



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAEd
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILMARA TÁSSIA BARBOSA MELO

**LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES E REPERCUSSÕES NA
PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA**

CAMPINA GRANDE -PB

2024

GILMARA TÁSSIA BARBOSA MELO

**LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA
DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fabiana Ramos

CAMPINA GRANDE- PB

2024

M5281 Melo, Gilmará Tássia Barbosa.
Letramento digital: concepções e repercussões na prática de professores da escola pública / Gilmará Tássia Barbosa Melo. – Campina Grande, 2024.
120 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Profa. Dra. Fabiana Ramos".
Referências.

1. Letramento Digital. 2. Práticas de Letramento. 3. Formação de Professores. I. Ramos, Fabiana. II. Título.

CDU 377.8(043)

GILMARA TÁSSIA BARBOSA MELO

**LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES E REPERCUSSÕES NA
PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Fabiana Ramos

Profª. Dra. Fabiana Ramos - (PPGEd/UFCG)

(Orientadora)

Manassés Morais Xavier

Profª. Dr. Manassés Morais Xavier - (PPGLE- UFCG)

(Examinador externo)

Profª. Dr. Luciênio de M. Teixeira - (PPGEd- UFCG)

(Examinador interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela benção de viver, por me conduzir no caminho da esperança e permitir a conclusão de mais uma etapa da minha vida acadêmica, que representa a concretização de um grande sonho.

À minha família, meus pais, irmãos e filha, por ser refúgio, minha maior referência, por me motivarem a perseverar e alcançar meus objetivos.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Fabiana Ramos, pela confiança e paciência durante todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa; pela parceria que muito contribuiu com meu crescimento como pesquisadora. Os momentos de orientação e discussões foram imprescindíveis para o direcionamento e enriquecimento deste trabalho, oportunidades ímpares de construção de conhecimentos. Declaro que foi um grande privilégio voltar à universidade depois de alguns anos e tê-la como orientadora, uma professora inspiradora por sua imensa competência, humanidade, generosidade, responsabilidade e compromisso com a educação. Minha eterna gratidão!

Aos professores das duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, por contribuírem direta ou indiretamente com minha formação, pelas leituras e discussões acadêmicas fomentadas, pelo apoio e encorajamento para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos professores Drs., Manassés de Moraes Xavier e Luciênio de Macêdo Teixeira, pela disponibilidade em aceitarem compor a banca examinadora desta pesquisa e pelas valiosas contribuições concedidas para esse estudo.

Aos colegas da turma seis, por termos vencido juntos os desafios impostos pela distância durante o ensino remoto emergencial, por tornarem esse percurso mais feliz e iluminado. Em especial, agradeço a Maria Antônia Henriques, Petrucio Reges, Raiza Lima e Vanila Silva, pelo apoio nos momentos de incertezas e pelos momentos de descontração.

Às professoras, participantes da pesquisa, por aceitarem participar e colaborar com este estudo, compartilhando de seus espaços, anseios, vivências e experiências. A todas vocês, meu respeito e minha gratidão!

Dedico a minha avó, Maria das Dores Melo (In memoriam), que sempre me incentivou a estudar e a acreditar na educação como possibilidade de transformação.

RESUMO

Este estudo parte do entendimento de que a sociedade moderna é caracterizada por mudanças em diversos aspectos, muitas delas em função da inserção das tecnologias digitais e na necessidade do cidadão em fazer uso de suas práticas sociais de leitura e de escrita para se comunicar e interagir. Assim, acreditamos que as concepções e práticas docentes relacionadas ao letramento digital são cruciais na conjuntura atual. Em função disso, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as concepções de letramento digital dos professores do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal? Como as concepções de letramento digital dos professores do ensino fundamental se refletem na prática pedagógica? Para responder a esses questionamentos, o seguinte objetivo geral foi estabelecido: Investigar as concepções de letramento digital e suas repercussões na prática de professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Campina Grande, Paraíba. E, especificamente, foi pretendido: (I) Analisar as concepções de letramento digital de professores do Ensino Fundamental; (II) Analisar as práticas de letramento digital em uma escola da rede municipal de Campina Grande. No que concerne à metodologia, esta pesquisa é um estudo de caso e de natureza qualitativa, pois tem como corpus de análise as informações obtidas pela realização de entrevista e observação participante da prática de professores de uma escola da rede municipal. Com relação ao aparato teórico que fundamenta o trabalho e norteia nossa análise e discussão, utilizamos as contribuições de Ribeiro (2017), Coscarelli (2016), Buzato (2006), Kenski (2014), Soares (2004), Rojo (2012), Levi (1999), Kleiman (1995), entre outros pesquisadores que nos proporcionam uma reflexão sobre o que é alfabetização, letramento, multiletramentos, letramento digital e suas implicações para a formação de professores. Os resultados obtidos em nossa investigação nos revelaram a necessidade de formação para os professores do Ensino Fundamental, pois, em sua maioria, apresentam concepções restritas de letramento digital que pouco contribuem para a formação do aluno. Além disso, apontam que o letramento digital não repercute efetivamente no âmbito interno da escola, nas práticas dos professores, cujas referências ao objeto de estudo ou inexistem ou ainda são ineficientes. Nesse sentido, o contexto da formação docente voltada para o tema que vivenciam acaba limitando o desenvolvimento de práticas letradas digitais na escola.

Palavras chave: Letramento digital, práticas de letramento, formação de professores.

ABSTRACT

This study is based on the understanding that modern society is characterized by changes in several aspects, many of them due to the insertion of digital technologies and the citizen's need to make use of their social practices of reading and writing to communicate and interact. Thus, we believe that teaching conceptions and practices related to digital literacy are crucial in the current situation. As a result, we established the following research questions: What are the conceptions of digital literacy of elementary school teachers in a municipal public school? How are elementary school teachers conceptions of digital literacy reflected in pedagogical practice? To answer these questions, the following general objective was established: To investigate the conceptions of digital literacy and its repercussions in the practice of elementary school teachers in a public school in Campina Grande, Paraíba. And, specifically, it was intended: (I) To analyze the conceptions of digital literacy of Elementary School teachers; (II) To analyze digital literacy practices in a municipal school in Campina Grande. With regard to methodology, this research is a case study of a qualitative nature, as its corpus of analysis is the information obtained through interviews and participant observation of the practice of teachers in a municipal school. Regarding the theoretical apparatus that underlies the work and guides our analysis and discussion, we used the contributions of Ribeiro (2017), Coscarelli (2016), Buzato (2006), Kenski (2014), Soares (2004), Rojo (2012), Levi (1999), Kleiman (1995), among other researchers who provide us with a reflection on what is literacy, literacy, multiliteracies, digital literacy and its implications for teacher training. The results obtained in our investigation revealed the need for training for elementary school teachers, as they have restricted conceptions of digital literacy that contribute little to student training. In addition, they point out that digital literacy does not effectively affect the internal scope of the school, in the practices of teachers, in which references to the object of study either do not exist or are still inefficient. In this sense, the training context ends up limiting the development of digitally literate practices at school.

Keywords: Digital literacy, Literacy practices, Teachers education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das professoras - sujeitos da pesquisa.....	44
Quadro 2 - Entrevista Estruturada.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	14
O LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA: CONCEITOS, CONTROVÉRSIAS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE.....	14
1.1 Alfabetização, letramento(s) e multiletramentos	14
1.2 Letramento digital e suas especificidades	18
1.3 A formação do professor diante do letramento digital: desafios e possibilidades.....	21
CAPÍTULO II.....	34
2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	34
2.1 Natureza da Pesquisa.....	34
2.2 O Lócus da pesquisa.....	36
2.3 As participantes da pesquisa.....	39
2.4 O contexto da pesquisa.....	42
2.5 A geração de dados.....	43
CAPÍTULO III.....	51
3. ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA.....	51
3.1 Concepções acerca do letramento digital de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	54
3.2 Eventos de letramento digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	70
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE.....	96
ANEXO.....	106

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem passado por diversas mudanças em função da criação, ascensão e implementação das novas tecnologias nos mais diversos aspectos, setores e instituições que a compõem. Por causa disso, as relações entre os indivíduos e as suas práticas de comunicação, aquisição de informação e de conhecimento também têm sido modificadas, resultando no desenvolvimento de outras formas de comunicar, atuar e construir saberes por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, quando pensamos na educação hoje, almejam que nossos alunos sejam aprendizes autônomos, críticos, bem informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente e com responsabilidade das oportunidades que lhes são oferecidas em ambientes digitais. Objetivamos que eles sejam bons leitores e bons produtores de textos, objetivo esse que ganha muitas possibilidades com os equipamentos que nos conectam à internet e os gêneros textuais digitais, cada vez mais exigentes em sua produção e recepção.

Considerando a responsabilidade que cabe à educação em relação ao processo de inclusão digital e democratização do conhecimento, o letramento digital é um instrumento poderoso, potencializador da aprendizagem, o que evidencia a necessidade de o professor melhorar sua qualificação e formação quanto à apropriação dos recursos digitais. Entendemos, assim, que os docentes precisam de atualização constante, repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas, inclusive no que diz respeito aos processos de letramento digital.

Diante disso, inúmeros desafios são impostos à formação do profissional professor que, muitas vezes, questiona-se: como ensinar o que nunca nos foi ensinado? Estamos preparados para oferecer uma educação no século XXI para nossos alunos? Como fazer uso das tecnologias digitais em favor da aprendizagem em sala de aula?

Como educadora, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e interessada por estratégias metodológicas que unam a tecnologia e a prática pedagógica, a partir das leituras acerca do letramento, mais especificamente sobre o letramento digital, e as

experiências com tecnologia nas práticas de leitura e escrita, como também observando as práticas pedagógicas de colegas professoras e a abordagem da tecnologia em suas salas de aula, além de seus discursos sobre o fato de não terem formação, inquietam-nos com as questões referentes ao letramento digital do professor e às repercussões desse letramento em suas práticas.

Percebemos que as concepções que tanto nós como as demais colegas professoras, com as quais convivemos diariamente, havíamos formulado sobre o letramento digital na sala de aula eram muito superficiais e, por esse motivo, estávamos enfatizando o modelo autônomo de letramento que, segundo Street (2014), não favorece a compreensão do mundo pelos sujeitos e entende o texto como fim em si mesmo, sem levar em consideração as estruturas de poder e de dominação presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a presente pesquisa alinha-se aos Novos Estudos de Letramento, e mais especificamente de letramento digital, cuja maior preocupação é contribuir para a ampliação do conhecimento sobre tal tema no âmbito da escola, bem como para a transformação e o surgimento de práticas educativas que contemplem esse tipo de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Soares (2002) define o letramento digital como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (p. 151).

Nessa mesma linha de raciocínio, Ribeiro e Coscarelli (2005) esclarecem que

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na Web, entre outros (RIBEIRO e COSCARELLI, 2005, p. 1).

Em consonância com os autores supracitados, podemos dizer que o letramento digital diz respeito à apropriação do indivíduo dos múltiplos formatos da informação e suas respectivas fontes no mundo digital.

Entendemos, desse modo, que o professor deve atuar de forma a produzir a inclusão digital. Nesse viés, consideramos que o mesmo necessita ser provocado para utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, de modo que, ao

apropriar-se dessas tecnologias, possa incorporá-las em suas práticas cotidianas (COSCARELLI, 2014).

Pereira (2014, p. 13) afirma que “o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”. Isso implica atenção por parte dos professores formadores em ressaltar a importância do uso das TDICS, principalmente, com ênfase no letramento digital, buscando, por meio da prática na formação inicial, oferecer subsídios para o futuro profissional-professor.

Dessa forma, o objeto de estudo de nossa pesquisa foi construído a partir de reflexões acerca das relações que existem entre letramento digital e a sua inserção na prática pedagógica na escola pública. Diante do descompasso entre concepções e práticas dos professores da educação básica. Nosso intuito é colocar em discussão aspectos relativos às concepções e às práticas de letramento no contexto da escola.

Assim, elaboramos as seguintes perguntas investigativas: Quais são as concepções de letramento digital dos professores de Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande? Como as concepções de letramento digital desses professores se refletem na prática pedagógica?

Nosso objetivo geral, portanto, consiste em investigar as concepções de letramento digital e suas repercussões na prática de professores do Ensino Fundamental de uma escola na rede pública de Campina Grande, Paraíba. E como objetivos específicos buscamos: 1) analisar as concepções de letramento digital desses professores; e 2) analisar os eventos de letramento digital de tais profissionais em uma escola da rede pública municipal.

Tomamos como aporte teórico para a nossa pesquisa os estudos de Ribeiro (2017), Coscarelli (2016), Buzato (2006), Kenski (2014), Soares (2004), Rojo (2012), Lévy (1999), Kleiman (1995), entre outros.

Sendo assim, tal pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que possam contribuir com o aporte científico para subsidiar a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a sua prática pedagógica para a promoção do letramento digital, compreendendo-se que ainda há lacunas nas pesquisas relacionadas às concepções de letramento digital de professores e as repercussões de tais concepções

em sua prática pedagógica, objetivando formar sujeitos letrados digitalmente para atuarem na sociedade contemporânea.

Dessa forma, organizamos o estudo em três capítulos. No primeiro, discorremos sobre o processo de alfabetização, sua relação e distinção com o conceito de letramento, a existência de letramentos (múltiplos), o conceito de multiletramentos e a construção do conceito de letramento digital, suas configurações e especificidades, enfatizando a urgência na contemporaneidade da formação do professor como agente desse processo.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico que adotamos para a realização da pesquisa, abordando a natureza da pesquisa, o contexto e os sujeitos, como também o processo de geração e os procedimentos de análise de dados.

Já no terceiro capítulo trazemos a análise dos dados da nossa pesquisa, debruçando-se sobre as concepções e práticas de letramento digital dos docentes investigados, a partir dos dados produzidos em entrevistas com os professores pesquisados e suas práticas de letramento no contexto da sala de aula.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, sinalizando nossas conclusões e reflexões a partir dos achados da pesquisa.

CAPÍTULO I

LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA: CONCEITOS, CONTROVÉRSIAS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE

O presente capítulo versa sobre o processo de alfabetização, sua relação e distinção com o letramento, a existência de letramentos (múltiplos), o conceito de multiletramentos e a construção do conceito de letramento digital, ao longo da história. Trata mais especificamente do letramento digital, a construção desse conceito, suas configurações e especificidades, enfatizando a necessidade da formação do professor como agente de letramento no contexto da escola.

1.1 - Alfabetização, letramento(s) e multiletramentos

No Brasil, em meados do século XX, as oportunidades de acesso à escola pública foram expandidas com o aumento do número de instituições escolares e consequentemente de oportunidades de matrículas na escola. Por consequência, a taxa de escolarização cresceu consideravelmente e resultou na universalização do Ensino Fundamental. Ainda assim, o fracasso na alfabetização tem sido uma constante na história da educação brasileira e, com isso, podemos chegar à conclusão de que a universalização do ensino não resultou na democratização da educação.

Nessa direção, a pesquisa de¹ Indicador Nacional de Alfabetismo (INAF), na edição de 2018, constatou que das pessoas que possuem anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de 70% permanecem na condição de “analfabetismo funcional”, ou seja, apresentam muita dificuldade em fazer uso da leitura e da escrita em situações sociais cotidianas.

A professora e pesquisadora em educação, reconhecida nacionalmente pela importância de seus estudos acerca da alfabetização e letramento, Magda Soares (2020), afirma que na história da alfabetização no Brasil, ao longo de décadas estão as soluções pedagógicas para o fracasso escolar em alfabetizar as crianças, que se resumiam na escolha de métodos, na permanente alternância de propostas e na visão restrita de alfabetizar, que se restringia a ensinar a ler e a escrever, na perspectiva da decodificação e codificação. O termo alfabetização, vastamente utilizado, costuma ser um limitador

¹ Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> Acesso em: 13 ago,2022.

na compreensão desse processo complexo, que objetiva a aprendizagem da leitura e da escrita.

Soares (2020) defende que o processo de alfabetização deve ser nomeado como “aprendizagem inicial da língua escrita”, por envolver dois processos: a alfabetização e o letramento. Sobre o processo de alfabetização a pesquisadora explica:

Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc.(SOARES, 2020, p. 27)

Assim, para compreensão desse processo é necessário que o professor entenda como a criança constrói esse conhecimento, com base em fundamentos psicológicos, fonológicos (quando se trata de ouvir o som das palavras e representar esses sons por letras e sílabas), fundamentos linguísticos, sociolinguísticos, (porque as crianças falam de formas diferentes, de dialetos diferentes, e a fala se distingue da escrita), entre outros aspectos.

Quando se trata do fenômeno do letramento, há na literatura educacional brasileira uma imprecisão, por ser ainda um termo recém introduzido nas áreas de letras e da educação. Soares (2002) explica que não há uma diversidade de conceitos, apenas ênfases distintas na caracterização do fenômeno.

Nos estudos iniciais acerca do fenômeno do letramento, Kleiman (1995), considera que o letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em diferentes contextos, para objetivos específicos.

Anos mais tarde, Kleiman (1998) define o conceito de letramento como práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto da escrita. Nessa concepção, o letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

No cenário nacional de estudos e pesquisas desenvolvidas acerca do fenômeno do letramento no Brasil, uma das primeiras a utilizar o termo, defini-lo e explicá-lo em confronto com o processo de alfabetização foi Tfouni. Para a pesquisadora, enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A autora reafirma essa distinção entre alfabetização e letramento insistindo no caráter individual do processo de alfabetização e no social do letramento. Também o conceitua o como as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade enquanto ela se torna letrada (TFOUNI, 1995).

Ao analisarmos as definições de letramento de Tfouni e Kleiman, percebemos que a primeira dá maior ênfase ao impacto social da escrita e a segunda explica que a alfabetização é apenas um dos componentes desse processo. Em ambas as ênfases dadas pelas pesquisadoras, o núcleo do conceito de letramento são as práticas de leitura e escrita e/ou os eventos relacionados ao uso e funções dessas práticas.

Na conceituação de Soares (1998), o letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participando competentemente de eventos de letramento. Portanto, é o pressuposto de que os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e possuem as habilidades necessárias para uma participação ativa e competente, em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita possuem uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

O letramento pode ser visto sob duas perspectivas ou modelos, tendo como horizonte a proposta de Street (1984) e seus “Novos Estudos do Letramento”; o modelo autônomo, que considera o letramento uma habilidade técnica ou neutra; e o modelo ideológico, que o considera uma prática social agregada ao contexto cultural e social, no qual a pessoa está inserida e se constitui como sujeito.

Os letramentos que surgem nas diversas sociedades, segundo Rojo (2012), apontam para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, sendo considerados multiletramentos.

O conceito/termo multiletramentos surgiu em uma reunião em 1996, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos. Estavam lá reunidos em grande número estudiosos europeus, uma vez que, por ocasião da Europa Unificada, a realidade das escolas era marcada pela diversidade das populações, com a presença de muitos imigrantes, novidades para europeus e realidade antiga para o Brasil, país com formação populacional já marcada pela multiculturalidade. O grupo de estudiosos produziu um manifesto pedagógico que se intitulou “*Pedagogia dos Multiletramentos*”, com o objetivo de oportunizar mudanças para atender a essa diversidade de práticas letradas na contemporaneidade.

Conforme Rojo (2012), para abranger a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade de textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa, o grupo cunhou um termo ou conceito: “multiletramentos”.

Desse modo, é possível compreendermos que o termo/conceito de multiletramentos recobre o fato de as informações, que antes só chegavam ao leitor apenas por textos, atualmente, imersas nas novas linguagens digitais, chegarem agora por gêneros textuais como: tabelas, gráficos, infográficos, imagens, reportagens visuais, e inúmeras outras formas de comunicar, disponíveis a esse novo leitor/produtor de textos. As práticas letradas que fazem uso dessas diferentes mídias usam diferentes linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas, com múltiplos formatos e novas configurações.

1.2 Letramento digital e suas especificidades

O termo letramento digital resultou da realização de vários estudos em distintas épocas e contextos. Segundo Araújo e Ribeiro (2014), no final da década de 1960, surge o termo letramento tecnológico, conceito que, em função do desenvolvimento tecnológico dos países desenvolvidos, envolvia objetivos de lidar com a tecnologia.

Um marco importante na construção desse conceito, para Ribeiro (2009), foi a criação do computador, inicialmente para fins militares em meados do século XX, como consequência da disputa tecnológica entre países durante a II Grande Guerra Mundial. Findada a guerra, o computador ganhou outras funções, os tamanhos foram

compactados e ele se tornou mais acessível a pessoas leigas em programação e linguagem de computador.

Na década de 1970, surge o termo letramento informacional, que sofre adaptações e deixa de ser entendido como um conjunto de habilidades em torno da informação, passando a ser concebido como capacidade crítica e reflexiva por meio das atitudes do sujeito para com a informação.

Oportunizado pelo surgimento do computador pessoal, na década de 1980, surgiu o termo letramento computacional, conceito este que abrangia desde a compreensão das características físicas e funções do computador até a utilização das habilidades de leitura e de escrita no contexto computacional. Posteriormente, com os avanços tecnológicos ocorridos na década de 1990, os letramentos passaram a ser compreendidos como “estado” e não mais como um conjunto de processos derivados dos avanços tecnológicos e do uso para fins comunicativos.

No término do século XX, com o significativo avanço das comunicações digitais e a massiva popularização da internet, estudiosos, pesquisadores e teóricos do letramento realizaram muitas discussões para estabelecer novos e diferentes termos, com o objetivo de designar práticas sociais ocorridas (ARAÚJO e PINHEIRO, 2014).

O termo letramento digital foi o que conseguiu se estabelecer na literatura da área, mesmo com avanços no entendimento do conceito, a sua definição ainda enfrenta problemáticas. Araújo e Pinheiro (2014) evidenciam duas dessas definições e suas ênfases. A primeira recai sobre a ênfase nas habilidades de lidar com as tecnologias, em detrimento das práticas sociais que as envolvem, ou seja, quando há supervalorização das habilidades técnicas; a segunda definição tem por ênfase às habilidades linguísticas de escrever em ambientes digitais.

O letramento digital, subdivisão do letramento que se realiza nos novos suportes de tecnologias contemporâneas, como: computadores, celulares, tablets, entre outros, na perspectiva de Soares (2002), é um termo empregado na contemporaneidade, conotando a interação, a atitude, a definição que se dá nas novas tecnologias de letramento. A sociedade atual, imersa em interações, comunicações possibilitadas pela internet e novos usos, ressignifica as formas de aprender, os modos de vida e as necessidades humanas, que se entrelaçam também no campo virtual.

O fenômeno do letramento digital é objeto de estudo de muitos pesquisadores que apresentam conceitos, os quais se complementam e possuem ênfases diversas. Para Lévy (1999), o letramento digital remete à capacidade do indivíduo de direcionar o uso das tecnologias da informação e comunicação em prol de seus objetivos pessoais, como membro ativo de uma sociedade cada vez mais tecnologizada.

Na concepção de Aquino (2003), o letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos.

