

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SCHEILLA MARIA ORLOSQUI CAVALCANTE DA SILVA

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL, VISÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORES E PEDAGOGOS

CURITIBA
2016

SCHEILLA MARIA ORLOSQUI CAVALCANTE DA SILVA

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL, VISÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORES E PEDAGOGOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Distúrbios da Comunicação, da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Berberian Vieira da Silva.

CURITIBA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da.
Letramento digital na educação: formação profissional,
visões e práticas de professores e pedagogos / Scheilla Maria
Orlosqui Cavalcante da Silva; orientadora Prof^a dr^a Ana Paula
Berberian Vieira da Silva.
147f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016.

1. Letramento digital. 2. Formação docente. 3. Tecnologia
na educação. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação em Distúrbios da Comunicação/ Mestrado em
Distúrbios da Comunicação. II. Título.

CDD – 371.3078

TERMO DE APROVAÇÃO

SCHELLA MARIA ORLOSQUI CAVALCANTE DA SILVA

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL, VISÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES E PEDAGOGOS

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios da Comunicação, no Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 01 de julho de 2016.

Orientadora: Dr^a. Ana Paula Berberian Vieira da Silva.

Dr^a. Rita de Cassia Tonocchi

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Dr. Ricardo Antunes de Sá

Universidade Federal do Paraná – UFPR

AGRADECIMENTOS

A Deus,
por me dar o dom da vida e por tornar possível essa caminhada.

Aos meus pais amados, Ronaldo e Natividade,
por sempre acreditarem em mim. Por estarem presentes, acolhendo e amparando-me nos momentos mais difíceis. Por me incentivarem e demonstrarem um amor infinito. Vocês são os meu porto seguro!

Ao meu querido irmão, Ronaldo,
por me ensinar o verdadeiro sentido das palavras união, amor, superação e amizade.

À orientadora, Ana Paula Berberian,
por sua dedicada orientação. Pela paciência e confiança. Por ter permanecido ao meu lado, me ajudando a superar cada dificuldade.

Aos membros da banca, professor Ricardo Antunes de Sá e professora Rita de Cassia Tonocchi,
por terem aceitado e por participarem desse momento tão especial. Pela leitura atenta e cuidadosa da minha pesquisa. Pelas ricas contribuições!

Aos amigos e a todos aqueles,
que mesmo nos momentos distantes, me compreenderam e incentivaram para que este trabalho pudesse se tornar realidade.

À equipe do Departamento de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba,
pela compreensão e companheirismo durante a realização desta pesquisa.

Aos professores e pedagogos pesquisados,
por aceitarem participar deste trabalho e por todas importantes contribuições.

A todas as pessoas que aqui não foram citadas, mas que fazem parte da minha vida, meu profundo e sincero agradecimento!

...aquele repetido fazer e desfazer, aquele querer e não poder, aquele experimentar e emendar, não é verdade que só as grandes obras de arte sejam paridas com sofrimento e dúvida, também um simples corpo e uns simples membros de argila são capazes de resistir a entregar-se aos dedos que os modelam, aos olhos que os interrogam, à vontade que os requereu.

(José Saramago)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar visões de um grupo de professores e pedagogos que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba acerca do letramento digital. As discussões em torno do letramento, letramento digital, formação de professores e políticas públicas acerca das tecnologias na educação foram fundamentadas nos autores: Araújo (2015); Bakhtin (1981, 1997, 1999, 2003, 2004, 2006); Bonilla (2009); Coscarelli, Ribeiro, *et al.* (2014); Faraco (2009); Freitas (2003, 2008, 2009, 2010); Gomes (2013); Goulart (2014); Levy (1996, 1999); Marcuschi (2002, 2008); Massi (2007); Ribeiro, *et al.* (2015); Rojo (2015); Rojo, *et al.* (2012, 2013); Sá e Endlich (2014, 2015); Santaella (2003, 2007); Soares (2000, 2002, 2004, 2013, 2014); Souza (2007); Tfouni (2010), entre outros. Quanto à orientação metodológica, o presente estudo teve abordagem qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, acerca da identificação dos sujeitos, da formação inicial, continuada e em serviço, das abordagens teóricas e práticas acerca do letramento e do letramento digital e das condições de infraestrutura tecnológica no contexto escolar. Os dados foram transcritos e analisados pela metodologia de Análise de Conteúdo. Totalizaram 18 sujeitos da pesquisa sendo 9 professores e 9 pedagogos, com idade média de 43 anos e tempo de atuação no magistério variando entre 5 e 35 anos. Sobre as visões em torno do letramento digital pôde-se apreender restrições quanto ao conhecimento desse conceito e de seus processos de apropriação. Decorrentes dessas foi possível identificar limitações para o estabelecimento de associações teórico-práticas coerentes e efetivas para a promoção de práticas letradas (sejam elas digitais ou não) significativas, junto ao processo de ensino/aprendizagem. A partir de tais limitações, ressalta-se a necessidade de uma proposta de formação docente (inicial, continuada e em serviço) que contemple aspectos técnicos e pedagógicos das tecnologias, bem como que contribua para uma reflexão em torno dos modos como tais tecnologias são concebidas, utilizadas e mediadas nas práticas sociais. Isto é, uma formação docente que busque desenvolver o letramento digital.

Palavras-chave: Letramento Digital. Formação Docente. Tecnologias na Educação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze views of a group of teachers and educators working in Curitiba Municipal Education Network about digital literacy. The discussions around literacy, digital literacy, teacher's formation and public policies about technology in education were based on the authors: Araújo (2015); Bakhtin (1981, 1997, 1999, 2003, 2004, 2006); Bonilla (2009); Coscarelli, Ribeiro, *et al.* (2014); Faraco (2009); Freitas (2003, 2008, 2009, 2010); Gomes (2013); Goulart (2014); Levy (1996, 1999); Marcuschi (2002, 2008); Massi (2007); Ribeiro, *et al.* (2015); Rojo (2015); Rojo, *et al.* (2012, 2013); Sá and Endlich (2014, 2015); Santaella (2003, 2007); Soares (2000, 2002, 2004, 2013, 2014); Souza (2007); Tfouni (2010), among others. Regarding the methodological guidance, this study had qualitative and quantitative approach. Data collection was carried out through semi-structured interviews conducted individually, about the identification of the subjects, the initial, continuing education and in service, the theoretical and practical approaches about literacy and digital literacy and technology infrastructure conditions in the school context. Data were transcribed and analyzed by content analysis methodology. They totaled 18 research subjects with 9 teachers and 9 educators, with an average age of 43 years and time of performance in teaching ranging from 5 to 35 years. On the views around the digital literacy could be apprehended restrictions on the knowledge of this concept and its appropriation process. Arising from these, it was possible to identify limitations for the establishment of coherent theoretical-practical and effective associations for the promotion of significant literacy practices (whether digital or not), with the teaching/ learning process. From these limitations, the study highlights the need for a proposal for teacher's education (initial, continuous, in service) that includes technical and pedagogical aspects of technology, as well as contributes to a reflection on the ways in which these technologies are designed, used and mediated in social practices. That is, a teacher's education that seeks to develop digital literacy.

Keywords: Digital Literacy. Teacher's Education. Technologies in Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PÚBLICO-ALVO DO PROINFO E DO PROINFO INTEGRADO	64
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DO INDICADOR DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS (2001 - 2011) *.....	34
QUADRO 2 - NÍVEL DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS POR ESCOLARIDADE* DA POPULAÇÃO EM 2011.....	35
QUADRO 3 - RESUMO DAS DEFINIÇÕES	46
QUADRO 4 - DESIGNAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	75
QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	76
QUADRO 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS	77
QUADRO 7 - CURSOS DE GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES	83
QUADRO 8 - ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	84
QUADRO 9 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	84
QUADRO 10 - ACESSO AOS CONTEÚDOS ACERCA DAS TECNOLOGIAS.....	85
QUADRO 11 - CONTEÚDOS ACERCA DAS TECNOLOGIAS	85
QUADRO 12 - CONTRIBUIÇÕES DOS CONTEÚDOS PARA AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS.....	86
QUADRO 13 - MEIOS DE ACESSO AOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	88
QUADRO 14 - ASPECTOS ACERCA DOS CURSOS - VISÕES DE PEDAGOGOS.....	91
QUADRO 15 - ASPECTOS ACERCA DOS CURSOS - VISÕES DE PROFESSORES.....	92
QUADRO 16 - CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	93
QUADRO 17 - VISÕES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS DEMAIS PROFISSIONAIS EM CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS	94
QUADRO 18 - VISÕES ACERCA DA NÃO PARTICIPAÇÃO EM CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS..	95
QUADRO 19 - CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS AO ENTENDIMENTO DE QUESTÕES ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL.....	96
QUADRO 20 - JUSTIFICATIVAS RELACIONADAS ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS AO ENTENDIMENTO DE QUESTÕES ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL	97
QUADRO 21 - CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS	98
QUADRO 22 - ORIENTAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS ACERCA DAS TECNOLOGIAS - VISÕES DE PROFESSORES.....	99
QUADRO 23 - ORIENTAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS ACERCA DAS TECNOLOGIAS - VISÕES DE PEDAGOGOS.....	101

QUADRO 24 - MOTIVOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS.....	105
QUADRO 25 - FATORES RELACIONADOS A NÃO ARTICULAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	106
QUADRO 26 - FINALIDADES DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS.....	107
QUADRO 27 - FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS.....	108
QUADRO 28 - VISÕES ACERCA DO LETRAMENTO	110
QUADRO 29 - TECNOLOGIAS UTILIZADAS NO COTIDIANO	113
QUADRO 30 - FINALIDADES DE USO DAS TECNOLOGIAS NA VIDA PESSOAL.....	114
QUADRO 31 - VISÕES ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL.....	115
QUADRO 32 - PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE INCLUSÃO DIGITAL.....	119
QUADRO 33 - FORMAS DE ORGANIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS LABORATÓRIOS	122
QUADRO 34 - TAMANHO DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA.....	123
QUADRO 35 - QUANTIDADE DE EQUIPAMENTOS.....	123
QUADRO 36 - CONDIÇÕES DOS MOBILIÁRIOS	124
QUADRO 37 – SOFTWARES DISPONÍVEIS NOS COMPUTADORES DOS LABORATÓRIOS.....	124
QUADRO 38 - CONDIÇÕES DE MANUTENÇÃO DOS EQUIPAMENTOS.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- NÍVEIS DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS SEGUNDO RENDA FAMILIAR EM 2011 (%).....	36
GRÁFICO 2 - TEMPO DE EXERCICIO DA FUNÇÃO DOS PROFESSORES.....	78
GRÁFICO 3 - TEMPO DE EXERCICIO DA FUNÇÃO DOS PEDAGOGOS.....	79
GRÁFICO 4 - MOTIVOS DOS PROFESSORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS RELATIVOS AS TECNOLOGIAS.....	89
GRÁFICO 5 - MOTIVOS DOS PEDAGOGOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS RELATIVOS AS TECNOLOGIAS.....	90
GRÁFICO 6 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PPP – VISÕES DOS PEDAGOGOS.....	103
GRÁFICO 7 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS - VISÕES DE PROFESSORES.....	120
GRÁFICO 8 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS - VISÕES DE PEDAGOGOS.....	120

LISTA DE SIGLAS

BNDES	–	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
DCM	–	Diretrizes Curriculares Municipais
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	–	Educação à Distância
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GNL	–	<i>New London Group</i>
INAF	–	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
MIT	–	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NTE	–	Núcleos de Tecnologia Educacional
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROINFO	–	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUCA	–	Programa Um Computador por Aluno
RME	–	Rede Municipal de Ensino
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
TIC	–	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CAPÍTULO I: LETRAMENTO, SUPORTES TEXTUAIS E LETRAMENTO DIGITAL	19
2.1 REFLEXÕES ACERCA DO LETRAMENTO	20
2.2 REFLEXÕES ACERCA DOS SUPORTES DE GÊNEROS TEXTUAIS: OS ENUNCIADOS PRESENTES NA CIBERCULTURA.....	39
2.3 REFLEXÕES ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS E DO LETRAMENTO DIGITAL	47
3. CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	54
3.1 AS TECNOLOGIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	54
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	74
4.1 UNIVERSO DA PESQUISA.....	74
4.2 PARTICIPANTES	75
4.3 COLETA DE DADOS	79
4.4 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	80
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
5.1 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E EM SERVIÇO ACERCA DA TECNOLOGIA	83
5.2 ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS ACERCA DO LETRAMENTO E DO LETRAMENTO DIGITAL	102
5.3 CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	136
1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	136
2. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PEDAGOGOS	138
3. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES	141
ANEXOS	144

1.	PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	144
----	-------------------------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

A delimitação do tema abordado nessa pesquisa - Tecnologias e Letramento Digital - se deu a partir das experiências, vivências e inquietações profissionais que me constituem como professora atuante na rede municipal de ensino de Curitiba, bem como, de minha atuação no Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (Secretaria Municipal de Educação) com formação e assessoria de profissionais da educação do referido município acerca das tecnologias digitais nos espaços escolares.

Percorri, ao longo de 10 anos de atuação na rede pública de ensino, locais como salas de aulas da educação infantil ao segundo ciclo do ensino fundamental, laboratórios de informática e departamentos responsáveis pela formação e assessoramento de professores acerca das tecnologias nos contextos da educação e da educação especial. Logo, as discussões apresentadas nesse estudo foram constituídas a partir de tais experiências e práticas vivenciadas nesses diferentes espaços, em especial, voltadas à inserção das tecnologias digitais no contexto da educação.

A delimitação de minha problemática de pesquisa em torno de posições teóricas e práticas de professores e pedagogos acerca do letramento digital deve-se ao reconhecimento da crescente demanda pela inserção de diferentes tecnologias digitais nos espaços escolares e, portanto, nos processos de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que embora a tecnologia digital esteja presente em grande parte dos contextos sociais, a escola vem sendo reconhecida como instituição importante na apropriação e no uso da mesma por parte da população. Tal fato pode ser apreendido uma vez que o uso de tal tecnologia tem, a partir da década de 1990, se tornado foco de políticas públicas e programas governamentais que objetivam inserir nos ambientes educacionais laboratórios de informáticas, computadores, *tablets*, *netbooks*, *internet*, dentre outras tecnologias digitais (BRASIL, 2015).

Dessas tecnologias, destaca-se que a *internet* tem impactado, de forma significativa, nas formas das pessoas interagirem (MARCUSCHI, 2002; ROJO, 2015), gerando uma demanda, em especial de professores e pedagogos, de acesso e uso dos diferentes recursos e linguagens que emergem dos contextos digitais e, especialmente, em inserir os mesmos nos processos de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, há a necessidade de reflexão e implemento de estudos em torno da análise dos processos de formação docente inicial e continuada relacionados a essa temática, bem como, das concepções e ações voltadas à integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Essas questões têm sido abordadas em pesquisas como a de Freitas (2009), Gomes (2013) e Araújo (2015).

Convém salientar que as discussões desenvolvidas nessa dissertação, a respeito da apropriação teórico-prática das tecnologias digitais no contexto educacional, foram encaminhadas à luz de pressupostos sócio-históricos e, assim, a partir da noção de letramento digital.

Partindo da concepção das tecnologias digitais enquanto instrumentos técnicos e simbólicos que, além de máquinas, constituem e participam das relações sociais (FREITAS, 2010), delimitamos alguns pontos que serão aprofundados nesse estudo. Partimos do pressuposto de que a apropriação das tecnologias, com vistas ao desenvolvimento do letramento digital, ocorre pela apreensão de aspectos técnicos e pedagógicos, tal como, pelos modos como tais tecnologias são concebidas, utilizadas e mediadas nas práticas sociais. Salienta-se, também, que as questões que envolvem as tecnologias não estão limitadas ao acesso aos instrumentos tecnológicos. Isto é, ao discutir acerca das tecnologias no contexto da educação há a necessidade de se pensar em suas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

Partimos da ideia de que as concepções e as práticas de professores e pedagogos acerca das tecnologias estão vinculadas aos entendimentos que possuem em torno da linguagem, do letramento e do letramento digital.

Nesta direção, o objetivo geral deste estudo se constitui em analisar visões de um grupo de professores e pedagogos que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba acerca do letramento digital.

Para tanto, o mesmo está estruturado em quatro capítulos, descritos a seguir.

No primeiro capítulo constam discussões em torno dos conceitos de letramento(s), letramento(s) digital(is) e suportes textuais.

O segundo capítulo aborda questões acerca das políticas e dos programas que visam inserir tecnologias digitais nas escolas públicas do contexto brasileiro, bem como, aspectos relacionados à formação de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias às práticas pedagógicas.

O terceiro capítulo discorre sobre o procedimento metodológico para realização da pesquisa de campo e da organização e análise dos resultados levantados.

O quarto capítulo destina-se a apresentação e análise dos resultados, organizadas em três eixos temáticos: Formação Inicial, Continuada e em Serviço; Abordagens teóricas e práticas acerca do Letramento e do Letramento Digital e Condições de Infraestrutura Tecnológica no Contexto Escolar.

Por fim, após o último capítulo, serão apresentadas as considerações finais.

2. CAPÍTULO I: LETRAMENTO, SUPORTES TEXTUAIS E LETRAMENTO DIGITAL

Neste capítulo procura-se apresentar análises relacionadas ao letramento e ao letramento digital, bem como abordar assuntos relativos aos suportes textuais. Ressalta-se que, embora compreendamos que cada perspectiva teórica contribua, de alguma forma, para as referidas discussões, optamos por aproximar o estudo à uma abordagem sócio-histórica envolvendo a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin por considerar que a mesma oferece subsídios necessários à análise. Nesta direção, buscamos, por meio da apropriação de conceitos como gêneros discursivos, signos ideológicos, interação verbal, dialogismo e polifonia, entender o fenômeno do letramento, bem como o do letramento digital. Freitas (2009) afirma que embora os textos de Bakhtin tenham sido escritos em uma época em que não se pensava em tecnologias digitais, seus conceitos podem ser um ponto de partida para se pensar o letramento digital.

A fim de aprofundar as reflexões acerca destes fenômenos, busca-se analisar concepções teóricas que se apresentam no contexto da educação brasileira, bem como dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), referentes à sua última publicação em 2011. Salienta-se que o Inaf se caracteriza como um significativo instrumento de pesquisa no campo da educação. Isto por que, de acordo com Coscarelli *et al.* (2015, p. 400), o Inaf “[...] mapeia os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta, visando fomentar o debate público sobre o tema e subsidiar políticas públicas”.

Ribeiro *et al.* (2015) afirmam que o objetivo do Inaf é:

[...] produzir informações inéditas no Brasil que servissem para fomentar e qualificar o debate público sobre a qualidade da educação, sua adequação às demandas da contemporaneidade, seu impacto na vida das pessoas e no desenvolvimento do país. (RIBEIRO *et al.*, 2015, p. 11).

Além dos resultados e informações obtidos a partir do instrumento de pesquisa supracitado, contribuições teóricas dos campos da educação, linguística, comunicação, fonoaudiologia, dentre outros, foram importantes ao desenvolvimento desta análise. Dentre as referências utilizadas, estão: Bakhtin (1981, 1997, 1999, 2003, 2004, 2006), Soares (2000, 2002, 2004, 2013, 2014), Ribeiro, *et al.* (2015), Massi (2007), Tfouni (2010), Freitas (2003, 2008, 2009, 2010), Faraco (2009), Goulart

(2014), Rojo (2015), Rojo, et al. (2012, 2013), Levy (1996, 1999), Coscarelli e Ribeiro, et al. (2014), Souza (2007), Chartier (2002), Bezerra (2011), Marcuschi (2002, 2008), Santaella (2003, 2007), entre outros.

Destaca-se que Rojo (2012, 2013), Freitas (2010), Levy (1996, 1999), Santaella (2003, 2007) e Marcuschi (2002, 2008) são importantes interlocutores que ajudam na compreensão da cultura digital/ cibercultura e da leitura-escrita que aí se processa. Deste modo, o estudo de suas obras e a análise de seus conceitos (acerca da cibercultura e do letramento digital), constitui-se como norteadores da compreensão das tecnologias digitais adotada para este estudo. A saber, compreende-se as tecnologias digitais como instrumentos técnicos e simbólicos, pois além de ferramentas (*softwares* e *hardwares*) se constituem como instrumentos de linguagem, ideia essa, que será aprofundada ao longo do trabalho.

Sobre a discussão acerca dos suportes textuais, considera-se relevante destacar que informações e conhecimentos são difundidos por meio de diferentes tipos de suportes (impressos, escritos ou digitais), sendo que estes exercem influências na constituição dos gêneros discursivos que alocam. Para esta discussão destaca-se, entre outros, os estudos de Bezerra (2011), Chartier (2002) e Marcuschi (2002, 2008).

2.1 REFLEXÕES ACERCA DO LETRAMENTO

Uma das ideias acerca da linguagem difundida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) é que a linguagem verbal (tanto na modalidade oral, quanto escrita), é um bem cultural. De acordo com este documento,

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. (DCN, 2013, p. 94).

Em relação à segunda modalidade, Tfouni (2010) afirma que a escrita é produto cultural por excelência, sendo que, “[...] enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (TFOUNI, 2010, p.11).

Cultura e linguagem estão imbricadas. Portanto, antes de discorrer acerca das relações entre escrita, alfabetização e letramento, considera-se relevante introduzir uma reflexão acerca da concepção de cultura adotada para esta análise.

Salienta-se que, aqui, o entendimento de cultura está atrelado à perspectiva denominada como materialismo histórico. A partir desta, por sua vez, de acordo com Silveira (2012), a dimensão cultural da sociedade não está dissociada dos planos econômicos e político-ideológicos de seu contexto histórico. Pelo contrário, citando Willians (1961), Silveira (2012) afirma que todo modo de vida, desde a organização social, educação, família, artes e entretenimento estão, profundamente, influenciados pela democracia, desenvolvimento da indústria e das comunicações.

Na ação do homem sobre o mundo e por meio das relações sociais é que se constitui “[...] o patrimônio social e cultural, representado pelos instrumentos de produção, pelas forças produtivas, pelas relações sociais, pela linguagem, pelas instituições, pelo pensamento” (CORAZZA, 1991, p. 84). Esse patrimônio social e cultural possui especificidades relacionadas ao contexto em que está situado, da época em que foi produzido sendo então, sempre contextualizado e determinado por ações humanas. A partir desse entendimento, a cultura é produto das ações e das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com os outros.

