (2001, p. 80), pois, segundo ele, “não está claro ainda como desenvolver uma política de letramento acoplada a uma nova tecnologia de modo culturalmente sensível”. E as conseqüências dessa falta de clareza,



apesar da amplitude e complexidade da questão, muitas vezes recaem, conforme já se considerou antes, simplesmente sobre a prática do professor. Contra isso, parece levantar-se Matta (2004), na crítica seguinte:

... o pior é quando a pós-modernidade messiânica resolve atacar aquele professor que há 20 anos tem alfabetizado e educado concretamente milhares de pessoas em um município do interior. Aí chega o especialista em novas tecnologias e diz que ele é pré-histórico, que sua aula não mudou nada desde 1814, ou desde 3000 a.C., e que seu conhecimento prático não presta. Na maioria das vezes, o crítico tecnológico nunca alfabetizou ninguém nem entende nada da educação da comunidade na qual o professor está presente (Matta, 2004, p. 434).

4. Teorias do letramento digital e construção identitária do professor

Nota-se que as análises apresentadas acima trabalham com noções polarizadas de competente/incompetente, incluído/excluído, “plugados ou perdidos” (BARRETO, 2004, p. 1196), tal como sugerem as representações dos discursos deterministas. No entanto, outros discursos e, logo, outras representações se contrapõem a estes. Construídas no meio acadêmico e, portanto, pressupõe-se, não a partir da simples aceitação das relações hierárquicas de poder e da perpetuação das relações sociais hegemônicas, mas sim de posturas mais críticas e menos deterministas relativas aos processos sociais, as teorias do letramento digital têm contribuído para a construção de representações que implicam outras considerações acerca da construção identitária.

Desse lugar discursivo, Braga⁸ entende que a “estrutura” (social, política, econômica) não é determinística e, mesmo que as práticas sociais que constituem o letramento existam dentro de instituições sociais e, portanto, comportem os valores, crenças, conhecimentos etc. dessas instituições, o indivíduo faz escolhas (é agente) em meio às determinações. Além disso, Braga (2003, p. 83) observa que “a tecnologia não deve ser vista, em si mesma, como ‘todo-poderosa’, ou seja, as mudanças

tecnológicas interagem com fatores sociais, econômicos, culturais e políticos, de modo a determinar o modo como o letramento é praticado”.

Na mesma perspectiva, Buzato (2007a, p. 9) afirma que “os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, ou que ajudam a constituir, quanto por eles são afetados” (grifos do autor). Voltando-se especialmente para a questão da inclusão digital, o autor avalia que “inclusão e exclusão não são sinônimos de estar dentro e estar fora, partilhar do consenso ou alienar-se totalmente: são dois modos simultâneos de estar no mundo (...) todos já somos irremediavelmente incluídos e excluídos ao mesmo tempo”, e propõe como noção fundamental para a reflexão sobre a inclusão digital o conceito de mediação, que “postula uma relação de mão dupla entre cultura e infra-estrutura e, portanto, entre sociedade e tecnologia (...) que pressupõe a cultura como algo que se transforma constantemente nos e através dos meios” (BUZATO, 2007, p. 42-43). Ou seja, segundo o autor, não se pode pensar no letramento de modo absoluto; ninguém é totalmente letrado, como ele exemplifica, em outro texto:

É pouco provável que um aluno do ensino médio seja mais letrado do que nós (eu e você, leitor desse trabalho) se levarmos em conta o tipo de esfera (acadêmica) e de prática (apresentação de um paper) em que esse texto está inserido. Mas e se, por ventura, esse mesmo texto precisasse ser transformado em um arquivo do tipo PDF ou PS, ilustrado com animações em Flash, trocado por outro através de uma rede peer-to-peer ou reescrito em "bloguês"? Quem seria, ou se sentiria, "mais letrado", nesse caso? (BUZATO, 2007a, p. 9).

Tais considerações fundamentam o ponto de vista de que as teorias do letramento digital constituem um contra-discurso ou um discurso transversal, nos termos de Pêcheux (1995), em relação aos discursos tecnocêntricos. Na medida em que são produzidos em outros espaços discursivos que não os político-econômicos, tais discursos realizam deslocamentos de sentidos e de lugares subjetivos e, assim, constroem diferentes representações, que acolhem as contradições inerentes ao processo de mudança cultural, constituindo, pois, formações discursivas distintas. Trata-se, portanto, de um deslocamento na perspectiva de abordagem dos impactos



sociais causados pela tecnologia digital, que, conseqüentemente, abre a imprevisibilidade na constituição subjetiva.