Ao longo do tempo, o conceito foi incorporando outras ideias. Buzato (2006) conceitua-o como conjuntos de práticas sociais que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto aqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Dentre muitos pesquisadores brasileiros que possuem como objeto de estudo o letramento digital e suas definições, destacamos os estudos de Coscarelli e Ribeiro (2013), nos quais encontramos alicerce. As autoras produziram uma explicação para o conceito de letramento digital, que está disponível no Glossário Ceale e que defendemos como a mais adequada. Nele, as pesquisadoras discorrem que o conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita na cultura impressa. Letramento digital, segundo as referidas autoras, diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Sendo assim, concluímos que ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, para fins pessoais ou profissionais. Exemplos seriam a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, SMS ou WhatsApp, a busca de informações na internet, além da pesquisa de textos, assim como sua

compreensão, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade.

Desse modo, o processo de letramento digital se distingue da alfabetização digital. Frade (2005) explica que alfabetização digital é um termo que pode ser utilizado para os alfabetizados que alcançam o domínio dos códigos o que lhes permite acessar a máquina, manuseá-la e utilizar seus comandos para as práticas efetivas de digitação, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para leitura de informação, ou ainda de leitura e escrita de outras linguagens (visuais, sonoras, etc). Já o letramento digital se configura pelas formas de apropriação da leitura e escrita digital como um fenômeno sociocultural.

Dentre as especificidades do letramento digital que merecem destaque está a multimodalidade, diversidade de modos de comunicação que foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo e deverá ampliar-se cada vez mais.

As tecnologias favorecem o estudo do texto numa perspectiva multimodal, ou seja, aquele que mobiliza simultaneamente uma série de linguagens. Em relação à multimodalidade, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21 e 23) apontam que as interações humanas são mediadas por artefatos multimodais, acrescentando que, com o avanço das tecnologias, multiplicam-se as possibilidades de utilização de diversas linguagens. Segundo as autoras, a diversidade de gêneros e de situações comunicativas nas quais haja combinação de recursos semióticos pode significar, portanto, a promoção do desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes.

Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos “interesses”. Dessa maneira, é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto era compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. Permanece sendo central a ideia de que somos produtores de significados e

a de que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados.

Outra importante especificidade do letramento digital evidencia-se quando se discute sobre os espaços de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da mesma. Soares (2002) explica que os espaços de escrita condicionam as relações entre leitor, escritor e texto, pois, no computador, o espaço é a tela, ou “a janela”. Dessa forma, em síntese, o novo espaço de escrita traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

A escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto do papel, o hipertexto que é, segundo Lévy (1996, p.56), “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor.” O texto lido na tela é escrito e lido de forma multilinear, multi sequencial, acionando-se links ou nós, que vão trazendo às telas uma multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida.

Assim, chegamos à compreensão de que devemos dar a merecida importância a necessidade de inserção maior da sociedade em diversas práticas de letramento digital que proporcionem aos indivíduos apropriação crítica dos conhecimentos construídos nessas práticas e, por decorrência, maiores possibilidades de participação na sociedade contemporânea.

1.3 A formação do professor diante do letramento digital: desafios e possibilidades

Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai (FREIRE, 1992, p. 133).

As palavras de Paulo Freire (1992) retratam perfeitamente o momento atual da educação, dos desafios que enfrentam o professor. A assertiva resulta da compreensão da necessidade patente de novas alternativas ante a esse novo contexto e da busca dos profissionais da educação por novos conhecimentos que os capacitem a desbravar novos caminhos. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre a introdução das novas

tecnologias na sociedade e na escola, como também a interação estabelecida entre o indivíduo e o conhecimento.

Na sociedade atual e na vida de muitos alunos, as tecnologias digitais e as mídias sociais exercem importante papel como instrumentos simbólicos de cultura e expressão do pensamentos, por meio de práticas sociais que se desenvolvem com o uso das múltiplas linguagens.

Sendo assim, os estudantes chegam às escolas, inseridos ou não totalmente na cultura digital e midiática, razão pela qual a escola e, conseqüentemente, o ensino não podem se esquivar dos avanços tecnológicos. Essa inserção das novas tecnologias na prática docente oportuniza a mudança de paradigma, pois elas devem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando viável a construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa. Como destaca Kenski (2014, p.68),

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais no ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs – prático em muitas escolas, universidades e faculdades – e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos online.

A própria Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que regulamenta a educação brasileira desde 2017, traz como sua competência de número cinco, conhecida como competência da cultura digital, a preocupação maior com a inserção da tecnologia nos currículos das escolas; e propõe que os alunos devam:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9).

Quando se trata do uso das tecnologias pelo professor, Coscarelli (2014) enfatiza a necessidade desse profissional em saber lidar com essas ferramentas para conduzir os processos educativos.

Nesse sentido, para que haja verdadeira transformação na prática docente, condizente com a realidade, levando em consideração os recursos tecnológicos existentes,

[os] professores precisam conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma crítica e

construtiva, ao cotidiano escolar. [...] Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além do uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p.340).

Freitas evidencia quais as competências que um professor deve possuir para desenvolver uma educação de qualidade fazendo uso das tecnologias digitais, também cita que os profissionais precisam ser “letrados digitais”. Para tanto, antes se faz necessário o entendimento acerca do letramento.

Dessa maneira, o letramento digital, termo amparado no conceito de multiletramentos, aponta a existência de uma multiplicidade de linguagens nos textos que circulam na diversidade cultural, cuja apropriação está relacionada tanto à técnica, quanto ao uso social das práticas de leitura e de escrita presentes no computador/internet e que permitem às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos.

A escola pós-moderna frente às novas tecnologias e ao letramento digital traz a possibilidade de inovação no ensino, potencializando o desenvolvimento crítico, a criatividade, novas formas de interação entre os planos na comunicação, do emissor, do receptor e da mensagem, assim como o uso de textos multimodais, produzindo, assim, mudanças significativas no processo de comunicação. Todas essas mudanças afetam o docente como também abrem novos horizontes para que aconteça de fato o processo de letramento digital.

Tanto a escola como o professor podem ser entendidos como os mais prováveis multiplicadores do letramento digital. Nessa perspectiva, Ribeiro (2009) cita que as principais agências de letramento digital são a escola e o professor, mas que, para o processo efetivamente acontecer, é necessário refletir sobre o que isso quer dizer e ter claras as competências que precisam ser desenvolvidas pelos alunos.

Na matriz de letramento digital elaborada por Novais (2008), dentre as ações que um usuário deve construir para desenvolver os seus diversos letramentos digitais, independente da natureza de suas práticas, estão: utilizar diferentes interfaces, buscar e organizar informações em ambiente digital, ler hipertexto digital, além de produzir textos (orais e escritos) para ambientes digitais.

Tais assertivas provocam desafios que os novos letramentos digitais impõem aos professores e a importância da convivência harmônica entre saberes antigos e novos, indispensáveis na escola da atualidade. Sobre esses desafios, Buzato (2007) explica:

O professor precisa estar preparado para lidar com as tecnologias digitais e dominar os novos e velhos letramentos, percebendo como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. O que toma a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores (BUZATO, 2007, p.10).

Corroborando as ideias de Buzato (2007) no tocante à formação do professor seja ela inicial e/ou permanente, Nóvoa (2019) enfatiza que tal formação precisa ser de boa qualidade. Assim, no plano organizacional, enfatiza que é interessante acompanhar as dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar às novas formas de trabalho e de pedagogia. Destaca também que é impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos considerando a renovação da escola no contexto de um espaço público da educação e o esforço para reconstruir o comum. Dessa forma, defende que nunca se deixe de valorizar a diversidade, no sentido de refletir sobre a metamorfose da escola, um processo histórico, que provoca mudanças na profissão e na formação de professores.

Diante do exposto, faz-se necessário que os professores possuam noções básicas de letramento digital, ao adentrar na educação básica. A formação inicial continuada e permanente, juntamente com o uso de recursos tecnológicos, apresenta-se como essencial para que os professores ampliem suas práticas de letramento digital e atuem de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, essa perspectiva preocupa os pesquisadores em educação quanto à formação, aos posicionamentos e as concepções distintas e errôneas dos professores e formadores de professores acerca do letramento digital, como também ao manuseio correto e à capacidade de utilizar os recursos tecnológicos para ampliar, facilitar e consolidar saberes. No contexto da escola pública, essa realidade se agrava e se torna uma complexidade, devido à indisponibilidade de artefatos tecnológicos, acesso precário à internet e às tentativas recorrentes de adaptação do letramento digital por meio do impresso.

Quando pensamos na educação para os sujeitos da contemporaneidade, almejamos que nossos alunos sejam críticos, bem informados, que saibam fazer uso das novas tecnologias com responsabilidade nos diversos ambientes físicos e também virtuais, que sejam bons leitores e produtores de texto e que desenvolvam habilidades de compreensão do que leem, ou seja, letrados digitais. Mas, para aliar tecnologia e educação, desenvolver práticas significativas de leitura e de escrita, chegando a atingir esses objetivos e tantos outros que permeiam a educação pública brasileira e suas complexidades, é evidente que nós professores temos de desenvolver estratégias e enfrentar grandes desafios.

A preocupação em formar professores com “competências” inerentes ao uso das novas tecnologias não é algo recente. Desde a década de 90, após a relativa popularização do computador e da Web 2.0, já havia um número considerável de estudos que abordavam a necessidade de integração entre as novas tecnologias e o ensino e, mais especificamente, as implicações das tecnologias digitais no processo de formação de professores.

Para Marzari e Lefa (2013), transcorridas mais de duas décadas, pesquisas (LANKSHEAR; SNYDER, 2000; SOARES, 2002; VALENTE, 2003; CESARINI, 2004; XAVIER, 2005; BUZATO, 2006) sobre formação de professores e letramento digital têm sido desenvolvidas, na tentativa de buscar alternativas para um problema que parece cada vez mais evidente: o despreparo de professores frente a uma geração de aprendizes que fazem uso das ferramentas oferecidas pela internet de modo espontâneo e interativo no seu cotidiano.

Apesar disso, a atual situação dos cursos de formação tem demonstrado uma realidade ainda distante do que se considera ideal em se tratando de tecnologias digitais e suas implicações para o ensino, o que pode ser constatado nas pesquisas nacionais (VILLELA, 2009; FREITAS, 2010; COSCARELLI, 2011) sobre a presença da tecnologia na formação de futuros professores que têm apresentado resultados ainda mais desanimadores.

Ao desenvolver um estudo sobre o letramento digital na formação de professores, Vilella (2009) concluiu que não há, nas universidades federais brasileiras, condições adequadas, sobretudo metodológicas, que possibilitem ao futuro docente

prática diferenciada que contribua significativamente para a formação desse conhecimento.

É evidente que no contexto atual da educação brasileira, com todas as suas especificidades e complexidades, grandes obstáculos precisam ser encarados pelos docentes que, muitas das vezes, têm a sua própria formação interrogada. Para exemplificar o uso das tecnologias pelos professores e detalhes sobre sua formação, destacamos a pesquisa de Coscarelli (2018) realizada na rede pública de um município do estado de Minas Gerais.

Os dados da pesquisa revelaram muitas surpresas e confirmaram outras hipóteses, como: 1) os equipamentos disponíveis nas escolas não parecem estar preparados e atualizados para o uso, uma vez que, na maioria dos casos (40%), os computadores carecem de algum cuidado e conservação; 2) muitas escolas públicas (32%) não possuem laboratório de informática; 3) a maioria dos professores pesquisados (92%) acreditam no potencial das tecnologias como recurso auxiliar da aprendizagem, como também apontaram que o uso de recursos tecnológicos melhora a aprendizagem e aumenta o interesse dos alunos, contribuindo assim nas suas práticas pedagógicas.

Todos os professores que responderam a pesquisa acreditam que as tecnologias digitais interfiram na qualidade da aprendizagem e no interesse dos alunos. Assim, os professores que utilizam esses recursos avaliam que as tecnologias usadas têm um efeito positivo no interesse dos alunos pelas aulas (80%). Mostraram também que precisam de auxílio para usar as tecnologias digitais como recurso educacional, pois cerca de (50%) cita que sua preparação para usar os recursos tecnológicos em sala de aula partiu de iniciativa pessoal e/ou descobertas autônomas (50%).

Em síntese, a pesquisa mencionada demonstrou que os professores reconhecem a relevância e o impacto do uso das tecnologias para fins pedagógicos, como também que eles não têm tido formação para lidar com a tecnologia para fins educacionais. Tais dados nos autorizam a defender a ideia de que medidas precisam ser tomadas para que busquemos uma melhor formação de nossos professores no que diz respeito ao trabalho com as tecnologias e ao letramento digital propriamente dito.

Ainda sobre a formação do professor para atender as demandas atuais relacionadas à tecnologia e educação, Coscarelli (2018) enfatiza que as universidades ainda não preparam os professores a contento para esse uso e, conforme constatamos, ainda são poucas as oportunidades para a formação em serviço oferecidas e viabilizadas aos professores, para atender essa demanda específica. Dessa forma, compactuamos com a autora a defesa de que a universidade precisa pensar nas tecnologias de informação como parte do processo de formação do professor em sua graduação.

Formar futuros professores é uma tarefa complexa. Ao mesmo tempo em que é preciso ensiná-los, é preciso ensiná-los a ensinar, o que demanda bastante conhecimento, empenho e dedicação por parte de seus formadores, principalmente, diante da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógico que estão hoje à nossa disposição. A tecnologia requer que o professor desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado. Nessa perspectiva, o letramento digital pressupõe novas maneiras de conceber o ensino e a aprendizagem na medida em que, por meio de estratégias metodológicas diferenciadas e inovadoras pautadas no uso das TDICS, busquem atender as demandas formativas do indivíduo, para que possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela.

É evidente que esse novo parâmetro social desenhado a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), suscitaram outras maneiras dos sujeitos conhecerem e atuarem no mundo, em tempos e espaços diferentes. Considerando o potencial de utilização das tecnologias em novas situações de aprendizagem, a questão do letramento digital ganha propriedade por estar associada a outras maneiras de aprender a lidar com a leitura e a escrita, agora com formato digital, no contexto de outra percepção do aprender.

Acerca das novas formas de aprender permeadas por telas, Soares (2002 apud LÉVY, 1999 p. 157) afirma que a cibercultura traz uma mutação com o saber. Para essa autora, “o ciberespaço” suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas.

Há uma estreita relação entre o espaço físico e o virtual da escrita e as práticas de leitura e de escrita no computador. Por exemplo, o espaço de escrita na tela propicia

o texto diferente, o hipertexto, lido de forma multilinear, multi sequencial, onde uma infinidade de links podem ser acionados, revisitados. Existe, então, uma flexibilidade que se distingue da escrita no papel, uma vez que a tela traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto. Podemos dizer que essa nova perspectiva traz diversas consequências sociais, discursivas e cognitivas, configurando, assim, a necessidade do letramento digital.

Sobre esse novo letramento, Soares (2002 apud. RAMAL, 2002 p.84) afirma:

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura.

O que se espera do cidadão, seja ele professor ou aluno, não é que simplesmente domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TDIC, mas que as pratique socialmente, isto é, compreenda os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos socialmente nas diversas esferas da vida social em que as TDIC são utilizadas. Nesse sentido, para que haja uma verdadeira transformação da prática docente, considerando-se os recursos tecnológicos existentes,

[o]s professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. [...] Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além do uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p.340).

É imprescindível o acesso do professor às tecnologias, capacitação básica e integração do computador (conectado à internet) à sua prática profissional. Acerca do preparo do professor para o uso do computador em sua prática pedagógica Coscarelli (2014), enfatiza a necessidade de este profissional saber lidar com essa ferramenta para conduzir os processos educativos dentro desta perspectiva.

Não há dúvidas que um desafio se apresenta permeando a formação de professores num país como o nosso, num tempo complexo como o presente, tendo em mente o dinamismo das novas tecnologias e a complexidade de suas implicações

sociais, culturais e, portanto, educacionais. É essencial pensarmos nas tecnologias como oportunidades para melhorar o mundo e, ao fazermos isso, também estamos pensando em educação.

A respeito da importante percepção dos professores acerca da tecnologia, Buzato (2006) nos traz a seguinte reflexão:

... educação, para muitos produtores de tecnologia, definidores de políticas e investimentos, e até mesmo pais e alunos, é um conceito um pouco vago, ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo num mundo que vai continuar sendo cada vez mais injusto. Nós educadores, e/ou formadores de educadores, às vezes também pensamos nas novas tecnologias de forma um pouco ingênua, as vemos como instrumentos meramente técnicos, e, portanto, neutros cultural e ideologicamente, que vão ajudar a escola a fazer de forma mais rápida e barata o que sempre fez.

Nessa linha de raciocínio, Buzato (2006) enfatiza que é crucial possibilitar nos professores e formadores de professores visões de mudança, desenvolvimento e inclusão relacionadas à tecnologia que sejam mais realistas e mais transformadoras que essas. Assim sendo, fetichizar as tecnologias, defendê-las ou combatê-las, por conta das exclusões e inclusões que possibilitam não é uma atitude tão produtiva quanto tentar entender os caminhos pelos quais todas as tecnologias, inclusive as TDIC, são incorporadas a um mundo de desigualdades estruturais crescentes, bem como os caminhos pelos quais ajudam a transformá-lo.

Além disso, tornam-se indispensáveis construir visões de mudança acerca do próprio letramento digital com os professores, pois muitos deles ainda o interpretam erroneamente. Segundo Freitas (2010 apud SOUZA, 2007, p.59), preocupada com uma melhor compreensão do termo letramento digital, classificou-as em dois tipos: definições restritas e amplas. As restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital, pois são definições mais fechadas, que envolvem o uso meramente instrumental. Já as definições amplas são as que tornam o letramento digital como prática social culturalmente constituída.

Certamente não só as mudanças de perspectiva dos professores acerca das definições de letramento digital a ser desenvolvido na escola devem ser modificadas, transformadas, como também outros impasses precisam ser claramente trabalhados. De acordo com Buzato (2006), existem duas maneiras de reagir: isolamos os dois tipos de habilidades e/ou práticas de linguagem mutuamente, como já se fez no passado com a

oralidade e a escrita, e formatamos letramentos digitais escolares, distintos dos praticados no trabalho, na família, nas redes de sociabilidade dos alunos. de modo que possamos reforçar os papéis de professor, aluno, autor e texto vigentes na escola até hoje; ou, por outro lado, integramos esses novos letramentos com aqueles que já existem na escola e na vida do professor, abrindo mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, criando redes entre si, de formas diferentes para contextos/finalidades diferentes de uso da escrita, e praticamos esses letramentos coletivamente, de forma crítica e transformadora da própria escola.

Desse modo, alguns aspectos essenciais relacionados à formação de professores e ao letramento digital foram mencionados por Buzato (2006), como essenciais. São eles: o reconhecimento dos professores e alunos como autores relevantes, a necessidade de avaliação da credibilidade e relevância de conteúdos e das ferramentas digitais, o poder de intervenção de forma crítica e criativa, a valorização da diversidade e o questionamento das desigualdades existentes na escola.

Temos observado que, mesmo depois de formados, alguns professores apresentam dificuldades para usar tecnologias digitais em suas atividades de maneira pedagógica. Acreditamos que isso pode ocorrer porque muitos desses profissionais desconhecem formas de incorporá-las à prática, bem como as reais potencialidades das TDIC. É pertinente desenvolver novas formas de ensinar e aprender em razão das exigências postas pela contemporaneidade, distintamente do que ocorre no nosso sistema educativo, engessado, todo organizado em torno da escola e do livro didático que, muitas vezes, trazem raras associações entre o uso da tecnologia e as situações de leitura e escrita.

Além dos aspectos formativos desafiadores, que permeiam a formação inicial e/ou continuada dos professores acerca do uso das tecnologias e do letramento digital, ainda existem obstáculos que se concretizam no posicionamento do profissional, muitas vezes, de forma defensiva e/ou negativa, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu, como detentores do saber, tornando o relacionamento com as TDIC o mais problemático possível. O desconhecimento leva a uma resistência severa e, assim,

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliar criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino (KENSKI, 2004, p.77).

Os professores atualmente se encontram diante de um grande desafio, além de uma formação que irá condicioná-los para o exercício da docência, precisam investir numa outra formação, aquela que os habilitem para interagir com as diferentes mídias e suas especificidades. É improrrogável que também sejam letrados digitalmente. E essa formação deve acontecer, também, de forma continuada (capacitações, minicursos, cursos de curta extensão etc).

Devemos compreender o letramento digital como um potencial instrumento de inclusão social e de democratização do conhecimento. Na responsabilidade que toca a educação em relação ao processo de inclusão digital, há a questão da necessidade de uma reformulação ampla do cenário educacional, o que implica repensar elementos como a formação de seus professores, a estrutura física das escolas, sua proposta metodológica, políticas educacionais, entre outros aspectos que precisam passar por transformações para atenderem a essa nova demanda formativa. Nesse sentido,

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (MORAN, 2006, P.36).

Sendo assim, a escola deve expandir suas ações que repercutem na sociedade, ao promover o letramento digital como forma de inclusão social, resultando no domínio da tecnologia para fins de fomentar usos democráticos e de cidadania. Ao contrário do que é realizado em muitas redes de ensino na atualidade, quando as escolas são contempladas com computadores e tablets, ou seja, esse processo de inclusão se limita ao envio de recursos.

Na escola, professores, gestores e equipe técnica devem atuar de forma integrada, articulada, desenvolvendo ações promotoras de exploração dos recursos em sua totalidade, utilizando-os nas mais diversificadas situações de aprendizagem, para oportunizar condições efetivas de usabilidade e proveito desses recursos, promovendo a emancipação do sujeito.

Portanto, precisamos de metodologias que não funcionem à base de prescrições de percursos, mas que também não caiam na tentação do "tudo é lindo no mundo maravilhoso das redes virtuais". Precisamos de formadores que saibam o que dizem, que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação. Precisamos, sobretudo, aprender a colaborar, em um mundo em que a competição e a exclusão parecem ser cada vez mais a chave do "sucesso" profissional e acadêmico(BUZATO, 2006).

Além disso, as propostas curriculares e pedagógicas desenvolvidas em muitas escolas são exemplos do que muito ainda precisa ser ressignificado para que as tecnologias sejam parte integrante do nosso processo educativo formal. Dependemos de um currículo bem estruturado e de profissionais capacitados.

Nessa direção, consideramos que, para o desenvolvimento do letramento digital, se faz necessário a sua inclusão efetiva no currículo escolar. Além de, evidentemente, uma clareza quanto às formas de conduzir tarefas que viabilizem o desenvolvimento dos níveis de letramento digital. Vemos, pois, que a relevância e necessidade do letramento digital estão de fato expressas nos documentos oficiais, mas o mesmo não pode se dizer em relação ao âmbito interno da escola, em que as referências ao objeto de estudo ou inexistem ou são superficiais e tímidas.

Aliás, o contexto físico e o da formação acabam limitando o desenvolvimento de práticas letradas digitais na escola, uma vez que não se aproveitam de, nem valorizam as experiências prévias dos alunos com as TDICs, a fim de fomentar as diversas aprendizagens.