Eagleton (2000) afirma que cada cultura, constituinte do *todo complexo* (que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, a lei, o costume e quaisquer hábitos do homem), está imbricada a outras culturas sendo que nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas e extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas (EAGLETON, 2000). Neste entendimento, os indivíduos que vivem em sociedade são constituídos por laços culturais diversos, ou seja, a identidade cultural de cada um é constituída sob influência dos contextos que estão inseridos e das culturas que ali estão presentes. Para Storck (2011),

Os indivíduos, por sua vez, são constituídos por meio das interações sociais que ocorrem pela linguagem. Cultura e linguagem são determinantes para a nossa constituição. Sociedades, grupos e identidades culturais são formadas a partir dessa relação. (STORCK, 2011, p. 15).

Entende-se que os indivíduos agem conforme seus valores culturais, sendo que as relações são constituídas pela linguagem. Neste aspecto, aproxima-se o entendimento de cultura proposto por Eagleton (2000) com as concepções

bakhtinianas de linguagem, visto que cultura e linguagem podem ser consideradas como constitutivas dos sujeitos.

Sobre a cultura, Sobral (2012) afirma que:

Há nas teorias do CÍRCULO BAKHTIN, MEDVEDEV, VOLOSHINOV, uma teoria da cultura. Trata-se do que chamei de concepção [...] transdisciplinar de linguagem e de discurso, que não é de modo algum apenas uma teoria linguística ou literária (cf. SOBRAL, 2006), mas uma concepção do ser semiótico no mundo dos sujeitos de linguagem que são os seres humanos, sendo pois uma semiótica filosófica da cultura, ou seja, uma concepção filosófica profunda de como a cultura – e os sujeitos em seu âmbito — cria e assume sentido, de como a sociedade e os sujeitos constituem sua própria relação simbólica com o mundo dado e o transformam necessariamente em mundo postulado. (SOBRAL, 2012, p. 125 e 126).

Nas palavras do autor, os seres humanos se deparam com um mundo material concreto e objetivo. Entretanto, esse mundo dado deve ser transfigurado pela consciência para além dele (para o mundo postulado), pois os seres humanos se definem como criadores de sentidos¹ e não reprodutores da face do mundo. Dessa forma, “[...] só por meio do mundo postulado se vem a conhecer em termos humanos o mundo dado: não há apreensão do mundo sem mediação” (SOBRAL, 2012, p. 126). Nesta direção, a cultura, de acordo com esse autor, se desenvolve e assume sentido por meio das relações simbólicas entre o mundo dado e o mundo postulado.

De acordo com Faraco (2009), as discussões do Círculo de Bakhtin², em meados de 1920, tinham como propósito pensar a construção de uma teoria de base materialista e sócio-histórica para o estudo dos processos e produtos da criação ideológica, de uma cultura imaterial, de uma filosofia da cultura. Segundo Faraco (2009), é por meio da identificação do ideológico com o semiótico que o Círculo fundamenta a construção dessa teoria.

Storck (2011) concebe a ideologia, dentre outras definições, como “[...] uma palavra que carrega diversas significações sociais. Ela pode ser compreendida como: um conjunto de ideias, crenças, valores, conceitos e comportamentos que orientam as ações dos indivíduos em uma sociedade” (STORCK, 2011, p.15).

Para o Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia:

¹ É interessante ressaltar que a criação de sentidos, está sempre em processo de resignificação visto que, “[...] cada diálogo recria significados de outros diálogos, assim como antecipa de certo modo diálogos ainda inexistentes, inserindo-os num novo ‘modo de vida’ associado com o ‘jogo de linguagem’” (SOBRAL, 2012, p. 128).

² Grupo de intelectuais que, entre 1919 e 1929, reuniam-se regularmente para pensar questões referentes à estudos linguísticos. Dentre os intelectuais do grupo, destacavam-se por suas obras, Mikhail Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev (FARACO, 2009).

[...] é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do espírito humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura **imaterial** ou produção **espiritual** (talvez como herança de um pensamento idealista; e, igualmente, de formas da consciência social num vocabulário de sabor mais materialista). (FARACO, 2009, p.46) (*grifos do autor*).

Nesse entendimento, ideologia engloba todo um universo de arte, ciência, filosofia, direito, religião, ética, política, etc. Ou seja, o conceito de ideologia está relacionado à todas as manifestações superestruturais, articuladas a bens simbólicos construídos, por meio da cultura, pela humanidade (FARACO, 2009). Storck (2011) afirma que por meio da ideologia, elemento da cultura, que se estabelece um vínculo com a coletividade, criando identidades, determinando valores.

Para Bakhtin (2006) tudo que é ideológico³ é, portanto, um signo. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico possui um signo. Sem signos, não existe ideologia” (BAKHTIN, 2004, p. 31). Assim, por meio do entendimento sobre signos que Bakhtin (2006) desenvolve o conceito ideologia.

O universo da criação ideológica fundamenta-se na semiótica (no universo dos signos). Sobre o entendimento de signos ideológicos, Bakhtin (2006) afirma que:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material desta realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Dessa forma, Bakhtin (2006) afirma que um signo é um fenômeno do mundo exterior sendo que “[...] o próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior” (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. (BAKHTIN, 2006, p.30)

Diante dessa ideia, Bakhtin (2006) evidencia que ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo de signos. Tais signos, não apenas refletem o mundo, como também o refratam.

³Produto da cultura imaterial.

Faraco (2009) discorrendo acerca dos estudos do Círculo de Bakhtin, entende que com os signos podemos apontar para a materialidade do mundo, entretanto, sempre de forma refratada.

Refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo mas construímos - na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos - diversas interpretações (refrações) desse mundo. Nessa mesma direção, Medvedev dirá que “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias”. (FARACO, 2009, p.50).

Não é possível significar sem refratar. Ou seja, as significações não estão no signo em si. Elas são construídas na dinâmica ao longo do tempo e estão marcadas pelas experiências dos grupos humanos, com suas contradições e confronto de valorações e interesses sociais (FARACO, 2009).

Bakhtin (2006) afirma que a existência do signo é a materialização da comunicação social e é nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.

Mas esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Conforme as postulações do autor, por meio da linguagem, produto dos fenômenos ideológicos, que os sujeitos expressam seus pensamentos, visões de mundo, doutrinas, ideias, conhecimentos, etc. Com base nas formulações, “a linguagem é constituída nas relações sociais e deve ser entendida como um fenômeno social de interação verbal, pois seus processos são sócio-históricos e, portanto, não devem ser estudados fora do seu contexto” (STORCK, 2011, p.17 e 18). Nessa direção, Sobral (2009) ressalta que, para o Círculo de Bakhtin, a linguagem “[...] não é entendida como um sistema abstrato de formas [...], nem como resultado de criação dos sujeitos [...], mas como o espaço que se unem o individual e o social” (SOBRAL, 2009, p.83).

Em consonância com as ideias do Círculo, Ribeiro e Sacramento (2010), salientam que a linguagem não existe à parte do sujeito e da história, mas *no* sujeito e *na* história, nas práticas cotidianas, nas ações intersubjetivas, nas relações dialógicas do sujeito e da sociedade. Por isso, a linguagem é constitutiva e constituidora do real, desenvolvendo-se no diálogo com outras linguagens e entre

culturas, etnias, classes, significados e significações (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010).

Relaciona-se o entendimento de linguagem com cultura pois ambas estão imbricadas. A cultura e a linguagem são historicamente construídas, Entretanto, “[...] para compreendê-las em conjunto, é necessário compreender uma língua, uma sociedade e, portanto, suas ideologias” (STORCK, 2011, p.18).

Retomando a discussão acerca da escrita, da alfabetização e do letramento, reitera-se que a palavra (oral e/ou escrita), conforme os pressupostos bakhtinianos, é um fenômeno ideológico e é produto cultural. Em consonância com as ideias de Bakhtin, Massi (2007) elucida que:

Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, a enunciação é delimitada pela situação imediata, sem perder de vista a estrutura social mais ampla em que se insere, refletindo seu caráter ideológico. A consciência individual, para Bakhtin, é fruto dessa interação, dessa atividade dialógica que se concretiza como signo ideológico. Nesse sentido, deixando de perceber o signo como algo inerte, encerrado no interior de um sistema linguístico abstrato, podemos encará-lo como uma categoria dialética e dinâmica. (MASSI, 2007, p. 61).

Nas palavras dessa autora, para Bakhtin, o signo emerge no terreno interindividual, sendo a sua forma e significado produzidos na dinâmica da interação social.

Massi (2007) salienta que o signo é polissêmico e está perpassado por índices de valores sociais sendo que, ele nasce na experiência exterior para compor a atividade mental, a consciência individual.

A consciência individual se constitui na interação, assumindo um caráter dialógico em relação ao mundo exterior e ao mundo interior, pois sujeito e linguagem interagem mutuamente. Os limites impostos pela linguagem nas formas de perceber e compreender o mundo podem ser superados pelo sujeito, à medida que este sujeito tem a possibilidade de agir com e sobre a linguagem. (MASSI, 2007, p. 62).

Partindo dessa ideia, pode-se afirmar que cada sujeito se relaciona de forma diferente com o processo de apropriação da linguagem escrita. Contudo, essa apropriação se dá por meio da interação verbal, das enunciações decorrentes do mundo, da realidade.

Ao conceber o processo de apropriação da linguagem escrita articulada às situações reais, Soares (2013) elucida que a escrita:

[...] fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se

informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.). (SOARES, 2013, p.106).

Nas práticas vivas da língua, os sujeitos se relacionam com os diferentes enunciados, por meio de situações reais. Nesse posicionamento, entende-se a apropriação da escrita por uma perspectiva de letramento.

Tal perspectiva aponta que, diferente da tendência de compreender a alfabetização como aquisição do sistema convencional da escrita, da codificação e decodificação de estruturas linguísticas; o letramento é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p.100). Tfouni (2010) corrobora com essa visão ao afirmar que “[...] enquanto a alfabetização se ocupa 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” (TFOUNI, 2010, p.22).

Em outros termos, Tfouni (2010) citando Vygotsky⁴ afirma:

Para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados ‘processos mentais superiores’, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc. (TFOUNI, 2010, p. 22 e 23).

Em consonância com as ideias de Vygotsky, a autora aponta o letramento como decorrente de transformações históricas profundas⁵, bem como intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo (TFOUNI, 2010).

Ressalta-se que, embora haja uma distinção entre os termos alfabetização e letramento, Soares (2013) afirma que ambos não se opõem e sim, se complementam. Para a autora, a alfabetização é um componente do letramento:

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...]. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e

⁴ Ver: VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo; Martins Fontes, 1984.

⁵ Aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010).

a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2000, s/p.).

Uma posição semelhante a de Soares é apresentada por Goulart (2014) ao apontar que no caso da alfabetização, a escrita é ensinada como uma tecnologia quando é relacionada à aprendizagem da codificação de sons e letras (escrita) e decodificação de letras em sons (leitura), desconsiderando as experiências das pessoas, os gêneros discursivos e os usos e funções sociais da escrita.

Considerando a diferenciação dos termos expostos por Soares (2000, 2004), reitera-se que ambos são processos indissociáveis e interdependentes, pois estão relacionados à uma dimensão normativa - a qual se refere ao domínio do sistema da escrita - e à uma dimensão discursiva - a partir da qual o sujeito passa a pensar além das normas, buscando compreender as condições de produção da escrita. Soares (2004) salienta que “[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p.97).

Goulart (2014) também compreende que ambos os processos - alfabetização e letramento - não podem ser dissociados, pois no contexto do letramento escolar é necessário que se criem condições e se façam intervenções para que os sujeitos compreendam o princípio alfabético da escrita, bem como, percebam sua função social.

Nota-se assim que, diante das visões apresentadas acerca do letramento, relaciona-se o processo de apropriação da leitura e da escrita às práticas e aos contextos sociais superando o entendimento de que aprender a ler e escrever se dá, unicamente, pela apropriação do código escrito.

É importante ressaltar que essa apropriação não acontece somente em contextos formais, tais como na escola. Isto porque, vivemos em uma sociedade em que há uma multiplicidade e variedade de práticas letradas e todos os sujeitos, de alguma forma, são afetados pelo fenômeno do letramento, uma vez que há a circulação constante de diferentes enunciados escritos em todos os espaços.

Em relação aos diferentes enunciados, cabe salientar que Bakhtin, ao conceber a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, define-os como unidades da comunicação verbal. Ou seja, todo enunciado/ texto participa de uma atividade, de uma relação humana. Para Bakhtin (2003):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse

uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003. p. 261).

O autor evidencia que o discurso acontece por meio dos enunciados que são consideradas unidades concretas e reais da interação discursiva, sendo que “[...] o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1999, p. 118).

Pensar na comunicação verbal para Bakhtin, requer pensar os enunciados reais (presentes na vida cotidiana) presentes nas interações sociais ininterruptas. Voloshinov (1926) afirma que:

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato. (VOLOSHINOV, 1926, sp.)

Para o autor, é no espaço discursivo, por meio da interação verbal, que os enunciados ganham sentido dando origem à compreensão ativa.

Geraldi (1995) corrobora com Bakhtin/Voloshinov, ao afirmar que como texto, considera-se “[...] o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1995, p. 98). Logo, envolvem um eu e um outro e, como afirma o mesmo autor:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro se insere já na produção, como condição necessária para que o texto exista. (GERALDI, 2013, p. 102).

Para o autor, os enunciados/textos são, portanto, sempre atravessados pelos discursos dos outros, ou seja, o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do locutor. Nesta direção, todo enunciado pressupõe resposta.

Considerando os enunciados como um acontecimento entre sujeitos, Bakhtin (1997) discorre acerca do diálogo para a compreensão da linguagem verbal (e não verbal).

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 1997, p. 290) (grifos do autor).

Nas palavras do autor, o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, sendo que, “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1979, p. 109). Também, para Bakhtin, o diálogo é um acontecimento irrepetível, embora esteja tecido de marcas e vozes históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura.

Em consonância com esse entendimento, o dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que estão presentes várias instâncias enunciativas. É a presença destas instâncias que constitui a dimensão polifônica do discurso. Tal dimensão propaga a ideia de que várias vozes se fazem ouvir no interior de um discurso (BAKHTIN, 1981).

Os diferentes enunciados constituem os gêneros textuais (do discurso/discursivo) que são fenômenos históricos, como dito anteriormente, vinculados à vida cultural e social.

“Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer ação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Nas palavras do autor, os gêneros textuais surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. Isto significa que o contexto atual, fortemente marcado pela presença das tecnologias digitais, proporcionou um aumento significativo de *novos* gêneros e formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Cabe salientar que, para Marcuschi (2002, 2010), esses *novos* gêneros oriundos desses contextos, não são absolutamente novos, estão ancorados em outros gêneros existentes. Por exemplo, o *e-mail* gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas e nos bilhetes seus antecessores.

Contudo, o autor aponta que o aspecto central dos gêneros presentes nos contextos digitais é a nova relação que se instaura com o uso da linguagem. Marcuschi (2002, 2010) salienta que eles fomentam uma interação altamente participativa, criam

formas comunicativas próprias, bem como permitem a integração entre vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Cabe salientar que, a partir da concepção bakhtiniana, todo enunciado é produto da interação verbal. Faraco (2009) ressalta que:

[...] a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social. (FARACO, 2009, p. 126).

De acordo com esse entendimento, a comunicação verbal só é possível por meio de um gênero textual sendo que a posição difundida por Bakhtin considera a língua como atividade social, histórica e cognitiva, bem como privilegia sua natureza funcional e interativa (MARCUSCHI, 2010).

Faraco (2009) salienta que, para Bakhtin, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana, ou seja, Bakhtin considera a historicidade dos gêneros e de igual modo, considera a imprecisão de suas características e fronteiras. Por meio da historicidade, os gêneros se constituem como mutáveis, pois são decorrentes de atividades humanas em constantes transformações.

Situados no interior das atividades humanas, os gêneros textuais cumprem funções sociocognitivas e se caracterizam como elementos organizadores e orientadores das atividades humanas (FARACO, 2009).

Considerando que os gêneros discursivos constituem a comunicação verbal e que todos os sujeitos participam dessa comunicação, retoma-se a discussão em torno da apropriação das práticas que envolvem a leitura e a escrita. Neste momento, cabe ressaltar que, de acordo com Bezerra (2010), qualquer contexto social ou cultural que envolva práticas de leitura e escrita é considerado um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, usados em situações comunicativas reais.

Sobre a apropriação das práticas que envolvem a leitura e a escrita, autores como Tfouni (2010), Soares (2013, 2014), Ribeiro e Sacramento (2010), dentre outros, afirmam que todos os sujeitos, de algum modo, são considerados letrados, ou seja, participam de atividades que envolvem a leitura e a escrita. Tfouni (2010) propõe:

[...] mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-

histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que isso se pressuponha sua inexistência. (TFOUNI, 2010, p.24).

A autora aponta que todos os sujeitos possuem um grau de letramento, uma forma de se relacionar com a linguagem escrita. Massi (2007) afirma que a relação entre sujeito e linguagem se constitui e se modifica continuamente, evidenciando que cada um se relaciona com a linguagem de uma forma particular, única. No processo de apropriação da escrita atitudes singulares e manifestações particulares evidenciam os modos pelos quais os sujeitos se relacionam com essa modalidade de linguagem (MASSI, 2007). Reitera-se aqui que esse processo, peculiar de cada um, acontece a partir da interação verbal, da atividade dialógica, apresenta manifestações e relações únicas estabelecidas com a escrita, bem como está influenciado pela história de vida de cada um.

Em consonância com esse posicionamento, Berberian e Massi (2006, p. 47), afirmam que a apropriação da leitura e da escrita de crianças está diretamente relacionado ao grau de letramento das instituições familiares e escolares a qual pertencem e com as formas presentes em seu cotidiano de práticas de leitura e escrita, pois a apropriação língua escrita se dá por meio da interação verbal.

Goulart (2014) corrobora com essa visão ao afirmar que:

Os conhecimentos e os valores que construímos na vida cotidiana são fortemente arraigados em cada um de nós. Estão ligados às histórias de nossas famílias, de nossos grupos sociais, às nossas experiências no mundo, enfim, são povoados de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas vozes, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social, um social não homogêneo. (GOULART, 2014, p. 43).

As afirmações (BERBERIAN, MASSI, 2006; GOULART, 2014; MASSI, 2007), apontam para o fato de que a apropriação da leitura e da escrita está relacionada às histórias de vida dos sujeitos situados em um determinado contexto social. Ao entender que essa apropriação não ocorre por características unicamente biológicas ou psicológicas, Massi (2007), afirma que é possível encontrar em Bakhtin um posicionamento de homem sendo compreendido como sujeito histórico-social em permanente troca dialética com seu mundo.

Tendo em vista as formas peculiares de relação com a linguagem diante da variedade de enunciados presentes nos diversos contextos sociais, pesquisas censitárias desenvolvidas no Brasil tais como as realizadas por meio do Indicador de

Alfabetismo Funcional (Inaf)⁶, vêm apresentando informações, análises e dados relativos aos diferentes modos de apropriação da leitura e da escrita.

Sobre essas pesquisas, Soares (2014) elucida que:

Como um dos propósitos dos censos demográficos é fornecer informação estatística sobre letramento e analfabetismo, os instrumentos de avaliação não podem deixar de determinar um ponto de cisão no contínuo do letramento que distinga pessoas alfabetizadas ou letradas de analfabetas ou iletradas, e não podem deixar de usar a enganosa dicotomia “alfabetizado”, “letrado”, *versus* “analfabeto”, “iletrado”. (SOARES, 2014, p.89).

Com a afirmação de Soares, podemos entender que, embora todos os sujeitos sejam considerados letrados em algum grau, em pesquisas como as do Inaf (2011) são utilizados os termos *alfabetos* e *analfabetos funcionais* com intuito de auxiliar na identificação dos graus de apropriação da leitura e escrita que a população se encontra.

Cabe salientar a necessidade de discorrer acerca da noção do alfabetismo difundida por meio do Inaf (2011).

Na publicação dos resultados de mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira, as condições de letramento da população brasileira são demonstradas por meio de uma classificação a partir dos níveis de analfabetismo e alfabetismo (INAF, 2011). De acordo com o relatório do Inaf (2011)⁷, há *analfabetos funcionais* e *alfabetos funcionais*. Em cada um desses níveis, se classificam subníveis, sendo:

- Analfabetos Funcionais
 - Subníveis: Analfabetismo e Nível Rudimentar e;
- Alfabetos Funcionais
 - Subníveis: Nível Básico e Nível Pleno.

O *analfabetismo* corresponde à condição daqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura, tais como ler um número de telefone, identificar um preço e etc. Já o *nível rudimentar* é relativo aos que não conseguem localizar informações básicas explícitas em textos curtos e familiares (anúncios, cartas, panfletos, dentre outros), ler e escrever números e palavras usuais.

⁶Inaf - (Indicador de Alfabetismo Funcional) – Por meio do Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, são realizadas pesquisas e apresentadas as análises e interpretações dos resultados da mais recente mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira. O período de pesquisa campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

⁷ O relatório do Inaf (2011) está disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx.> Acesso em 12 de jan. 2016.

Em relação aos *alfabetos funcionais*, o *nível básico* abrange aqueles que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, realizam pequenas inferências, bem como, identificam números na casa dos milhões dentre outras características básicas ao processo de alfabetização; e o *nível pleno* corresponde aos grupos os quais suas habilidades não impõem restrições à leitura e compreensão de textos, informações dentre outros, realizando inferências, relacionando-as, comparando-as e opinando sobre elas.

Também de acordo com esse relatório é estimado que apenas 26% da população brasileira se encontram no nível de alfabetismo pleno que remete ao domínio de práticas letradas. Essa análise aponta que a dificuldade na apropriação da leitura e da escrita continua atingindo uma parcela significativa da população brasileira (Inaf, 2011).

Segundo tal estudo, na última década analisada (2001 - 2011), houve melhorias nos níveis de alfabetismo populacional (Inaf, 2011). Todavia, os avanços são relativos à transição do analfabetismo absoluto ou rudimentar para um nível básico de habilidades de leitura. Calcula-se, ainda, que pouco mais de $\frac{1}{4}$ da população atingem o nível pleno dessas habilidades - as quais seriam almejadas ao completar os 9 anos do ensino fundamental.