Entende-se, pois, que, a partir de uma “tomada de posição” de “contratificação” ou de “desidentificação” (PÊCHEUX, 1995) com as representações dos discursos deterministas, e de um deslocamento na abordagem das contradições inerentes ao processo de tecnologização da sociedade, as teorias do letramento digital promovem uma multiplicação dos sistemas de significação cultural e, assim, inscrevem a multiplicidade de identidades possíveis com as quais os indivíduos podem identificar-se (HALL, 2005), pois não vinculam essa multiplicidade a diferentes períodos ou fases de desenvolvimento de uma sociedade homogênea, mas à diversidade cultural e à contradição que coexiste no interior das formações discursivas em toda e qualquer época.

Por isso, defende-se aqui a necessidade de discutir-se a representação do professor no âmbito do letramento digital, em que a tecnologia, em vez de algo estranho e autônomo que lhe represente uma ameaça, podendo tirar-lhe o controle eficaz do processo pedagógico, apresente-se relativizada, associada a possibilidades de interpretação e ressignificações, conforme as experiências de vida do professor. E isso se torna possível na medida em que, ao considerar que a *práxis* é condição do letramento digital, como o é do tradicional, essa teoria elimina o problema de se “olhar” para os excluídos do lugar dos incluídos⁹ e, assim, desmitifica os efeitos sociais da tecnologia, permitindo ao sujeito fazer o movimento contrário, de dentro para fora, do englobado para o englobante, de seu lugar para o espaço em que habita, de forma que o sujeito possa “sentir a distância de si face ao que o rodeia, como olha e é olhado e que formas de conhecimentos lhe são ‘permitidas’” (FERREIRA, 2006, p. 179).

Em relação ao professor, a tecnologia pode deixar de representar-lhe uma ameaça se ele perceber que o que lhe falta saber não desqualifica seus saberes e competências tradicionais; ou seja, desde que a relação com o novo seja não de substituição, mas de complementação, de forma que ele mesmo possa ser, com sua história de constantes relações significativas e de sucessivos processos de inclusão e exclusão, sua própria referência. Assim, por

exemplo, o professor de língua materna poderá perceber que precisa acrescentar ao conhecimento dos gêneros impressos (que ele já detém) as diferenças entre estes e os gêneros virtuais, da mesma forma que já precisou fazê-lo antes, em relação aos gêneros orais. Poderá ainda perceber que precisa saber usar a internet, mas que não precisa, necessariamente, conectar-se a um *internauta* da Austrália ou jogar um *game* em rede, e menos ainda precisa construir o material didático para suas aulas. E ainda poderá constatar que o hipertexto não lhe é totalmente estranho, nem é tão complexo, na medida em que puder associá-lo à sua antiga prática de estabelecer relações entre textos distintos.

Considerações finais

Neste estudo, buscou-se apresentar e justificar uma distinção entre as teorias do letramento digital e os discursos organizacionais sobre a inclusão digital, como constituídos de diferentes regularidades, em termos de correlações, posições, funcionamentos, transformações, conforme diferentes formações discursivas, ainda no sentido foucaultiano. Argumentou-se que, enquanto os segundos inscrevem representações polarizadas e mitificadoras da relação entre a sociedade e a tecnologia digital, aquelas teorias a representam como práticas com sentidos específicos, em diferentes contextos sócio-culturais. Ou ainda, nas palavras de Buzato (2007a, p. 5), dizem respeito a “uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo”.

Enfim, sugeriu-se que as teorias de letramento digital constituem um deslocamento discursivo e, portanto, um contraponto aos discursos deterministas, visto que, ao representarem a inclusão não de modo absoluto, mas como relacionada a sentidos e finalidades específicas dentro de um grupo social, inscrevem a possibilidade de movimentação dos sujeitos e dos sentidos e, logo, também das referências para a construção de suas identidades. Conseqüentemente, esses discursos evitam a construção da identidade de sujeito excluído (analfabeto digital) como efeito perverso dos discursos sobre a inclusão digital.