Segundo Kenski (2007 apud PONTE, 2004, p. 64), a escola, tal como a conhecemos hoje, terá inevitavelmente de mudar e será, provavelmente, irreconhecível, dentro de algumas décadas. Essas transformações, no entanto, deverão ocorrer gradualmente, e não retirarão da escola a sua função principal em relação à educação. Independentemente da forma das escolas no futuro, pode-se supor que elas serão, por meio da interação social, o “elemento fundamental da construção do conhecimento e na definição das identidades sociais e individuais”.

Essa premissa nos permite refletir sobre a desafiadora missão dos professores e da escola, visto que há a necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos em situações extremas: desde aqueles que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às novas tecnologias até os que se encontram em situação de extrema exclusão tecnológica; das instituições de ensino preparadas com equipamentos (artefatos) tecnológicos mais modernos aos espaços precarizados com a mínima capacidade de atuação decente.

Seguramente o maior desafio se encontra na formação profissional do professor para enfrentar esses problemas e abrir meios e possibilidades. Kenski (2007, p.118) corrobora com esse pensamento quando afirma que

Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Professor e aluno formam “equipes de trabalho” e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

Por fim, concluímos que o desenvolvimento do letramento digital está condicionado por diversos aspectos e contextos, alguns deles aludidos aqui. Acreditamos que, por meio da observância deles, da complexa articulação entre tais contextos, é possível compreender de forma multidimensional os fatores que interferem na inclusão do letramento digital na escola, muitas vezes apresentados como desafios e em outros momentos como possibilidades.

CAPÍTULO II

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos, de forma mais minuciosa, a metodologia de pesquisa desenvolvida nesta investigação, apontando os métodos utilizados, os motivos que nos levaram a escolher o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como sua caracterização, a realização da geração e interpretação dos dados e o tratamento das questões éticas relacionados à pesquisa empírica.

Para tanto, explicamos os instrumentos utilizados, justificando a razão da escolha destes, relacionando-os ainda com os objetivos da pesquisa. Além disso, evidenciamos o método utilizado no tratamento dos dados gerados e as categorias de análise escolhidas, com o objetivo de agrupá-los e organizá-los, para, posteriormente, realizar o processo de análise e interpretação, com intenção de alcançar os objetivos desta investigação e responder nossa questão de pesquisa.

2.1 Natureza da pesquisa

Quanto à abordagem, a pesquisa proposta é qualitativa de campo, de cunho descritivo, pois remete a um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo, o letramento digital em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação para, assim, investigar as concepções de letramento digital de professores do Ensino Fundamental e suas repercussões na prática, numa escola da rede municipal de ensino de Campina Grande,

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), são características da investigação qualitativa: a fonte direta de dados ser o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ser descritiva, por seus dados serem recolhidos em forma de palavras, imagens e não de números; ter um maior interesse dos investigadores no processo do que simplesmente os resultados ou produtos; ter os seus dados analisados de forma indutiva, tendo seu significado importância vital.

Ainda de acordo com os autores supracitados, na pesquisa qualitativa, os pesquisadores ganham um papel relevante, pois ocupam grande quantidade de tempo tentando elucidar questões educativas no lócus, fazendo uso de equipamentos como

áudio, vídeo, bloco de anotações. Contudo, mesmo que façam uso de diversos materiais, os dados recolhidos em situação de pesquisa são complementados pela informação que se obtém através do contato direto.

Segundo Godoy (1995), o pesquisador qualitativo deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão completa, holística e sistêmica, e que tem como função selecionar estratégias e procedimentos, obedecendo sempre a aspectos éticos, para coleta junto das informações necessárias, com o objetivo de responder à questão de pesquisa. Dessa forma, deve-se respeitar o olhar, as percepções, as concepções, as experiências e as informações não reveladas através da linguagem verbal, pois, na pesquisa qualitativa, até mesmo o silêncio é capaz de gerar dados significativos para a investigação.

Minayo (2010, p.57) conceitua o método qualitativo como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”. Esse método, por meio do seu fundamento teórico, permite desvelar os processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão de novos conceitos durante a investigação (MINAYO, 2010).

A abordagem qualitativa é bastante pertinente nos estudos acerca das questões educacionais da atualidade. Nas pesquisas, desenvolvidas no campo da educação destinadas a conhecer o universo escolar em toda a sua plenitude, a ênfase deve ser colocada na busca de entendimento das perspectivas dos sujeitos envolvidos na questão investigada, como também na compreensão dos diferentes processos vinculados ao contexto escolar, sejam eles no âmbito pedagógico, administrativo, sociocultural, de leis e políticas públicas voltadas para a educação formal, entre outros. Portanto, os estudos permitem também identificar avanços, retrocessos e alterações nos processos e políticas educacionais, como também identificam processos cristalizados ou que apenas ganharam uma nova configuração, representando, na verdade, ideias, propostas e perspectivas presentes em processos já existentes.

Assim, a pesquisa qualitativa em educação é desenvolvida em diferentes contextos e ganha formas diversas. Nesse sentido, vale ressaltar que nossa pesquisa se configura como um estudo de caso, quanto às questões, objetivos e métodos propostos, por consistir em um estudo que investiga uma determinada realidade em uma escola

pública, onde atuam professores(ras) com concepções diversas acerca do letramento digital com repercussões em suas práticas.

Ao se referir ao estudo de caso, Ludke e André (2020, p. 20) destacam que

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações [...].

Ludke e André (2020) ainda explicam o estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa evidenciada no âmbito das ciências humanas e educacionais, tendo como função realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, dando indícios eficazes de como resolvê-los, sendo utilizado para investigar unidades únicas ou múltiplas.

2.2 O *Lócus* da pesquisa

Como *lócus* da nossa pesquisa foi adotada uma escola pública da rede municipal de educação de Campina Grande- PB, localizada no Distrito de Galante, que fica no extremo leste do município, à 18 km do centro da cidade e atende a alunos da zona urbana do distrito e de comunidades circunvizinhas do campo.

Nesta escola estudei todo o Ensino Fundamental, anos iniciais, lembro que antes estava matriculada em uma escola do campo, multisseriada e minha mãe não estava satisfeita com minha aprendizagem. Depois de entrar nessa escola, eu consegui me desenvolver muito, fiz muitas amizades, laços que permanecem até hoje.

O referido distrito possui cerca de 14 mil habitantes, segundo dados do ²Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e se situa no planalto da Borborema, mais precisamente no sopé da Serra de Bodopitá, possuindo características de ambiente rural.

A escola recebeu o nome em homenagem ao senhor Cícero Correia de Menezes, político de prestígio da comunidade na época, casado com a senhora Otilia Menezes, que era professora muito estimada pela comunidade. O senhor Cícero Correia de Menezes doou o terreno para a construção da escola por perceber que as escolas do distrito funcionam em casas particulares, sem estrutura para atender às crianças, mas

²Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama> Acesso em: 14 de outubro de 2020

morreu antes de vê-la construída. Com o seu falecimento, a viúva cuidou para que, com o intermédio do vereador Antônio Alves Pimentel, surgisse o apoio na prefeitura municipal para a efetiva construção da escola.

Somente em 01/02/1972, a escola foi inaugurada e entregue à comunidade pela prefeitura municipal de Campina Grande, sob a gestão do interventor Dr. Luiz Mota. Ao senhor Cícero Correia de Menezes, foi dado o título de honroso patrono, por ser um galantense preocupado com a melhoria da educação do Distrito de Galante.

Cinquenta e um anos depois, o espaço escolar, lócus de nossa investigação, foi transformado, passou por muitas mudanças, reformas, ampliações, foi murada e atualmente tem papel importante na vida educacional de muitas famílias do distrito. A instituição educacional atende alunos advindos do meio urbano e do campo, da classe trabalhadora, filhos de agricultores, operários e também de beneficiários de programas assistenciais como o Bolsa Família.

Segundo dados do ³Censo escolar 2021, a escola selecionada para essa pesquisa oferta para a comunidade os anos iniciais do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde, contando com um total de 206 alunos matriculados, sendo 8 destes com algum tipo de deficiência.

A equipe pedagógica da escola é formada por 10 (dez) professores, 07 (sete) cuidadoras, 01 (uma) psicóloga, 01 (uma) orientadora e 02 (duas) supervisoras escolares, sendo a gestora eleita democraticamente pelos funcionários, pais e alunos.

A estrutura física da escola é bem conservada, sendo acessível para deficientes visuais e físicos. Há rampas, barras de segurança e piso revestido com emborrachado em alto relevo, para facilitar a mobilidade e o acesso às dependências da escola. Essa unidade escolar possui seis salas de aula, cinco banheiros, sendo um adaptado para deficientes, uma cozinha, pátio, uma secretaria, sala de professores, parquinho (de material lúdico e plástico), uma quadra de esportes, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um laboratório (sala) de informática.

A diretoria possui uma estante em alvenaria com acervo da secretaria, mesa e cadeiras, armário de aço, computador, e ventiladores.

A sala dos professores possui dimensões de tamanho médio, uma mesa para 12 cadeiras, um ventilador com defeito, filtro para água, um armário, um sanitário e um pequeno almoxarifado, onde são guardados os materiais.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
Acesso em: 20 de outubro de 2022.

Na escola, existe rede de água encanada distribuída pela Cagepa, caixas d 'água para armazenamento e distribuição, bem como rede de esgotos parcial.

O calendário pedagógico contempla encontros quinzenais para planejar as atividades pedagógicas, reunião de pais, reunião do conselho escolar e realização de eventos, como: sarau, culminância de projetos e mostra pedagógica, coral, visitas a museus e atividades extraclasse que fazem parte das atividades permanentes da escola, cuja média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 5,2.

Um aspecto que motivou a nossa escolha por essa escola se deve ao fato de que ela é equipada com laboratório de informática, internet banda larga e é uma das maiores do Distrito, tendo como especificidade o atendimento de crianças da comunidade urbana e de comunidades do campo.

O laboratório de informática é equipado com mobiliário, ar-condicionado, lousa e treze computadores (de mesa), acesso à internet banda larga. Além desses, a escola dispõe de outros computadores (utilizados pela secretaria para atividades burocráticas), notebook, impressoras, tablets, data show e aparelhos de som.

Em relação aos demais recursos, a escola possui os seguintes materiais, dispostos na lista a seguir:

Nº	LISTA DE RECURSOS DIDÁTICOS DA ESCOLA
01	Data show
02	Tvs de 49' polegadas
01	Notebooks
02	Globo terrestre
02	Microfones (sem fio)
05	Aparelho de som
13	Computadores de mesa
04	Mapas diversos
01	Multimídia
02	Microfones (com fio)
02	Impressoras
01	Máquina fotográfica

Nosso primeiro contato com a escola ocorreu na segunda semana do mês de abril. Para darmos início ao desenvolvimento da pesquisa de campo, explicitamos, junto à gestora, nossos objetivos de pesquisa e apresentamos o Termo de Autorização para a Pesquisa (Termo de anuência), concedido pela Secretaria Municipal de Educação. Devemos enfatizar que fomos recebidos com cordialidade e nossa pesquisa foi bem aceita, sendo autorizada prontamente também pela gestora em exercício.

Oportunamente, comunicamos que nosso interesse era realizar a pesquisa com os (as) professores. Dessa forma, a gestora contribuiu para a apresentação dos mesmos e relatou espontaneamente quais os profissionais que utilizavam mais rotineiramente o laboratório de informática para realização de atividades pedagógicas, ressaltando, ainda, quais docentes desenvolviam um bom trabalho pedagógico utilizando tecnologias digitais. Tais características conferem a esses o perfil de participantes com potencial significativo para gerar dados para nossa pesquisa.

2.3 As participantes da pesquisa

As participantes de nossa pesquisa foram cinco professoras, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), escolhidas justamente por atuarem nessa fase, foco de nossa pesquisa. As turmas nas quais as professoras trabalham possuem em média 25 alunos, na faixa etária entre 6 e 11 anos.

Tais docentes foram consultadas sobre a possível participação na pesquisa e, prontamente, se dispuseram a colaborar. Ressaltamos para as participantes, antes do início da pesquisa, que as informações disponibilizadas eram de acesso restrito à pesquisadora e que, posteriormente, poderiam ter acesso aos dados da pesquisa, quando lhes fosse conveniente e lhes entregamos o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarece, por escrito, os objetivos da pesquisa. Para garantir o sigilo sobre suas identidades, convencionamos chamá-las nesse estudo de P1, P2, P3, P4 e P5.

P1, quando da realização da nossa pesquisa, tinha 50 anos de idade. Concluiu o curso de Pedagogia em ⁴regime especial, sendo pós-graduada em Psicopedagogia e leciona há 23 anos.

⁴ Cursos de graduação oferecidos em universidades particulares, com duração reduzida, para profissionais já em exercício do magistério, que não possuem curso superior.

Segundo P1, a utilização do celular com internet por ela se intensificou durante a pandemia do SARS COV-2, quando teve que aprender com os filhos a manusear o aparelho para fins didáticos e, assim, poder trabalhar *online*. Relatou que ainda possui muitas dificuldades no uso de ferramentas tecnológicas e também evidenciou que nunca participou de ações formativas para o uso das TIDCS para fins didáticos ou sobre o letramento digital, durante toda a sua formação, seja ela inicial ou continuada.

P4, quando da realização da nossa pesquisa, tinha 48 anos de idade, concluiu o curso de Pedagogia em regime especial, sendo pós-graduada em Orientação e supervisão educacionais e leciona há 17 anos.

Segundo P4, faz uso do celular com internet como ferramenta para se comunicar, pesquisar, jogar, ler e usar redes sociais. Relatou o esforço em ministrar aulas *online* durante a pandemia e que contou com ajuda de colegas de trabalho e familiares para conseguir trabalhar. Disse que não passou por nenhuma formação em letramento digital e tampouco em uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos.

P3, quando da realização da nossa pesquisa, tinha 52 anos de idade. Concluiu o curso de Pedagogia em regime especial, é pós-graduada em Psicopedagogia e leciona há 20 anos.

Segundo P3, a única ferramenta que utiliza rotineiramente em casa é o celular com internet para se comunicar, ler, como também para pesquisar atividades. Contou que, por curiosidade, já leu sobre o tema letramento digital num artigo em um site e que nunca teve formação sobre o assunto. Relatou ainda a necessidade de profissionais como ela passarem por formações que, de fato, “fossem úteis ao trabalho desenvolvido em sala de aula”.

P2, quando da realização da nossa pesquisa, tinha 39 anos de idade. Concluiu o curso de Pedagogia, é pós-graduada em Educação Inclusiva e leciona há 15 anos.

Segundo P2, utiliza ferramentas tecnológicas diversas em sua rotina e também para fins educativos, sempre procura trazer vídeos educativos para os alunos, direcionando a produção de trabalhos com uso do laboratório de informática e data show. Durante o período pandêmico, auxiliou muitos colegas nas aulas remotas. Declarou gostar da tecnologia e ser curiosa. Relatou ainda que já leu sobre o letramento digital na internet e que nunca passou por uma formação nesse tema. Evidenciou a necessidade de formações com essa finalidade, destacando que “o profissional precisa se atualizar, buscar meios, mesmo quando existem limites”.

P5, quando da realização da nossa pesquisa, tinha 35 anos de idade. Concluiu o curso de Pedagogia, é pós-graduada em Práticas e processos educativos e leciona há 5 anos.

Segundo P5, durante a sua formação inicial, estudou sobre a teoria dos multiletramentos e também o letramento digital, mesmo que de forma sucinta. Faz uso rotineiro de várias ferramentas tecnológicas e tenta sempre que possível associar ao trabalho em sala de aula. Lembrou que durante o período pandêmico se esforçou para aprender mais usando a internet, assistiu cursos *online* para aprimorar o trabalho e, assim, ter êxito em seu trabalho. Relatou nunca ter passado por uma formação em letramento digital, mas julga ser muito pertinente numa realidade em que é inegável a abrangência do uso das tecnologias na nossa sociedade, que é, para ela, um direito dos nossos alunos.

No Quadro 1 a seguir, apresentamos aspectos que permitem conhecer um pouco o perfil das professoras participantes da pesquisa, especialmente no que diz respeito ao letramento digital, ao uso pessoal e pedagógico das TIDCs, às quais elas têm acesso no seu cotidiano, esses dados foram gerados a partir do perfil profissional traçado no momento da aplicação do instrumento entrevista.

Quadro-1 - Caracterização dos professores – Sujeitos da pesquisa					
Questões	P1	P2	P3	P4	P5
Faixa etária/ Tempo de serviço	50 anos 23 anos	39 anos 15 anos	52 anos 20 anos	48 anos 17 anos	35 anos 5 anos
Local onde usa tecnologias digitais	casa	casa/escola	casa	casa	casa/ escola
Formação em Letramento digital	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma

Tecnologias digitais utilizadas na escola	nenhuma	computador	nenhuma	nenhuma	computador
Conhecimento do conceito de Letramento digital	não possui	leu e pesquisou sobre o assunto na internet	leu sobre o assunto	não possui	leu sobre o assunto num artigo, viu vídeos sobre o tema
Tecnologias digitais usadas rotineiramente para estudar, pesquisar e se comunicar.	celular	celular/ computador	celular	celular	celular/ computador

2.4 O contexto da pesquisa

O contexto de nossa pesquisa é composto mais precisamente por cinco salas de aula e o laboratório (sala) de informática da escola lócus da pesquisa. A sala em que **P1** atua é de tamanho médio e possui cerca de 30 cadeiras enfileiradas, possui um armário de aço, um quadro tipo lousa branco (grande), dois ventiladores tipo turbo fixado à parede direita e esquerda, um alfabeto ilustrado com letras em diversos modelos e livros didáticos em cima do armário.

Nas paredes laterais, há cartazes de datas comemorativas e de estímulo à leitura com frases motivacionais. Já as atividades de pintura dos alunos estão dispostas ao fundo da sala.

A sala de aula onde **P2** atua apresenta uma área um pouco maior que a de P1, possui cerca de 25 cadeiras enfileiradas, quadro tipo lousa branco de tamanho grande, um armário e uma estante de aço, dois ventiladores tipo turbo afixados nas paredes laterais, um alfabeto móvel acima da lousa, cartazes afixados na lateral direita da sala, uma caixa com material reciclável, livros didáticos na estante e sólidos geométricos confeccionados com papel cartolina na cor azul, amarelo, verde e vermelho expostos. Na parede lateral esquerda da sala, há um painel com o título “cantinho da leitura”, onde estão pendurados alguns livros paradidáticos, também existe um calendário fixado ao lado do quadro com os dias letivos marcados com um X.

O espaço da sala de aula de **P3** é de tamanho médio, possui um cartaz de boas vindas fixado à porta, 30 cadeiras escolares, um quadro tipo lousa branco grande, dois ventiladores tipo turbo, dois armários de aço, um alfabeto fixado ao redor da lousa, números de 0 a 9 abaixo do quadro, 30 cadeiras organizadas em filas, expositor na parede lateral com pinturas acerca do dia do livro, frases motivacionais sobre o ato de ler como: “ler é viajar na imaginação, faça a sua voar!”, caixa com material reciclado em cima do armário, mapa político do Brasil, calendário, uma mesa tipo birô e um relógio de papel.

O ambiente de sala de aula de **P4** é de tamanho médio, contém cerca de 30 cadeiras escolares, quadro branco tipo lousa, dois ventiladores, um armário de aço (onde são guardados os materiais didáticos), uma mesa tipo birô, um alfabeto móvel (fixado ao redor da lousa), um mural intitulado “cantinho da leitura” com livros paradidáticos pendurados, cartazes de datas comemorativas fixados nas paredes laterais

A sala de aula de **P5** é de tamanho médio, possui cerca de 25 cadeiras escolares, uma mesa tipo birô, um armário de aço, uma estante de aço com alguns jogos de madeira, material dourado, ábaco, revistas para recorte, sólidos geométricos, dois ventiladores tipo turbo, um alfabeto móvel acima da lousa, uma caixa com materiais recicláveis, nas paredes laterais da sala pinturas de atividade digitada com os símbolos da páscoa e um mapa político do Brasil.

O laboratório de informática (sala de informática) é uma sala de dimensões em porte médio, composto por 13 mesas e 25 cadeiras escolares, 13 computadores (de mesa), 13 teclados, 13 mouses, internet banda larga, ar condicionado, tela para data show, data show, duas televisões 29 polegadas (guardadas na lateral da sala), um cartaz com instruções de cuidado e zelo pelas máquinas, uma lousa branca tamanho pequeno e um armário de aço com materiais de uso da secretaria.

2.5 A geração de dados

A entrada no campo de pesquisa foi oportunizada somente após a submissão, apreciação e parecer final com resultado favorável ao nosso projeto de pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa - CEPHUAC, por meio da Plataforma Brasil, bem como do termo de anuência, concedida pela Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, que prontamente mostrou-se disposta a contribuir com a pesquisa a ser realizada em uma

escola de sua rede e demonstrou antecipadamente interesse em conhecer os futuros dados gerados.

Ao chegar ao campo de pesquisa, apresentamos o Termo de Anuência à gestora escolar, esclarecemos quem seria os participantes da pesquisa, os objetivos, o percurso metodológico e os instrumentos de apreensão de dados. Além disso, apresentamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e, na mesma ocasião, estabelecemos um diálogo com as professoras acerca da pesquisa, que prontamente assinaram o termo nos concedendo autorização para a investigação

Como primeiro instrumento a ser utilizado, escolhemos a entrevista estruturada (Apêndice A), que atende a nosso primeiro objetivo específico da pesquisa: *Analisar as concepções de letramento digital de professores do ensino fundamental.*

Como instrumento para geração dos dados, utilizamos primeiramente a entrevista estruturada, por estar em consonância com o nosso segundo objetivo específico, que é identificarmos as concepções de letramento digital dos professores do Ensino Fundamental. Segundo Gil (2008, p. 109), a entrevista é

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

As entrevistas seguiram um roteiro no sentido de garantir que as questões centrais da pesquisa fossem abordadas e compreendidas, na perspectiva de uma interação entre sujeitos. Tomamos diversos cuidados para que o material emergente seja passível de ser utilizado na investigação. Também as gravamos em áudio, para posteriormente serem transcritas.

A entrevista foi realizada em salas individuais, nas quais só estavam presentes o entrevistador (a pesquisadora) e a entrevistada, garantindo mais tranquilidade ao processo e confidencialidade quanto ao que estava sendo tratado. Seguem, no quadro 2, as perguntas que nortearam a realização da entrevista, que foi planejada para ser estruturada, ou seja, é um modelo de entrevista que usa um roteiro de perguntas já definidas e aplicadas igualmente para os candidatos. Assim, a entrevista estruturada é mais objetiva e imparcial na avaliação dos entrevistados.