Tomando por base parte da população que se encontra na faixa etária entre 15 a 64 anos, na pesquisa referente ao período de 2001 - 2011, é evidenciado (quadro 1), a evolução do processo de alfabetismo no contexto brasileiro:

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DO INDICADOR DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS (2001 - 2011) *

Níveis		2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	21%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	47%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	25%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados Funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

FONTE: INAF BRASIL 2001 - 2011. Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes. *Eventuais totais que somam 99% ou 101% são devidos ao arredondamento.

Esses dados explicitam que, nos últimos 10 anos, houve mudanças em relação aos níveis de analfabetismo: os quais foram reduzidos pela metade entre 2001 (12%) e 2011 (6%); no entanto não havendo variação perceptível quanto aos sujeitos que se encontravam em um nível pleno de alfabetismo em 2001 (26%) e 2011 (26%). Para Lima *et al.* “esses resultados evidenciam que o alfabetismo avançou, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção autônoma na sociedade letrada” (LIMA *et al.*, 2015, p. 25).

Os índices são preocupantes visto que, de acordo com os dados do PNAD⁸ (2012), apenas 9% da população acima de 15 anos, não possui escolaridade nenhuma.

No que se refere ao processo de escolarização, por meio dos dados do Inaf (2011), evidencia-se que apenas 5% dos sujeitos que concluem o Ensino Fundamental I, 15% dos que concluem o Fundamental II, 35% dos que concluem o

⁸PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) - Obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Fonte: IBGE (2015). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40 Acesso em 17 de dez. 2015.

Ensino Médio e 62% dos concluintes do Ensino Superior, são plenamente alfabetizados (QUADRO 2).

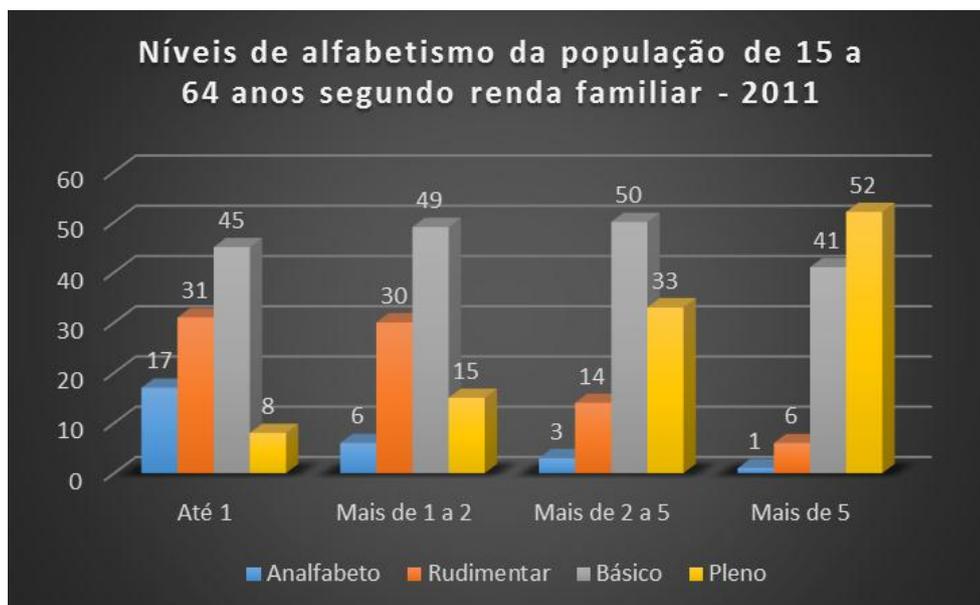
QUADRO 2 - NÍVEL DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS POR ESCOLARIDADE* DA POPULAÇÃO EM 2011

Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	E.F. I	E.F. II	E.M.	E.S.
Bases		158	378	476	701	289
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos Funcionais	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizados Funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

FONTE: INAF BRASIL 2011. *Refere-se ao nível de escolaridade incompleto ou completo.

Os dados mostram que o grau de escolaridade não é garantia de que níveis de alfabetismo sejam alcançados ao longo do processo de escolarização. Também é percebido que apenas 62% das pessoas que chegam ao ensino superior demonstram um pleno domínio das habilidades avaliadas pelo Inaf (2011). Mais da metade das pessoas que estão no ensino fundamental (anos finais) - 59%, e no ensino médio - 57%, possuem, apenas, habilidades básicas de apropriação da linguagem escrita sendo que, nestes níveis de ensino, espera-se que os sujeitos tenham domínio pleno das habilidades avaliadas.

GRÁFICO 1- NÍVEIS DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS SEGUNDO RENDA FAMILIAR EM 2011 (%)



FONTE: INAF BRASIL (2011).

Com intuito de evidenciar a dimensão de tal problemática, pode-se notar no (GRÁFICO 1) uma relação entre a incidência dos baixos níveis de alfabetismo pleno às classes sociais de baixa renda. Nessa direção é possível observar que quanto menor a renda familiar da população, maior a taxa de analfabetismo da mesma.

Sobre a relação estabelecida entre níveis de letramento e condições socioeconômicas, Ribeiro *et al.* (2002) reforçam que:

Além da escolaridade, o poder aquisitivo também influi no nível de alfabetismo. Mesmo entre pessoas com o mesmo grau de instrução, as diferenças de renda correspondem a diferenças no desempenho em leitura. Provavelmente, tal correlação expresse os benefícios que um maior poder aquisitivo representa em termos de acesso a materiais de leitura ou, ainda, a práticas culturais que exigem o uso de tais habilidades. (RIBEIRO *et al.*, 2002, p.65).

Conforme demonstrado no gráfico 1, constata-se a correlação entre a renda e o nível de alfabetismo. A discrepância apresentada por meio desses dados permite estabelecer relações entre as desigualdades sociais e os índices de fracasso escolar. Para Angelucci *et al.* (2004):

A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar. (ANGELUCCI *et al.* 2004, p.62).

Os índices expostos apontam para a explicação de um baixo nível de alfabetismo, justificado não somente pelas dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, mas por outros fatores que envolvem interesses políticos, econômicos e culturais.

Dentre outros aspectos que influenciam nos processos de alfabetização, Soares (2013) afirma que:

[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela; ora, [...], a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral. [...] Essa língua oral culta, que a escola valoriza, e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas linguísticas das crianças das classes populares; por isso, essas práticas são rejeitadas pela escola e, mais que isso, atribuídas a um “déficit linguístico”, que seria acrescentado a um “déficit cultural”, conceitos insustentáveis, quer do ponto de vista científico [...], quer do ponto de vista ideológico. (SOARES, 2013, p.22).

Nas palavras da autora, línguas e culturas são diferentes umas das outras e não podem determinar as ações desenvolvidas pela escola. Acrescenta-se que, de acordo com a autora, a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político.

Bagno (2007) salienta que os preconceitos na educação prejudicam o processo de apropriação da língua ao não considerar a diversidade do português falado no Brasil, pois dessa forma “[...] a escola impõe sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc” (BAGNO, 2007, p.15).

Soares (2013) também concorda que o problema das diferenças dialetais é um fator que influencia nas condições de apropriação da leitura e da escrita das crianças, pois os sujeitos em processo de alfabetização em classes favorecidas convivem com um dialeto oral mais próximo da língua escrita - norma padrão culta - e têm mais oportunidades de acesso aos materiais escritos enquanto que, os dos meios populares, dominam um dialeto geralmente distante da língua escrita e têm pouco acesso à materiais escritos.

Destaca-se também que, no contexto educacional brasileiro, na tentativa de amenizar o impacto negativo das diversas situações aqui apresentadas, programas

governamentais⁹, em prol das garantias dos direitos estabelecidos pela Constituição Federal e demais legislações, são desenvolvidos ofertando educação em tempo integral, crescimento de números de vagas, dentre outras ações que buscam melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, pela análise dos resultados das pesquisas, evidencia-se uma problemática na situação educacional do contexto brasileiro. Neste momento, cabe refletir sobre fatores que podem contribuir para mudanças nesse quadro.

Sobre possibilidades que visam a melhoria dos processos educativos, Lima *et al.* (2015) salienta que:

Cabe considerar que a qualidade dos processos educativos não se refere apenas à quantidade de horas de estudo ou à ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas a um conjunto bem mais amplo de fatores, como a adequação das escolas e currículos, políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas, a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus conhecimentos e habilidades letradas, em diferentes momentos de sua vida. (LIMA *et al.*, 2015, p.48).

Os autores apontam, também, a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores, bem como na valorização desta profissão (LIMA *et al.*, 2015).

Diversos são os fatores que interferem nos níveis de apropriação da leitura e da escrita da população. No entanto, as condições da escolaridade dos sujeitos constituem-se como fundamentais neste processo. A escolarização (e não somente ela) permite o acesso a bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que, conforme menciona Ribeiro *et al.* (2002), caracterizam as sociedades letradas.

Portanto, é necessário que todas as esferas sociais tenham uma visão mais clara sobre o papel fundamental da escola na promoção do letramento da população e da sociedade.

⁹ Programa “Escola de Tempo Integral”, “Mais Educação”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?temid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em 16/01/2016.

2.2 REFLEXÕES ACERCA DOS SUPORTES DE GÊNEROS TEXTUAIS: OS ENUNCIADOS PRESENTES NA CIBERCULTURA

Atualmente, vivemos em um contexto social fortemente influenciado pela presença de tecnologias digitais, tais como computadores, *smartphones*, *tablets*, dentre outras que estão quase sempre, conectadas à *internet*.

Nas palavras de Marcuschi (2002), o efeito das tecnologias digitais na vida contemporânea e na linguagem está conduzindo parte da população a uma cultura eletrônica. Esta cultura eletrônica para estudiosos como Levy (1999), Santaella (2003, 2007) e Soares (2002) é denominada cibercultura.

De acordo com o filósofo francês Pierre Lévy (1999), a cibercultura designa “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p.17). Segundo o autor,

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LEVY, 1999, p.17).

A cibercultura e o ciberespaço têm desencadeado mudanças no cotidiano dos sujeitos, nas práticas de letramento, nas formas de acesso, produção, distribuição, apropriação e socialização das informações e conhecimentos, etc.

Em relação às práticas que envolvem a leitura e a escrita e às formas de produzir e difundir textos nos diferentes contextos sociais (dentre eles, também no contexto da cibercultura), é importante salientar uma característica que influencia, significativamente, na construção dos sentidos dos gêneros: o suporte textual.

Diferentes suportes (manuscritos, impressos ou digitais) alocam inúmeros enunciados. Marcuschi (2008) entende como suporte de um gênero textual um meio físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente em que o gênero materializado como texto, se fixa. Para a compreensão dessa ideia, esse autor destaca três aspectos que compõem os suportes textuais:

- É um lugar (físico ou virtual),
- Tem formato específico e;
- Fixa e mostra o texto.

Nas palavras do autor, a materialidade dos suportes (seja virtual ou físico) é incontornável: deve ser algo real e materializado. Em relação ao formato, eles não são informes nem uniformes, sempre aparecem em algum formato específico como, por exemplo, um livro, um jornal, uma revista, um *outdoor*, um computador, etc. No aspecto acerca da fixação dos textos, sua função básica é torná-lo acessível para fins comunicativos (MARCUSCHI, 2008).

Bezerra (2011) por sua vez, compreende o suporte como “[...] *algo*, superfície ou objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta e visível do texto/gênero” (BEZERRA, 2011, p.85). Para esse autor, a distinção entre suporte e gênero nem sempre é realizada com precisão e a complexa relação entre eles não pode ser minimizada nem vista de forma hierarquizante. Isto por que, em alguns casos, o suporte assume uma posição de grande centralidade em relação ao gênero.

Outra característica dos suportes são os seus diferentes tipos, sendo que, Marcuschi (2008) os categoriza da seguinte forma:

- a. A categoria dos *suportes convencionais*, típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade;
- b. A categoria dos *suportes incidentais* que podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular. (MARCUSCHI, 2008, p. 177).

Como exemplo dos convencionais, o autor se refere aos livros, revistas, *outdoors*, jornais, televisão, faixas, etc. Em relação aos incidentais aponta o corpo humano tatuado com imagens, poemas, declarações ou o rosto das pessoas que funciona como suporte para slogans em manifestações políticas (MARCUSCHI, 2008).

O estudo sobre os diferentes tipos de suportes textuais e as distinções entre suporte e gênero é importante ao considerar que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Ou seja, para o autor o suporte não determina o gênero, mas o influencia sendo que cada um requer um tipo de suporte específico. Considera-se também que, em algumas situações, o gênero se concretiza numa relação de fatores combinados no contexto que aparece. Tais fatores estão relacionados ao contexto em que o gênero emerge, ao suporte ao qual está alocado, bem como aos significados que são atribuídos a ele. Para o historiador Chartier (2002) os suportes a partir dos quais possibilitam acesso aos diferentes textos escritos, influenciam na construção de significados que se dá ao texto. Para o autor,

[...] é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus sentidos. O 'mesmo' texto, fixado em letras, não é o 'mesmo' caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. (CHARTIER, 2002, p. 61 e 62).

Marcuschi (2002) corrobora com Chartier (2002) ao afirmar que a natureza do gênero é influenciada pelo suporte ao qual está situado:

Se tomarmos o gênero como texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Para o entendimento dessa ideia, toma-se como exemplo a situação exposta por Marcuschi (2008, p. 174) no quadro a seguir:

<p>“Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica”.</p>
--

Nota-se que o gênero sofre alterações dependendo do suporte em que está alocado. Nesse sentido, se o texto (destacado no quadro acima) for deixado em um papel em cima de uma mesa, ele se constitui como o gênero textual bilhete; se ele for repassado via correios em formulário próprio, ele poderá ser considerado o gênero telegrama.

Além das inferências apontadas pelo autor, há a possibilidade de relacioná-lo a outras situações: se o texto do quadro for enviado via celular, ele poderá constituir o gênero mensagens de texto, se for enviado via correio eletrônico, ele poderá ser considerado um gênero emergente das tecnologias digitais: o e-mail.

Como referido anteriormente, além do suporte exercer significativa influência na constituição dos gêneros textuais, Bezerra (2011) enfatiza que, em muitos casos, o suporte assume uma posição de surpreendente centralidade. Bezerra (2011, p. 85) recorrendo às palavras de Chartier (2002), salienta que:

[...] escritas monumentais, muitas vezes de leitura impossível, seja pela altura ou posicionamento no suporte (edifícios, túmulos, estelas), seja pela língua utilizada (por exemplo, inscrições em latim para populações de transeuntes que não mais compreendiam a língua “clássica”), tinham como propósito central “manifestar a autoridade de um poder, senhor do espaço gráfico, o poder de uma família ou de um indivíduo suficientemente rico e poderoso

para mandar gravar seu nome na pedra ou no mármore. (CHARTIER, 2002, p. 80 *apud* BEZERRA, 2011, p. 85).

Nesse caso, o suporte acaba adquirindo um caráter de destaque (evocando soberania) se comparado com o gênero nele escrito que, nesta situação, aparece como inacessível.

Outra posição evidenciada por Chartier (2002) está relacionada ao advento da textualidade eletrônica. Isso significa que, para o autor a “ordem dos discursos” (relacionada ao vínculo entre suportes, gêneros e formas de leitura) poderia alterar-se radicalmente devido o computador permitir agrupar em um mesmo suporte e numa mesma forma de leitura, gêneros completamente distintos.

Nessa direção, “[...] quanto à ordem dos discursos, o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão escrita, incita uma nova relação com os outros, impõe-lhes uma nova forma de inscrição [...]” (CHARTIER, 2002, p. 22 e 23). Com as palavras do autor, entende-se que, diante do computador, a leitura e a escrita também sofrem alterações relacionadas aos modos de socialização e produção textual, bem como às formas de ler e escrever textos e hipertextos.

Dada a relação entre suportes e gêneros textuais, destaca-se que, independentemente do local em que o texto se materializa, o papel central é exercido pela escrita. Isso quer dizer que independente do gênero ou do suporte em que ele é veiculado, a escrita é a base para a materialização do texto (MARCUSCHI, 2002). Nesta direção, o autor afirma que “[...] um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (MARCUSCHI, 2002, P. 5). Na escrita, “[...] do ponto de vista da natureza enunciativa da linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio” (MARCUSCHI, 2002, p.5). Os textos que circulam nos meios digitais, mais especificamente, na *internet*, são fundamentalmente produzidos a partir da escrita, mesmo quando articulados às imagens e sons.

Sobre a articulação de imagens, sons, dentre outras linguagens à escrita, Soares (2002) afirma que as práticas de leitura e escrita nos meios digitais geram diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza. Isso porque ler em suporte impresso é diferente da leitura realizada nos meios digitais em que há como já referido, textos articulados às imagens, sons, *hiperlinks*, etc. Ou seja, os significados atribuídos aos textos digitais são construídos em função não somente das

palavras, mas, também, das diferentes linguagens e dos contextos sociais e culturais ao qual leitores/autores fazem parte.

A articulação desses elementos (imagens, sons, *hiperlinks*, dentre outros), de acordo com Rojo (2013), caracteriza o *texto multimodal*, uma vez que envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias.

Com intuito de refletir acerca da constituição de enunciados multimodais, considera-se importante discorrer, com base em Santaella (2003, 2007) e Freitas (2010), sobre termos e conceitos atrelados aos mesmos, tais como *multimodalidade*, *mídias e tecnologias*.

O termo *multimodal* refere-se, de acordo com Santaella (2007), a uma das características dos sistemas midiáticos, sendo que as informações difundidas por meio das tecnologias digitais podem ser representadas de diferentes formas: por meio de imagens *e/ou* textos *e/ou* sons, dentre outros.

Quanto à terminologia *mídia*, Santaella (2003) afirma que “[...] são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através das quais transitam” (SANTAELLA, 2003, p.25). Isso quer dizer que, de acordo com essa autora, as mídias são os suportes que alocam, produzem e difundem as diversas linguagens que circulam no contexto da cibercultura. Contudo, cabe salientar que a autora chama atenção para o fato de que, na atualidade, o emprego da palavra *mídia* vem sendo generalizado e definido como os processos de comunicação mediados pelo computador (SANTAELLA, 2007).

Quanto à noção de *tecnologias digitais*, Freitas (2010), ao discutir os conceitos de instrumentos e signos, elucida que são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita.

Retomando a discussão em relação à escrita no contexto da cibercultura, outro aspecto interessante dos textos que emergem desse contexto é a sincronicidade que a escrita adquire. Marcuschi (2002) evidencia que:

Nessa era eletrônica não se pode mais postular como propriedade típica da escrita a relação assíncrona, caracterizada pela defasagem temporal entre produção e recepção, pois os bate-papos virtuais são síncronos, ou seja, realizados em tempo real e essencialmente escritos. (MARCUSCHI, 2002, p.5).

Nos meios digitais a sincronicidade passa a ser uma característica também da escrita, quando, em uma produção concomitante, os interlocutores operam ao mesmo tempo.

Além da sincronicidade, os meios digitais propiciam uma “[...] interação altamente participativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 4). O discurso eletrônico pode promover uma interação em tempo real até então não propiciada por meio de suportes impressos. Isto quer dizer que diante de um bate-papo virtual, de comunidades virtuais, redes sociais, *chats*, *posts*, *twits*, dentre outros inúmeros enunciados interativos, a atividade discursiva acontece concomitante, ou seja, os interlocutores operam ao mesmo tempo.

Marcuschi (2002) ressalta que as tecnologias digitais, por meio da navegação na *internet*, facilitam a criação de redes sociais de interesses/ comunidades virtuais que ligam, numa velocidade espantosa, diferentes indivíduos com interesses em comum. O aumento na participação nessas redes, muitas vezes, numa relação síncrona entre os interlocutores, possibilita entender a natureza dessas tecnologias como verdadeiras redes de interesses, não como novos objetos linguísticos, mas como novas formas de uso da língua enquanto prática interativa.

Ao compreender as especificidades próprias que caracterizam as práticas mediadas pela linguagem escrita no contexto digital, ressalta-se, ainda, que a leitura, no âmbito virtual não é mais linear, a quantidade e velocidade na busca de informações é outra, as condições de autoria e as relações se modificam diante de gêneros digitais. A interatividade entre comandos e respostas, a navegação por meio dos *hiperlinks*, as relações interpessoais estabelecidas nos ambientes virtuais, os novos sentidos e significados atribuídos diante da leitura nas telas, dentre outros fatores, estão permitindo novas formas de interagir com a leitura e a escrita.

Feitas as colocações acerca das influências que os suportes textuais exercem sobre os gêneros, bem como sobre a centralidade da escrita no contexto digital, considera-se, importante discorrer sobre aspectos envolvidos com a apropriação de informações e conhecimentos produzidos e socializados por meio das tecnologias digitais.

Pensar em práticas de leitura e escrita ocorridas no contexto da cibercultura (especificamente pensar o letramento digital), requer que sejam analisadas não somente os suportes de produção da escrita, mas que sejam levadas em

consideração as condições de produção, assim como as estratégias utilizadas para elaborar o que dizer, para quem dizer e as razões para fazê-lo (GERALDI, 2013).

Concluindo esta reflexão, apresenta-se o quadro 3 para apresentar os conceitos expostos nessa parte do referencial teórico.

QUADRO 3 - RESUMO DAS DEFINIÇÕES

TERMO	ENTENDIMENTO
MODALIDADE (SANTAELLA, 2007)	Representação das linguagens.
MULTIMODALIDADE (SANTAELLA, 2007)	Uma das características dos sistemas midiáticos, sendo que as informações difundidas por meio das tecnologias digitais podem ser representadas de diferentes formas: por meio de imagens e/ou textos e/ou sons, dentre outros.
MÍDIA (SANTAELLA, 2003, 2007)	<p>São meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através das quais transitam.</p> <p>As mídias são os suportes que alocam, produzem e difundem as diversas linguagens que circulam no contexto da cibercultura.</p> <p>Chama atenção, também, o fato de que, na atualidade, o emprego da palavra mídia vem sendo generalizado e definido como os processos de comunicação mediados por computador.</p> <p>Atualmente: emprego se generalizou, refere-se também aos processos de comunicação mediados por computador.</p> <p>Rubrica “mídia”: qualquer meio de comunicação.</p> <p>Cultural oral, escrita, impressa, cultura de massa, cultura das mídias e cibercultura.</p>
MULTIMÍDIA (SANTAELLA, 2007)	Misturas híbridas entre as mídias.
TECNOLOGIAS DIGITAIS (FREITAS, 2010)	Instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita.