Referências Bibliográficas

BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies**. London e New York: Routledge, 2000.

BARRETO, R. G. "Tecnologia e educação: trabalho e formação docente". In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível *online* em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 04/10/2007.

BRAGA, D. B. "A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia". In: **Revista Anpoll**, n. 15, p.65-85, jul./dez. 2003.

_____. "Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social". In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 181-198.

BRITO, P. **Um tiro no escuro: as estratégias e incertezas da inclusão digital no Brasil**. 2005 (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Campinas, SP, 2007 (Tese). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

_____. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. Disponível *online* em http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf. Acessado em 25/06/2007a.

CORACINI, M. J. R. F. "Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua". **Alfa**, São Paulo, 50 (1): 7-21, 2006. Disponível *online* em www.alfa.ibilce.unesp.br. Acessado em 05/06/07.

FERREIRA, D. M. M. "Espaço da localidade e da globalização: impacto e subjetivação". In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (org.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 171-188.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B Neves. 4 ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIMAN, A. B. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. "O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula". **Linguagem & Ensino**, vol. 4, n. 1, 2001, p. 79-111. Disponível *online* em <http://www6.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf>. Acessado em 05/11/07.

MATTA, A. E. R. "Tecnologias para a colaboração". In: Revista da FAEEDBA - **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 13, n. 22, p. 431-439, jul./dez., 2004. Disponível *online* em <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>. Acessado em 31/08/07.

MEY, J. L. "As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder". Tradução de Maria da Glória de Moraes. **DELTA**, São Paulo, vol. 14, n.2, 1998. Disponível *online* em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acessado em 25/10/2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi [et al.] 2 ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

¹ Coraci Helena do PRADO, Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp/IEL); Profa. da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí (UFG/CAJ) E-mail - chprado06@yahoo.com.br

² Tem-se uma formação discursiva "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)" (FOUCAULT, 1995, p. 43).

³ A hipertextualidade refere-se à organização em rede, característica de textos de computador, formada por *links* entre palavras, idéias e fontes de informação. Já o texto hipermodal refere-se ao hipertexto construído de forma multimodal, ou seja, que relaciona unidades de informação de naturezas diversas, como texto verbal, som, imagem, segundo Braga (2003).

⁴ Os discursos deterministas ou tecnocêntricos têm como pressuposto que o desenvolvimento da tecnologia se dá por caminhos além do controle cultural ou político, e que, conseqüentemente, "a tecnologia é capaz de exercer, de formas autônomas, inerentes à sua própria natureza técnica, efeitos sobre o mundo social" (BUZATO, 2007a, p. 4).

⁵ Em "A escrita sem mitos" (In: OLSON, D. R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997), David Olson enumera seis grandes mitos do letramento tradicional e mostra como desconstruí-los, desmitificando a "crença ingênua no mágico poder transformador do mero aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo" (p.19).

⁶ Cf., por exemplo, as coletâneas: "Língua(gem) e identidade", organizada por Signorini (Campinas: Mercado de Letras, 1998); "Práticas identitárias: língua e discurso", organizada por Magalhães, Grigoletto e Coracini (São Carlos: Claraluz, 2006); "Identidade e discurso: (des)construindo identidades", organizada por Coracini (Campinas: Editora da Unicamp, 2003), entre outras.

⁷ Cf. relatos de professores sobre seus sentimentos diante da chegada do computador à escola, na tese de Fábio Botelho Josgrilberg, "O mundo da vida e as tecnologias de informação e comunicação na



educação”, disponível *online* em <http://lidedec.futuro.usp.br/files/bibliografia/tese> (Acesso em 28 out./2007).

⁸ Braga, comunicação pessoal no 1º semestre de 2007.

⁹ Braga, comunicação pessoal no 1º semestre de 2007. No mesmo sentido da proposição de Braga, é ilustrativa a passagem seguinte, de Ferreira (2006, p. 185), no artigo em que a autora enfoca o sujeito do programa governamental Fome Zero: “o sujeito que descreve a fome ou que convive com o esfomeado não tem a experiência interior sobre sentir a fome, pois mesmo que conviva com o sujeito esfomeado, só ouve descrições sobre o que é sentir fome, e até tenha consciência do que seja sentir fome (sic), está sempre na exterioridade da sensação de fome. A experiência do sensível é um privado ‘inviolável’”.