QUADRO 2 : ENTREVISTA ESTRUTURADA

1°	Na sua opinião, o que significa letramento digital?
2°	Quais recursos tecnológicos a escola disponibiliza para o desenvolvimento das aulas?
3°	Os seus alunos conseguem fazer uso da tecnologia para se comunicar, aprender e/ ou brincar?
4°	Na sua prática pedagógica busca desenvolver o letramento digital?
5°	O letramento digital foi tema de alguma formação do senhor(a)?
6°	O que um(a) professor(a) deve fazer com relação a sua própria formação continuada frente às novas tecnologias digitais?

QUADRO 2 : ENTREVISTA ESTRUTURADA

7º	Nesse contexto de formação, o (a) senhor (a) enxerga implicações das novas tecnologias ou letramento digital na formação continuada de professores formadores? Quais?
----	---

Ainda nessa fase da pesquisa, pretendemos observar as práticas, buscando atender o nosso último objetivo específico, que é analisar as práticas de letramento digital em uma escola da rede municipal de Campina Grande, utilizando como técnica de pesquisa a observação participante, para melhor analisarmos o meio e a realidade dos atores sociais. Para Oliveira (2007, p.80):

Em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estejam relacionados ao contexto em suas múltiplas relações. São, portanto, fenômenos que se manifestam de diferentes formas e que precisam ser percebidos além das aparências.

Minayo (2007), por sua vez, explica a observação participante como aquela que ajuda a vincular os fatos e suas representações, desvenda as contradições entre normas e regras e práticas vivenciadas pelo grupo ou instituição observados.

Também ressalta que o principal instrumento de observação é o diário de campo, um caderno pequeno ou arquivo eletrônico onde são anotadas todas as observações realizadas informalmente de entrevistas em diferentes modalidades (MINAYO, 2007, p.71).

A nossa observação participante na escola pesquisada aconteceu num período de dois meses e, para que pudéssemos observar nas cinco salas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, determinamos um dia da semana em cada sala consecutivamente.

Dessa forma, nos dois meses, observamos o total de oito aulas em cada turma do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Dentre as observadas, selecionamos duas aulas para serem analisadas, aquelas consideradas por nós como eventos e práticas de letramento digital.

Além disso, apesar de não constituir o nosso objeto específico de estudo, para melhor compreendermos como aconteciam as práticas de leitura e de escrita nas salas

em que não aconteceram eventos e práticas de letramento digital, selecionamos e relatamos três episódios acontecidos nas turmas de 1º, 2º e 3º ano.

Com o propósito de registrar as observações, utilizamos um diário de campo, para descrever os acontecimentos com precisão e promover reflexões, como também, garantir melhor sistematização e detalhamento possível das situações ocorridas. Seguimos também um roteiro de observação que oportunizou vislumbrar os objetivos de nossa investigação.

Cabe destacar que, duas semanas após iniciarmos a nossa observação na escola, mais precisamente no dia dois de maio, a gestora nos comunicou que o laboratório de informática não iria mais funcionar, seria desativado e que a escola passaria por período de transição para a chegada de novos artefatos. A Secretaria Municipal de Educação estaria substituindo os laboratórios de informática que funcionavam em salas por laboratórios móveis, o que consiste em uma caixa de armazenamento com computadores chamados de ⁵*chromebooks*. Assim, segundo a gestora, cada escola iria receber cerca de quarenta *chromebooks*, uma caixa que serviria de laboratório móvel (por ter rodas, poderia ser transportada para as salas de aula, levando os computadores com mais facilidade e também com a possibilidade de recarregá-los). Segundo a gestora, isso flexibilizaria o acesso dos estudantes à tecnologia.

Na ocasião, a gestora citou que a chegada dos computadores portáteis ainda demoraria um pouco, devido ao fato de a escola estar situada no Distrito de Galante que, segundo ela, fica entre as últimas nas realizações e demandas da secretaria. Inclusive deixou claro que os artefatos só poderiam ser utilizados depois das formações docentes, preparadas e oportunizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, a formação para as professoras, como já se imaginava, foi umas das últimas a acontecer na rede municipal a acontecer. Com isso, notamos que elas ficaram ansiosas para a consolidação desse momento, assim como os alunos que, desde que avistaram a chegada das caixas com os artefatos, tiveram muita curiosidade, queriam usá-los, saber se iam poder levá-los para casa, faziam perguntas a todo momento. Essa espera foi angustiante tanto para as professoras quanto para os alunos.

⁵ Os Chromebooks são um novo tipo de computador projetado para ajudar o usuário a realizar tarefas de modo mais rápido e fácil. Eles executam o Chrome OS, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem, traz integrado o melhor do Google e tem diversos níveis de segurança.

Diante dessa espera, as professoras ficaram sem o recurso dos computadores do laboratório, restando-lhes apenas os aparelhos de datashow e a conexão de internet, de boa qualidade nas salas próximas à sala de direção.

Durante a nossa observação participante na escola pesquisada, presenciamos um período de transição vivenciado pela comunidade escolar desde a desativação do laboratório de informática até a chegada de novas máquinas como também a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação aos professores.

Certamente não foi o que nós, professores e alunos esperávamos para o melhor desenvolvimento das aulas, já que muitas das propostas pedagógicas foram adiadas, causando desapontamento.

É evidente que esse momento de transição também colaborou positivamente com nossa pesquisa, porque tivemos a oportunidade de presenciar a escola com artefatos antigos que compunham seu laboratório, a formação continuada ofertada e o recebimento dos novos artefatos do laboratório móvel de informática.

A formação continuada aconteceu nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e foi conduzida pela gerência em estatística, acerca dos novos artefatos, os chromebooks. Na ocasião, as professoras receberam os artefatos em mãos. Nesse momento, percebemos a necessidade de mesas para que os aparelhos fossem colocados e melhor manuseados. Na oportunidade, a gerência de estatística e informática da Secretaria Municipal de Educação foi quem conduziu a formação e deixou claro em sua fala que aquela formação objetivava ensinar os professores do fundamental I e II a utilizar os computadores portáteis, para, futuramente, fazer uso em suas salas.

Observamos na formação que as professoras inicialmente ficaram com receio de manusear os artefatos e a todo momento perguntavam como ligar. Algumas demonstravam insegurança, falavam ao ouvido de seus pares. Durante a exposição do artefato e suas funções pelo gerente de estatística, foi destacada a facilidade de uso. Ele fez demonstrações acerca dos aplicativos que o artefato possuía e evidenciou o grande investimento feito pela gestão para garantir que 100% da rede municipal fosse contemplada com laboratórios móveis de informática, o que gerou ainda um certo desconforto.

Percebemos o desconforto dos docentes porque durante a explanação do assunto pela equipe técnica, alguns professores criticaram a necessidade constante de se fazer propagandas acerca da gestão e do interesse em esses artefatos serem utilizados

futuramente exclusivamente para a realização das atividades avaliativas em larga escala da própria prefeitura.

Algumas professoras questionaram a equipe de gerência acerca do funcionamento dos computadores portáteis:

Professora: É verdade que os aparelhos vão ser guardados em uma caixa? O que se faz para recarregar todos eles?

Gerente de informática: Sim, no laboratório móvel. Para recarregar também usaremos a caixa.

Durante a formação alguns aplicativos foram mostrados. Percebemos que alguns deles chamaram a atenção dos professores pela sua qualidade e ludicidade, dentre eles o GCompris,

Em um momento da formação, uma professora indagou.

Professora: Você falou na riqueza dos aplicativos que o chromebook tem, mas se eu quiser colocar uma atividade para a turma, atividade de sala, como faço?

Gerente de informática: A máquina vai ser logada com um e-mail institucional. Então você pode enviar por lá e, assim, poder fazer com seus alunos.

Observamos que nesse momento ficaram ainda mais evidentes os objetivos restritos daquela formação. O responsável, não se deteve à produção de estratégias metodológicas, nem às práticas sociais de escrita nem de leitura, uso responsável e cidadão na internet, ética, e segurança, mas somente ao uso instrumental do artefato. Sendo assim, quando as escolas são contempladas com computadores, envio de demais recursos e não há um acompanhamento e/ou formação adequada para que possam proporcionar o devido letramento digital dos professores, ocorre um falso processo de inclusão que se configura por um processo formativo meramente instrumental.

Na terceira etapa da pesquisa, a análise dos dados gerados, utilizamos a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo corresponde a

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

De acordo com essa perspectiva, a análise passa por três etapas: a pré-análise (a organização), a exploração do material (a categorização) e o tratamento dos resultados (informações fornecidas por meio da análise). Assim, serão analisadas as falas das professoras participantes da pesquisa, tendo em vista compreender as suas concepções de letramento digital dos docentes, assim como suas práticas relacionadas a esse tipo de letramento.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA: CONCEPÇÕES E EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL

Neste capítulo, objetivamos analisar os dados gerados acerca do letramento digital de cinco professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, produzidos através dos instrumentos entrevista estruturada e observação participante, com o fim último de investigar as concepções de letramento digital e suas repercussões na prática desses professores.

Para tanto, inicialmente, realizamos a análise da primeira categoria, intitulada de *Concepções de letramento digital de professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental* e, posteriormente, analisamos a segunda categoria, *Eventos de letramento digital na escola*.

3.1 Concepções acerca do letramento digital de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A escola, o sistema educacional e seus agentes são elementos indissociáveis para que o letramento digital possa se tornar uma realidade, uma vez que esse novo letramento exige a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercados por artefatos digitais (XAVIER, 2006).

Nesse contexto, o professor é parte inerente e necessária a todo o processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento na contemporaneidade, tendo suas concepções repercussão nas suas ações práticas.

Sendo assim, a partir da análise das entrevistas realizadas em nosso estudo, pretendemos compreender as concepções de letramento digital das professoras, sujeitos da pesquisa, buscando saber como entendem o letramento digital, mas também como compreendem a importância das práticas de letramento digital, bem como suas condições de trabalho relacionadas ao aparato tecnológico, o uso de artefatos

tecnológicos pelos alunos e a formação docente para o trabalho com o letramento digital.

No que diz respeito estritamente ao entendimento sobre o letramento digital, as transcrições a seguir são reveladoras:

<p>PESQUISADORA: Na sua opinião, o que significa letramento digital?</p>
<p>P1:</p> <p>Assim... eu acho que tem a ver como ensinar a usar o computador, notebook... ensinar a digitar, tirar cópias, fazer um trabalho da escola... tipo assim, fazer formatação...</p> <p>Porque hoje é importante fazer essas coisas, senão nem um trabalho para o ensino médio o aluno vai conseguir fazer... deve ser o letramento que envolve o digital, aprender a escrever no computador...</p>
<p>P2:</p> <p>Eu já fiz leituras sobre o assunto, logo depois que concluí minha especialização em psicopedagogia, e lembro que tinha relação com o saber ler e escrever nos meios digitais...com internet sabe...assim quando a criança é capaz de produzir um texto, ou ler e entender o que está escrito usado esses meios ditos... digitais.</p>
<p>P3:</p> <p>(Risos)... para ser bem sincera, eu acredito que não sei sobre o assunto, nunca tive formação sobre isso...eu sei bem o que é o letramento...Acho que esse deve ser quando se aprende a mexer nas máquinas, nos computadores...essas coisas...Pra gente que estamos há muito tempo na escola fica difícil dominar essas coisas modernas... mas eu acredito mesmo no tradicional, que é o que funciona e está sendo preciso ser trabalhado...</p>

P4:

Eu trabalho muito com o letramento em sala de aula... assim... me preocupo para que os alunos possam saber ler e escrever... e está sendo uma missão difícil ultimamente... trago rótulos para escola... coisas do meio para que possam ler, como, embalagens, faço cartazes... agora esse letramento digital fica difícil...

Entendo como o letramento digital, como o letramento que envolve a tecnologia, deve ser o ensino do uso do computador, para que as crianças possam ter conhecimento...

P5:

O letramento... só o letramento é quando nós ensinamos a ler e a escrever...quando preparamos a criança para essa leitura de mundo... como se fala por aí... Já o letramento...esse o digital entendo que é o que acontece quando se ensina a ler, escrever e produzir usando os aparelhos tecnológicos... usando a internet para até mesmo se comunicar.

De acordo com a resposta dada por P1 acerca da compreensão do que é o letramento digital, observamos que ela compreende o letramento digital numa perspectiva instrumental, uma vez que sua explicação pode ser compreendida como uma definição restrita do letramento digital. As definições restritas são aquelas que não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o letramento digital, são mais fechadas em um uso meramente instrumental (SOUZA, 2007). Assim, a docente refere-se à aprendizagem técnica do manuseio do computador e podemos inferir que confunde o letramento digital com o processo de alfabetização digital.

Entretanto, o uso das TIDCs deve superar a perspectiva de domínio técnico puramente dos recursos tecnológicos, sobretudo, deve enveredar-se por caminhos que favoreçam a reconstrução de velhas práticas educativas (KENSKI, 2007).

Dessa forma, os professores precisam avançar como agentes do letramento digital, integrando o computador a sua prática pedagógica e percebendo que o potencial instrumento de alfabetização também é um valioso suporte de leitura e escrita. Assim, poderão inserir os alunos em situações comunicativas reais, conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais, usá-los de forma criativa e construtiva, fazendo uso de jogos e atividades digitais e muitas outras reconstruções.

P2, em sua resposta em relação à compreensão do que é o letramento digital, diz que já leu sobre o assunto logo quando concluiu a pós-graduação, o que demonstrou o interesse da docente em estar em formação permanente e nesse processo buscar atualizar suas leituras. A mesma define o fenômeno de forma ampliada, demonstrando compreender que o letramento digital abrange as práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais.

As definições ampliadas tornam o letramento digital uma prática social culturalmente construída. Nesse sentido, deve ser compreendido como conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010).

Assim como P1, observamos na resposta de P3 uma incompreensão acerca do tema, pois ela o define de forma restrita, não considerando o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o letramento digital. Desse modo, a professora também cita a falta de formação sobre o assunto e a dificuldade em trabalhar o tema, devido ao fato de estar por muito tempo na escola, sem uma formação voltada para o tema, sinalizando a importância de formações continuadas significativas, principalmente para profissionais de carreira.

Seguramente, para atender às demandas complexas da contemporaneidade segundo Buzato (2006, p.13), é necessário uma “nova” formação do professor, que deve ser vista como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. Desse modo, a nosso ver, o que torna a formação do professor um desafio não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de

integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores.

P4, por sua vez, em sua resposta, se diz preocupada com a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, destacando que, nos últimos tempos, essa não tem sido uma tarefa fácil para os professores. Menciona que tenta promover esse letramento por meio do trabalho com textos diversos, presentes no contexto social dos alunos, mas que considera difícil a abordagem do letramento digital. Também compreende esse letramento de maneira equivocada, à medida que o vê de forma restrita, circunscrito ao uso técnico do computador.

Ao asseverar que o trabalho com letramento digital pode ser difícil, P4 nos permite descortinar alguns aspectos que precisam ser supridos, dentre eles estão os formativos.

Certamente a formação inicial ainda está muito distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem, pois existem as ausências de disciplinas sobre tecnologia nos currículos dos cursos e, quando possuem, percebe-se que há preocupação com as tecnologias em si, mas não com o letramento digital do professor em formação. Há, no entanto, um desequilíbrio nos cursos de formação docente entre abundantes aulas expositivas e escassez de aulas práticas. Acerca dos cursos de formação de professores, assim exprimem-se Gatti e Barreto (2009) em sua análise:

[...]um curso feito de apostilas e resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros é basicamente o que forma a maioria dos estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas! Esse é o tipo de material mais usado pelos alunos, segundo 67% das respostas (GATTI;BARRETO,2009, p.175).

Seguramente, diante de uma formação inicial deficitária, os futuros professores não podem atender às demandas da sociedade da informação, não conseguindo oportunizar a aprendizagem daquilo que nunca foi para eles ensinado .

Não somente a formação inicial se configura como um desafio, mas também as formações continuadas nem sempre apresentam propostas eficazes que contribuem para o melhor aproveitamento das TIDCs, bem como para a incorporação de teorias e práticas de ensino inovadoras. Ela é um dos pré-requisitos básicos para a transformação

do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, da imersão em novas concepções, que é possível fazer mudanças.

Dessa maneira, a formação continuada que atenda os professores em serviço precisa empregar computadores e conexões, fomentar apropriações da infraestrutura disponível e das possibilidades de ação e evitar metodologias que funcionem apenas como prescrições de percursos.

Buzato (2006, p.14) acrescenta que

precisamos de formadores que saibam o que dizem, mas que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação. Precisamos, sobretudo, aprender a colaborar, em um mundo em que a competição e a exclusão parecem ser cada vez mais a chave do "sucesso" profissional e acadêmico.

Nessa perspectiva, as formações, sejam elas iniciais ou continuadas, precisam avançar para atingir os objetivos de possibilitar a integração do letramento digital à prática do professor e encorajá-los a vislumbrar caminhos possíveis e de aprendizagem colaborativa.

A participante P5, por sua vez, inicia sua fala mencionando o letramento enquanto habilidade de ler e escrever, de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e, depois, define o letramento digital como práticas de leitura e escrita em meios digitais

Assim, ao analisarmos a fala de P5, constatamos que possui o entendimento adequado no que concerne ao letramento, pois sua explanação é condizente com a definição de Soares (2006), quando explica o letramento como capacidade de fazer uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita. A autora acrescenta que o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Para ela, a pessoa letrada é aquela que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Na sequência, P5 conceitua o letramento digital citando que o fenômeno são as práticas de leitura e escrita em meios digitais, mas não menciona que essas práticas são sociais. Compreendemos que sua resposta está na mesma linha da definição de

Coscarelli e Ribeiro (2014), quando declaram que o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes proporcionados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas, como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

No que diz respeito ao trabalho com o letramento digital em sala de aula, as professoras relataram as seguintes práticas:

PESQUISADORA: Na sua prática pedagógica, busca desenvolver o letramento digital?

P1

Bem... eu procuro desenvolver o letramento no geral, acho que é o que importante para a realidade deles... Assim... muitos alunos aqui não possuem computador em casa, já estão com dificuldades enormes... Assim...é triste ver alunos sem saber ler e escrever, passando de ano sem saber o principal.

PESQUISADORA: Mas e o letramento digital?

Acho que tenho outras coisas com mais peso para ensinar aos alunos, do que estar tomando tempo no laboratório...sem falar que não levo jeito com essas ferramentas tecnológicas.

P2

Eu converso com meus alunos sobre a importância do letramento digital, sabe...

Sempre que tenho oportunidade, faço atividades no laboratório de informática, já ensinei a fazer pesquisa no computador, escrever usando o word, no google, fazer capa de trabalho... essas coisas...

Num projeto que desenvolvemos sobre a comunicação nos dias atuais, demonstrei como mandar um e-mail, sempre que posso, que tenho oportunidade e espaço no planejamento eu busco trabalhar coisas diferentes.

P3

Com certeza não tenho condições para ensinar isso... durante a pandemia eu sofri para dar aula usando o celular, muita gente me ajudou... Naquele laboratório, não sei nem ligar as coisas direito, acho que iria precisar de muita ajuda. Se eu me meter a mexer, capaz de quebrar as coisas... nunca tive formação adequada para isso... Agora se for para ensinar a ler e escrever, isso eu dou conta.

P4

Não... eu trabalho ensinando o letramento normal, esse outro tipo não... acho que é algo novo que precisa que a gente tenha estrutura para trabalhar, e a gente também precisa de formação nesse sentido... é muito difícil essa altura da jornada aplicar... eu me considero uma professora preocupada com a aprendizagem de meus alunos e acredito que existam conteúdos mais importantes para serem trabalhados em sala... a situação da leitura e da escrita dos nossos alunos principalmente depois da pandemia está um atraso só, seríssima... temos que focar no que é principal.

P5

Sempre que posso adaptar meu planejamento, sim... algumas vezes fomos para o laboratório explorar sites, fazer pesquisa... em uma dessas vezes, numa atividade, visitamos a página de um jornal em seu formato na versão digital, foi uma experiência muito boa, até os alunos questionaram como o dono do jornal ganhava dinheiro se ele estava na internet... e eu expliquei do uso dos anúncios.

Na fala de P1, observamos que ela pensa que o ensino da leitura e da escrita são prioridades, revelando uma perspectiva de letramento autônomo, em que a multiplicidade de práticas letradas não é valorizada. Ela alega que os alunos não possuem computadores e que têm muitas dificuldades em ler e escrever. Quando

questionada novamente pelo desenvolvimento do letramento digital, revela que essa não é uma prioridade, expressando, assim, uma atitude negacionista.

A atitude defensiva da professora frente ao desenvolvimento do letramento digital coaduna com a visão de Freitas (2010. p.341 apud Barbero, 2006, p.54) a respeito da posição da escola quanto ao trabalho com as mídias e tecnologias digitais:

A escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo. Diante desse desafio, muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber.

P2 relata dialogar com os alunos sobre a importância do letramento digital, como também preocupar-se em desenvolver esse trabalho tanto no ensino do uso das tecnologias como dos gêneros de textos no contexto digital, como o e-mail. Dessa forma, percebemos que a professora se configura como agente de letramento digital dos alunos, mobilizando o saber e as experiências destes em laboratório, para as práticas sociais, como: fazer pesquisa no computador usando o google, produzir capas de trabalho (formatação), e no uso para comunicação, como o envio de e-mails.

De acordo com Ribeiro (2017, p.31), a escola e o professor podem ser entendidos como os mais prováveis multiplicadores do letramento digital. Para além das atividades escolares, o uso do computador para fins de sobrevivência no trabalho ou nas relações sociais é de suma importância para as comunidades, ampliando as suas possibilidades de atuação cidadã na rede.

P3, por seu lado, afirma, em sua fala, que não possui condições para ensinar o letramento digital, alegando que não sabe ligar as máquinas, que se fosse o caso iria precisar de ajuda e argumenta que não teve formação para essa finalidade. No entanto, reafirma sua competência como alfabetizadora, quando afirma “dar conta” de ensinar a ler e escrever. A declaração da professora de carreira, em serviço, aponta novamente para a necessidade urgente de uma formação que precisa estar alinhada a essas novas demandas e buscar mecanismos de usos e apropriações dos recursos digitais pelos docentes.

Para esse propósito, os cursos de formação devem funcionar como espaços de efetivação e reverberação de outras práticas de leitura e escrita, visto que formam

agentes de letramento que precisam se apropriar das novas formas de ler e escrever para dar conta das demandas sociais, ou seja, precisam conhecer as linguagens e os gêneros digitais que norteiam as práticas sociais dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Também na fala de P4 é possível observarmos que ela não trabalha o letramento digital, pois acha que é algo novo e relata que não tem “estrutura” para trabalhar, mesmo a escola possuindo laboratório de informática, internet de boa qualidade, e que também precisa de formação sobre o assunto. Argumenta que existem conteúdos mais importantes para serem trabalhados em sala e cita o panorama de dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita que, com o advento da pandemia, agravou-se.