FONTE: a autora (2016)

Passamos a discorrer então, acerca de aspectos relacionados aos conceitos de letramento digital e de multiletramentos.

2.3 REFLEXÕES ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS E DO LETRAMENTO DIGITAL

Na contemporaneidade, parte das práticas letradas, como referido anteriormente, é difundida por meio de diferentes suportes de escritas, dentre eles, pelos digitais.

Como mencionado, no contexto da cibercultura, emergem diferentes enunciados. Esses ‘novos textos’ (hipertextos) são evidenciados nos anúncios, propagandas, redes sociais, *blogs*, *chats*, *posts*, *fanclips*, *twits*, dentre outros textos multimodais.

Para Levy (1999),

Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1999, p. 33).

De acordo com Levy, o hipertexto não se limita à sua forma eletrônica. Ele diz respeito a uma forma de escrita não linear. Nesta direção, navegar pela *internet* possibilita o acesso às variadas fontes de informações, textos, contextos. Essa prática requer condições de fazê-la. Santaella (2007) afirma a necessidade de novos letramentos, de caráter hipermediático.

Para Santaella (2007), o termo *hipermídia* (*hipermediático*) representa:

[...] uma extensão do hipertexto. Ela vai além da informação escrita, permitindo acrescentar aos textos não apenas os mais diversos grafismos (símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras), mas também todas as espécies e elementos audiovisuais (voz, música, sons, imagens fixas e animadas). (SANTAELLA, 2007, p.317).

A partir dessa afirmação, compreende-se que para o entendimento e apropriação de informações que circulam nos ambientes digitais, há a necessidade de diferentes “capacidades e práticas de compreensão e produção [...] para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19). Isto é, para compreender e produzir as inúmeras

informações que são difundidas por meio das tecnologias digitais são necessários múltiplos letramentos.

Os múltiplos letramentos contemporâneos exigem dos sujeitos leitores e autores de textos e informações, cada vez mais, práticas hipertextuais de leitura, escrita, abordagem e produção de informações, oriundas dos contextos digitais.

Os impactos da escrita nos contextos digitais, com suas combinatórias de diversas linguagens; o aumento da presença de imagens articuladas aos textos; as novas formas de comunicação possibilitadas pelas tecnologias digitais definiram, em 1996, um novo objeto de estudos para o New London Group (GNL): os multiletramentos¹⁰ (KLEIMAN, 2014).

Os *multiletramentos*, conforme aponta Rojo (2012), pressupõem considerar a multiculturalidade característica das sociedades contemporâneas, bem como a multimodalidade dos textos, por meio dos quais as diferentes culturas se relacionam.

Bevilaqua (2013) afirma que duas ideias centrais responsáveis pelo prefixo *multi*, da denominação *multiletramentos* estão relacionadas a “[...] **crecente diversidade linguística e cultural** [...] e a **multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação** (resultados das novas tecnologias)” (BEVILAQUA, 2013, p.102) (*grifos do autor*).

Para entender essas ideias, Rojo (2012) destaca:

- A diversidade cultural presente nos espaços educativos que, composta por diferentes sujeitos, únicos, de diversas raças e classes sociais, influenciam diretamente na constituição e significação dos textos que circulam nos ambientes digitais e,
- A constituição de textos hipermidiáticos que exigem à alocação de diferentes semioses (imagem estática, em movimento, som, fala) sendo que, esse conjunto de signos de outras modalidades de linguagem, está presente não somente nos textos digitais, mas nos impressos também.

Diante desses aspectos, Kleiman (2014) corrobora que os precursores dos multiletramentos, ou seja, o *New London Group*:

¹⁰ A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, afirmada pela primeira vez em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL) que se constitui como um grupo de pesquisadores dos letramentos. Reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), o GNL publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy os Multiliteracies - Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012, p. 11-12).

[...] advogam por concepção mais ampla do que aquela em geral embasa o trabalho escolar, e propõem o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo. (KLEIMAN, 2014, p.81).

Nesta direção, a autora evidencia a necessidade de incluir no currículo escolar o trabalho com diferentes formas de produzir, socializar e difundir textos multimodais. Para isso, as práticas de letramentos exigem do leitor e autor diferentes “[...] competências e capacidades de leitura [...] cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias” (KLEIMAN, 2014, p.81). Assim, estendem-se e diversificam-se não somente as maneiras de difundir e socializar informações e conhecimentos, mas, também, as formas de leitura e produção dos textos que circulam nos meios digitais.

No que concerne à proposta de trabalho, o GNL (1996, *apud* Rojo, 2012) propõem alguns movimentos pedagógicos para o encaminhamento de práticas (não hierárquicas, nem estanques) com os multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada¹¹.

Bevilaqua (2013), se referindo às definições difundidas por Cope e Kalantzis (2009)¹², evidencia esses movimentos pedagógicos da seguinte forma:

- Prática situada/ Experienciamento - representa a imersão de práticas significativas em um grupo considerando as necessidades socioculturais e as identidades dos sujeitos. São práticas que consideram o que já é, previamente, conhecido pelo grupo e aquilo que será novo; práticas que consideram a cultura dos sujeitos e a relaciona com as demais culturas existentes.
- Instrução Explícita/ Conceitualização - processo de conhecimento pelo qual os sujeitos se apropriam da teoria e de seus conceitos. Demanda da capacidade dos sujeitos moverem-se entre o mundo experiencial para o conceitual - sistemático e científico;
- Enquadramento Crítico/ Análise - envolve uma capacidade crítica dos sujeitos que diz respeito à análise funcional (referente aos processos de

¹¹ Bevilaqua (2013, p.108) afirma que, após (aproximadamente) uma década, tais movimentos foram renomeados (experienciamento, conceitualização, análise e aplicação) e teoricamente redefinidos por Cope e Kalantzis (2009, p.184 e 185).

¹² Bill Cope e Mary Kalantzis, são constituintes do GNL e precursores (juntamente com outros pesquisadores do GNL) das discussões em torno dos multiletramentos.

raciocínio, inferências, conclusões dedutivas e relações lógicas entre os elementos textuais) e à análise crítica (relacionada às representações de mundo dos sujeitos, interroga as razões e propósitos que estão por trás de uma ação);

- Prática Transformada/ Aplicação - dividida em aplicação apropriada, caracterizada pela capacidade dos sujeitos realizarem algo de forma previsível e esperada; e a aplicação criativa, relacionada à intervenção no mundo de maneira que leve em conta os interesses, experiências e necessidades dos sujeitos, provocando uma transformação na realidade que estão situados.

Rojo (2012) afirma que, com base em tal proposta, a promoção dos multiletramentos é viável e interessante visto que a mesma considera os princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens.

Ressaltando a importância de propostas comprometidas com os multiletramentos, podemos ainda recorrer a Kleiman (2014), ao afirmar que a

[...] contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. (KLEIMAN, 2014, p.82).

Dessa forma, para a autora, ser contemporâneo na escola atual é ouvir e considerar as necessidades do aluno e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para oferecer condições de satisfazer tais necessidades.

Adotar práticas que condizem com os multiletramentos requer assumir a posição de uma prática pedagógica que leva em conta as diferentes culturas dos sujeitos presentes nas salas de aulas, bem como, torná-los analistas críticos, conforme afirma Rojo (2012), “[...] capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p.29).

Neste entendimento, Rojo (2012), defende que no contexto educacional brasileiro é possível e desejável a adoção de uma proposta educacional pautada na noção de multiletramentos. Para a autora, a efetividade de tal proposta, dentre outras necessidades, envolve investimentos voltados à formação de professores, bem como em materiais e equipamentos disponíveis nas escolas, mudanças nos currículos e novas organizações de espaços e tempos escolares.

Outro modo de compreender a apropriação das informações difundidas nos contextos da cibercultura, bem como das tecnologias digitais, é por meio do entendimento do conceito: *letramento digital*.

Para esse entendimento, a pesquisadora dos campos da linguística e da linguística aplicada, Valeska V. S. Souza (2007), organizou um levantamento das concepções que caracterizam o letramento digital e as definiu por visões “restritas e ampliadas”.

A partir das *visões restritas*, o letramento digital é denominado com base em uma concepção instrumental, como forma de “[...] usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação, e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 *apud* SOUZA, 2007, p.57). Também pode ser definido por “[...] aprendizagem mecânica de aplicações de softwares e hardwares [...]”; bem como usar o computador para “[...] melhorar a aprendizagem, produtividade e *performance* [...]” (SOUZA, 2007, p.57). Ou seja, a partir dessas visões não são considerados os contextos socioculturais, históricos e políticos que envolvem o processo do letramento digital.

Por sua vez, a partir das *visões ampliadas*, o letramento digital é compreendido como:

O 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, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (SOUZA, 2007, p. 60).

Nessa perspectiva, o entendimento de letramento digital envolve, não somente o conhecimento funcional de *softwares* e *hardwares*, mas pressupõe um conhecimento crítico de uso.

Ao refletir sobre a condição de adquirir certo letramento, seja ele digital ou não, Buzato (2009) afirma que:

[...] ser letrado [...] é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/ interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados. Os efeitos cognitivos e sociais desses letramentos variam em função dos fatores citados, entre outros, não sendo totalmente previsíveis, embora se possa investir institucionalmente em certos tipos de letramento, em certos contextos, visando certos efeitos (BUZATO, 2009, p. 1 e 2).

Nas palavras do autor, letramentos são sempre situados, ou seja, existem e circulam em contextos geográficos, culturais, institucionais e históricos específicos, sendo que estes contextos, também são produzidos por letramentos específicos. Portanto, entre o letramento e o contexto há sempre uma relação de co-produção e de recursividade (BUZATO, 2009).

Frade (2014) entende que o letramento digital corresponde “[...] tanto à apropriação de uma tecnologia, quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2014, p.60).

Na mesma direção, relacionando o entendimento de letramento digital às práticas de escrita, Coscarelli e Ribeiro (2014) afirmam que letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever). Isso porque, para os autores, a escrita na era do impresso, estabilizou gêneros como a carta, o anúncio, o bilhete, o artigo científico, dentre outros, sendo que, da escrita digital, emergiram gêneros tais como *e-mails*, *chats*, *blogs*, *webjornais*, *hipertextos* e etc.

Embora apresentadas diferentes perspectivas em torno do letramento digital, pensar no mesmo, considerando somente práticas de leitura e escrita por meio de computadores torna-se insuficiente visto que é fundamental pensar nos contextos educacionais imersos na cibercultura e compreender que são necessárias estratégias, metodologias e conhecimentos que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento de práticas letradas sejam elas digitais ou não.

Diante das discussões expostas, relaciona-se o letramento digital à apropriação das tecnologias digitais com vistas às transformações sociais, pois informações e conhecimentos produzidos e difundidos pelos meios digitais são compartilhados entre sujeitos e afetam/modificam, de alguma forma, os diferentes contextos em que esses sujeitos estão situados.

Contudo, sem considerar essa apropriação, as tecnologias *por elas mesmas*, são simplesmente máquinas que, de acordo com Freitas (2008),

[...] estes instrumentos, considerados por si mesmos, são apenas objetos, coisas, máquinas e que é a mediação humana em seu contexto de utilização que os transforma como meios de ensino e instrumentos de aprendizagem. (FREITAS, 2008, p.02).

Nas palavras da autora, não é a tecnologia e sim a mediação do professor em torno dos usos e direcionamentos *das* e *com* as tecnologias que se constituem como importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Essa discussão estará presente nas reflexões e análises contidas no próximo capítulo.

3. CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse capítulo serão discutidas políticas públicas nacionais e municipais que orientam a inserção de recursos tecnológicos no contexto educacional em nosso país e a formação de professores voltada a tal inserção. Ressalta-se que dentre as políticas nacionais serão abordadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), ambas por se caracterizarem como normativas que regem a educação no Brasil. Cabe salientar que, no que concerne as DCN (BRASIL, 2013), pela amplitude do documento, será analisada a parte intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

No âmbito municipal, discorreremos acerca das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006) por orientar as ações desenvolvidas no contexto da educação do município onde foi realizada a pesquisa de campo desse estudo.

Ressalta-se que discorreremos, também, sobre dois programas de inserção de recursos tecnológicos nas escolas públicas brasileiras - Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e Programa Um Computador por Aluno (Prouca) – uma vez que parte¹³ das escolas do referido município são contempladas por tecnologias advindas desses programas.

3.1 AS TECNOLOGIAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil vive mudanças consideráveis em relação à educação a qual, desde então, aparece em tal documento como um direito de todos, cuja concretização pressupõe o desenvolvimento de ações conjuntas entre federação, estados e municípios.

¹³ Todas as escolas do referido município são contempladas com *netbooks* advindos do Prouca e com laboratórios de informática fornecidos pelo município. Destas escolas, 42, ainda, são contempladas com laboratórios de informática advindos do Proinfo.

A partir da década de 1990, políticas públicas e programas governamentais voltados à inserção de tecnologias digitais nas escolas tiveram maior visibilidade no contexto da educação, dentre as quais, para este estudo, destacamos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN);
- Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e;
- Programa Um Computador por Aluno (Prouca).

Tais documentos além de seu caráter normativo, têm, também, uma função formativa, uma vez que se constituem, nacionalmente, como referências importantes no que concerne aos modos de se conceber teórica e praticamente a integração de recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem.

Busca-se analisar nos documentos supracitados concepções teóricas em torno das tecnologias, bem como, diretrizes para a sua inserção no contexto da educação.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 32, está estabelecido que para a formação básica do cidadão em nível de Ensino Fundamental, entre outros fatores, é necessário a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. No que concerne à tecnologia, embora a lei explicita o pressuposto da compreensão da mesma como necessária à formação do cidadão, não é apresentada uma concepção, tão pouco, uma orientação teórico-metodológica que possa contribuir para efetividade desse objetivo.

Para o Ensino Médio, esta lei recomenda, por meio do artigo 35, inciso IV, que sejam explorados os conhecimentos “científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

Nota-se, por meio do discurso da LDB 9.394/96, que a tecnologia está sendo direcionada aos processos produtivos, à formação para atuação no mercado de trabalho, distanciando-se do contexto da educação e do processo de ensino-aprendizagem. Nesta direção, a tecnologia fica associada à sua funcionalidade em relação a contextos externos à escola, especialmente, aos relacionados ao trabalho.

Referente à formação no Ensino Superior ou à modalidade de Educação Profissional, tal documento veicula a necessidade da utilização e da disseminação dos conhecimentos científico-tecnológicos e suas implicações na sociedade.

Situada nos diferentes níveis de ensino e atrelada a um dos principais objetivos da educação (formação do cidadão), percebe-se que há um reconhecimento quanto

a importância da tecnologia. Contudo, contraditoriamente, estes pressupostos não aprofundados, apontam para a funcionalidade da tecnologia e não, necessariamente, para as contribuições que a mesma pode oferecer ao processo educacional.

Cabe ressaltar, ainda, que nesta lei não são apresentadas argumentações/considerações acerca do impacto das tecnologias no processo de formação de estudantes e profissionais da educação.

Entretanto, embora considerações sobre a tecnologia não tenham sido aprofundadas na lei de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) - enquanto normativa que tem como um de seus objetivos sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, bem como orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica - apontam aspectos importantes no que se refere às tecnologias.

Em relação a forma como está abordada, nas DCN (BRASIL, 2013), a inserção da tecnologia no contexto educacional, destaca-se a ideia de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem apoiar e enriquecer o processo de aprendizagem e, no contexto da educação, devem ser utilizadas para servir a fins educacionais (BRASIL, 2013).

Na análise do texto da referida normativa, pode-se notar uma atenção acerca dos modos de se conceber a tecnologia. Nestas diretrizes (2013), as TIC estão postas como condição para que as pessoas saibam se posicionar e exercer a cidadania.

Como orientação, esta lei preconiza a importância de garantir, aos estudantes, o acesso a bibliotecas, rádio, televisão e *internet* (BRASIL, 2013, p.25).

Outro aspecto que merece destaque das DCN (BRASIL, 2013) refere-se à qualidade do processo educativo. De acordo com este documento, a participação dos sujeitos em uma escola com qualidade de ensino, acarreta qualidade social de vida.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. (BRASIL, 2013, p.22).

Reitera-se que, nesta normativa, a qualidade social de vida efetiva-se mediante o envolvimento de todos os sujeitos da escola no processo de ensino-aprendizagem, bem como diante da aquisição e utilização adequada de objetos e

espaços escolares requeridos para atender o projeto político pedagógico institucional (BRASIL, 2013). Isto evidencia que para a qualidade do processo educativo faz-se necessário que os diferentes recursos e espaços (laboratórios de informática, bibliotecas, videotecas, dentre outros) sejam utilizados de forma a garantir a apropriação do conhecimento.

Para isto, o documento aponta a necessidade de investimento na infraestrutura da escola, no processo formativo dos docentes e em pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola.

Outro pressuposto que se destaca nas DCN (BRASIL, 2013), diz respeito ao papel fundamental que a escola exerce na preparação do sujeito para o exercício da cidadania. Dentre outros aspectos é demonstrada uma preocupação no que concerne às metodologias adotadas pelos professores para o processo de ensino-aprendizagem. É evidenciada uma compreensão em relação ao processo de apropriação do conhecimento dos estudantes e docentes.

Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital. (BRASIL, 2013, p. 25).

De acordo com esta citação, preconiza-se a ideia de que o estudante nascido na era digital se apropria das tecnologias e suas possibilidades de forma diferente e mais rápida se comparada à apropriação do professor. A colocação explicita uma diferença de relações, sentidos, valores, experiências que alunos e professores têm em relação à tecnologia.

Entretanto, cabe salientar, ainda, que a citação supracitada pode estar generalizando os processos de ensino, de aprendizagem e de apropriação de professores e estudantes como se todos fossem iguais: professores inexperientes diante das tecnologias digitais e estudantes imersos nos contextos digitais. Contudo, convém ressaltar que as experiências das novas gerações com a tecnologia tendem ser mais recorrentes, pois uma série de atividades humanas passou a ser mediadas pelo uso das mesmas.

Prensky (2001) discute essas diferenças e apresenta o conceito de nativos digitais, relativo a crianças da contemporaneidade que nasceram e cresceram

cercados por tecnologias digitais tais como computadores, videogames, celulares e outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Ressalta-se que embora a experiência com a tecnologia seja mais recorrente na atualidade, os sentidos, acesso, valores, usos e a apropriação das mesmas por parte dos estudantes e professores são diversos e desiguais. Isto porque as condições de vida, de escolaridade e de apropriação dos bens simbólicos e materiais, são diferentes.

É importante considerar que o simples acesso aos recursos tecnológicos não, necessariamente, permite avanços nos níveis de letramento digital dos sujeitos, promoção do conhecimento ou utilização destes recursos de forma a promover melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para o desenvolvimento de um sujeito digitalmente letrado capaz de utilizar diferentes espaços e recursos tecnológicos para melhoria e qualidade da educação.

Outro pressuposto presente no texto das DCN (BRASIL, 2013) acerca das tecnologias é que “[...] o conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam [...]” (BRASIL, 2013, p.26). Esta afirmação aponta para a necessidade que os sujeitos têm de se apropriar, cada vez mais, de conhecimentos e tecnologias, cotidianamente, presente em suas vidas. Para isto, é posto no documento (BRASIL, 2013) que frente às constantes transformações tecnológicas, os sujeitos que pertencem ao meio educacional requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Todavia, no que se refere à tecnologia, em tal normativa é afirmado que são necessárias diferentes práticas e encaminhamentos didático-pedagógicos para que a mesma seja inserida de forma significativa no ambiente escolar.

Embora tal afirmação esteja explícita no documento, não são apresentadas, na parte do documento analisada, orientações ou encaminhamentos metodológicos para efetividade desse processo. Entretanto, ao abordar os princípios e objetivos curriculares gerais para o ensino fundamental e médio e determinar componentes curriculares que compõem a base nacional comum e a parte diversificada de atividades que devem ser desenvolvidas pelos sistemas educativos, nas DCN (BRASIL, 2013) é evidenciado que as TIC devem perpassar transversalmente a

proposta curricular desde a educação infantil até o ensino médio, imprimindo direção aos projetos políticos pedagógicos. E ainda, que devem ser compreendidas como recursos aliados ao desenvolvimento do currículo.

As DCN (BRASIL, 2013) preconizam, ainda, que o currículo escolar deve estar comprometido com 'saberes de dimensão planetária' e que, ao cuidar e educar, os sujeitos pertencentes ao âmbito educativo compreendam:

[...] os efeitos da "infoera", sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p.33).

Cabe salientar que esta lei, ao conceber a organização curricular da escola, enfatiza a importância da seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos, bem como ressalta que as TIC devem estar articuladas ao processo educacional de forma que contribuam para toda essa organização (BRASIL, 2013).

Destaca-se que, referente ao ensino médio, similar ao que aparece no discurso da LDB 9.394/96, a tecnologia é direcionada à contextos externos à escola, especialmente, aos relacionados ao mercado de trabalho.

No que se refere às diversas modalidades de ensino¹⁴, as TIC estão enfatizadas, principalmente, na parte que concerne a EAD, isto porque a mesma:

Caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2013, p.46).

Nesta modalidade é interessante destacar que, embora estudantes e docentes não estejam presentes fisicamente no mesmo espaço, a utilização das TIC oportuniza a efetividade do processo de ensino. Nesta direção, a tecnologia caracteriza-se como um meio que possibilita o processo educativo, contudo é a mediação ocorrida entre os sujeitos que o tornam significativo.

Referente ao papel exercido pelo docente em todo processo educacional, nas DCN (BRASIL, 2013) está evidenciada a necessidade de:

¹⁴ As modalidades de ensino correspondem à: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância/ EAD (BRASIL, 1996; 2013).

[...] formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação. (DCN, 2013, p. 49).

No que diz respeito aos aspectos referentes às TIC pode-se notar, também, uma preocupação quanto à formação continuada dos profissionais que atuam nos contextos escolares. Evidenciando tal fato, nas DCN (BRASIL, 2013) encontram-se orientações acerca das tecnologias, considerando o processo de formação docente.

Este processo, posto como indispensável ao exercício da docência, pressupõe a necessidade do professor dominar diferentes conhecimentos e saber orientar, avaliar, elaborar propostas, bem como conhecer e compreender o processo de aprendizagem de seus estudantes.

Nesta direção está apontada, no referido documento, a necessidade, também, de domínio das tecnologias de comunicação e da informação e a capacidade para integrá-las à prática do magistério. De acordo com o texto das DCN (BRASIL, 2013):

[...] hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. (BRASIL, 2013, p. 59).

Esta citação remete à ideia de que o exercício da docência pressupõe, dentre outras exigências, socializar diferentes conhecimentos entre os sujeitos que participam do contexto educacional, especialmente os estudantes que possuem experiências mais recorrentes com as tecnologias digitais. Quanto à formação do professor, pode-se acompanhar que a compreensão e utilização da tecnologia fica caracterizada como pré-requisito ao exercício da docência.

Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulóu, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. (BRASIL, 2013, p. 59).

A partir do exposto, evidencia-se que a formação docente, especialmente a inicial, possui limitações quanto aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Nesta

direção, muitas vezes, são exigidas do professor habilidades que não foram desenvolvidas durante seu processo formativo, especialmente ao que se refere as tecnologias.

Cabe salientar que além da formação profissional, a utilização, apropriação e integração das tecnologias na prática pedagógica envolve um processo complexo, o qual, de acordo com Araújo (2015) está articulado a:

[...] relação que o professor estabelece os múltiplos fatores, a saber: cibercultura, motivação, trabalho docente, saber tecnológico, infraestrutura, tempo, valorização, cultura escolar, cultura da escola, formação continuada, investimento e suporte técnico pedagógico. (ARAÚJO, 2015, p. 155).

Nesta direção, a autora afirma que este processo é multidimensional e cada um dos fatores “[...] podem ser compreendidos como ingredientes que influenciam e contribuem para o processo de utilização, integração e apropriação, mas também podem tornar-se obstáculos se apresentarem fragilidades” (ARAÚJO, 2015, p.159).

Além das orientações contidas na LDB (BRASIL, 1996) e nas DCN (BRASIL, 2013), outra referência importante que diz respeito à integração de recursos tecnológicos nos contextos educacionais, é o Proinfo.

O Proinfo, inicialmente, denominado Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado em 1997, por meio da Portaria nº 522, pelo Ministério da Educação e tinha como principal meta a universalização da informática na rede pública de ensino (BRASIL, 1997).

Cabe salientar que o Proinfo se caracterizou como a primeira proposta em âmbito nacional de informatização¹⁵ que visou atingir professores e alunos de escolas públicas do Brasil.

No primeiro momento (1997 a 2002), o programa equipou escolas, em todo âmbito nacional, com laboratórios de informática, bem como executou a formação de recursos humanos na área da informática voltada à educação. Essa formação, ofertada em nível de especialização, tinha como objetivo formar multiplicadores da proposta para atuar com professores e estudantes do ensino fundamental e médio inseridos em escolas pertencentes às redes estaduais e municipais de ensino (MARTINS; FLORES, 2015).

¹⁵ Distribuição de recursos/ equipamentos tecnológicos nos contextos educacionais.

Após quatro anos de implementação do Proinfo, foram capacitados 1.419 professores multiplicadores que atuaram na disseminação da proposta à professores de escolas públicas contempladas com recursos do Proinfo (QUARTIERO, 2002).

Embora a ação tenha atendido um número significativo de professores das escolas públicas, Martins e Flores (2015) evidenciam que, naquela etapa, os resultados do Programa foram avaliados como preocupantes, pois a formação atendeu 58.640 professores em um total de 1.617.000 de professores existentes no Brasil conforme o Censo do Professor (BRASIL/ INEP, 1999).

De acordo com as diretrizes iniciais do programa, os objetivos do Proinfo (BRASIL, 1997) consistiam em:

1. Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
2. Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva¹⁶ nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;
3. Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e;
4. Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. (BRASIL, 1997, p. 3).

Tais objetivos seriam alcançados mediante o acesso à instrumentos tecnológicos, bem como sua utilização nos contextos educacionais.

De acordo com Quartieiro (2013), nas diretrizes do programa enfatiza-se, também, a democratização que os computadores poderiam proporcionar aos alunos egressos de escolas públicas nas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Isto porque, por meio deste acesso eles estariam em igualdade de condições com os alunos de escolas particulares, assim, a alfabetização tecnológica era considerada essencial (BRASIL, 1997).

Contudo, conforme já mencionado nesse estudo, a tecnologia por si só não se constitui como algo capaz de promover a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, mas sim a mediação do professor em torno dos usos e direcionamentos acerca das mesmas.

Questionando uma visão que tende, equivocadamente, a defender a tecnologia como instrumento que, necessariamente, qualifica o processo de ensino-aprendizagem, Fiorentini & Lorenzato (2006) ressaltam que:

¹⁶ No documento analisado (BRASIL, 1997, p.3) a nova ecologia cognitiva é composta pelas mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações.

[...] parece haver uma crença, entre alguns responsáveis pelas políticas educacionais, de que as novas tecnologias da informação e comunicação são uma panaceia para solucionar os males da educação atual. [...] se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar. (FIORENTINI & LORENZATO, 2006, p. 46).

De acordo com tais autores, consideramos que a inserção das tecnologias digitais nas escolas não se configura como solução para problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, bem como não garante a qualidade deste processo.

Posteriormente¹⁷, a partir de 12 de dezembro de 2007, por meio do Decreto nº 6.300, o Proinfo passou a ser chamado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional e visava acelerar o processo de inclusão digital no contexto educacional. Seus objetivos foram reafirmados e ampliados, sendo que as atuais diretrizes do programa, preconizam que o Proinfo tem como meta promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007).

De acordo com informações do FNDE¹⁸ (BRASIL, 2015), o funcionamento do Proinfo acontece de forma descentralizada, sendo que, em cada unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual, bem como Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem profissionais da educação e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Nesta direção, sua coordenação é de responsabilidade federal e sua operacionalização é conduzida pelos estados e municípios.

Um dos objetivos deste Programa é oferecer aos educadores e estudantes inseridos nas escolas da rede pública de ensino (no contexto da educação básica), o acesso a diferentes recursos tecnológicos. Para isso, as escolas são contempladas com computadores, projetores multimídias e lousas digitais, bem como são divulgados conteúdos educacionais por meio de portais¹⁹ contidos na *internet*.

¹⁷ Ressalta-se que as ações do Proinfo tiveram o seu auge no período de 1997 a 2002. Após esse período, o programa tem suas ações restritas e o baixo investimento nessa área, provoca a descontinuidade do programa. As ações relativas ao Proinfo foram retomadas a partir de 2006/2007.

¹⁸ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo> Acesso em 12 de dez 2015.

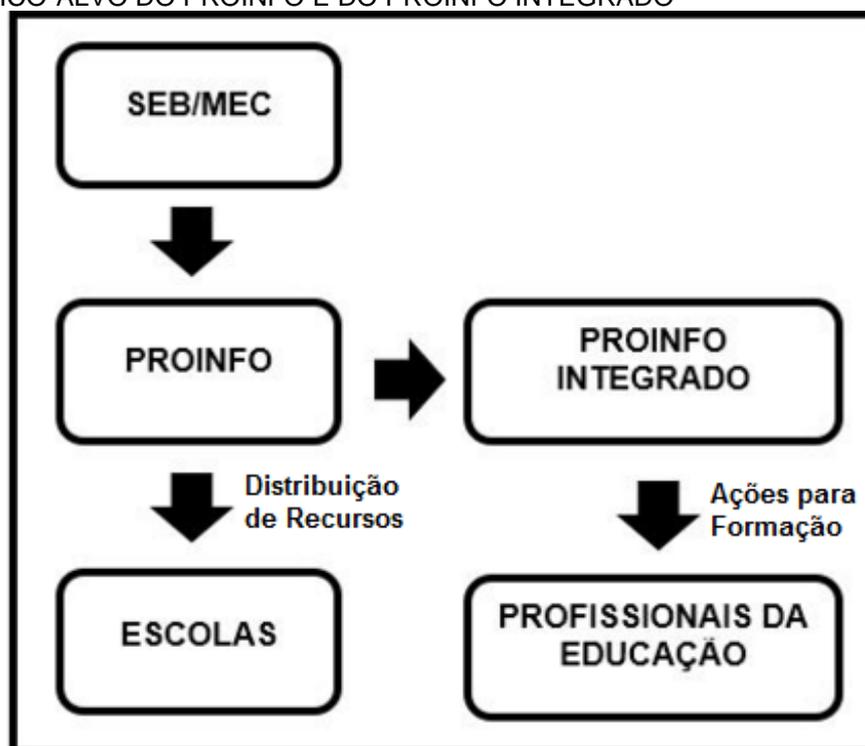
¹⁹ Portais Educacionais: TV Escola, Portal do Professor, Salto para o Futuro, Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE.

Em relação ao município de Curitiba, 42 escolas foram contempladas com laboratórios de informática e outros recursos tecnológicos advindos do programa²⁰.

O Proinfo, também, está vinculado ao Proinfo Integrado²¹ (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional), que tem por objetivo suscitar o uso didático-pedagógico das tecnologias digitais nas escolas. Tal Programa, articulado aos NTE, é responsável por desenvolver ações de capacitação, presenciais e à distância de profissionais da educação para promover o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas.

A Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação (MEC), por meio do Proinfo, direciona ações da seguinte forma:

FIGURA 1 - PÚBLICO-ALVO DO PROINFO E DO PROINFO INTEGRADO



FONTE: A autora (2016)

Atualmente, conforme informações divulgadas pelo MEC (2015)²², são ofertados 4 cursos semipresenciais acerca do Proinfo Integrado: Introdução à

²⁰ O Proinfo distribui recursos para escolas que não possuem laboratórios de informática. Por esse motivo, na época, somente 42 escolas foram contempladas pelo programa. As demais escolas do município possuíam laboratórios fornecidos pela prefeitura.

²¹ O Proinfo Integrado é uma parte do programa Proinfo voltada à formação continuada de professores acerca da tecnologia educacional.

²² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed. Acesso em 31/10/2015.

Educação Digital (60 horas), Elaboração de Projetos (40 horas), Tecnologias na Educação (60 horas) e Redes de Aprendizagem (40 horas). Cabe salientar que é responsabilidade das secretarias municipais e estaduais de educação a organização e oferta destes cursos. É importante ressaltar, também, que as apostilas²³ que norteiam estas práticas apontam para influências das correntes construtivistas e construcionistas da aprendizagem.

O construcionismo, de acordo com um de seus proponentes, Seymour Papert (1994), psicólogo, aluno de Jean Piaget, e professor no *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, corresponde a uma abordagem baseada no construtivismo piagetiano que engloba a utilização da tecnologia computacional na construção e desenvolvimento do conhecimento.

Embora verbas públicas tenham sido (e ainda são) direcionadas ao desenvolvimento do programa, ressalta-se que, na Plataforma de Indicadores do Governo Federal²⁴, no que diz respeito à avaliação do Proinfo, existem apenas informações referentes à quantidade de laboratórios de informática entregues às escolas. Nessa direção, não são apresentados dados oficiais para avaliação e análise da efetividade e resultados do Programa. Entretanto, pesquisas entorno do mesmo que analisam sua implementação em municípios (SILVA, 2010), estados (QUARTIEIRO, 2002; SCHNELL, 2009) e a formação de professores acerca dos usos da tecnologia (SALAZAR, 2005), foram desenvolvidas.

Atrelado ao Proinfo, foi implementado o Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Como parte das ações governamentais acerca das TIC, o Prouca foi criado para complementar as ações do MEC no âmbito das tecnologias na educação (FNDE, 2015). Como uma iniciativa do Governo Federal, instituído pela Lei no 12.249, de 11 de Junho de 2010, tal Programa objetiva incluir tecnologias digitais nas escolas públicas, por meio da distribuição e do uso de *netbooks* portáteis para fins educativos, explorando a mobilidade e possibilitando a inclusão digital de estudantes e professores.

²³ Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/Proinfo-integrado/materialapoio.html>. Acesso em 31/10/2015.

²⁴A plataforma de indicadores do governo federal (PGI) é um repositório de informações estruturadas (indicadores) à feição dos processos de governança para o Governo Federal; ou seja, um repositório de compartilhamento de indicadores de políticas públicas.

Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/proinfo-laboratorios-de-informatica>. Acesso em 31/10/2015.

A aquisição dos equipamentos, segundo informações divulgadas pelo Portal do FNDE²⁵ (2015), ocorre por meio de financiamento junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) ou com recursos próprios dos estados e municípios, mediante a adesão à ata de registros de preços realizada pelo FNDE.

Tal distribuição é justificada a partir do argumento de que os *netbooks* contêm um sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso pelos estudantes sendo que, são desenvolvidos, especialmente, para uso no ambiente escolar (FNDE, 2015).

Da mesma forma que o Proinfo, o Prouca está apoiado na ideia de que a disseminação do uso do *netbook* educacional com acesso à *Internet* pode se caracterizar como uma poderosa ferramenta de inclusão digital capaz de promover melhorias na qualidade da educação (BRASIL, 2010).

Convém salientar que, em relação ao município de Curitiba, a prefeitura adquiriu 20.000 *netbooks* educacionais²⁶ (CURITIBA, 2013). Ressalta-se que o trabalho acerca dos mesmos, bem como em torno dos recursos provenientes do Proinfo, é orientado pela normativa que rege a educação municipal: as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006).

As DCM (CURITIBA, 2006) foram elaboradas entre 2005 e 2006 a partir de estudos e reflexões realizadas entre profissionais das diferentes instâncias pedagógicas e administrativas. Nelas, ao que se refere às tecnologias, estão situados os seguintes programas:

- Digitando o Futuro;
- Informática Básica;
- Computador na Sala de Aula;
- A Linguagem Logo;
- Lego (Robótica);
- Jornal Eletrônico Escolar Extra-Extra!;
- Educação à Distância (EAD);

²⁵ Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>. Acesso em 31/10/2015.

²⁶ A proposta se configura na modalidade de 1:1 (um por um) em forma de revezamento. Em julho de 2012, 184 escolas receberam de 1 a 5 kits, contendo 40 *netbooks* cada, de acordo com número de alunos. Os equipamentos ficam armazenados em armários específicos que fazem o carregamento das baterias e, de acordo com o planejamento do professor, os *nets* são utilizados pelos alunos (CURITIBA, 2013, p.5 e 6).

- TV Professor - Mídia e Educação e;
- Portal Aprender Curitiba - Mundo Virtual.

Dentre esses programas, estão vigentes, o Jornal Eletrônico Escolar Extra-Extra! e o Lego (Robótica).

O Jornal Eletrônico Escolar Extra-Extra! é um projeto desenvolvido em algumas²⁷ escolas do município que, conforme as DCM (CURITIBA, 2006), possibilita:

[...]o desenvolvimento de jornais eletrônicos escolares, através da simulação de uma redação de jornal, que acontece desde a produção textual, a produção de imagens (fotos e desenhos) e a editoração até a publicação na WEB, utilizando ambiente que integra os usuários participantes (CURITIBA, 2006, p. 74).

Os alunos que participam deste projeto são chamados de jornalistas mirins e desenvolvem ações dentro e fora das unidades escolares, realizando entrevistas, coletando informações e produzindo notícias para divulgar nos jornais virtuais de suas escolas²⁸.

Embora o projeto seja desenvolvido desde 2001, além das informações contidas nas DCM (CURITIBA, 2006), não há outros documentos oficiais e/ou direcionamentos escritos que norteiem as práticas que devem ser desenvolvidas a partir do mesmo, bem como, publicações oficiais do município que demonstrem avaliações, acompanhamentos e resultados do projeto.

De acordo com dados obtidos por meio da Coordenadoria de Educação Integrada²⁹, responsável pelo acompanhamento e orientação do Extra, Extra!, no ano de 2015, houve 37 escolas municipais envolvidas e, aproximadamente, 1000 estudantes.

Quanto ao projeto Lego, atualmente conhecido por 'robótica', o mesmo caracteriza-se como uma ação desenvolvida com estudantes para o conhecimento acerca de princípios básicos de robótica. Para tanto, foram distribuídos às escolas municipais kits compostos de engrenagens, polias, eixos, motores, sensores, correias e tijolos programáveis. De acordo com o texto das DCM (CURITIBA, 2006) por meio do Lego,

[...] enquanto a criança constrói, vai contando, somando, calculando, desenvolvendo noções de espaço e percepção visual e classificando,

²⁷ A participação é por adesão, mediante um processo que ocorre todos os anos em que todas as escolas recebem convite. Entretanto, a participação é opcional.

²⁸ Cada instituição de ensino da rede municipal de Curitiba participante do projeto possui uma página na *internet* (jornal eletrônico) denominada 'Extra, Extra! - nome da escola'.

²⁹ Departamento da Secretaria Municipal de Educação responsável pelas gerências de projetos educacionais e pelo Comunidade Escola.

fazendo uso de conceitos das diversas áreas do conhecimento de maneira lúdica e efetiva do ponto de vista da aprendizagem (DCM, 2006, p. 73).

Tal afirmativa evidencia um posicionamento de apropriação do conhecimento fundamentado na teoria construcionista de aprendizagem. Esta por sua vez é citada no texto das DCM (2006), na parte referente à robótica, como principal direcionamento de práticas desenvolvidas acerca das tecnologias (na ocasião de sua implementação).

Além dos projetos supracitados, outra iniciativa apresentada nas DCM (2006) diz respeito à formação docente. Saliencia-se que a formação na área de tecnologias é responsabilidade de uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, instituída a partir de 2001. Conforme apontado nas DCM (CURITIBA, 2006) cabe à Gerência de Tecnologias Digitais assessorar e capacitar os profissionais da educação municipal para a utilização das tecnologias nos contextos educacionais.

Destaca-se aqui que a compreensão em relação às TIC no âmbito das DCM (CURITIBA, 2006), é definida como:

[...] as tecnologias da informação e comunicação são entendidas na sua amplitude, superando a visão apenas instrumental e atingindo uma concepção mais ampla, o que possibilita que pensemos em variados ambientes onde possamos realizar práticas pedagógicas mediadas por linguagens da informação e da comunicação. (CURITIBA, 2006, p. 68).

Embora o entendimento da tecnologia, neste documento, aponte para a necessidade de superar uma visão instrumental da mesma, na rede municipal, ainda são desenvolvidos cursos que objetivam capacitar o profissional para o uso técnico de ferramentas de informática, conforme pode ser observado na descrição dos objetivos dos cursos: Informática Básica, Linguagem de Programação e outros desenvolvidos na SEMATEC³⁰. Nas ementas dos cursos contidas no Plano de Formação Continuada (CURITIBA, 2015) consta:

Linguagem de Programação: Este curso tem o objetivo de apresentar aos profissionais da RME os kits tecnológicos, bem como a programação básica utilizando a linguagem de programação Scratch. [...] **Informática Básica:** Esse curso visa instrumentalizar profissionais para os sistemas operacionais Linux/ Windows, assim como a navegação segura na *internet*. (CURITIBA, 2015, p. 104 e 119).

Notam-se, também, práticas de formação acerca das tecnologias que vão de encontro com as propostas das diretrizes municipais, ou seja, estão em consonância

³⁰ Semana de Tecnologia - Ao longo de uma semana são ofertadas oficinas que tem por objetivo instrumentalizar profissionais para o uso de diferentes ferramentas do sistema operacional Windows e da *Internet* (CURITIBA, 2015, p. 117).

com uma perspectiva de integração desses recursos às práticas do professor, conforme pode ser observado nos objetivos do curso *Tecnologias na EJA: estratégias de ensino e aprendizagem*:

[...] Este curso tem por objetivo explicar o uso das tecnologias digitais na EJA, tendo como foco a integração técnico-pedagógica dos recursos para os encaminhamentos em sala de aula. (PFC, 2015, p. 107).

Em relação aos demais cursos/formações ofertados no âmbito das tecnologias eles não estão, necessariamente, articulados às formações dos diferentes componentes curriculares. Essa estrutura de formação é influenciada por um modelo proposto pelo governo federal no final de década de 1990 em que, ao invés de ofertar aos professores uma formação que integrasse as tecnologias aos componentes curriculares, eram ofertados cursos para uso técnico/instrumental das tecnologias digitais.

Cabe ressaltar que, conforme aponta Sá e Endlich (2014):

O conhecimento técnico é necessário, mas não suficiente para dar conta da dimensão pedagógica; por outro lado, o uso pedagógico necessita de conhecimentos tecnológicos para se integrar no planejamento didático pedagógico e na utilização crítica e criativa das tecnologias na escola. (SÁ; ENDLICH, 2014. p. 64).

Nesta direção, os autores apontam a importância de conhecimentos técnicos, entretanto ressaltam a necessidade de se pensar na integração das tecnologias ao planejamento pedagógico, bem como, refletir acerca do processo de formação do professor.

Sobre este processo e a respeito da utilização de recursos tecnológicos, Bonilla (2009) afirma que:

A maioria dos professores não conhece, não sabe como e com que finalidade utilizá-los na dinâmica que vem desenvolvendo há anos em sala de aula. Por isso, essa inserção vem se dando de forma quase que burocrática, apenas com o objetivo de *modernizar* a escola. (BONILLA, 2009, p. 34) (*grifo nosso*).

É interessante notar como o autor questiona a inserção da tecnologia atrelada à noção de uma instituição escolar *moderna*. De acordo com esta crítica, entende-se que se a conexão com a *internet* amplia a comunicação e o acesso a informações relacionadas a aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos de diferentes lugares do mundo, tal conectividade não garante a apropriação de conhecimentos pertencentes a estes contextos e nem mesmo o uso efetivo das tecnologias.

São necessárias mudanças em relação às concepções de sujeito, de tecnologia, de linguagem e de processo ensino-aprendizagem. Nos contextos educativos, são necessárias transformações na escola, no currículo, bem como, na prática dos sujeitos pertencentes a essa instituição, uma vez que, conforme pontua Freitas (2008):

A verdadeira integração do computador/*internet* na realidade da escola supõe uma nova organização escolar mais descentrada, um currículo mais flexível, a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados, mudanças no próprio espaço da sala de aula. E isso não acontece de um dia para outro: requer tempo, ajudas específicas, incentivos, toda uma estrutura de apoio. (FREITAS, 2008, p. 2).

Estudos apontam que, de certa forma, no contexto educacional brasileiro, embora haja um crescimento em relação à distribuição e ao acesso aos recursos tecnológicos nas instituições escolares, o uso dos mesmos e a sua integração nas práticas pedagógicas ainda acontecem de forma limitada (BRITO, 2006; GOMES, 2013).