Compreendemos que o tempo de distanciamento social dos alunos da escola até a volta às aulas presencialmente, no período pós pandemia, trouxe uma série de implicações e necessidades, dentre elas a recomposição das aprendizagens. Composta por uma série de ações e atividades que, juntas, têm como objetivo impulsionar o processo de ensino e aprendizagem, considerando, assim, os diferentes níveis de aprendizagem e estabelecer foco em recuperação, priorização e valorização desse processo, na tentativa de diminuir o impacto no processo de alfabetização e letramento. Portanto, nesse contexto, é compreensível que P4 pense que outras aprendizagens sejam prioritárias.

P5 relatou que faz adaptações em seu planejamento. Entendemos que essas ações se referem a estratégias para associar o conteúdo trabalhado a atividades que possibilitem desenvolver o letramento digital em suas aulas, fazendo uso de artefatos tecnológicos, algo extremamente positivo quando a finalidade é a busca pela aprendizagem dos alunos. Conta que já esteve no laboratório para realizar pesquisas e visitar páginas, como a de um jornal do estado na sua versão *online*, demonstrando, assim, o desenvolvimento do letramento digital em sala de aula, numa perspectiva de prática social de leitura e também de escrita em ambientes digitais, vislumbrando uma postura crítica dos alunos.

No que diz respeito à oferta de condições de trabalho na escola (recursos tecnológicos e digitais, cobertura de internet), as docentes revelaram:

--

PESQUISADORA: Quais recursos (artefatos) tecnológicos e digitais a escola disponibiliza para o desenvolvimento das aulas? Eles são de boa qualidade? Existe cobertura de internet de boa qualidade que abrange a sala de aula?

P1:

A escola possui laboratório de informática né, computadores daqueles grandes, dizem que está pra chegar outros da secretaria de educação, tem aquela tela grande que é usada mais nas culminâncias...Eles são sim de boa qualidade. Na minha sala a cobertura é ruim, a internet não carrega nem vídeos.

P2:

Nós temos um laboratório de informática na escola, com computadores de mesa, daqueles grandes, temos datashow, tvs. Eles são de qualidade razoável, algumas vezes precisamos que técnicos da secretaria de educação venham a escola e geralmente eles demoram a resolver os problemas... Na minha sala que é mais próxima à secretaria a internet funciona direito, mas nas salas de baixo, nas últimas não.

P3:

Aqui a gente tem a sala dos computadores, têm televisão, datashow, e o material lá da secretaria...Eles são sim de boa qualidade, mas mesmo assim ouvi dizer que vai chegar coisas novas. A internet é de boa qualidade na minha sala pela proximidade com a secretaria da escola.

P4:

Nós temos a sala de informática, com os computadores, têm data show, televisão. É, podemos dizer que sim, tem boa qualidade. A internet não chega na minha sala de aula porque fica mais distante daqui da secretaria, foi uma das construídas por último.

P5:

Na nossa escola existe o laboratório de informática, tem computadores lá, data show, as televisões que utilizamos e levamos para sala de aula. Acho que eles têm uma qualidade razoável, apesar de não entender muito disso...Na minha sala a internet não é boa porque trabalho nas salas de baixo, que foram construídas por último e é mais distante da secretaria, de onde ficam os aparelhos.

Quando questionadas acerca dos artefatos tecnológicos e digitais disponibilizados pela escola para o desenvolvimento das aulas, especificidades acerca da sua qualidade e da cobertura de internet, podemos observar que P1, P2, P3, P4 e P5 são unânimes em citar a existência de computadores na escola, mais precisamente no laboratório de informática, além de outros aparelhos, como data show e televisão, considerando-os de boa qualidade.

Por outro lado, segundo as professoras, a cobertura do sinal de internet não oferece equidade em sua disponibilidade e qualidade. A justificativa das docentes para essa situação foi a construção de salas novas, mais distantes da secretaria da escola locus da pesquisa, onde fica o roteador. Assim, caso uma professora queira fazer uso da internet em uma dessas salas, não terá condições.

Acerca da indisponibilidade de internet em algumas salas, foi perceptível, nas entrevistas, um certo desconforto, ao tratar do assunto. P1, ao ser entrevistada, nos confidenciou que a indisponibilidade de internet é um dos problemas, pois na escola há professores com situação privilegiada em relação ao seus pares e relatou que se sente mal e angustiada. P4, ao ser questionada, demonstrou irritação, até a sua entonação mudou, expressou indignação com o fato. Ao dialogarmos com P5, observamos que ela também fez uma crítica a situação vivenciada, comentando que “os últimos serão os primeiros, né?”. Com tom irônico, relatou que sente um certo desprezo em relação a ela, como se ficasse sempre às margens das decisões da escola. Diante desse contexto, foi

notória a problemática gerada pela falta de equidade em relação à disponibilidade de internet e que esse fato tem gerado atritos nas relações interpessoais.

É premente que o sistema público de educação ofereça soluções ao problema, visto que esse fato aprofunda as desigualdades no que diz respeito às condições de trabalho dentro de uma mesma instituição escolar. A ampliação do acesso a internet na rede pública de ensino é essencial para alcançar tanto o desenvolvimento da educação, quanto a redução das desigualdades estruturais e da exclusão, especialmente no mundo digital.

Neste sentido, já em 2008, afirmava Pretto:

[...] o desafio está posto: é imprescindível pensarmos em políticas de conexão que incluam, além das necessárias máquinas, o acesso à internet - agora já escrito com i minúsculo - com velocidade alta, para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídia trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e apropriação tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais. Banda larga para todos deveria ser o lema, sem dilema (p.75-76).

As dificuldades de acesso têm se revelado um elemento que reforça as dificuldades na efetivação do direito à educação. Portanto, se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura (MORAN, 2007).

Quando questionadas a respeito do uso das tecnologias por seus alunos, as docentes responderam:

PESQUISADORA: Os seus alunos conseguem fazer uso da tecnologia no cotidiano para se comunicar, aprender, pesquisar e para entretenimento?

P1

Meus alunos são de baixa renda, muitos beneficiários do programa do governo

federal Bolsa família. A maioria utiliza o celular dos pais quando estes estão em casa e/ou fazem uso de celulares antigos, de segunda mão, às vezes com tela quebrada, memória cheia, essas coisas...O que eles relatam usar mais são os jogos, redes sociais como whatsapp e assistir vídeos no Tik tok... Muito difícil fazer uso para estudo, se acontece é coisa rara.

P2:

Meus alunos fazem uso da tecnologia com mais desenvoltura do que eu, são muito inteligentes, conhecem aplicativos diferentes, baixam vídeos, jogam... Nas vezes que eu questionei sobre o que gostam de fazer no celular, a resposta foi jogar, conversar nas redes sociais, o problema é a limitação de não possuir um artefato de qualidade... Mas quando há necessidade peço que pesquisem mesmo com o celular dos pais e eles trazem as contribuições para a aula que geralmente fica muito mais rica com a participação de todos... Quando há possibilidade vamos ao laboratório fazer as atividades.

P3: Meus alunos pelo que sei passam muito tempo no celular quando tem, ou usam emprestados dos pais e parentes, brincando, jogando... Acho que a única coisa que não fazem é aprender. Acredito que está atrapalhando os estudos até... Não valorizam o estudo, as coisas da escola, nem querem fazer até a atividade para casa por conta do celular.

P4

Bom seria se eles fizessem uso da tecnologia com esse objetivo, mas o que noto é uso irresponsável, sabe... a família tem sua parcela de culpa nisso. Não se pode deixar os filhos com celular sem saber ao certo o que faz nele.

P5:

Eu sei das limitações dos meus alunos, sei que não possuem equipamentos com tecnologia adequada, geralmente usam em casa celulares dos pais e responsáveis, com funções precárias.

Quando envio alguma atividade de pesquisa eles ficam felizes em responder, trazem as respostas... aqueles que conseguem né, mas tenho certeza que o maior interesse está em jogar e assistir vídeos.

Observamos, na resposta dada por P1, que ela enfatiza a situação financeira de seus alunos que são beneficiários de programas sociais como motivo pelo qual não adquirem aparelhos tecnológicos, como computadores, tablets e smartphones de boa qualidade. A professora também menciona que os seus alunos fazem uso de celulares (dos pais e/ou parentes) para jogar, se comunicar pelas redes sociais e assistir vídeos. Salienta que não existe hábito de estudar por esse artefato e observa que se acontece é algo raro.

Já P2 destacou e comparou a desenvoltura de seus alunos com a sua. Citou que eles possuem boas habilidades no manuseio desses artefatos tecnológicos e digitais. Em sua fala, cita o gosto dos alunos por jogar no celular e conversar nas redes sociais. Enfatiza que o grande problema é a falta de artefatos tecnológicos para as crianças e que, mesmo com artefatos precários e dificuldades, quando os alunos levam atividade de pesquisa para casa, o retorno enriquece as aulas.

P3, por sua vez, relata em sua fala que os alunos passam muito tempo brincando e jogando no aparelho celular, o que avalia como negativo, pois essas ações repercutem atrapalhando os estudos. Observamos que a professora estabelece uma posição de “detentora do saber”, pois falta a compreensão de que atualmente existem outras formas de aprender que não só a escola.

Nesse sentido, compreendemos que, na rede informacional que nos envolve, misturam-se vários saberes e formas muito diversas de aprender, enquanto nosso sistema educativo ainda se encontra todo organizado em torno da escola e do livro, herança de uma história educacional marcada pelo tradicional ensino bancário.

Nesse sentido, afirma Martín-Barbero (2006):

O que estamos vivendo hoje é uma transformação nos modos de circulação do saber, que, disperso e fragmentado, circula fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o geriam. Portanto, a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, o que se constitui um enorme desafio para o sistema educativo.

Dessa forma, a descentralização do saber gera para a escola a responsabilidade de repensar sua organização, trazendo para o ensino propostas que realmente atendam às demandas formativas de seus sujeitos, possibilitando que eles se desenvolvam e que lhes permitam agir de forma crítica, interativa, no contexto social no qual estão inseridos.

P4, fazendo uso de um certo sarcasmo, avalia que o uso da tecnologia pelos alunos acontece de forma irresponsável e culpa a família por não monitorar adequadamente o uso do artefato.

Todavia, a escola enquanto agência de letramento precisa empenhar-se em, além de propiciar aos alunos acesso aos recursos tecnológicos, orientar sobre o uso responsável, ético e cidadão, viabilizando o compartilhamento de ideias para a construção do conhecimento. Mas também é premente a recomendação da colaboração familiar para que os alunos possam fazer uso da tecnologia para fins pedagógicos e pessoais com responsabilidade.

Por seu lado, P5 demonstra, em sua fala, uma compreensão das limitações de seus alunos, fazendo menção aos artefatos precários por eles utilizados. A professora relatou que envia atividades de pesquisa na internet para serem realizadas em casa e que os alunos se sentem felizes, ao compartilhar os achados. Menciona que as crianças possuem maior interesse em jogar e assistir vídeos.

Seguramente, uma proposta de atividade de pesquisa pode se constituir como uma aliada para o processo de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental, sendo um instrumento em potencial na construção do conhecimento, para desenvolver a reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação. Paulo Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”(2001, p.32). Para ele, o professor deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos ao longo de sua história, estimulando-os a

sua superação através do exercício da curiosidade que os instiga a imaginação, observação, questionamentos e formulação de hipóteses.

É imprescindível refletirmos que, quando questionamos às professoras acerca do uso dos celulares pelos alunos, elas apontam especificidades de seus alunos, como o gosto por jogos e vídeos. Desse modo, para desenvolver o letramento digital destes, faz-se necessário realizar práticas de leitura e de escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e os sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro impresso, por exemplo, até porque o suporte no qual estão os textos didáticos é a tela, também digital.

Portanto, os jogos e vídeos, se usados criativamente e estrategicamente, poderiam oportunizar o interesse pelas atividades e, assim, serem instrumentos de desenvolvimento do letramento digital dos alunos. Coscarelli (2018) explica que o professor pode se apoiar em jogos/games de entretenimento para criar atividades que levem seus alunos a desenvolver as habilidades, uso e conteúdos que pretende ensinar, mas informa que os jogos para fins educacionais requerem capacitação dos professores, e essa orientação não é facilmente encontrada por eles, que se sentem sem preparo para o uso dos recursos disponíveis nos ambientes digitais.

Em síntese, os jogos para fins educacionais passaram, ao longo dos anos, por um processo de aprimoramento, podendo os de boa qualidade facilitar e estimular a aprendizagem através da interação, desenvolvendo capacidades cognitivas.

A respeito da formação docente especificamente voltada para o letramento digital, as professoras responderam:

PESQUISADORA: O letramento digital foi tema de alguma formação do (a) senhor(a)?

P1:

Sim, ainda na minha graduação estudei sobre a variedade de letramentos, os multiletramentos... dentre eles foi falado sobre o letramento digital.

P2:

Nunca tive formação com esse tema, mas eu mesma, por vontade própria pesquisei sobre o assunto e li... foi assim aprendi o pouco que sei do assunto. Acho que faz parte da profissão do professor a busca constante para se atualizar... Eu acho que deveríamos ter formações sobre o assunto, ia ajudar muito.

P3:

Eu acho que daqui das professoras, sou a que está há mais tempo em sala de aula... bem próximo da aposentadoria, e nesse tempo todo de profissão, nunca tive formação sobre esse assunto... não sei agora depois dessa entrega dos computadores novos pela prefeitura.

P4:

Não, nunca tive formação sobre esse tema, mesmo quando estava na pandemia e tivemos que aprender muita coisa por conta própria. Tive ajuda de muita gente para poder dar minhas aulas usando o celular e a internet... um verdadeiro tormento...

P5:

O que sei acerca desse tipo de letramento foi um adquirido por vontade pessoal mesmo, não participei de nenhuma formação no assunto nem o estudei na graduação.

Ao analisarmos as falas das professoras acerca da formação, observamos que P1 cita a discussão do tema ainda durante sua formação inicial. Esse fato nos leva a refletirmos sobre o motivo pelo qual essa formação ainda não repercute na prática.

A nosso ver, essa problemática acontece pela existência de uma formação inicial sem intencionalidade tecnológica, que não insere o letramento digital no currículo acadêmico dos futuros professores e que não propicia a diversificação das estratégias metodológicas, para melhor atender às diferentes formas de aprender dos estudantes já tão imersos na cultura digital

As professoras P2 e P5 alegam que, apesar de não terem passado por formações no assunto e ainda carecerem destas, procuraram, por iniciativa própria, ler, estudar sobre o assunto, buscando, assim, sua autoformação.

No que concerne à autoformação permanente, Nóvoa (2001) diz que há dois pólos essenciais para a autoformação: o professor como agente e a escola como organização. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e também pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo com suas singularidades e afetos.

Por conseguinte, devemos ter consciência da importância de nosso desenvolvimento profissional, de buscarmos aprender a partir das experiências, como também desenvolver novas alternativas metodológicas. E, assim, buscar na autoformação permanente a consciência crítica-reflexiva sobre os limites encontrados no dia a dia e as possibilidades de mudança.

Observamos na fala de P3, por outro lado, que, ao ser indagada acerca da formação para a promoção do letramento digital, ela respondeu que dentre as demais é a que está por mais tempo em sala de aula e que nunca teve formações voltadas ao tema letramento digital. Igualmente, P4 cita que nunca teve formação dirigida ao tema, nem mesmo em período de pandemia, quando as necessidades de letramento digital por parte dos docentes foram ampliadas. Menciona a ajuda de parentes e amigos durante a pandemia, para dar aula pelo celular.

Constatamos, ao analisarmos as falas de P3 e P4, a necessidade de formação continuada efetiva a essas profissionais, principalmente quando o objeto de estudo é o letramento digital, que requer constantes atualizações. Corroborando com essas ideias, Baladeli (2013) diz que o aperfeiçoamento constante do professor é uma ação necessária, em função do surgimento de recorrentes desafios ocasionados pela ampla divulgação de informações por meio dos novos aparatos tecnológicos, a exemplo da própria internet. Assim, a formação continuada é o meio que proporciona estudo, pesquisa, reflexão e a problematização necessários para que as novas tecnologias possam ser incorporadas às práticas pedagógicas.

Nessa direção, chamou-nos muita atenção a resposta dada por P4, quando relata que durante a pandemia não passou por formações, mesmo num período que nos impôs quase dois anos de afastamento total ou parcial do ambiente escolar. Nesse período, alunos e professores tiveram que se adaptar a práticas remotas, efetuadas por meio de computadores e/ou celulares, ou semipresenciais.

3.2 Eventos de letramento digital nos anos iniciais do ensino fundamental

Nesta categoria, analisamos dois episódios interativos ocorridos no Ensino Fundamental da escola pesquisada, um na sala de aula de P2 (5ºano) e outro na sala de P5 (4ºano), os únicos que nós consideramos como eventos de letramento digital. Selecionamos esses dois episódios devido a atuação das professoras, que oportunizaram durante a aula mais que a inserção e interação dos alunos com o computador, como também criaram estratégias e fizeram adaptações possíveis para que os alunos vivenciassem experiências consideradas práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais.

Além disso, relatamos três episódios interativos observados nas salas de P1 (1ºano), P4 (3ºano) e P3 (2ºano), os quais foram escolhidos para exemplificar como acontecem as práticas de leitura e escrita, para melhor compreendermos como repercutem as concepções de letramento das professoras nas suas práticas.

Primeiramente, antes de nos determos nos episódios interativos, os quais analisamos, abordamos brevemente o contexto que encontramos logo no início de nossa observação na escola, onde desenvolvemos a pesquisa.

Na primeira semana de nossa observação participante, que teve início no dia 17 de abril, nos deparamos com um contexto complexo no âmbito social, envolvendo ataques⁶ às escolas no Brasil. Esse assunto permeava a mídia e a escola pesquisada criando um ambiente de tensão, pois surgiram muitos boatos a respeito de ameaças de atentados a escolas e outras instituições do distrito ficaram fechadas. Desse modo, a problemática também afetou a escola pesquisada e, por envolver relações sociais e práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, resolvemos relatar esse episódio que propiciou uma discussão entre todos da escola.

Percebemos que as *fake news* disseminadas logo entristeceram professores e alunos, como também preocupavam pais e responsáveis, sendo notória a tensão gerada pela mídia e pelos boatos. Diante desse contexto, gestora e professores resolveram fazer uma acolhida no pátio com todos os alunos, onde foi realizada uma conversa, distribuição de panfleto (apêndice A) e exploração da leitura deste, explorando as *fake news* e suas consequências, permitindo a participação oral dos alunos na discussão provocada pelas informações do panfleto acerca das *fake news*.

Notamos naquele momento que as crianças sentiram a importância do tema e demonstraram muita curiosidade com o assunto, com exceção dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, que pareciam não compreender muito o tema abordado e demonstravam muita dificuldade em ler o texto do panfleto. Mesmo assim, apresentaram atenção ao que era discutido.

Durante a explicação do panfleto, os alunos se mostraram muito atentos ao que era falado e alguns se sentiram confortáveis, ao dar exemplos e a também questionar. Quando perguntados se já tinham lido na internet alguma *fake news*, os alunos em sua maioria responderam que sim. Vejamos um fragmento dessa interação:

Aluno 1: Tem coisa que parece mentira, a gente fica na dúvida. Como descobrir se é verdade professora?

P2: A gente pode checar em sites confiáveis, como nos jornais sérios, pode perguntar ao professor, aos pais e responsáveis.

⁶ No dia 20 de abril, *fake news* foram propagados em todo o país nas redes sociais sobre um suposto ataque orquestrado às escolas, mobilizando a polícia e as secretarias de segurança. Os ataques tinham como referência o que aconteceu em Columbine em 20 de abril de 1999.

⁷ Notícias falsas (sendo também muito comum o uso do termo em inglês: *fake news*) são uma forma de imprensa marrom que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda *online*, como nas mídias sociais. Este tipo de notícia é escrito e publicado com a intenção de enganar, a fim de se obter ganhos financeiros ou políticos, muitas vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas para chamar a atenção.

Aluno 2: Professora, porque as pessoas fazem essas maldades e fica todo mundo com medo?

P4: Acredito que é para fazer o mal, existe mal na internet, vocês tem que se defender, existe gente que se esconde na internet, são covardes...

P2: É importante saber fazer o uso correto da internet, porque assim como na vida fora do virtual, as pessoas podem ser responsabilizadas, serem presas, responder criminalmente...

Aluno 4: É por isso professora que minha mãe só deixa eu usar a internet perto dela, ela fala que tem gente disfarçada de boazinha, mas que na verdade não é.

P1: Na vida a gente tem que obedecer regras e na internet também!

P4: A segurança nossa, das nossas famílias, da sociedade também passa pelo uso correto da internet, das redes sociais. O respeito ao outro, os valores devem existir no real e no virtual também.

Entendemos que aquele momento seria uma excelente oportunidade de desenvolver o letramento digital dos alunos. Poderia ser considerado um significativo evento de letramento digital, mas, mesmo a escola naquele momento possuindo laboratório de informática, datashow, nenhum artefato tecnológico foi utilizado durante a explicação, somente a exposição oral e uso de texto fotocopiado.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a escolha pelo gênero panfleto, mesmo sendo um gênero multimodal, que busca divulgar e incentivar ideias e opiniões, com intenção de mudar o comportamento de seu leitor, o seu uso deixou os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental confusos, sem compreender as informações contidas. As ações desenvolvidas nos levaram a refletir sobre a necessidade de adaptação do material utilizado a um público diversificado e ao alcance dos objetivos pretendidos, como também a necessidade de desenvolvermos projetos pertinentes aos problemas sociais contemporâneos.

Ao final desse momento de acolhida, os professores entregaram a todos os alunos uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, “*Turma da Mônica em: fake news*”, (apêndice B) que abordava também o tema *fake news*, mas não exploraram o gênero, apenas solicitaram que depois o lessem com atenção.

A realização desse momento de acolhida para tratar do contexto vivenciado pela comunidade, evidenciou o quanto é premente no meio escolar o desenvolvimento do letramento digital.

Para Kleiman (2014), o impacto do letramento nessa época de mudanças e de transformações toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. E para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se.

Portanto, o letramento digital é fundamental para proteger as pessoas da manipulação pelas mídias e da desinformação, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e da cidadania.

Passamos, a seguir, a apresentar e analisar os episódios interativos que envolveram eventos e práticas de letramento digital, bem como aqueles que exemplificam o trabalho com o letramento desenvolvido prioritariamente pelas professoras participantes da pesquisa.

Episódio interativo

Participante - P2

Ensino Fundamental - (5º ano)

Nos dias em que observamos as aulas de P2, professora do 5º ano do Ensino Fundamental, percebemos que a mesma se esforçava para atender a todos os alunos com alegria e descontração, iniciando sempre às aulas com uma conversa informal acerca de como os alunos estavam. Depois, fazia a oração do pai nosso e introduzia a aula com uma história ou fazendo levantamentos prévios acerca do assunto a ser trabalhado.

Nesse episódio interativo, mais precisamente numa aula de geografia, cujo tema era o espaço geográfico, P2 fez um levantamento com os alunos acerca do local, espaço onde vivem e questionou se ele era arborizado, se existia saneamento básico.

Durante a explicação dialogada do conteúdo, P2 fez algumas perguntas aos alunos. Iniciou com a seguinte:

Vocês conseguiriam representar o espaço geográfico em que vivem?