Predomina a ideia de que os recursos tecnológicos são meras ferramentas ou simplesmente instrumentos técnicos.

Contrapondo tal visão, de acordo com Freitas (2010), é necessário compreender as tecnologias como “[...] instrumentos técnicos e simbólicos”, a fim de entender que além de máquinas, são “[...] instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita [...]” (FREITAS, 2010, p.337).

Levy (1996) destaca que considerar o computador (e demais tecnologias digitais) apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons, imagens sobre um suporte fixo (ou móvel), equivale negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, possibilidades diante do aparecimento de novos gêneros discursivos, ligados à interatividade. Contudo, muitas vezes, a escola tende a manter práticas arraigadas e sedimentadas, que priorizam ações em torno do processo de leitura e escrita relacionadas ao trabalho temático, estrutural e normativo da língua.

Na mesma direção, Freitas (2008) afirma que, nas escolas predominam hábitos voltados à escrita manuscrita e à utilização da impressão sendo que, diante desta prática, assumir o computador e a *internet* com o que eles disponibilizam e possibilitam se torna uma difícil tarefa. Rojo (2012) afirma que as práticas pedagógicas, muitas vezes, ficam focadas na materialidade dos recursos

tecnológicos, desconsiderando suas potencialidades em torno do trabalho com diferentes linguagens, mídias e culturas, bem como, em torno das possibilidades de autoria, interação e produção colaborativa.

Para a efetivação de tais usos e direcionamentos faz-se necessário que a formação, inicial e continuada, esteja voltada à reflexão do papel mediador do professor na preparação dos alunos para pensar (FREITAS, 2008).

Convém ressaltar, também, a necessidade de investimentos no processo de formação de professores e pedagogos, com vistas a promover condições para o letramento digital de professores e pedagogos.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar preparados para lidar, de forma crítica, com as informações, conhecimentos e possibilidades advindas das tecnologias.

Entretanto, verifica-se a limitação de parte dos docentes em apropriar-se das tecnologias digitais, bem como a pouca familiaridade dos mesmos e da equipe pedagógica com um planejamento que integre o uso dos recursos disponíveis às práticas sociais e educativas e às atividades vinculadas ao currículo escolar (SILVA; GOMES, 2015). Estudos apontam para uma insegurança por parte desses sujeitos em utilizar as tecnologias digitais, pois conforme menciona Brito (2006),

Do livro, ao quadro de giz, ao retroprojeter, a TV e vídeo, ao laboratório de informática as instituições de ensino vem tentando dar saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam junto um professorado [...] que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias ao cotidiano da sala de aula. (BRITO, 2006, p. 5 e 6).

Quanto às condições do professor em apropriar-se e incorporar as tecnologias ao cotidiano de sala de aula, Freitas (2009) ressalta que:

[...] na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontar saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem, com o computador e a *internet*, presentes na contemporaneidade. (FREITAS, 2009, p. 58).

Diante desta afirmativa, fica evidente a necessidade de propostas de formação docente voltadas a um “[...] conhecimento compartilhado sobre as possibilidades levantadas pela cibercultura no campo do letramento e da aprendizagem, levando-os a uma reflexão que possibilite uma ação transformadora de sua prática educativa” (FREITAS, 2003, p. 2).

Acerca desta necessidade, Gomes (2013) afirma que professores possuem níveis de domínio e conhecimentos diferentes no que concerne aos usos do computador e nem sempre utilizam esses recursos em suas vidas pessoais ou possuem o domínio necessário para esta prática, sendo importante uma formação voltada aos diferentes níveis de apropriação das tecnologias digitais.

Reiterando tal posição, Araújo (2015) afirma que:

O professor pode utilizar uma determinada tecnologia, mas isso não significa que ele se apropriou, pode fazer uso meramente instrumental de determinado recurso, bem como, também, pode acontecer o contrário, ele pode ter se apropriado de certo recurso e não utilizar de maneira pedagógica e nem integrar em suas aulas. (ARAÚJO, 2015, p. 67).

A autora complementa:

[...] integração e apropriação das tecnologias dependem da utilização pelo professor e esta depende da multiplicidade de fatores que envolvem esse processo, isto é das condições de infraestrutura da escola, de uma proposta pedagógica que incorpore a organização escolar e uma política de formação e qualificação continuada do professor. (ARAÚJO, 2015, p. 69).

Em síntese, a autora evidencia a necessidade de se pensar, articuladamente, nos processos formativos do professor, na proposta pedagógica e nas condições de infraestrutura tecnológica das escolas. Em consonância com tais ideias, Gomes (2013) ressalta:

[...] para integrar e utilizar as TIC no interior das escolas, para apropriar e integrar o *laptop* educacional à prática docente faz-se necessário a definição de uma política institucional com perenidade por parte da mantenedora com investimentos em infraestrutura e na formação continuada de professores, pedagogos e diretores [...]. (GOMES, 2013, p. 104).

Nesta direção, para um processo efetivo de utilização, apropriação e integração das tecnologias nas práticas escolares, há a necessidade de políticas institucionais contínuas, investimentos na infraestrutura, manutenção, renovação de *hardwares* e *softwares*, conectividade, bem como investimentos na formação (inicial ou continuada) acerca das tecnologias.

Buscando contribuir com as reflexões sobre a formação continuada ofertada aos profissionais da educação, Gomes (2013) pontua a necessidade da elaboração de uma proposta de formação continuada que desvele as possibilidades teórico-pedagógicas do uso das tecnologias, a fim de promover um processo de formação continuada no qual os profissionais se apropriem e integrem conhecimentos críticos

no uso dos recursos tecnológicos, bem como superem práticas meramente instrumentais desenvolvidas com estes recursos.

Na mesma direção, Araújo (2015) constata que professores reconhecem que os cursos de formação podem contribuir para o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais, no entanto, a estrutura atual das formações não permite isso. Isto porque, para a autora, há diversos elementos que necessitam ser melhorados para a oferta de formações continuadas: formações que articule teoria e prática; socialização de práticas pedagógicas; maior interação entre cursistas, dentre outros.

Sobre a formação de pedagogos, Endlich e Sá (2015) afirmam que este profissional, atuante nas funções de planejador, organizador e articulador do processo pedagógico escolar, não recebe formação específica para utilização das tecnologias digitais nestas funções, evidenciando a carência de formação e discussão, também, nesta área.

Portanto, diante da inserção de recursos tecnológicos nas escolas, seja por meio de políticas públicas ou por ações das escolas, professores e pedagogos demandam de formações (continuadas e em serviço) que permitam a compreensão e a apropriação dessas tecnologias seja para usos pessoais ou pedagógicos.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo, evidenciando o universo da pesquisa, os participantes, as técnicas para coleta de dados e a orientação metodológica para organização e análise dos dados.

O presente estudo teve abordagem qualitativa e quantitativa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Sociedade Evangélica Beneficente de Curitiba-PR sob o parecer 867.867/2014 (ANEXO 1). A pesquisa de campo foi realizada no período de fevereiro/ 2015 a maio/2015.

4.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Atualmente, de acordo com os dados do IBGE (2015)³¹, Curitiba possui uma população de, aproximadamente, 1.879.355 habitantes.

De acordo com os dados do Departamento de Planejamento e Informações (2016) da Secretaria Municipal de Educação, no que concerne o ensino público, o município conta com 185 escolas municipais de ensino fundamental, 205 centros de educação infantil e 3 escolas que funcionam na modalidade de educação especial.

Conforme divulgado pelo MEC/INEP/Censo Escolar (2014), a Rede Municipal atende, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, aproximadamente, 85.682 estudantes. Quanto ao quadro docente, de acordo com informações obtidas pelo Departamento de Recursos Humanos da SME (2015), a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) possui 8.412 professores que atuam na Docência I (Pré ao 5º ano) e 678 pedagogos que atuam nessas instituições educacionais.

As instituições escolares, no município, são divididas por núcleos, constituindo 9 núcleos regionais: Bairro Novo (NREBN), Boa Vista (NREBV), Boqueirão (NREBQ), Cajuru (NRECJ), CIC (NRECIC), Matriz (NREMZ), Pinheirinho (NREPN), Portão (NREPR) e Santa Felicidade (NRESF).

³¹ Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=410690&idtema=130&search=parana|curitiba|estimativa-da-populacao-2015-> Acesso em: 24/02/2016.

A pesquisa de campo foi realizada em nove escolas desse município, sendo uma escola por núcleo regional.

4.2 PARTICIPANTES

Participaram dessa pesquisa 9 professores e 9 pedagogos de escolas públicas da rede municipal de Curitiba envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais (Pré ao 5º ano) da educação básica. A escolha desses profissionais ocorreu por considerarmos que ambos são responsáveis pelos encaminhamentos acerca das tecnologias no contexto escolar.

Inicialmente, foram selecionadas as escolas por meio da indicação da equipe de Formação Continuada da Gerência de Tecnologias Digitais da Secretaria Municipal de Educação.

Uma vez definidas, foram selecionados os participantes conforme os seguintes critérios:

- Professores indicados pela direção da escola que utilizassem computadores e/ou *netbooks* durante suas aulas e tivesse disponibilidade para contribuir com a pesquisa;
- Pedagogos que atuassem na orientação dos professores selecionados.

Aqueles que aceitaram participar da pesquisa foram conduzidos à uma sala reservada e informados acerca dos objetivos da pesquisa e a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1).

A fim de preservar a identidade das escolas e dos participantes, os mesmos foram organizados em dois grupos (A e B) e foram designados por letras e números como mostra o quadro 4:

QUADRO 4 - DESIGNAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

GRUPOS \ ESCOLA		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		A	PROFESSORES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
B	PEDAGOGOS	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9

FONTE: A autora (2016)

A caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto as suas ocupações, aos aspectos que envolvem a formação inicial e continuada, ao tempo de atuação em sala de aula e/ou orientação da prática pedagógica, idade e locais de trabalho, podem ser observadas nos quadro 5 e 6 a seguir:

QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

SUJEITO	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)	TEMPO NA INSTITUIÇÃO	ATUA EM OUTRA ESCOLA	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	MODALIDADE	CONCLUSÃO	PÓS GRADUAÇÃO	MODALIDADE	CONCLUSÃO
A1	35	16	8 anos	N	S	Normal Superior	SP	2003	Psicopedagogia	P	2004
A2	45	27	4 anos	S	S	Letras	P	2001	Alfabetização e Educação Infantil	P	2001
A3	50	16	9 meses	N	S	Pedagogia	P	2011	Alfabetização	SP	2014
A4	63	35	10 anos	N	S	Pedagogia	P	1998	Tecnologia Educacional	EAD	2003
									Educação Especial	SP	2010
									Metodologia do Ensino	P	2015
A5	26	5	3 anos	N	N	Pedagogia	P	2010	Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem	P	2012
A6	37	13	8 anos	S	N	Letras/ Inglês	P	2004	Literatura Brasileira	P	2005
									Gestão Escolar	SP	2010
									Educação Especial	EAD	2015
A7	41	26	19 anos	N	S	Pedagogia	P	1999	Psicopedagogia	P	2003
A8	39	12	7 anos	N	N	Normal Superior	P	2006	Psicopedagogia	EAD	2011
A9	28	9	3 anos	N	N	Pedagogia	P	2009	Alfabetização e Letramento (em curso)	EAD	—

LEGENDA: SP – Semipresencial; P – Presencial; N – Não; S – Sim; EAD – Ensino à Distância
 FONTE: A autora (2016)

QUADRO 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS

SUJEITO	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)	TEMPO NA INSTITUIÇÃO	ATUA EM OUTRA ESCOLA	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	MODALIDADE	CONCLUSÃO	PÓS GRADUAÇÃO	MODALIDADE	CONCLUSÃO
B1	40	22	8 anos	N	S	Pedagogia	P	1998	Psicopedagogia	P	2002
B2	57	25	3 anos	N	S	Pedagogia	P	1991	Educação Infantil	P	2005
B3	40	22	4 meses	S	S	Pedagogia	P	1996	Psicopedagogia	SP	2004
B4	51	20	2 anos	S	S	Pedagogia	P	2002	Educação Especial	SP	2004
B5	51	30	7 anos	N	S	Pedagogia	SP	1998	Educação Especial	P	2005
B6	46	25	8 anos	S	S	Pedagogia	P	2003	Educação Especial	P	2005
									Educação de Jovens e Adultos		2014
B7	45	27	19 anos	N	S	Pedagogia	P	1991	Psicopedagogia	P	2005
B8	41	9	2 anos	N	S	Pedagogia	P	1999	Psicopedagogia	P	2002
B9	33	16	1 ano e 4 meses	N	S	Pedagogia	P	2004	Psicomotricidad e Relacional	P	2007
									OTP		2009

LEGENDA: SP – Semipresencial; P – Presencial; N – Não; S – Sim; EAD – Ensino à Distância
 FONTE: A autora (2016)

Conforme demonstrado nos quadros 5 e 6, as idades dos entrevistados variaram entre 26 e 63 anos, com média de idade de 43 anos. Os níveis de escolaridade variaram entre graduação e pós-graduação *lato sensu*³², sendo que 17 concluíram, pelo menos, um curso de pós-graduação e 1 estava cursando esse nível de ensino.

³² “As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996” (MEC, 2016). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em 24/06/2016.

Cabe salientar que, na RME, o professor ocupa a função denominada docência. Para o ingresso no quadro do magistério municipal é necessário realizar concurso público. O pedagogo, por sua vez, desenvolve a função denominada de Suporte Técnico Pedagógico. Para atuar nessa função é necessário fazer parte do quadro de docentes do município e, posteriormente, realizar um procedimento de mudança de área de atuação para Suporte Técnico Pedagógico, que é a função de pedagogo escolar. Esse procedimento ocorre mediante processo seletivo interno.

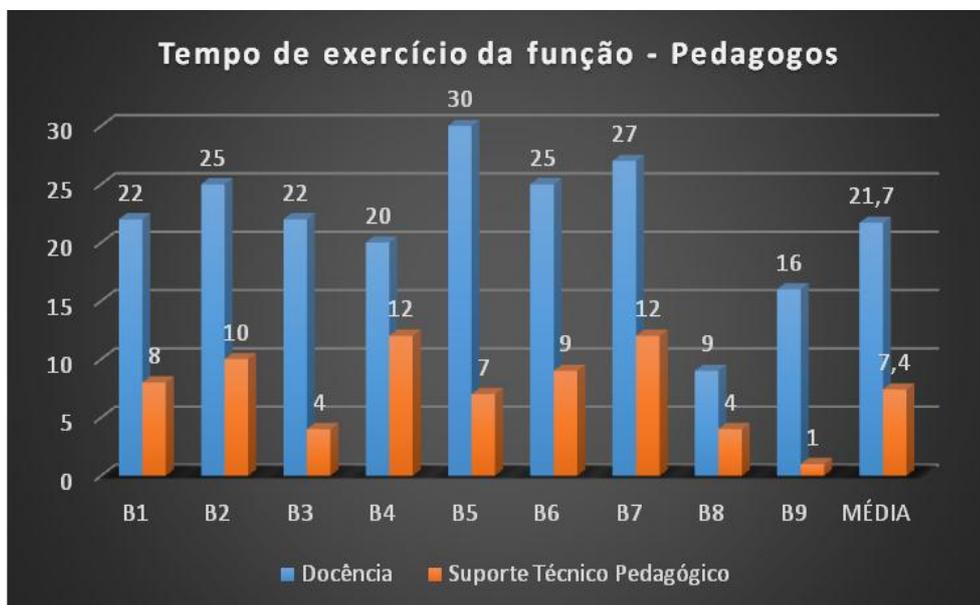
No que se refere ao tempo de atuação docente de professores e pedagogos, verificou-se que, em relação aos professores, obteve-se uma média de 19,7 anos; e, em relação aos pedagogos, 21,7 anos (GRÁFICOS 2; 3).

GRÁFICO 2 - TEMPO DE EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOS PROFESSORES



FONTE: A autora (2016)

GRÁFICO 3 - TEMPO DE EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOS PEDAGOGOS



FONTE: A autora (2016)

Diante desses dados, foi possível notar que pedagogos tendem a atuar, há mais tempo, na rede se comparados ao tempo dos professores. Quanto ao tempo de atuação na função de suporte técnico pedagógico a maior parte dos participantes (45%) atua nesta função entre 06 e 10 anos (o que representa 04 pedagogos).

4.3 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de acordo com dois roteiros pré-definidos (APÊNDICES 2 e 3). Cabe salientar que, embora os roteiros das entrevistas discorressem sobre os mesmos temas, algumas perguntas estavam voltadas para a especificidade da atuação do professor e outras, do pedagogo.

Para a elaboração dos roteiros das entrevistas, foram consideradas as seguintes temáticas:

- Identificação dos sujeitos;
- Formação inicial,
- Formação continuada em serviço;
- Prática Pedagógica do Pedagogo;
- Prática Pedagógica do Professor;

- Considerações acerca do letramento e do letramento digital e;
- Infraestrutura tecnológica no contexto escolar.

Antes da realização da pesquisa de campo, foi realizado um projeto piloto do roteiro de entrevista com 3 professores e 3 pedagogos, com objetivo de analisar sua efetividade e coerência com o estudo. A partir disso, foram realizadas modificações no roteiro e, portanto, esses participantes foram excluídos da amostra analisada.

As entrevistas foram efetuadas individualmente, gravadas com um aplicativo instalado no celular e transcritas na íntegra. O tempo médio de cada entrevista foi 30 minutos.

4.4 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para organização e análise de dados foram adotadas abordagens qualitativas e quantitativas. Cabe ressaltar que, de acordo com Minayo (1993) ambas as análises podem ser articuladas:

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, [...], não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO, 1993, p.247) (grifos do autor).

Feitas tais considerações, convém salientar que, para a organização quantitativa dos dados, as respostas foram categorizadas e agrupadas pelo percentual de semelhanças entre os enunciados. Embora tenham sido categorizadas dessa forma, entendemos que, mesmo quando semelhantes, as mesmas não estão assentadas, necessariamente, em visões e posições iguais e, portanto, podem não possuir o mesmo sentido. Nesta direção, cada posicionamento elaborado pelos participantes é único e resultante de sua própria história e da situação dialógica na qual foi produzido. Contudo, esse recorte se fez necessário para investigar as tendências subjacentes aos enunciados dos entrevistados.

Para a análise qualitativa foi adotada a técnica de análise de conteúdo difundida por Bardin (2012). Para a autora,

[...] a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*. [...] A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção)* das mensagens. (BARDIN, 2012, p.44) (*grifos da autora*).

O desenvolvimento da análise de conteúdo dessa pesquisa passou por diferentes fases, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2012).

No momento de pré-análise foram realizadas leituras “flutuantes” de todas as entrevistas transcritas. Posteriormente, os formulários das respostas foram inseridos no *software Weft-QDA*³³. Foram criadas as seguintes categorias para tratamento dos resultados obtidos:

- Formação inicial, continuada e em serviço acerca da tecnologia;
- Abordagens teóricas e práticas acerca do letramento e do letramento digital;
- Condições de infraestrutura tecnológica no contexto escolar.

Em seguida foi realizado o processo de codificação. Para Bardin (2012, p.133) a codificação é tratar o material, ou seja,

[...] corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN 2012, p.133).

Foram destacados recortes/trechos de respostas e agrupados nas categorias por conteúdos semelhantes.

Por fim, foi realizada a etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados.

Convém ressaltar que foi relevante a análise das falas dos entrevistados para ampliar a compreensão da singularidade da produção discursiva de cada participante. Neste ponto, entendemos que produções discursivas são decorrentes de um trabalho coletivo, social e histórico, conforme apontado por Bakhtin (2006). Assim, os relatos produzidos pelos participantes do presente estudo foram tomados como práticas discursivas que se constituem na interação entre sujeitos socialmente organizados.

³³ Software que auxilia à análise de pesquisas de metodologia qualitativa.

Nesta direção, para a análise qualitativa das produções discursivas, foram destacados trechos significativos das falas dos entrevistados e analisados a partir das reflexões acerca dos conceitos de multiletramentos e do letramento digital.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados da pesquisa de campo foi feita a partir da descrição dos dados quantitativos, organizados por médias e percentuais de frequência, bem como pela apresentação de trechos considerados representativos das respostas fornecidas pelos participantes. Os resultados foram organizados e analisados a partir das categorias supracitadas.

5.1 FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E EM SERVIÇO ACERCA DA TECNOLOGIA

Em relação à formação acadêmica dos participantes da pesquisa foi possível constatar que 100% dos pedagogos foram formados, em nível de graduação, no curso de pedagogia, enquanto os professores, em diferentes áreas vinculadas à educação (QUADRO 7).

QUADRO 7 - CURSOS DE GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES

GRADUAÇÃO	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Normal Superior	0	0%	2	22%
Letras	0	0%	2	22%
Pedagogia	9	100%	5	56%

FONTE: A autora (2016)

Quanto a essa etapa inicial de formação, 67% dos professores a concluíram entre os anos de 2001 e 2010 e, 67% dos pedagogos entre os anos de 1991 e 2000 (QUADRO 8).

QUADRO 8 - ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO

ANO DE FORMAÇÃO (GRADUAÇÃO)	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Entre 1991 e 2000	6	67%	2	22%
Entre 2001 e 2010	3	33%	6	67%
A partir de 2011	0	0%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

No que concerne à formação em nível de pós-graduação (*lato sensu*), todos os pedagogos realizaram, no mínimo, um curso de especialização e dentre os professores, 88% possuem, no mínimo, uma especialização e um, está cursando. Cabe salientar que, dos cursos citados, somente um está relacionado à área de Tecnologias Educacionais.

QUADRO 9 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Alfabetização e Letramento ³⁴	0	0%	3	33%
Ciências do Comportamento ³⁵	7	78%	7	78%
Tecnologias Educacionais ³⁶	0	0%	1	11%
Gestão Escolar ³⁷	0	0%	2	22%
Áreas e níveis de ensino ³⁸	2	22%	3	33%

FONTE: A autora (2016)

³⁴ Curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

³⁵ Cursos de pós-graduações em: Psicopedagogia, Educação Especial, Modalidades de Intervenção no processo de ensino-aprendizagem e Psicomotricidade Relacional.

³⁶ Curso de pós-graduação em Tecnologias Educacionais.

³⁷ Cursos de pós-graduações em: Gestão Escolar e OTP.

³⁸ Cursos de pós-graduações em: Educação Infantil, Metodologia do Ensino, Literatura Brasileira e EJA.

Referente ao questionamento voltado ao acesso dos participantes, durante a graduação, a conteúdos relacionados às tecnologias na educação, a maior parte dos participantes, de ambos os grupos, negou ter tido tal acesso (QUADRO 10).

QUADRO 10 - ACESSO AOS CONTEÚDOS ACERCA DAS TECNOLOGIAS

ACESSO AOS CONTEÚDOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Sim	4	44	4	44
Não	5	56	5	56

FONTE: A autora (2016)

Os profissionais que afirmaram ter tido acesso a tais conteúdos, mencionaram que os mesmos estavam voltados a estudos teóricos (análises de políticas públicas e textos acadêmicos) ou à utilização técnica e/ou pedagógica das tecnologias digitais.

QUADRO 11 - CONTEÚDOS ACERCA DAS TECNOLOGIAS

CONTEÚDOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Utilização pedagógica das tecnologias	1	25%	2	50%
Utilização técnica das tecnologias	4	100%	4	100%
Estudos teóricos acerca das tecnologias	1	25%	0	0%

FONTE: A autora (2016)

A respeito dos dados expostos no quadro 11, chama atenção o fato que todos participantes mencionaram que os conteúdos eram direcionados à utilização técnica dos computadores. Contudo, 50% dos professores e 25% dos pedagogos

evidenciaram, também, que os conteúdos abordaram o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Cabe ressaltar que a recorrência dos conteúdos direcionados à utilização técnica dos computadores pode estar relacionada ao período em que os participantes da pesquisa cursaram a graduação (entre 1991 e 2011). Isso por que, principalmente, na década de 1990, as discussões em torno das tecnologias na educação, eram incipientes.

Somente a partir dessa década, políticas e programas de inclusão digital começaram a ter maior visibilidade no contexto da educação brasileira.

A formação docente, direcionada ao uso das tecnologias, tinha como objetivo instrumentalizar professores para utilizar computadores nas práticas pedagógicas (BRASIL, 1997) o que pode justificar, também, que os conteúdos abordados na graduação, acerca das tecnologias, estavam voltados ao manuseio técnico dos equipamentos. Portanto, conforme referido no segundo capítulo dessa pesquisa, poucas eram as orientações teórico-metodológicas que contribuía, de fato, com reflexões acerca da integração das tecnologias às práticas de sala de aula.

Ainda em relação aos participantes que afirmaram ter tido acesso aos conteúdos direcionados às tecnologias na época da graduação, 100% dos professores e 50% dos pedagogos concordaram que, de alguma forma, tais conteúdos contribuíram para as práticas profissionais que desenvolvem (QUADRO 12).

QUADRO 12 - CONTRIBUIÇÕES DOS CONTEÚDOS PARA AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

CONTRIBUIÇÕES DOS CONTEÚDOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Contribuem	2	50%	4	100%
Não contribuem	2	50%	0	0%

FONTE: A autora (2016)

No que se refere às justificativas para tais contribuições, foi possível perceber, novamente, a recorrência de respostas voltadas à apropriação técnica das

tecnologias. Profissionais de ambos os grupos afirmaram possuir algum domínio dos computadores, por ter tido, na graduação, contato com conteúdos técnicos.

A2: Eu penso que o uso das tecnologias naquela época era você tirar o medo do uso da máquina. Você avança ao conhecer programas novos... Eu acho que isso tudo contribuiu muito né? Até mesmo para que eu saiba que caminho usar dentro do computador, por exemplo.

A5: Acho que contribuiu, pois desde a graduação tive contato. Mesmo não sendo voltado para a sala, eu aprendi a usar essa ferramenta. Então eu acho que foi bastante importante.

A partir das respostas de A2 e A5, nota-se que as contribuições dos conteúdos desenvolvidos foram relacionadas aos modos de utilizar os recursos tecnológicos e não às práticas profissionais/pedagógicas que exercem.

Quanto aos que negaram que os conteúdos contribuíram para suas práticas, foi possível observar que suas justificativas estavam voltadas à velocidade que as tecnologias se modificam.

B5: Eu acho que os conteúdos relacionados às tecnologias não contribuíram para minha prática atual. Eu acho que é porque já foram tantos anos e as tecnologias avançaram muito rápido, então aquilo que eu aprendi lá, já está obsoleto.

B7: Não contribuiu pelo tempo, né? Pela distância... Faz muito tempo. Naquela época tínhamos acesso a um número 'X' de tecnologias e, agora, sua amplitude é bem maior. Tudo muda.

As repostas de B5 e B7 evidenciaram que a velocidade das transformações tecnológicas repercute nos processos formativos e nas relações que os sujeitos estabelecem com o saber tecnológico.

Referente às formas de acesso aos cursos acerca das tecnologias ofertados pela SME, os participantes apontaram diferentes meios, a saber: *Portal Aprender*³⁹, *Plano de Formação Continuada*⁴⁰, e-mail enviado pelos NRE e repasse realizado por pedagogos nas escolas.

³⁹ Site da secretaria municipal de educação de Curitiba que contém a relação de cursos desenvolvidos nessa secretaria, bem como o acesso para inscrições e cancelamentos de participações nos cursos.

⁴⁰ Documento enviado no começo do ano letivo às escolas municipais que contém informações acerca de todos os cursos que serão realizados ao longo do ano por equipes da secretaria municipal de educação.

QUADRO 13 - MEIOS DE ACESSO AOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

MEIOS DE ACESSO AOS CURSOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Portal <i>Aprender</i>	8	89%	7	78%
Plano de Formação Continuada (PFC)	3	33%	1	11%
E-mails enviados pelos Núcleos Regionais da Educação (NRE)	2	22%	0	0%
Repasse de informações por pedagogos das escolas	0	0%	2	22%

FONTE: A autora (2016)

O número de respostas é superior ao número de participantes, pois os mesmos apontaram um ou mais meios.

Conforme demonstrado no quadro 13, 78% dos professores e 89% dos pedagogos evidenciaram ter acesso às informações dos cursos, por meio da divulgação realizada no *Portal Aprender*.

A respeito dos professores, 22% relataram, também, ter acesso a tais cursos por meio de informações transmitidas pelos pedagogos e 11% pelo Plano de Formação Continuada. Já os pedagogos, 33% afirmaram, também, acessar os cursos por tal Plano e 22% por *e-mails* enviados pelos NRE.

Dessa forma, é possível afirmar que a maior parte dos participantes, de ambos os grupos, utilizaram tecnologias digitais para acompanhar as formações ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação, bem como, para se inscreverem nelas. Tal prática pode apontar para o fato que, muitas vezes, a escolha em participar de cursos ocorra a partir de informações divulgadas por meios digitais, não envolvendo orientações presenciais por parte de profissionais que atuam no contexto escolar. Nessa direção, tal escolha fica limitada à análise dos conteúdos dos cursos apresentados nos meios digitais e, portanto, não conta com apresentação e discussão em torno dos objetivos e relevância dos mesmos para as práticas pedagógicas.

Referente à participação em cursos de formação continuada relacionados às tecnologias⁴¹, 78% dos professores e 100% dos pedagogos afirmaram ter participado.

Quanto aos motivos para escolha em participar desses cursos, predominou, nas respostas de 57% dos professores e 56% dos pedagogos, a atualização de conhecimentos acerca das tecnologias (GRÁFICOS 4; 5).

GRÁFICO 4 - MOTIVOS DOS PROFESSORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS RELATIVOS AS TECNOLOGIAS



FONTE: A autora (2016)

Dentre os professores, é possível perceber, ainda, que 29% referiram motivos relacionados ao aperfeiçoamento da prática profissional e 14% ao interesse pelas tecnologias digitais.

⁴¹ Refere-se aos cursos ofertados pela SME.

GRÁFICO 5 - MOTIVOS DOS PEDAGOGOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS RELATIVOS AS TECNOLOGIAS



FONTE: A autora (2016)

Dos pedagogos, 33%, revelaram participar das formações a fim de prepararem-se para orientar professores nas práticas pedagógicas (GRÁFICO 5).

B1: Acabei participando, pois sou pedagoga e tinha que orientar as professoras que são da minha responsabilidade.

B5: Todos esses cursos que eu fiz pensando no Extra, Extra! me ajudam, hoje, como pedagoga. Inclusive, acabo utilizando isso no encaminhamento com as meninas.

B9: Enquanto pedagoga [...] acho que foi bem válido para eu poder trabalhar com as professoras.

Por meio desses enunciados, foi demonstrado que o interesse em participar das formações se dá pela necessidade profissional. Ou seja, muitos pedagogos participaram desses cursos para poder orientar práticas de utilização das tecnologias no contexto escolar.

Ainda, a respeito das formações que abordaram as tecnologias, foram mencionados aspectos que, para ambos os profissionais, necessitam ser revistos.

QUADRO 14 - ASPECTOS ACERCA DOS CURSOS - VISÕES DE PEDAGOGOS

ASPECTOS DOS CURSOS	PEDAGOGOS	
	N	%
Continuidade das formações	1	11%
Maior carga horária	3	33%
Enfatizar aspectos técnicos das tecnologias digitais	1	11%
Nivelar a turma por conhecimentos dos cursistas	1	11%
Não apontaram considerações	3	33%

FONTE: A autora (2016)

Dentre esses aspectos, a necessidade de continuidade das formações, foi apresentada em 11% das respostas dos pedagogos e 22% das respostas dos professores (QUADROS 14 e 15). Isto é, após a conclusão dos cursos, os participantes evidenciaram a necessidade das equipes que compõem a SME, acompanharem e mediarer práticas de utilização das TIC nas unidades educacionais.

QUADRO 15 - ASPECTOS ACERCA DOS CURSOS - VISÕES DE PROFESSORES

ASPECTOS DOS CURSOS	PROFESSORES	
	N	%
Continuidade das formações	2	22%
Material insuficiente para formação	1	11%
Não apontaram considerações	4	45%
Não souberam responder	2	22%

FONTE: A autora (2016)

Sobre esse aspecto, Araújo (2015) afirma que “[...] as situações de aprendizagem devem vir ao encontro das situações reais dos professores na escola e em sala de aula, por isso a formação *in loco* é bem pertinente, pois trabalha com o próprio contexto do professor (espaços e materiais disponíveis)” (ARAÚJO, 2015, p.128).

Nessa direção, a partir dos aspectos que precisam ser revistos nos cursos (apontados por profissionais de ambos os grupos) e das considerações de Araújo (2015), nota-se que a continuidade de encaminhamentos pedagógicos e acompanhamento das práticas escolares em torno das tecnologias, bem como a formação *in loco* dos profissionais da educação, influenciam e contribuem para os modos de utilização das tecnologias nas salas de aulas.

Quando indagados sobre como a realização dos cursos contribuiu para as práticas pedagógicas, 72% dos professores e 56% dos pedagogos afirmaram que a partir dos mesmos, conseguiram apreender formas de articular as tecnologias aos conteúdos escolares e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem (QUADRO 16).

QUADRO 16 - CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Articular tecnologias e práticas pedagógicas	5	56%	5	72%
Condições para orientar professores	2	22%	0	0%
Trocar experiências	0	0%	1	14%
Conhecer jogos	1	11%	0	0%
Não souberam responder	1	11%	1	14%

FONTE: A autora (2016)

Conforme os dados apresentados no quadro 16, ficou evidenciado, também, que 14% dos professores consideraram que por meio da realização dos cursos foi possível realizar trocas de experiências. Já, em relação aos pedagogos, 22% relataram que a participação em tais cursos contribuiu para as práticas de orientação docente que exercem e; 11% que os cursos contribuíram ao acesso e conhecimento de diferentes jogos pedagógicos.

Quanto às visões de professores e pedagogos acerca da participação dos demais profissionais da escola em cursos relacionados às tecnologias, a maior parte dos entrevistados afirmou que tais profissionais participam desses cursos por interesse em encaminhamentos pedagógicos para utilizar as tecnologias digitais (QUADRO 17).

QUADRO 17 - VISÕES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS DEMAIS PROFISSIONAIS EM CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS

PARTICIPAÇÃO EM CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Interesse por encaminhamentos pedagógicos	5	56%	6	67%
Interesse pelos recursos tecnológicos	2	22%	3	33%
Não souberam responder	2	22%	0	0%

FONTE: A autora (2016)

Diante da recorrência das respostas que apontaram o interesse em encaminhamentos pedagógicos para utilização das tecnologias, foi possível perceber que os profissionais da educação necessitam de cursos que contribuam com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Muitas vezes, conforme apontado no segundo capítulo desse trabalho, tais profissionais sentem-se inseguros frente a integração dos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas.

Por isso, o processo de formação de professores e pedagogos deve ser direcionado a um “[...] conhecimento compartilhado sobre as possibilidades levantadas pela cibercultura no campo do letramento e da aprendizagem, levando-os a uma reflexão que possibilite uma ação transformadora de sua prática educativa” (FREITAS, 2003, p. 2).

Em relação às visões referentes a não participação dos professores em cursos acerca das tecnologias, pedagogos apontaram a resistência ao uso, o desinteresse pela tecnologia, o desconhecimento do potencial das tecnologias como instrumentos de aprendizagem e o interesse em outras temáticas. Professores, também, evidenciaram visões similares aos dos pedagogos (QUADRO 18).

QUADRO 18 - VISÕES ACERCA DA NÃO PARTICIPAÇÃO EM CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS

NÃO PARTICIPAÇÃO EM CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Resistência	2	22%	3	33%
Desinteresse	4	45%	3	33%
Desconhecimento	3	33%	4	45%
Interesse em outras temáticas	3	33%	0	0%
Falta de tempo	0	0%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

O número de respostas é superior ao número de participantes, pois os mesmos apontaram um ou mais motivos.

Diante dos dados expostos no quadro 18, foi possível verificar que, para os pedagogos, o desinteresse pelos recursos tecnológicos, apresenta-se como principal motivo para não participação nos cursos sobre tecnologias.

Para os professores, o principal motivo para não participação em tais cursos está relacionado ao desconhecimento do potencial das tecnologias como instrumentos de aprendizagem. Professores mostraram limitações em relação a um conhecimento mais profundo sobre as tecnologias presentes nas escolas.

A1: Alguns professores, pelo que percebo, ainda veem o computador em sala de aula como um intruso... Como aquilo que descaracteriza a sala de aula. Ele não sabe que os recursos contribuem para o ensino.

A7: O medo... Para eles a tecnologia é um bicho de sete cabeças. Ele tem medo de fazer errado e não saber consertar... De não saber usar aquilo em sala de aula [...]. Não imagina que a tecnologia pode ser aliada à sua aula.

A partir dos enunciados expostos, nota-se que os professores têm dificuldade de adequar as tecnologias aos objetivos propostos para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Tal fato pode ser decorrente de um processo de formação insuficiente para a reflexão sobre as possibilidades de integração das tecnologias às práticas pedagógicas e suas contribuições ao processo educativo.

O computador sendo apontado como 'intruso' e o 'medo' evidenciado nos enunciados de A1 e A7 podem estar demonstrando, também, uma insegurança

resultante dos conhecimentos superficiais em torno das tecnologias. Nessa direção, conforme apontado no primeiro capítulo, pesquisas como a de Freitas (2010) evidenciam que o processo de formação de professores está distante de enfrentar o computador e *internet* como instrumentos de aprendizagem e que há preocupação com as tecnologias em si, mas não com o letramento digital do professor em formação.

Sobre o posicionamento dos entrevistados acerca das contribuições dos cursos ao entendimento de questões relativas ao letramento digital, 44% dos professores e 56% dos pedagogos, afirmaram que os cursos possibilitaram esclarecer questões relacionadas a esse letramento (QUADRO 19).

QUADRO 19 - CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS AO ENTENDIMENTO DE QUESTÕES ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL

CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS - ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Sim	5	56%	4	44%
Não	4	44%	5	56%

FONTE: A autora (2016)

Em relação as justificativas para as respostas, em ambos os grupos, foram evidenciadas contribuições direcionadas à conhecimentos técnicos e pedagógicos acerca das tecnologias (QUADRO 20).

QUADRO 20 - JUSTIFICATIVAS RELACIONADAS ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS AO ENTENDIMENTO DE QUESTÕES ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL

JUSTIFICATIVAS RELACIONADAS ÀS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Contribuições ao conhecimento técnico das tecnologias	1	20%	1	25%
Contribuições ao conhecimento pedagógico das tecnologias	4	80%	3	75%

FONTE: A autora (2016)

Por meio dos dados apresentados no quadro 20, ficou evidente que a maior parte dos participantes afirmou que os cursos contribuíram ao entendimento de questões relacionadas ao letramento digital no sentido de possibilitar reflexões em torno do uso pedagógico das tecnologias. Contudo, 20% dos pedagogos e 25% dos professores, demonstraram que os cursos contribuíram, também, no sentido de instrumentalizá-los para a utilização das tecnologias.

Cabe reiterar que, conforme discutido no segundo capítulo teórico dessa pesquisa, a formação continuada dos profissionais da educação em tecnologia deve estar voltada para a prática pedagógica. Para essa análise, pode-se recorrer a Sá e Endlich (2014) que afirmam que uma formação crítica, voltada a conhecimentos técnicos e pedagógicos é importante, pois contribui ao processo de integração das tecnologias no planejamento didático pedagógico.

Quanto aos critérios adotados nas escolas para que os profissionais participem de cursos de formação continuada, 100% dos entrevistados, de ambos os grupos, responderam que o principal, é o dia de permanência⁴². Além desse critério, outros, como troca de dia de permanência e indicação da direção da escola, foram evidenciados nas respostas (QUADRO 21).

⁴² Período correspondente a 30% da carga horária semanal destinada ao planejamento de aulas e a formação continuada do professor.

QUADRO 21 - CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS

CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO NOS CURSOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Dia de Permanência	6	67%	7	78%
Dia de Permanência, se necessário, troca horário	2	22%	2	22%
Dia de Permanência e Indicação da Equipe Pedagógica	1	11%	0	0%

FONTE: A autora (2016)

Dos professores, 78% afirmaram que o dia da permanência é o único critério que possibilita a participação nos cursos. Os demais docentes evidenciaram, também, a possibilidade de trocar, com outros professores, o horário de suas permanências para oportunizar tal participação.

Dos pedagogos, 67% relataram que o único critério é o dia destinado ao planejamento, 22% afirmaram que é possível fazer acordo com a direção para troca de horário e; 11% responderam que, além do dia de permanência, é necessário, também, indicação da equipe pedagógica (QUADRO 21).

Em relação ao processo de formação em serviço (no que se refere as orientações acerca do uso das tecnologias em sala de aula), 78% dos professores, o que representa 7 docentes, afirmaram receber tais orientações. Desses professores, 43% relataram que as mesmas são destinadas à utilização dos recursos tecnológicos articulados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula (QUADRO 22).

QUADRO 22 - ORIENTAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS ACERCA DAS TECNOLOGIAS - VISÕES DE PROFESSORES

ORIENTAÇÕES ACERCA DAS TECNOLOGIAS	PROFESSORES	
	N	%
Orientação pedagógica das tecnologias	3	43%
Orientação técnica das tecnologias	2	29%
Orientações relacionadas à participação em cursos	1	14%
Não explicitaram o tipo de orientação que recebem	1	14%

FONTE: A autora (2016)

Conforme os dados apresentados no quadro 22, 29% dos professores evidenciaram que recebem orientações quanto ao manuseio e domínio técnico de tais recursos. Tal domínio refere-se aos processos de ligar, manusear e desligar equipamentos como projetores, computadores e/ou *netbooks*.

Cabe ressaltar que, conforme evidencia Rojo (2012), muitas vezes, as orientações e práticas pedagógicas ficam focadas na materialidade dos recursos tecnológicos. Nessa direção, tais orientações e práticas desconsideram as potencialidades das tecnologias em torno do trabalho com diferentes linguagens, mídias e culturas, bem como, em torno das possibilidades de autoria, interação e produção colaborativa.

Reitera-se que os conhecimentos técnicos e pedagógicos não devem acontecer de modo estanque, um separado do outro. O domínio técnico acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (VALENTE, 1999).

Ainda em relação aos dados expostos no quadro 22, 14% dos professores afirmaram receber orientações relacionadas à participação em cursos acerca das tecnologias e 14% não explicitaram como a orientação acontece por parte da equipe pedagógica. Para A5:

A5: [...] é bem incentivado que a gente use diferentes ferramentas para trabalhar com eles. [...] Repassam todos os materiais que a escola tem disponível para o uso. [...]. Às vezes, a gente sente, um pouco, falta de um curso, da questão mais instrutiva... Mas também acho que falta pra elas... Elas também não estão inseridas no assunto [...]. O que falta é a questão da instrução, mas acho que acaba faltando para elas repassar para a gente.

No trecho transcrito é possível perceber que há incentivo ao uso dos recursos disponíveis na escola. Entretanto, chama atenção a preocupação com a formação do pedagogo, considerada insuficiente para realizar orientações acerca das tecnologias. A resposta do pedagogo B3, também, corrobora tal visão:

B3: Enquanto pedagoga eu acompanho o trabalho, mas orientação de algo novo... Não tenho conhecimento para repassar para elas.

Gomes (2013), discutindo o papel do pedagogo no processo de formação continuada, afirma que esse profissional possui um papel essencial na formação do professor para o uso das tecnologias. A autora salienta, ainda, que “[...] é necessário mobilizar o professor para o uso das novas tecnologias, ouvir seus medos, mostrar de forma prática como o trabalho pode ser desenvolvido e dar o apoio necessário durante as aulas” (GOMES, 2013, p.48). Entretanto, conforme referido nos capítulos teóricos dessa pesquisa, Endlich e Sá (2015) evidenciam que esse profissional – o pedagogo – também não recebe formação específica para utilização das tecnologias digitais em suas funções.

Partindo de tais considerações, cabe salientar que o processo de formação (dos profissionais da educação) é fundamental para um trabalho reflexivo sobre as possibilidades que a utilização, efetiva, das tecnologias oferece ao processo educativo.

Em relação aos pedagogos, 66% (o que representa 6) afirmaram encaminhar um trabalho acerca das tecnologias (QUADRO 23).