Aluno 1: Professora, como assim representar? É desenhar?

P2: Um exemplo é sim um desenho, como um mapa.

Aluno 2: Professora, e se a gente tirar uma foto, uma foto da rua, pode ser?

P2: Pode ser sim...O espaço geográfico é aquilo que resulta do processo de transformação do espaço...

Aluno 3: Como assim a transformação do espaço?

Aluno 2: Com certeza o ser humano, né. Só ele faz tanta destruição...

P2: É bem verdade que o ser humano destrói muito a natureza, mas ele também constrói e precisa fazer algumas transformações para poder viver. O problema é ter o equilíbrio disso tudo. Agora nós vamos ver como nosso espaço geográfico está.

Nesse momento, a professora chamou a turma para outra sala, uma mais próxima à secretaria, onde a cobertura de internet tem melhor qualidade de sinal. Os alunos sentaram, ela apagou as luzes e conectou computador e datashow.

P2 acessou o site *Google Earth* e nele percorreu imagens de satélite do Brasil, fez a aproximação com zoom até chegar às imagens do Distrito de Galante. Os alunos ficaram admirados, muito curiosos com a possibilidade de visualizar as suas próprias casas e ruas. A cada ponto de referência localizado, acontecia uma verdadeira euforia.

A professora explicou que o *Google Earth* é um programa de mapas em três dimensões, que permite passear virtualmente pelo mundo todo, não só o Brasil, sendo possível conhecer lugares, visualizar ruas, obter informações e até ver o sistema solar.

P2 mostrou as transformações das ações humanas no espaço geográfico e os alunos fizeram muitas perguntas inclusive sobre a possibilidade de visualizar em casa pelos celulares e/ou computadores.

Certamente, a atitude de P2, ao final da aula, demonstrou que aquele momento seria um evento de letramento digital, no qual a professora mostrou como encontrar o site, seus principais ícones de funcionamento, como também cooperou individualmente para que os alunos pesquisassem seus respectivos endereços no site, manuseando um único computador e o data show.

P2 explicou que era importante os alunos fazerem buscas no *Google Earth*, quando possível, para visualizarem as imagens do Distrito, como também da cidade e até de qualquer lugar do mundo, para, assim, conhecerem melhor e terem uma visão ampliada do espaço geográfico onde vivem.

De volta à sala de aula, P2 entregou três atividades fotocopiadas para os alunos responderem. As atividades eram sobre a casa, a rua e o bairro, (apêndices C, D e E), espaços geográficos a que os alunos pertencem. Durante a explicação, P2 alertou os alunos acerca das questões pessoais da atividade e que os alunos procurassem não copiar as respostas dos colegas.

A professora leu pausadamente as questões das três atividades e na última atividade, a que se tratava da rua um aluno exclamou:

Aluno 1: Professora, aqui é para desenhar a minha rua, em Galante?

P2: Sim, você vai representar com um desenho.

Aluno 1: Mas professora, naquela imagem de satélite a gente viu que tem muito detalhe, como vou fazer tudo aquilo?

P2: Você vai fazer os pontos que para você são importantes. É a sua visão sobre o lugar. Então faça do seu jeito.

No episódio interativo por nós destacado, classificamos o desenvolvimento da aula como um evento significativo de letramento digital, devido ao desempenho da professora, ao conduzir e apresentar o site *Google Earth*, destacando sua funcionalidade, para propiciar que cada aluno buscasse seus respectivos endereços, escrevendo e lendo, mesmo com o uso de um único artefato na sala.

Compreendemos que as condições de recursos tecnológicos não eram as mais favoráveis, mas P2 se apropriou-se crítica e criativamente daquela tecnologia, conferindo-lhe significados e funções, e propiciou que os alunos não a consumissem passivamente.

Notamos em P2 um bom manuseio do computador e do datashow, conferindo-lhe eficiência no desenvolvimento da aula. Quanto aos alunos, foi nítida a curiosidade e o interesse despertado pelo site apresentado, uma vez que todos ficaram instigados a fazer uso próprio do programa apresentado pela professora, em suas casas.

Acerca do uso das tecnologias pelo professor, Freitas (2010) explica que o acesso e uso instrumental fazem-se importantes, mas não atingem o que se espera, de fato, dos professores. Isso porque eles precisam integrar computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto da nossa sociedade, marcada notadamente pelo digital. No entanto, quando se diz integrá-los, o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo.

Dessa forma, o professor também deve se constituir como um produtor de seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno (KLEIMAN, 2010).

Entretanto, as atividades desenvolvidas por P2 poderiam explorar e/ou retomar o que os alunos aprenderam na explicação acerca do espaço geográfico fazendo uso do

Google Earth. Desse modo, compreendemos que elas não estavam integradas ao conteúdo trabalhado, pois eram atividades prontas que não foram produzidas para aquele momento pela professora. Essa é uma prática rotineira que muito afeta a aprendizagem, porque distancia o aluno dos objetivos a serem alcançados, considerando que tais atividades não são planejadas pensando nesses objetivos.

Episódio interativo

Participante: P5

Ensino Fundamental (4ºano)

Nos dias em que estivemos observando P5, a rotina de aula iniciou-se sempre com uma acolhida, logo depois os alunos fizeram a oração em voz alta e cantaram uma música desejando boa tarde. Quanto às relações interpessoais, foi muito perceptível que a professora e seus alunos possuem uma relação alegre, amigável e respeitosa.

Observamos que durante as aulas não foram realizadas outras atividades propícias ao desenvolvimento do letramento digital dos alunos, exceto o episódio interativo que descrevemos agora.

No episódio analisado, P5 usa o laboratório móvel recém entregue pela Secretaria Municipal de Educação. Com a ajuda de profissionais da equipe técnica da escola levou-o para sala de aula. Depois que distribuiu todos os chromebooks para os alunos, ela alertou dos cuidados e zelo que eles deveriam ter com os artefatos.

Entusiasmados, os alunos aguardaram P5 ligar todas as máquinas. E durante a explicação a professora citou que iriam naquele dia fazer uso do aplicativo já instalado ⁸Gcompris.

Durante a atividade, P5 deixou os alunos explorarem o jogo que quisessem no Gcompris. Percebemos também que aquela oportunidade foi uma forma de introduzir o novo artefato na dinâmica de sala de aula. A turma tem a característica de ser bastante expressiva. As crianças costumam falar alto e perder a concentração com facilidade, mas, nessa atividade com os chromebooks, eles deram demonstração de muito interesse.

⁸ GCompris é um programa educativo de código aberto, disponível sob a licença GNU General Public License, que foi lançado em 2000 pelo engenheiro de *software* francês Bruno Coudoin. É composto por 107 atividades lúdicas, dirigido às crianças entre os 2 e 10 anos de idade e incluído em vários sistemas educacionais.

Ao final da atividade, os alunos se queixavam, pois queriam mais tempo de exploração do artefato. Então, a professora prometeu que em outra aula usariam os chromebooks por mais tempo.

Segundo Flôr (2021), o uso do software educacional GCompris configura-se como um exemplo de como os jogos digitais podem ser explorados para oferecer diferentes possibilidades pedagógicas para apoiar o desenvolvimento do conhecimento digital na escola. A análise pedagógica desenvolvida por essa pesquisadora mostrou que as atividades e jogos possuem diferentes níveis de complexidade, que se destacam pela sua diversidade no que diz respeito à quantidade, objetivos, mecânicas, linguagens, narrativas e áreas do conhecimento envolvidas. Conforme ela, as atividades e jogos abordam, de forma específica, conteúdos curriculares, assim como aqueles de caráter eminentemente de diversão, possuem narrativas que favorecem o trabalho interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, possibilitando o trabalho pedagógico de forma contextualizada.

Compreendemos que a atividade de exploração do artefato foi uma atividade necessária, apesar de, naquele momento, a participação da professora ter sido mais efetiva em dar noções de alfabetização digital, ou seja, em relação ao uso instrumental daquela ferramenta. Esperamos que nas próximas atividades desenvolvidas por P5 sejam oportunizadas práticas sociais efetivas de leitura e escrita em ambientes digitais.

Segundo Frade (2011), a criança precisa e pode dominar diferentes técnicas relacionadas ao que se chama de usabilidade: aprender a lidar com as ferramentas do sistema para ligar a máquina; compreender o teclado, seus símbolos e a função de cada tecla para além de digitar as letras; operar com a tela, interagir com ícones, localizar programas, manusear o mouse de adulto com suas mãos pequenas (sabendo que ele tem mais de uma função), arrastar, clicar e desenvolver operações cognitivas que permitam memorizar e internalizar tais operações. Essas operações provocam efeitos nos escritos e na tela e, conseqüentemente, no conhecimento sobre o funcionamento mais técnico do novo instrumento de escrita. Esse tipo de *alfabetização digital* é um dos componentes do letramento digital e ambos precisam ser ensinados na escola.

Certamente, o desenvolvimento do processo de alfabetização digital é o meio indispensável a contribuir para que o aluno interaja de forma mais complexa e construtiva com artefatos tecnológicos, aumente o estímulo e a vontade em aprender, desenvolva competências e habilidades próprias, exercite a memória e o raciocínio

lógico, desenvolva a capacidade de comunicação, assim como se adapte às mudanças ocasionadas no tempo moderno.

Dessa forma, a alfabetização digital se constitui como meio para que o processo de letramento digital se consolide, sendo os dois processos indissociáveis.

Relato de episódio interativo

Participante: P1

Ensino Fundamental (1ºano)

Nos dias em que estivemos observando a sala de aula de P1, a rotina sempre foi iniciada com uma acolhida, a realização de orações e a prática dos alunos cantarem músicas infantis. Também foi feita a chamada nominal e a professora solicitou a entrega dos cadernos com a atividade para casa do dia anterior, para serem corrigidos.

Ao constatarmos que a professora não promoveu práticas de leitura e escrita em ambientes digitais com sua turma nos dias iniciais de nossa observação, pedimos que inserisse no planejamento alguma atividade que pudesse ser desenvolvida no computador, no laboratório de informática ou até mesmo alguma proposta pelo material didático utilizado.

Dessa forma, ao tratarmos do assunto de inserção de práticas de leitura e escrita em ambiente digital, notamos que essa sugestão causou um certo incômodo na professora e, durante todo o processo de observação, ela não propiciou nenhum uso de artefatos tecnológicos pelos alunos, mesmo naquele momento a escola dispo de laboratório de informática. Em uma ocasião em que dialogamos com P1, ela se justificou que não se utilizaria desse laboratório por receio de que os alunos do 1ºano do Ensino Fundamental, por serem muito pequenos, pudessem quebrar algo, e também se julgou pouco entendedora das tecnologias, relatando que “não sabia como passar conhecimento utilizando aquelas máquinas”.

Na sala de aula em que trabalha P1, presenciamos o desenvolvimento de duas atividades análogas ao uso da tecnologia. Na primeira, ela trouxe para sala uma atividade fotocopiada, na qual existia a imagem de um celular, (apêndice F) e entregou aos alunos. Inferimos que essa ação foi a forma encontrada e a tentativa de propiciar o desenvolvimento do letramento digital dos alunos, visto que estávamos observando as aulas.

Com a atividade em mãos, P1 indagou à turma.

P1: O que tem desenhado na atividade?

Aluno 1: É um celular professora.

Aluno 2: A gente vai pintar ele agora? Pode colorir professora?

P1: Não, antes a gente vai conversar primeiro sobre a atividade...

O que podemos fazer no aparelho celular?

Aluno 1: A gente assiste vídeo, joga, liga para as pessoas.

Aluno 3: A gente também manda mensagem, né?

Aluno 4: Minha mãe, pelo celular, paga até as contas de casa.

Aluno 5: Bem que eu queria um de verdade só pra mim.

P1: Pois bem, vocês vão desenhar na tela o que mais gostam de fazer com esse aparelho. Sei que muitos não tem, mas sei que usam o dos pais, não é?

Depois que os alunos desenharam o que gostam de fazer no aparelho celular, P1 pediu que eles expusessem seus desenhos para os colegas. Nesse momento, foi possível perceber o quanto conhecedores do artefato eles são, pois desenharam aplicativos, jogos, desenhos infantis, o rosto dos contatos preferidos, personagens de vídeos, páginas de redes sociais e até memes. Foi muito perceptível a desenvoltura e propriedade dos alunos, ao falar sobre as funcionalidades do aparelho, como também ficou nítido o quanto P1 ficou surpresa com o interesse e a desenvoltura dos alunos.

Quando todos terminaram de expor suas atividades, P1 fixou-as no mural na lateral da sala e entregou uma segunda atividade. Nesta outra atividade, intitulada “Celular Silábico”, os alunos deveriam formar palavras com as sílabas já contidas na atividade. Vejamos:

P1: Nessa outra atividade, vocês estão vendo que é diferente? Sim ou não? O que ela tem de diferente?

Aluno 1: É professora, tem umas letras, é para escrever?

Aluno 5: É pra juntar igual a que a gente já fez outro dia?

Aluno 2: Professora eu não consigo sozinha.

P1: O que vocês acham de fazer todo mundo junto, no coletivo?

Nesse momento, P1 percebendo que os alunos teriam dificuldades em formar as palavras, começou a perguntar qual era a primeira sílaba e os alunos que sabiam responderam falando alto. Depois, perguntou que outras sílabas apareciam, para formar palavras. Ao final, formaram dez palavras, as quais P1 escreveu no quadro e as crianças escreveram na atividade. Notamos que, na atividade, os alunos que estavam no nível de leitura silábico e silábico alfabético contribuíram com sua participação na atividade, enquanto os demais tiveram dificuldades e não participaram. Reparamos, ainda, que os alunos que silenciaram não foram em nenhum momento estimulados a responder.

Consideramos que a concepção letramento digital de P1 identificada como restrita, repercute na prática na sala de aula do 1ºano com o uso de atividades análogas.

No episódio descrito, percebemos que a professora, acuada pela necessidade de desenvolver uma atividade e apoiada em teorias que entende mal, sem estratégias ou modelos práticos, tenta trazer o contemporâneo, o digital para a sala de aula, mas o faz de forma enviesada, quase irreconhecível para academia, responsável pela sua formação.

Para Cocarelli (2016), é fundamental desenvolver com os alunos novas habilidades e competências de leitura e escrita, uma vez que, com a presença das tecnologias, em variados setores da sociedade, novas habilidades são necessárias, não apenas as desenvolvidas para lidarmos com o material impresso, mas de operação e manuseio, de navegação, leitura e escrita em ferramentas e ambientes virtuais.

Dessa forma, compreendemos que há a necessidade de formação para a utilização de recursos digitais, para se promoverem mudanças na maneira como se ensina os alunos a ler e a escrever, uma vez que ocorreram mudanças no suporte onde se pratica a leitura e a escrita.

Há a necessidade de se reconfigurar as práticas, possibilitar e cooperar para que os alunos se tornem sujeitos da sua história e possam utilizar-se da leitura e escrita como meios para se auto emancipar e intervir na sociedade.

Relato de episódio interativo

Participante: P4

Ensino Fundamental - (3ºano)

Nos dias em que estivemos observando as aulas de P4, assistimos às aulas sempre serem iniciadas com uma chamada oral e a coleta do material didático enviado no dia anterior. Ela também rotineiramente entregava livros paradidáticos diversos aos alunos, para que eles lessem enquanto ela corrigia as atividades à mesa. Presenciamos momentos em que a professora tomava a leitura dos alunos individualmente e notamos que ela dava muita importância a essa atividade, por conseguinte sentíamos a desmotivação dos alunos, ao passar muito tempo sem uma atividade dirigida.

As estratégias metodológicas de leitura e produção de textos de P4 não oportunizaram o uso de artefatos tecnológicos. A professora não incluiu o desenvolvimento do letramento digital no planejamento e em nenhuma atividade naquele período.

Como episódio interativo escolhido para exemplificar a prática de leitura e de escrita, destacamos a proposta desenvolvida por P4 com o estudo de fábulas por ser umas das mais utilizadas em sua rotina. Ela distribuiu um texto fotocopiado da fábula “O rato do campo e o rato da cidade” para os alunos (apêndice - H), logo depois fez a leitura em voz alta, em seguida fez as seguintes perguntas.

P4: Quais eram os personagens da história?

Aluno 1: O rato do campo e o da cidade, professora!

P4: Porque o rato do campo foi para a cidade?

Aluno 2: Porque ele estava pobre e também magro.

P4: O rato do campo viu o que na cidade?]

Aluno 2: Um prédio rico e bonito.

Aluno 3: Muita comida.

P4: Mas o que aconteceu que assustou os ratos?

Alunos (falaram em coro): Um gato! Um gato, professora!

P4: Silêncio gente, não precisa falar gritando.

P4: Mas com a chegada do gato para onde foram os ratos?

Aluno 5: Correram e se esconderam.

Aluno 2: Se esconderam.

P4: O que decidiu o rato do campo?

Aluno 6: Ele voltou para o campo.

Aluno 7: Ele achou ruim tomar susto, né!?

Aluno 2: Ele queria ter paz professora.

P4: Qual foi a lição final?

Alunos (todos leram): Mais vale um magro no mato do que um gordo na boca do gato.

Ao analisarmos o episódio interativo ocorrido e a sequência de atividades fotocopiadas, “*Atividade de interpretação textual - “O rato do campo e o da cidade” e Atividade de Geografia - “Paisagem urbana e rural”*” vimos que P4 não propicia um diálogo livre para explorar o texto, para que os alunos pudessem relatar suas impressões, desenvolver sua criatividade e imaginação, expor seus conhecimentos prévios. Ela fecha as possibilidades de resposta dos alunos.

Conseqüentemente, o uso de atividades que favorecessem o desenvolvimento do letramento digital não foram visualizadas em seu planejamento, nem em sua prática. Vimos preferências pelos letramentos sustentados pela tradição escolar, como o estudo do gênero narrativo fábula e desprezo pelas práticas sociais dos novos letramentos, como o digital.

Relato de episódio interativo

Participante: P3

Ensino Fundamental - (2ºano)

P3 iniciou as aulas com as crianças cantando músicas infantis e lendo algum paradidático todos os dias de nossa observação. No dia deste episódio interativo, ela leu para a turma o livro “O menino que quase morreu afogado no lixo”, da escritora Ruth Rocha. O livro trata da bagunça feita por uma criança em seu quarto, quando um dia seus pais resolveram viajar, da higiene e zelo por nós e por nossa casa.

Após a leitura do livro, com exploração das imagens da capa, a professora questionou os alunos;

P3: Pessoal o Ronaldo agiu corretamente na ausência dos pais?

Aluno 1: Não professora! Ele sujou tudo!

Aluno 2: Não professora.

P3: Quais foram as conseqüências que todo aquele lixo causou para o Ronaldo?

Aluno 3: Ele quase foi esmagado pelo lixo.

P3: O que aconteceria com vocês se fizessem o que o Ronaldo fez?

Aluno2: Minha mãe me daria uma surra.

P3: O texto nos fala de responsabilidades, quais são as suas em casa?

Aluno 4: Eu junto a louça.

Aluno 5: Eu ajudo a colocar água na planta.

A professora fez essas questões e ouviu o que os alunos tinham a dizer. Logo depois, ela entregou uma atividade (apêndice-I), para que os alunos desenhassem a atitude correta do personagem da história. Quando os alunos concluíram a atividade, P3 começou a escrever no quadro um texto sobre o meio ambiente e a coleta seletiva de lixo.

Percebemos em nossas observações, que P3 passa muito tempo escrevendo texto no quadro e que os alunos, conseqüentemente, ficam exaustos com aquela rotina, práticas que acabam desmotivando-os para o trabalho com os textos.

Nesse episódio, mais especificamente, P3 explora o livro “O menino que quase morreu afogado no lixo” como pretexto para discutir a coleta seletiva do lixo, quando poderia, por exemplo, ter promovido o letramento literário dos alunos, investindo na apropriação dessa natureza de texto pelas crianças.

Concluimos, portanto, que, assim como P1 e P4, P3 privilegia atividades tradicionais de leitura e produção textual de leitura e escrita, que não constituem um letramento social, pois não consideram práticas de letramento que conduzam à produção e recepção de textos a partir de seus usos em sociedade.

Quanto ao desenvolvimento do letramento digital dos alunos, assim como na sala de aula de P4, podemos afirmar que não presenciamos nenhuma ação com esse objetivo de P3, mas somente o uso de atividades fotocopiadas, de material impresso, leituras e muitas atividades que demandam cópia dos alunos. Tal fato pode apontar para a compreensão das professoras de que precisam priorizar outros conhecimentos e de que não possuem formação adequada para o trabalho com letramento digital, como constatado nas entrevistas realizadas na primeira parte desta pesquisa. Nesse sentido, entendemos que as concepções e práticas das professoras se entrelaçaram, à medida que as primeiras influenciaram as segundas.

Considerações finais

As concepções de letramento digital das docentes do Ensino Fundamental e a repercussão destas na prática pedagógica foram objeto desta pesquisa, de modo que procuramos responder às seguintes questões norteadoras: Quais são as concepções de letramento digital dos professores do Ensino Fundamental? Como as concepções de letramento digital dos professores repercutem na sua prática pedagógica?

O letramento digital constitui-se por práticas de leitura e de escrita, construídas culturalmente em ambientes digitais e a partir de dispositivos digitais (BUZATO, 2006). É evidente a importância das TIDCs na formação do professor para que possa desenvolver práticas de leitura e escrita digital, com novos modos de apreensão das informações, das situações sociocomunicativas marcadas pelo ambiente *online*. Entretanto, essa prática letrada digital nem sempre vem sendo utilizada nos percursos formativos de professores como resposta às demandas da era tecnológica na qual vivemos atualmente.

Portanto, fundamentada no aporte teórico sobre esta temática, esta pesquisa investigou as concepções de letramento digital e suas repercussões na prática de professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola da rede pública municipal de Campina Grande, Paraíba, tendo como fito analisar as concepções de letramento digital desses professores e as repercussões nas suas práticas pedagógicas. Por conseguinte, expomos o que nos foi evidenciado a partir da análise de dados gerados neste estudo.

O nosso primeiro objetivo que consistia em analisar as concepções de letramento digital dos professores do Ensino Fundamental foi alcançado, pois a partir do instrumento entrevista, as docentes participantes da pesquisa revelaram suas concepções de letramento digital que, em sua maioria, apresentaram-se como restritas, ou seja, não consideraram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo, constituindo-se como entendimentos mais fechados e que se referem meramente ao uso instrumental, quando se enfatiza o “usar” a tecnologia e o conhecimento funcional dos artefatos.

Entretanto, os dados também revelaram exceções, professoras com concepções amplas de letramento digital que, por compreenderem o fenômeno como conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira

crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, buscam desenvolver práticas de letramento atreladas ao desenvolvimento de tais competências.

Além disso, os dados mostram que, embora exista na escola condições de acesso à internet e a recursos tecnológicos digitais, estes ainda são insuficientes às práticas que fazem o uso pedagógico desses recursos para desenvolver o letramento digital dos alunos. Podemos destacar a utilização de apenas um equipamento para fazer uso coletivo do site Google Earth, como estratégia utilizada por P5 para trabalhar conceitos de espaço geográfico, assim como a dificuldade de conexão à internet de algumas professoras no âmbito da escola.

Os dados gerados através do instrumento entrevista estruturada, evidenciaram também a importância dada pelas professoras ao desenvolvimento de atividades pedagógicas tradicionais, fotocopiadas e distantes da realidade dos alunos, em detrimento de atividades que desenvolvessem o letramento numa perspectiva social. Outro aspecto que nos chamou atenção foi a ausência da autoria do professor na elaboração de atividades, uma vez que aquelas aplicadas materialmente durante nossa observação foram fotocopiadas ou copiadas de livros.

Alcançamos também o nosso segundo objetivo, que se voltava a analisar as práticas de letramento digital dos professores, através do instrumento de observação participante. Os dados gerados revelaram que a escola carece de práticas que busquem desenvolver o letramento digital, visto que as suas docentes, em sua maioria, privilegiam práticas e eventos de letramento envolvendo a cultura escrita fora do âmbito digital. Nesse sentido, entendemos que o fato de não terem construído uma concepção de letramento para além da perspectiva instrumental, com a consequente reflexão sobre a importância desse letramento, impacta de forma negativa o desenvolvimento de práticas significativas de promoção do letramento digital.

Nessa perspectiva, consideramos ainda que, para que o letramento digital se desenvolva minimamente na escola, se faz pertinente sua inclusão efetiva no currículo escolar, articulando-se objetivos, competências, habilidades, recursos e conteúdos abordados nas salas de aula e em outros espaços da escola, como as salas de informática/laboratórios.

Constatamos ainda que as professoras participantes de nossa pesquisa não possuem formação para atuarem com a tecnologia para fins pedagógicos, pois a formação oferecida na rede municipal de ensino se deteve em apresentar novos artefatos disponibilizados à escola e no uso meramente instrumental e técnico desses equipamentos, atrelados à aplicação do processo de avaliação em larga escala da aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, é notório que essas docentes necessitam trilhar novos percursos formativos, nos quais se construam novas compreensões do que é letramento digital e de sua importância e se consolidem para a promoção de estratégias para desenvolver o processo de letramento digital dos alunos, tornando o processo agente desse letramento.

Além disso, ressaltamos a urgência da formação para o letramento digital destinada ao professor nessa época de transitoriedade, mudanças e transformações sociais. Nesse sentido, defendemos a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a formação do professor e para o fornecimento de condições adequadas para que a escola possa contribuir com esse propósito. Entendemos como um caminho possível para tal formação o do diálogo mais próximo entre universidades e escolas.

Assim, enfatizamos ainda a necessidade do constante aperfeiçoamento docente, para acompanhar as demandas da sociedade numa perspectiva colaborativa com seus pares, desenvolvendo estratégias metodológicas para um trabalho de natureza crítica e reflexiva, no contexto digital, extrapolando a perspectiva instrumental.

Por fim, concluímos que o desenvolvimento do letramento digital está condicionado por diversos contextos, alguns deles aludidos aqui. Acreditamos que, por meio da observância deles, da complexa articulação entre tais contextos, será possível compreender os fatores que interferem na consolidação e inclusão na escola. Nós defendemos que o letramento digital é imprescindível para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças em sua sociedade e é inadmissível que esse processo seja negado aos professores e, conseqüentemente, aos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Julio; PINHEIRO, Regina Cláudia. **Letramento digital: história, concepção e pesquisa**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; SOUSA GÓES, Marcos Lúcio de (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. 3 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>. Acesso em 10 de mar.2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 2 jul. 2009.

_____ (2006) **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, Março de 2006. Mimeo.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades**. Revista Crop, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de fev. de 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica:2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento digital. In: _____; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014.

- COSCARELLI, C. Viana. **Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação.** Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 8, 2 jul. 2019.
<https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.293> Acesso em: 22 de jun.2023.
- FLÔR, Maria Rosilene Gomes. **Potencialidades pedagógicas do GCompris para o desenvolvimento do conhecimento digital por crianças.** Orientador: Luciênio de M. Teixeira. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado)- Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
- FREITAS, M.T. **Letramento digital e a formação de professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez.2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- Glossário Ceale: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papyrus, 2014.
- KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Editora Papyrus. 2012.
- KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação.** In: Rojo (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação.** Campinas.SP:Papyrus. 2007.
- KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação.** CAMPINAS: PAPIRUS, 6 ed. 2010 v.1. 141 p.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre (1996). **O Que é Virtual?**. Rio: Editora 34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2015.

MAINARDES, J. .; DO CARMO SILVA, M. .; MANOSSO CARTAXO , S. R. SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. **O letramento digital no processo de formação de professores de línguas**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

Minayo, M. C. (2010). **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec Editora.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 a ed. São Paulo: Papirus, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Revista Educação e Realidade, v.44, n.3, 2019.

NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura nas interfaces gráficas do computador – Compreendendo a gramática da interface**. 2008. 240 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8SVRW6/1/1138m.pdf> .

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

PRETTO, Nelson De Luca. **Mídia, currículo e o negócio da educação**. In: MOREIRA, A. F. (Org). Currículo, cotidiano e tecnologias. Araraquara, SP., Junqueira & Marin, 2006a. p. 111-148.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, 15 maio de 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: Soares, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VASCONCELOS, L. J. de; DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In. BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 134-148

APÊNDICE - A

COMO IDENTIFICAR NOTÍCIAS FALSAS



CONSIDERE A FONTE

Clique fora da história para investigar o site, sua missão e contato.



LEIA MAIS

Títulos chamam a atenção para obter cliques. Qual é a história completa?



VERIFIQUE O AUTOR

Faça uma breve pesquisa sobre o autor. Ele é confiável? Ele existe mesmo?



FONTES DE APOIO?

Clique nos links. Verifique se a informação oferece apoio à história.



VERIFIQUE A DATA

Repostar notícias antigas não significa que sejam relevantes atualmente.



ISSO É UMA PIADA?

Caso seja muito estranho, pode ser uma sátira. Pesquise sobre o site e o autor.



É PRECONCEITO?

Avalie se seus valores próprios e crenças podem afetar seu julgamento.



CONSULTE ESPECIALISTAS

Pergunte a um bibliotecário ou consulte um site de verificação gratuito.

Tradução: Denise Cunha

IFLA

International Federation of Library Associations and Institutions

www.ifla.org

APÊNDICE - B



TWO SIDES
www.twosides.org.br

TURMA DA MÔNICA

FAKE NEWS

CASCÃO, RECEBI UMA NOTÍCIA TERRÍVEL NO GRUPO DA TURMINHA!

EU VI! DISSERAM QUE O MUNDO VAI ACABAR!

NUNCA MAIS VOU COMER MAIS COISAS GOSTOSAS E SAUDÁVEIS!

SÓ ESPERO QUE NÃO ACABE EM CHUVA!

CALMA, PESSOAL! EU JÁ CHEQUEI A INFORMAÇÃO... É FAKE NEWS!

FAKE... O QUÊ?

FAKE NEWS É O NOME QUE SE DÁ À MENTIRA QUE ESPALHAM PELA INTERNET!

POR ISSO SEMPRE DEVEMOS CHECAR QUEM FALOU, SE É UMA PESSOA CONFIÁVEL E SE FALOU AQUILO MESMO!

ENTENDI!

A NOTÍCIA IMPRESSA EM JORNALS E REVISTAS É MAIS CONFIÁVEL, PORQUE MAIS PESSOAS CONTROLAM O QUE ESTÁ ESCRITO!

JÁ QUE O MUNDO NÃO VAI ACABAR, QUE TAL PAGAR UM LANCHINHO PRA MIM?

O QUE VAI ACABAR É A MINHA MESADA!

FIM

🌐 turmadamonica.com.br
📺 📷 📱 turmadamonica
📺 📷 📱 mauriciodesousaproducoes

APÊNDICE -C

MINHA CASA

ENDEREÇO

RUA: _____

Nº : _____

BAIRRO: _____

MINHA CASA É...

<input type="checkbox"/> GRANDE	<input type="checkbox"/> AREJADA	<input type="checkbox"/> BONITA
<input type="checkbox"/> PEQUENA	<input type="checkbox"/> QUENTE	<input type="checkbox"/> FEIA
<input type="checkbox"/> ORGANIZADA	<input type="checkbox"/> ALUGADA	<input type="checkbox"/> DE TUIOLOS
<input type="checkbox"/> BAGUNÇADA	<input type="checkbox"/> PRÓPRIA	<input type="checkbox"/> DE MADEIRA

NA MINHA CASA MORAM...

Criar Recortar Ensinar

APÊNDICE -D

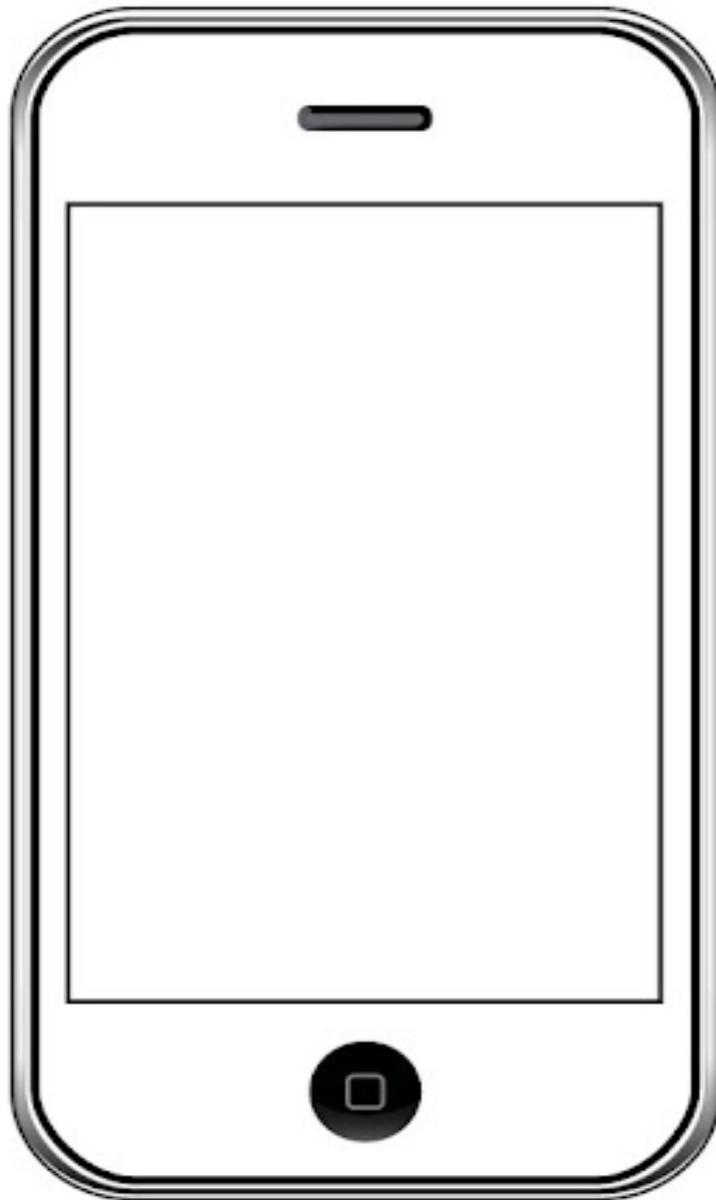
NOME:		TURMA:	
PROFESSOR(A):		DATA:	
<h1>MINHA RUA</h1>			
MINHA RUA SE CHAMA...		<input type="text"/>	
O NÚMERO DA MINHA CASA É		MORO EM:	
<input type="text"/>		<input type="checkbox"/> UMA CASA <input type="checkbox"/> UM APARTAMENTO	
MINHA RUA É...			
<input type="checkbox"/> LIMPA	<input type="checkbox"/> ASFALTADA	<input type="checkbox"/> ESCURA	
<input type="checkbox"/> SUJA	<input type="checkbox"/> DE TERRA	<input type="checkbox"/> ILUMINADA	
<input type="checkbox"/> LARGA	<input type="checkbox"/> SEGURA	<input type="checkbox"/> MOVIMENTADA	
<input type="checkbox"/> ESTREITA	<input type="checkbox"/> PERIGOSA	<input type="checkbox"/> TRANQUILA	
REPRESENTE ATRAVÉS DE UM DESENHO A SUA RUA, MOSTRANDO SUA CASA E SEUS VIZINHOS.			

APÊNDICE- E

NOME:		TURMA:	
PROFESSOR(A):		DATA:	
<h1>MEU BAIRRO</h1>			
MEU BAIRRO SE CHAMA...		<input type="text"/>	
MORO NESSE BAIRRO HÁ <input type="text"/> ANOS		MINHA ESCOLA FICA: <input type="checkbox"/> NO MESMO BAIRRO <input type="checkbox"/> EM OUTRO BAIRRO	
MEU BAIRRO TEM...			
<input type="checkbox"/> POSTO DE SAÚDE	<input type="checkbox"/> PONTE	<input type="checkbox"/> PONTO DE ÔNIBUS	<input type="checkbox"/> PRÉDIOS
<input type="checkbox"/> ESCOLA	<input type="checkbox"/> SEMÁFORO	<input type="checkbox"/> PRAIA	<input type="checkbox"/> CASAS
<input type="checkbox"/> PRACINHA	<input type="checkbox"/> IGREJA	<input type="checkbox"/> BANCO	<input type="checkbox"/> LAGOA
<input type="checkbox"/> CRECHE	<input type="checkbox"/> SHOPPING	<input type="checkbox"/> DELEGACIA	<input type="checkbox"/> HOTEL
MEU BAIRRO TEM MAIS:		COMÉRCIOS QUE MEU BAIRRO POSSUI:	
<input type="checkbox"/> CASAS / PRÉDIOS		_____	
<input type="checkbox"/> COMÉRCIOS		_____	
<input type="checkbox"/> FÁBRICAS		_____	

O QUE EU GOSTARIA QUE MEU BAIRRO MELHORASSE:			

APÊNDICE - F

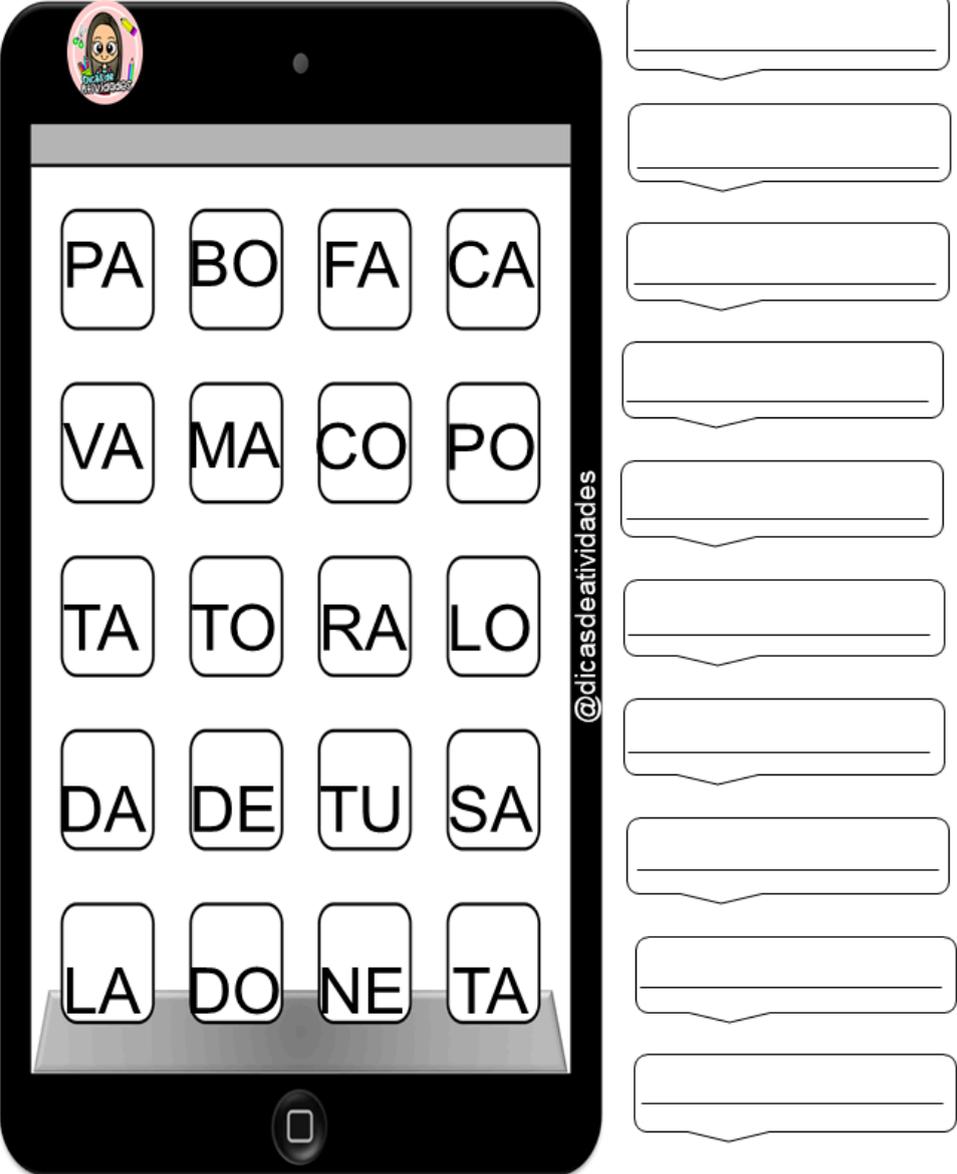


APÊNDICE - G

NOME: _____ DATA: ____/____/____

CELULAR SILÁBICO

- FORME PALAVRAS UTILIZANDO AS SÍLABAS QUE ESTÃO DENTRO DO CELULAR:



PA BO FA CA

VA MA CO PO

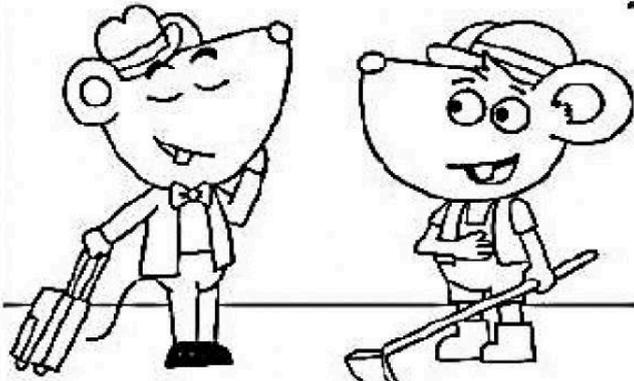
TA TO RA LO

DA DE TU SA

LA DO NE TA

@dicasdeatividades

APÊNDICE - H

NOME:	DATA:
ATIVIDADE 1 - PORTUGUÊS	
O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE	
<p>UM RATINHO DA CIDADE FOI UMA VEZ CONVIDADO PARA IR À CASA DE UM RATO DO CAMPO.</p> <p>VENDO QUE SEU COMPANHEIRO ERA MAGRO E TINHA UMA VIDA MUITO SIMPLES, COMENDO APENAS RAÍZES E FOLHAS, O RATO DA CIDADE CONVIDOU-O A IR MORAR COM ELE:</p> <p>- TENHO MUITA PENA DA SUA VIDA SIMPLES E POBRE. - DISSE O RATO DA CIDADE. - VENHA MORAR COMIGO NA CIDADE E VOCÊ VERÁ COMO LÁ A VIDA É MAIS FÁCIL E LUXUOSA.</p> <p>LÁ SE FORAM OS DOIS PARA A CIDADE, ONDE SE ACOMODARAM NUMA PRÉDIO RICO E BONITO. A CIDADE ERA GRANDE E AGITADA.</p> <p>FORAM LOGO PARA OS ARMÁRIOS DA COZINHA. ESTAVAM MUITO BEM, COMENDO COMIDAS FARTAS E GOSTOSAS, QUANDO DE REPENTE ENTROU UM GATO ENORME E BEM RÁPIDO.</p> <p>OS DOIS RATOS CORRERAM O MÁXIMO QUE PODIAM PARA SE ESCONDER. DIANTE DE TANTO MEDO QUE HAVIA PASSADO, O RATO DO CAMPO DECIDIU:</p> <p>- VOU VOLTAR PARA O CAMPO! PREFIRO MINHA VIDA SIMPLES E COMER RAÍZES E FOLHAS, DO QUE COMIDAS GOSTOSAS E FARTAS, MAS VIVER COM TODO ESSE SUSTO.</p> <p>COM ISSO O RATO DO CAMPO APRENDEU UMA LIÇÃO:</p>	
	
<p>"MAIS VALE UM MAGRO NO MATO, QUE UM GORDO NA BOCA DO GATO"</p>	

APÊNDICE - H

SOBRE O TEXTO, RESPONDA:

1. EM QUAIS LUGARES SE PASSA A HISTÓRIA?

- | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> PRAIA | <input type="checkbox"/> FLORESTA | <input type="checkbox"/> CIDADE |
| <input type="checkbox"/> CAMPO | <input type="checkbox"/> CASTELO | <input type="checkbox"/> CACHOEIRA |

2. DO QUE O RATO DO CAMPO SE ALIMENTAVA?

3. SEGUNDO O RATO DA CIDADE, COMO ERA A VIDA NA CIDADE?

4. O QUE ASSUSTOU OS RATOS NA CASA DA CIDADE?



5. DEPOIS DO SUSTO, QUAL FOI A DECISÃO DO RATO DO CAMPO?

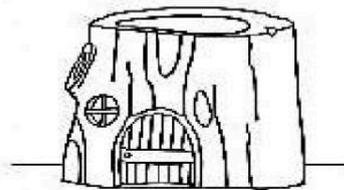
6. QUAL LIÇÃO O RATO DO CAMPO APRENDEU?

7. E VOCÊ, O QUE ESCOLHERIA? VIVER COM RIQUEZA MAS ASSUSTADO COM OS PERIGOS DA CIDADE OU TER UMA VIDA MAIS SIMPLES, PORÉM MAIS TRANQUILA?

—

APÊNDICE - H

2. NA HISTÓRIA QUE LEMOS, O RATO DA CIDADE E DO CAMPO TEM UMA VIDA MUITO DIFERENTE. OBSERVE AS CASAS ABAIXO E ESCREVA QUAL DELAS DEVE SER DE CADA RATO:



3. RELACIONE AS CARACTERÍSTICAS PRESENTES EM CADA PAISAGEM, SEGUINDO A LEGENDA:

U – PAISAGEM URBANA

R – PAISAGEM RURAL

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> MUITAS CASAS. | <input type="checkbox"/> MUITAS LOJAS. |
| <input type="checkbox"/> CASAS MAIS AFASTADAS. | <input type="checkbox"/> GRANDES ÁREAS VERDES. |
| <input type="checkbox"/> RUAS ASFALTADAS. | <input type="checkbox"/> PRÉDIOS. |
| <input type="checkbox"/> RUAS DE TERRA. | <input type="checkbox"/> CURRAL. |
| <input type="checkbox"/> PLANTAÇÕES. | |
| <input type="checkbox"/> TRÂNSITO INTENSO. | |
| <input type="checkbox"/> MUITO BARULHO. | |
| <input type="checkbox"/> SILÊNCIO. | |



ANEXO 1 - TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – SEDUC
GERÊNCIA DE PROJETOS

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado “**Letramento Digital: concepções e repercussões na prática de professores no Ensino Fundamental da Escola Pública**”, a ser desenvolvido por Gilmar Tássia Barbosa Melo, estudante efetivamente matriculada no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiana Ramos.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande autoriza a coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com a requerente.

Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, respeitando todas as Leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes.

Findo o prazo da pesquisa, deverá o requerente protocolar cópia do projeto e dos dados coletados nesta Secretaria, bem como se responsabilizar pela contrapartida acordada conforme o parecer emitido e assinado por ambas as partes envolvidas – SEDUC/UFCG/MESTRANDA.

Campina Grande, 29 de junho de 2022.

Fabíola Alessandra Gaudêncio
Gerente de Projetos - Seduc/CG
Matrícula 6307

Rua Paulino Raposo, 347 – São José
Campina Grande / PB - CEP 58400-358
Telefone: (83) 3310 - 6925 / Gerência de Projetos – seducprojetos@gmail.com

Digitalizado com CamScanner

ANEXO 2 - TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES

TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADORE(S)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador e Orientando(s), respectivamente, da pesquisa intitulada, "Letramento Digital: concepções e repercussões na prática dos professores da escola pública" assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeitos da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas em forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP- UFCG).

Campina Grande, 13 de 08 de 2022

Fabiana Ramos

Orientador (a): Fabiana Ramos

Gilmara Tássia Barbosa Melo

Orientanda: Gilmara Tássia Barbosa Melo

ANEXO 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____
(inserir o nome, profissão), residente e domiciliado na _____,
portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido (a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado (a), estou ciente de minha participação na pesquisa “Letramento digital: concepções e repercussões na prática de professores da rede pública. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) A pesquisa possui os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Investigar as concepções de Letramento digital e suas repercussões na prática de professores do ensino fundamental na rede pública de Campina Grande, Paraíba.

Objetivos específicos:

- Identificar os pressupostos teórico-metodológicos acerca do letramento digital;
- Analisar as concepções de letramento digital de professores do ensino fundamental;



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



- Analisar as práticas de letramento digital em escolas da rede municipal de Campina Grande.
- II) O interesse pelo tema surgiu a partir de algumas experiências vivenciadas na escola pública a qual leciono, por meio de projetos desenvolvidos com o objetivo de letrar digitalmente os alunos propiciando que os mesmos realizassem práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Essas vivências despertaram o olhar de investigadora e, por meio de estudos e aprofundamentos acerca do tema, compreendo que, o professor nos anos iniciais do ensino fundamental, tem papel importante no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita mediados pela tecnologia, que o letramento digital uma especificidade do letramento é indispensável nas práticas comunicativas na vida contemporânea.
 - III) No que se refere aos procedimentos metodológicos, buscaremos realizar uma Pesquisa com uma abordagem qualitativa. E como instrumentos para coleta de dados utilizaremos: a observação participante e entrevista.
 - IV) Pesquisas podem ocasionar alguns riscos a esses sujeitos na ação pedagógica, caso a pesquisa não siga os princípios éticos e os protocolos de biossegurança contra o COVID- 19. No desenvolvimento da pesquisa proposta, os participantes da amostra passarão por entrevistas e observação da prática pedagógica o que pode submetê-los a “possíveis” riscos como: desconforto advindo de lembranças desagradáveis, alteração do estado de espírito do sujeito, possibilidades de alterações na autoestima, medo de não saber responder as expectativas, estresse e/ou vergonha.
 - V) No que se refere às imagens e/ou gravações, elas serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos ou referentes a pesquisa. Buscaremos também, enxergar o professor enquanto sujeito integral, histórico, produtor de cultura e de direitos. Por meio dessa pesquisa, buscaremos colaborar com estudos que valorizem o letramento digital. Além disso, buscaremos despertar o olhar para novas possibilidades e avanços em relação as práticas de leitura e escrita envolvendo meios digitais.
 - VI) Acompanharemos os participantes da pesquisa no período de um ano letivo;
 - VII) Caso decida a qualquer momento, desistir da pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você e também não resultará em necessidade de qualquer explicação ou penalização;
 - VIII) Garantimos manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto para fins de divulgação científica;

ANEXO 4 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.777.043

professores de duas escolas da rede municipal. Com relação ao aparato teórico que fundamenta o trabalho e norteia nossa análise e discussão, utilizamos as contribuições de Ribeiro (2017), Coscarelli (2016), Buzato (2006), Kensky (2014), Soares (2004), Rojo (2012), Levi (1999), Kleiman (1995) entre outros pesquisadores que nos proporcionam uma reflexão sobre o que é alfabetização, letramento, multiletramentos, letramento digital e suas implicações para a formação de professores.

Objetivo da Pesquisa:

Foram elencados como objetivos da pesquisa:

Geral:

Investigar as concepções de letramento digital e suas repercussões na prática de professores do ensino fundamental na rede pública de Campina Grande, Paraíba.

Específicos:

Identificar os pressupostos teórico-metodológicos acerca do letramento digital;

Analisar as concepções de letramento digital de professores do ensino fundamental;

Analisar as práticas de letramento digital em escolas da rede municipal de Campina Grande.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram elencados como o risco e benefícios da pesquisa:

Riscos:

No desenvolvimento da pesquisa proposta, os participantes da amostra passarão por entrevistas e observação da prática pedagógica o que pode submetê-los a "possíveis" riscos como: desconforto advindo de lembranças desagradáveis, alteração do estado de espírito do sujeito, possibilidade de constrangimento, quebra de sigilo, quebra de anonimato, cansaço ou aborrecimento ao responder questionamentos, alterações na autoestima, medo de não saber responder as expectativas, estresse e vergonha.

Benefícios:

A pesquisa pode colaborar com a comunidade escolar (rede de ensino) na qual foi desenvolvida por possibilitar, identificar processos que, muitas vezes devido ao fato de se tornarem parte da rotina passarem despercebidos pelos próprios envolvidos, melhorar a educação possibilitando redirecionamento de ações, promovendo estudos, formações continuadas que possam transformar realidades, consolidar ou transformar concepções, resultando numa educação emancipatória, de

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José **CEP:** 58.107-670

UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Página 02 de 04

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.777.043

qualidade para todos. Ainda pode fomentar desenvolvimento de projetos futuros e políticas públicas mudando a realidade positivamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

Projeto completo

Folha de rosto

TCLE

Termo de Anuência Institucional

Termo de Compromisso dos Pesquisadores

Cronograma

Orçamento

Roteiro de Entrevista

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1990230.pdf	24/10/2022 22:54:41		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	24/10/2022 22:53:59	GILMARA TASSIA BARBOSA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	24/10/2022 22:53:11	GILMARA TASSIA BARBOSA MELO	Aceito
Outros	_entrevista_estruturada_.pdf	05/10/2022	GILMARA TASSIA	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO 5 - ENTREVISTA ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAEd
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: GILMARA TÁSSIA BARBOSA MELO

CONTATOS: (83)9 8697-4298; E-MAIL: gilmara.29melo@gmail.com

Caro (a) colaborador (a),

Gostaria de poder contar com a sua colaboração para participar da entrevista referente a pesquisa intitulada de “LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA” que objetiva “Investigar as concepções de letramento digital e suas repercussões nas práticas de professores do ensino fundamental na rede municipal de Campina Grande – PB”. Ela será áudio-gravada, suas respostas serão utilizadas como dados da pesquisa, que serão transcritas para enfim serem analisadas.

ENTREVISTA ESTRUTURADA

- Bom dia/tarde, senhor (a) colaborador (a),

Para iniciar nossa entrevista, gostaria de fazer a seguinte pergunta para o senhor (a):

01. Na sua opinião, o que significa letramento digital?
02. Na sua prática pedagógica busca desenvolver o letramento digital?
03. Diante das respostas apresentadas as questões anteriores, quais recursos tecnológicos digitais a escola disponibiliza para o desenvolvimento das aulas? Quais?
04. Os seus alunos conseguem fazer uso da tecnologia para se comunicar, aprender?
04. Nesse contexto de formação, o (a) senhor (a) enxerga implicações das novas tecnologias ou letramento digital na formação continuada de professores formadores? Quais?

06. O letramento digital foi tema de alguma formação do senhor(a)?

05. O que um(a) professor(a) deve fazer com relação a sua própria formação continuada frente às novas tecnologias digitais?

06. Diante do que foi dito como respostas as questões anteriores, quais ações o (a) senhor (a) tem desenvolvido para promover sua formação continuada? Essas ações englobam as novas tecnologias digitais? De que forma?

ANEXO 6 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

PESQUISA: LETRAMENTO DIGITAL/MESTRANDA PPGEd: GILMARA MELO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

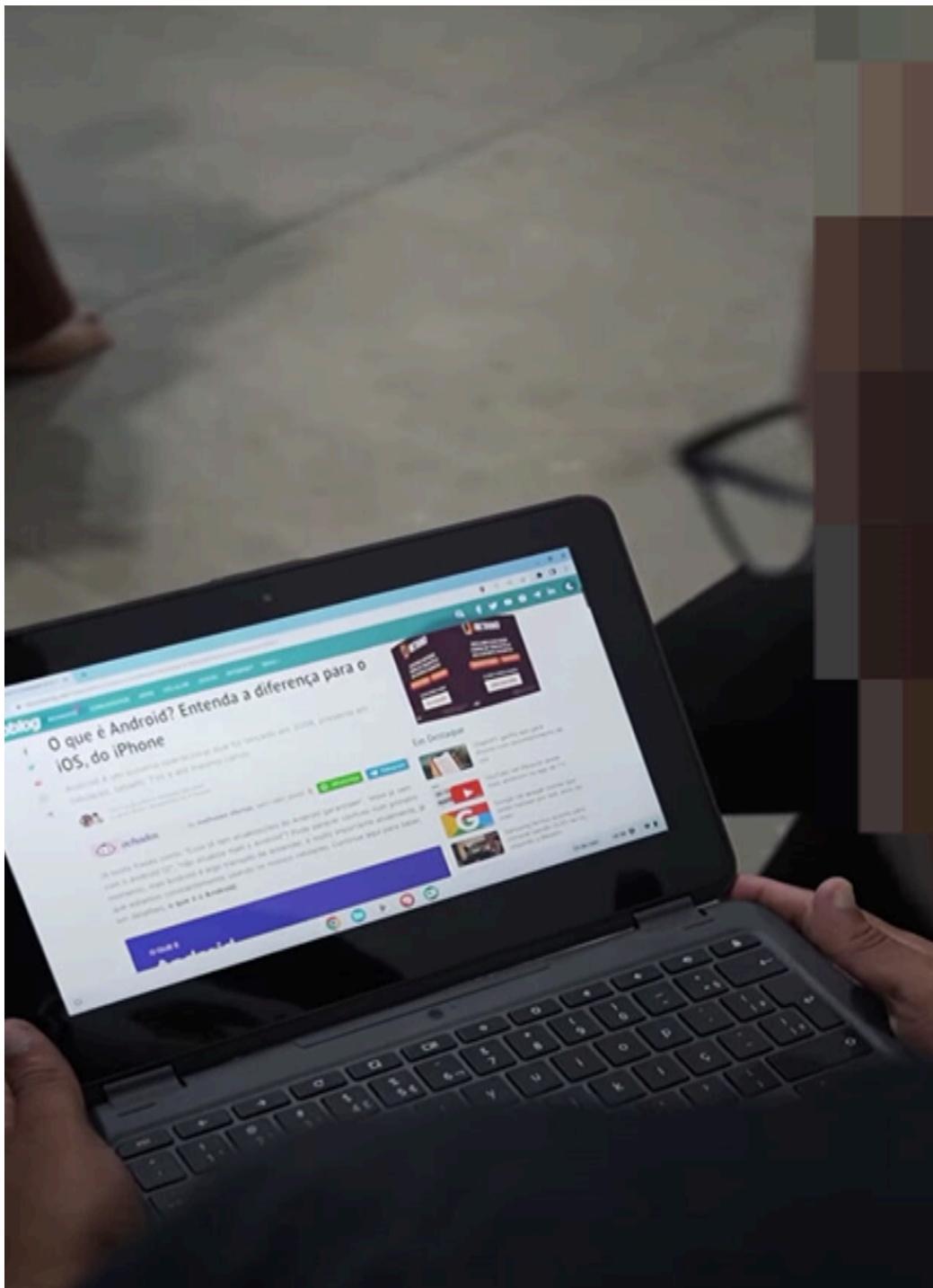
ETAPA A: INFRAESTRUTURA/CONDIÇÕES DE TRABALHO

1. QUAIS OS TIPOS, QUANTIDADE E QUALIDADE DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS NAS AULAS DOS PROFESSORES OBSERVADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUAS AULAS?
2. A CONEXÃO DE INTERNET DA ESCOLA É DE BOA QUALIDADE?
3. A ESCOLA DISPÕE DE SALA/LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA? SE SIM, OS PROFESSORES FAZEM USO DESSE ESPAÇO PARA DESENVOLVER SUAS AULAS?
4. OS PROFESSORES FAZEM USO DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS CONECTADOS À INTERNET?
5. COM QUAL FREQUÊNCIA (DIÁRIA, SEMANAL, QUINZENAL OU MENSAL) OS PROFESSORES FAZEM USO DE ARTEFATOS TECNOLÓGICO CONECTADO A INTERNET?

ETAPA B: METODOLOGIA DE TRABALHO/ PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL

1. COMO É A HABILIDADE DO PROFESSOR (A) AO MANUSEAR OS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS?
2. QUE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS OS PROFESSORES UTILIZAM PARA O TRABALHO COM O LETRAMENTO DIGITAL?
3. AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS PROFESSORES PODEM SER CONSIDERADAS EVENTOS SIGNIFICATIVOS DE LETRAMENTO DIGITAL?
4. AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM AMBIENTE DIGITAL ENVOLVIAM PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA? FORAM PRAZEROSAS? OS ALUNOS PARTICIPARAM ATIVAMENTE? COM QUAIS OBJETIVOS AS ATIVIDADES FORAM REALIZADAS?
5. NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ROTINEIRAMENTE NA ESCOLA, COMO AS DE PESQUISA, OS PROFESSORES E OS ALUNOS FAZEM USO DA INTERNET?
6. A METODOLOGIA UTILIZADA PELO(A) PROFESSOR(A), AO CONDUZIR A SUA AULA EM AMBIENTE DIGITAL, DEMONSTRA ÊNFASE NAS HABILIDADES TÉCNICAS OU ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS?
7. O(A) PROFESSOR(A) ALERTA OS ALUNOS SOBRE SEGURANÇA, ÉTICA E CIDADANIA NA INTERNET?
8. COMO AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS SÃO AVALIADAS PELO PROFESSOR (A)?

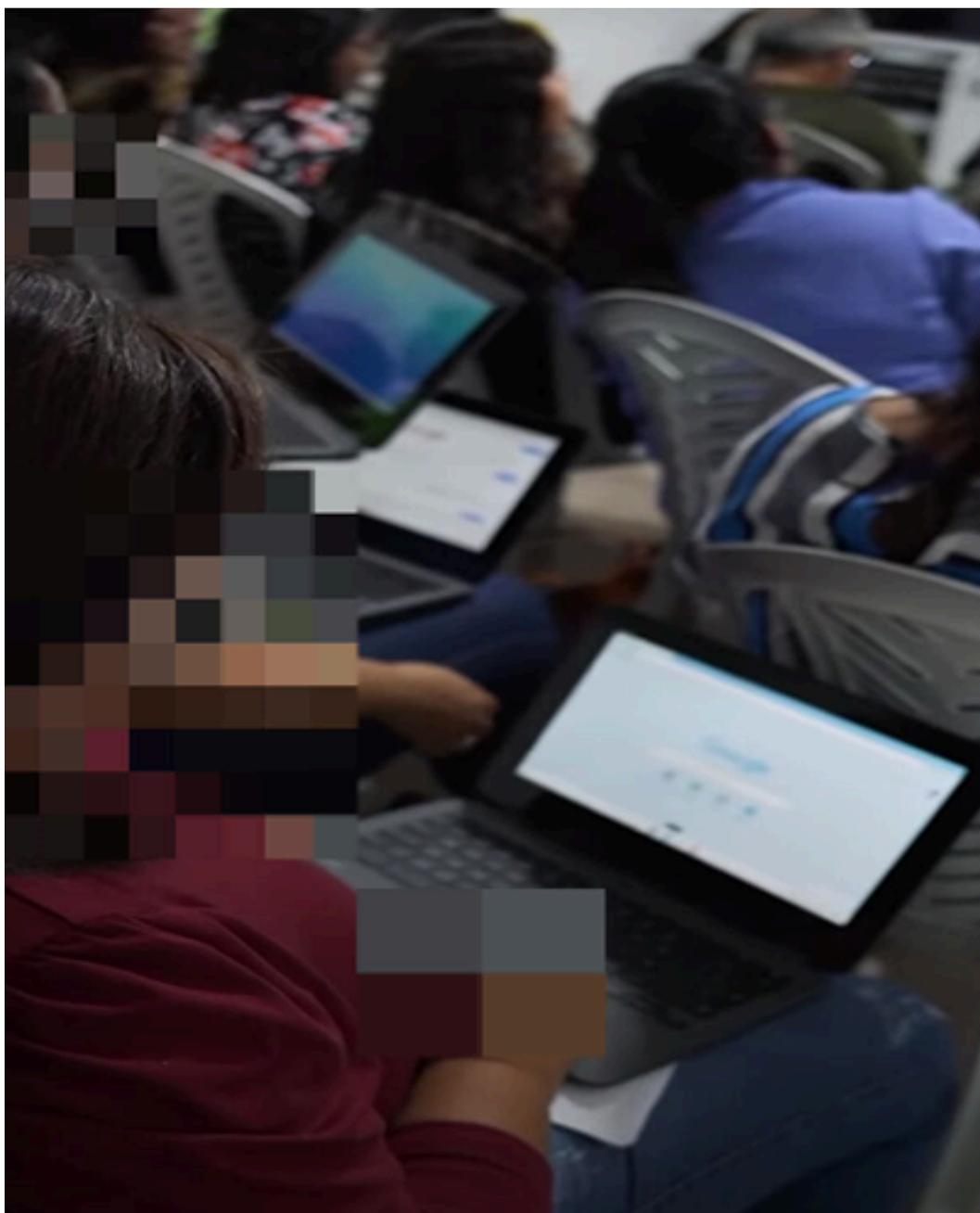
ANEXO 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



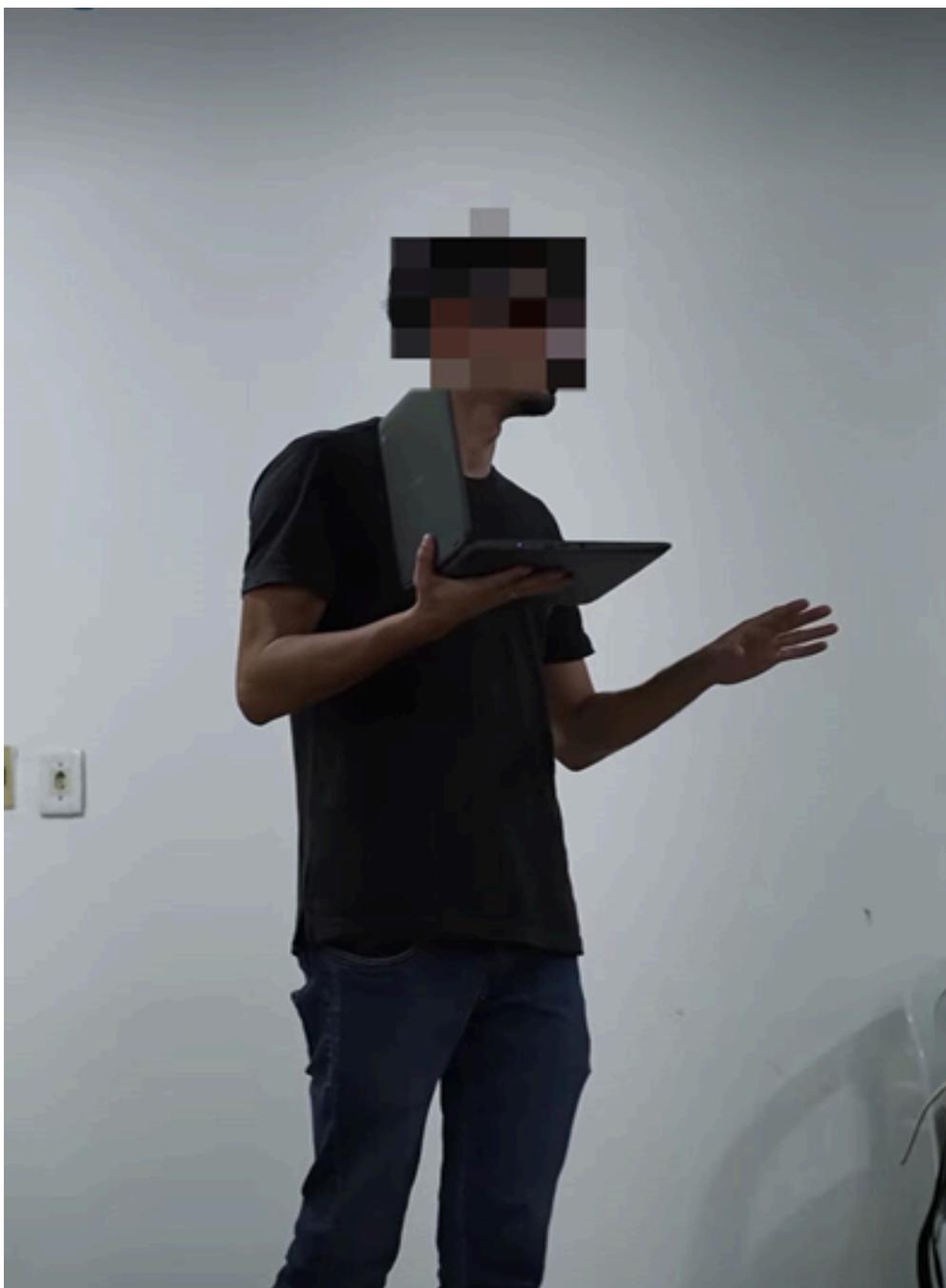
ANEXO 8 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



ANEXO 9 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



ANEXO 10 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



ANEXO 11 - FORMAÇÃO CONTINUADA, LABORATÓRIO MÓVEL



ANEXO 12 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



ANEXO 13 - FORMAÇÃO CONTINUADA



ANEXO 14 - FORMAÇÃO CONTINUADA



ANEXO 15 - FORMAÇÃO CONTINUADA



ANEXO 16 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