QUADRO 23 - ORIENTAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS ACERCA DAS TECNOLOGIAS - VISÕES DE PEDAGOGOS

ORIENTAÇÕES ACERCA DAS TECNOLOGIAS	PEDAGOGOS	
	N	%
Orientam a utilização pedagógica das tecnologias	3	50%
Realizam intervenções no trabalho do professor, se necessário	2	33%
Repassam orientações referente aos cursos sobre tecnologias	1	17%

FONTE: A autora (2016)

Dentre os pedagogos que consideraram orientar os professores para o uso pedagógico das tecnologias, cabe destacar o enunciado de B7:

B7: Sim... Na prática. Mostrando os *netbooks*... Nas dúvidas, com sugestões pedagógicas [...]. A partir das permanências, a partir dos objetivos e dos conteúdos do professor, fazendo o elo com a professora de informática... Então ela não dá aula de informática. Ela está usando as tecnologias em prol dos conteúdos trabalhados lá na sala de aula.

A partir do trecho transcrito fica evidente a tentativa da pedagoga encaminhar um trabalho com as tecnologias articulados aos objetivos propostos para o desenvolvimento das aulas. Chama atenção, também, a preocupação demonstrada em relação às formas de encaminhamentos das aulas realizadas pelo professor de informática. Para B7, o trabalho no laboratório de informática deve estar articulado ao de sala de aula. Tal posição indica que além dos professores regentes de sala de aula, é necessário que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino, estejam comprometidos com o processo de integração das tecnologias às práticas educativas. Para contribuir a essa análise, cabe recorrer a Freitas (2009) que afirma que é necessário “[...] que toda a organização escolar seja repensada em termos de espaços e tempos compatíveis com a lógica dessas tecnologias e também a própria organização curricular” (FREITAS, 2009, p.71). Isso significa que mais que um uso isolado por um ou outro profissional as tecnologias devem ser integradas no projeto político pedagógico. Contudo cabe reiterar a importância de um trabalho coletivo nesse processo.

Outra consideração apontada pelos pedagogos está relacionada ao papel desse profissional enquanto articulador do trabalho pedagógico na escola e sua importância na integração das tecnologias no contexto escolar.

B5: O pedagogo conhecendo, facilita a integração [...]. Então, quando você vende a primeira ideia para o pedagogo já é meio caminho andado, pois aí ele vai ter que articular... Na verdade a função dele é de articulador [...]

Cabe salientar que o pedagogo escolar, a quem cabe atuar como organizador, planejador e articulador do processo pedagógico, dentre outras atribuições, exerce papel importante na implantação e desenvolvimento de uma cultura escolar que integre as tecnologias ao seu cotidiano (ENDLICH; SÁ, 2015).

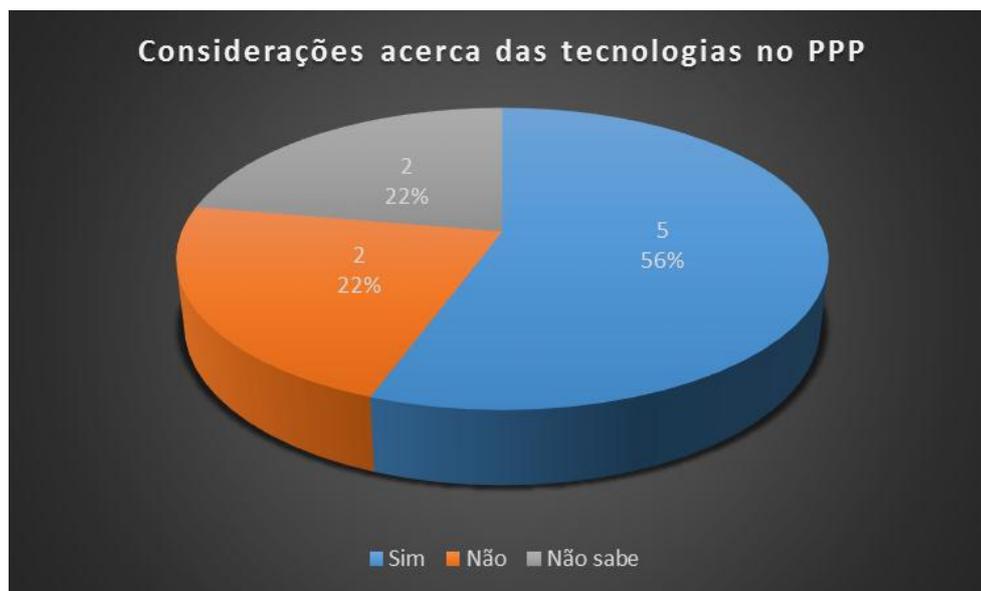
É válido destacar, também, que diversos são os fatores que incidem no desenvolvimento da cultura digital presente na escola. Entretanto, é necessária uma formação (inicial, continuada e em serviço) que permita a compreensão e a apropriação das tecnologias digitais, seja para usos pessoais ou pedagógicos.

5.2 ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS ACERCA DO LETRAMENTO E DO LETRAMENTO DIGITAL

Nesse item foram discutidas visões dos participantes da pesquisa acerca das abordagens teóricas e práticas sobre o letramento e o letramento digital. Também foram analisados resultados das investigações em torno dos objetivos e ações contidos nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas relativas às tecnologias digitais; bem como frequência, organização e utilização de tais tecnologias no contexto escolar (APENDICES 2 e 3).

A respeito de aspectos referentes às tecnologias, contidos no projeto político-pedagógico, foi possível notar que 100% dos professores e 22% dos pedagogos desconhecem se há objetivos e ações envolvendo a mesma nesse documento. Ainda em relação aos pedagogos, 56% afirmaram que tais aspectos são abordados e 22% negaram tal abordagem (GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 - CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PPP – VISÕES DOS PEDAGOGOS



FONTE: A autora (2016)

Chama atenção o fato da recorrência de respostas que desconhecem se nos PPP existem ou não conteúdos relativos às tecnologias, o que coloca em questão como esse documento vem sendo concebido, produzido e utilizado.

A3: Olha... Não sei dizer se tem por que nunca li.

A6: Na verdade nosso PPP está totalmente defasado... Ninguém nem mexe lá, pois está totalmente descontextualizado da nossa realidade. [...] Não sei dizer se tem...

A9: Não li... Não sei.

A partir dos enunciados expostos ficou evidente que esses profissionais não tiveram contato com o referido documento.

Dos que afirmaram que no PPP existem direcionamentos relacionados às tecnologias, foi possível perceber que tais afirmações voltaram-se, principalmente, aos espaços e recursos físicos e não às práticas pedagógicas envolvendo os recursos tecnológicos, conforme pode ser notado nas afirmações de B2 e B5:

B2: Tem... Lá tem a parte específica do laboratório de informática, aquela coisa toda...

B5: Então, o PPP está em transformação. Está em mudança. [...] Mas assim, hoje ele tem entrelinhas, ele tem os espaços e tá ali meio... Diz que você tem que formar o cidadão... Está nas entrelinhas que todo mundo tem que ter acesso, porém não fica claro essa questão.

As posições evidenciadas nas falas de B2 e B5, bem como os dados apresentados no gráfico 6, podem indicar que, em ambos os grupos, não há conhecimentos aprofundados relativos às finalidades, concepções teóricas e práticas apresentadas no PPP da escola atrelados à integração e utilização das tecnologias nesse contexto.

Prioritariamente, nota-se que os pedagogos B2 e B5 evidenciaram que o que está posto no projeto político-pedagógico são questões relativas à infraestrutura e aos espaços físicos.

É relevante considerar que o pedagogo se constitui como um dos profissionais responsável pela construção e efetividade das ações contidas no PPP e, para que isso aconteça, é preciso apropriar-se, teórica e praticamente, das concepções e direcionamentos que norteiam tal documento. Cabe ressaltar que há a necessidade de se indicar a integração e a utilização das tecnologias digitais em tal documento a partir de uma concepção de escola que esteja em sincronia com as demandas da sociedade contemporânea (ENDLICH; SÁ, 2015). Entretanto, reitera-se que, para isso, professores e pedagogos, juntos, devem estar preparados para lidar com as informações, conhecimentos e possibilidades advindas das tecnologias.

Em relação às posições dos participantes da pesquisa sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, 100% dos pedagogos e 67% dos professores (o que representa 6) afirmaram que as mesmas devem ser utilizadas nas práticas pedagógicas. Os demais professores (33%) afirmaram que a utilização deve acontecer, contudo, mediante a necessidade do professor, sem obrigatoriedade.

Em relação aos motivos elencados pelos profissionais para a utilização das tecnologias nos encaminhamentos educativos, 45% dos pedagogos afirmaram que a tecnologia é um recurso a mais no processo de ensino-aprendizagem; 33% que faz parte da realidade na qual os estudantes estão inseridos e 22% que é uma atividade diferenciada.

Quanto aos professores, 34% justificaram que se deve utilizar a tecnologia em sala de aula por considerá-la um meio de pesquisa que amplia e socializa conhecimentos (QUADRO 24). Os resultados apontaram, ainda, que 22% evidenciaram que a tecnologia deve ser utilizada, pois é uma atividade diferenciada que envolve o uso de ferramentas digitais para desenvolver conteúdos elencados no planejamento escolar, 22% identificaram a tecnologia como um recurso a mais no

processo de ensino-aprendizagem e 22% relataram que a mesma faz parte da realidade da criança, a qual está inserida num mundo digital.

QUADRO 24 - MOTIVOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

MOTIVOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Criança no mundo digital	3	33%	2	22%
Recurso no processo de ensino-aprendizagem	4	45%	2	22%
Meio de pesquisa que amplia e socializa conhecimentos	0	0%	3	34%
Atividade diferenciada	2	22%	2	22%

FONTE: A autora (2016)

A partir das respostas expostas no quadro 24, nota-se uma proximidade entre as justificativas elaboradas pelos dois grupos. Professores e pedagogos afirmaram que as crianças possuem experiências mais recorrentes com as tecnologias e por isso, acreditam que inserir tais recursos em sala de aula seja necessário.

Ambos os grupos concordaram, também, que a tecnologia deve ser utilizada nesse contexto, pois se configura como um recurso a mais no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as tecnologias digitais que representam tal recurso, os participantes apontaram a utilização de projetores multimídia, computadores, *netbooks*, televisões. Nota-se que, para parte dos entrevistados, as tecnologias digitais podem estar sendo entendidas, principalmente, como qualquer equipamento digital da escola. Ao serem indagados acerca das ações e objetivos, bem como da importância dos referidos recursos, os participantes não mencionaram aspectos relacionados à apropriação e desenvolvimento de práticas de leitura, escrita, produção e socialização de conhecimentos, ou seja, de práticas de letramento.

Cabe destacar, ainda, que, parte dos professores entrevistados, justificaram a utilização da tecnologia considerando-a como meio de pesquisa, ampliação e

socialização do conhecimento, bem como, elemento motivador no processo de ensino-aprendizagem, conforme respondeu o professor A6:

A6: [...] com certeza vai chamar muito mais atenção, motivar... E as crianças vão aprender muito mais.

A partir dos dados obtidos na pesquisa foi possível apreender, também, que embora a tecnologia possa ser vista como uma atividade diferenciada que envolve o uso de *netbooks* e computadores nas aulas, há necessidade dessa utilização estar em consonância com o planejamento do professor. Para a professora A1 é necessário que:

A1: [...] tenha momentos que a criança tenha uma atividade diferenciada... Que ela possa interagir no computador. Isso tem que estar dentro do seu planejamento, junto com seu conteúdo.

A respeito dos fatores relacionados à articulação (ou não) das tecnologias digitais às atividades pedagógicas, as respostas apontaram o desinteresse pelas tecnologias e a formação insuficiente para que o professor realize tal articulação (QUADRO 25).

QUADRO 25 - FATORES RELACIONADOS A NÃO ARTICULAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FATORES RELACIONADOS A NÃO ARTICULAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Formação insuficiente	9	100%	6	67%
Desinteresse pelas tecnologias	0	0%	2	22%
Não soube responder	0	0%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

A partir dos dados expostos no quadro 25, é possível perceber que profissionais, de ambos os grupos, consideram que há falhas nos processos formativos dos professores. Tal fator reflete nos modos de utilização das tecnologias em sala de aula. Apesar de a maior parte fazer uso pessoal de computadores, celulares, entre outras tecnologias digitais, os profissionais ainda não conseguem articulá-las ao cotidiano de suas salas de aulas.

Em relação às finalidades da utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas, 89% dos professores afirmaram utilizá-las como fonte de pesquisa, 33% para transmitir conteúdos por meio de projetores multimídias e computadores, 33% para jogar jogos relacionados aos conteúdos desenvolvidos e 11% para realizar atividades de matemática (QUADRO 26).

QUADRO 26 - FINALIDADES DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

FINALIDADES DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Para realizar pesquisas	1	11%	8	89%
Para transmitir conteúdos	6	67%	3	33%
Para desenvolver atividades relacionadas à leitura e à escrita	1	11%	0	0%
Para jogar jogos articulados aos conteúdos	1	11%	3	33%
Para desenvolver atividades de matemática	0	0%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

Ressalta-se que o número de finalidades apresentado é superior ao número de participantes da pesquisa, devido um mesmo entrevistado ter evidenciado mais de uma finalidade de utilização das tecnologias.

Dentre os pedagogos, 67% afirmaram que os professores utilizam as tecnologias digitais para transmitir conteúdos por meio de recursos como projetores multimídia, 11% para desenvolver atividades de leitura e escrita, 11% para jogar (jogos articulados aos conteúdos) e 11% para realizar pesquisas.

O fato de um número significativo de professores e pedagogos terem referido diferentes finalidades à utilização de tais tecnologias no contexto escolar nos leva a seguinte indagação: como o diálogo e a parceria entre tais profissionais vêm se efetivando de forma geral e, mais especificamente, no que se refere à inserção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem?

Quanto à frequência de utilização dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar, as respostas que tiveram maior incidência, em ambos os grupos, apontaram para o uso semanal das tecnologias (QUADRO 27).

QUADRO 27 - FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

FREQUENCIA DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Diariamente (todos os dias)	0	0%	3	33%
Uma vez por semana	6	67%	4	45%
Entre duas e três vezes por semana	0	0%	1	11%
Quinzenalmente (Uma vez a cada quinze dias)	2	22%	1	11%
Mensalmente (Uma vez por mês)	1	11%	0	0%

FONTE: A autora (2016)

Dentre os professores, 45% afirmaram que utilizam as tecnologias digitais em suas aulas uma vez por semana; 33%, diariamente; 11%, de 2 a 3 vezes por semana; 11%, uma vez a cada 15 dias. Quanto aos pedagogos, 67% relataram que professores utilizam tecnologias digitais em suas aulas uma vez por semana; 22%, quinzenalmente; 11% mensalmente.

Embora as respostas que evidenciaram a utilização semanal tenham sido mais frequentes em ambos os grupos, houve disparidade nos demais dados apresentados. Mais uma vez, tal fato pode estar apresentando um possível distanciamento entre professores e pedagogos, no que se refere ao diálogo e a parceria para efetividade das práticas pedagógicas acerca das tecnologias.

Para análise da utilização restrita das tecnologias digitais nas escolas, pode-se recorrer a Almeida (2010) que afirma que tal fato pode ocorrer, dentre outros motivos, pela insuficiência de recursos para dar conta da quantidade de alunos. Corroborando com esse posicionamento, A8 afirma:

A8: As coisas vão estragando, a gente não consegue fazer manutenção e, às vezes, temos que usar um computador com três/ quatro alunos, quando dá... Uma vez a cada 15 dias... Isso dificulta bastante.

A partir do trecho transcrito é possível observar que a quantidade e as condições de funcionamento dos recursos tecnológicos presentes nas escolas podem interferir na utilização dos mesmos nas práticas pedagógicas.

A insuficiência de recursos e as condições precárias das tecnologias digitais são apontadas por professores como fatores que desestimulam o uso, o que impossibilita a criação de uma cultura de utilização e integração da tecnologia ao currículo escolar e ao projeto político-pedagógico.

Quanto às respostas sobre o planejamento e organização da utilização dos recursos tecnológicos, 100% dos entrevistados, de ambos os grupos, apontaram o momento de permanência para isso. Ressalta-se que tal momento se constitui como o período correspondente a 30% da carga horária semanal destinada ao planejamento de aulas e a formação continuada do professor.

Além de questões investigadas em torno da inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas, também, indagamos aos participantes suas visões acerca do letramento e, mais especificamente, do letramento digital.

Cabe ressaltar que embora a temática da pesquisa fosse o letramento digital, o questionamento acerca de letramento justificou-se, pois entendemos que ambos estão articulados.

Conforme referido no primeiro capítulo dessa pesquisa, as diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, estabelecem como uma de suas funções a promoção do letramento (DCN, 2013). Embora esse fenômeno, a partir de tais diretrizes, é concebido como a condição dos sujeitos operarem de forma significativa em relação aos diferentes discursos que medeiam as atividades humanas, diferentes perspectivas teóricas e metodológicas vem sendo implementadas em torno de tal fenômeno. Algumas dessas perspectivas foram evidenciadas nos entendimentos expostos pelos participantes da pesquisa.

Conforme pode ser observado no quadro 28, 67% dos professores e 45% dos pedagogos afirmaram que o letramento se estabelece a partir da leitura; 11% dos professores e 33% dos pedagogos reconheceram o letramento enquanto prática

social e, 22% dos professores e 22% dos pedagogos o conceberam como codificação e decodificação de palavras.

QUADRO 28 - VISÕES ACERCA DO LETRAMENTO

VISÕES ACERCA DO LETRAMENTO	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Letramento é prática social	3	33%	1	11%
Letramento se estabelece a partir da leitura	4	45%	6	67%
Letramento é codificar e decodificar palavras	2	22%	2	22%

FONTE: A autora (2016)

Dentre as visões acerca do letramento, em ambos os grupos, predominou a ideia de que o mesmo se estabelece a partir da leitura e da escrita. Tal posicionamento pode ser apreendido nos enunciados abaixo:

A2: É saber ler, não só decodificar, mas você saber interpretar.

A7: Aprender a ler, a escrever e entender. E saber o que está lendo, interpretação. Não adianta ler e não saber o que está lendo [...]. Acredito que letramento seja isso.

A8: Letramento? O ler e o escrever da criança. Não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas a compreensão do ler e do escrever.

B6: O aluno letrado para mim é aquele que sabe o que ele lê, ele sabe o que ele escreve né?! Ele entende.

Isso significa que o letramento, para esses professores e pedagogos, ocorre a partir da leitura e da interpretação de textos, ou seja, está relacionado à apropriação de aspectos textuais. Nota-se que tais entrevistados partem do princípio que essa apropriação garante a condição de ser letrado. Contudo, muitas vezes, os textos lidos e interpretados nem sempre estão situados ou contextualizados com as questões de mundo. Eles são vistos como unidades isoladas e os estudos em torno do texto dedicam-se aos seus níveis estruturais. Embora o ato de ler e interpretar sejam

relevantes ao desenvolvimento do letramento, o problema seria imaginar que tal fenômeno se reduz, unicamente, a isso.

Outra posição que merece destaque em nossa análise aponta para um reducionismo conceitual acerca do letramento ao concebê-lo, unicamente, como a codificação e decodificação de palavras.

A3: A criança que tá começando a ler, descobrindo... A alfabetização mesmo. Quando a criança está começando a escrever, a escrever as palavras, a descobrir como se escreve um texto, como se faz uma descrição. [...] Então eu acho que deve ser uma codificação. [...] Eu acho que só muda as palavras... É tudo a mesma coisa... Alfabetização e letramento.

A4: O letramento... Hum... É o trabalho do código, digamos assim, né?! Da leitura com os alunos, da alfabetização...

B8: Letramento é a apropriação da alfabetização no geral. É ter realmente a apropriação dessa questão do alfabeto, das letras [...] Seria essa apropriação do ser alfabetizado.

Por meio desses enunciados, foi possível perceber que professores e pedagogos estabeleceram relações entre o letramento e a alfabetização. A partir dessa relação, os participantes da pesquisa, o remeteram a um sistema abstrato e homogêneo de formas desvinculadas do uso real, bem como a um conjunto de códigos prontos que podem ser aprendidos mecanicamente.

Esse modo de compreender o letramento desconsidera o trabalho com a linguagem no seu sentido mais amplo, conforme aparece evidenciado no trecho abaixo descrito:

A3: Você manda escrever uma palavra e eles não sabem. Você fala: “_Mas como você estava lá, no computador, digitando?” [...] Aí eles ficam pensando... A gente trabalha assim com eles [...]. São letras que eles tão conhecendo, uma por uma, formando palavras...

A partir da posição de A3, nota-se que a linguagem escrita é apreendida a partir do desenvolvimento de habilidades perceptuais e de um processo associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o texto (SOARES, 2002).

Acreditamos que aprendendo letras e palavras, isoladamente, o leitor chega ao conteúdo do texto lido. Nessa direção, entendemos que a linguagem escrita é um sistema fechado e desvinculado de aspectos socioculturais.

Outra maneira de conceituar o letramento o relacionou às práticas sociais. De forma geral, tal noção converge para uma perspectiva amplamente difundida sobre o letramento, a qual o compreende como a participação nas práticas sociais que, de alguma forma, envolvem a leitura e a escrita. Conforme discutido no primeiro capítulo,

Soares (2014) e Tfouni (2010) relacionam esse fenômeno com aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Tal posicionamento pode ser observado nos seguintes enunciados:

A6: [...] eu acho que a pessoa letrada é aquela que tem o domínio da leitura, um conhecimento de mundo, um letramento no contexto geral. Num contexto geral assim, não é só aquela pessoa que lê, que decodifica... É aquela pessoa que vai além... Aquela pessoa que está atenta com tudo à sua volta, que tem visão de mundo.

B5: O letramento envolve toda essa questão dessa leitura do social. [...] Essa questão de mundo... Essa questão do que está sendo visto lá fora, de toda essa cultura, essa cultura para dentro da escola.

B7: É fazer com que ele se aproprie do conhecimento, se aproprie da leitura e da escrita, mas a partir do uso real da leitura e da escrita. A partir do uso constante na sociedade [...].

A ideia de letramento associada à leitura de mundo, às práticas de leitura e escrita e às questões sociais e culturais demonstra que os enunciados da maior parte dos entrevistados, vão ao encontro das concepções que fundamentam as leis (LDB 9.394/96) e diretrizes (DCN, 2013) que regem o sistema educacional brasileiro.

Ressaltamos que as orientações contidas nos referidos documentos, pautadas numa perspectiva sóciohistórica, estão assentadas numa concepção de letramento entendida como o modo pelo qual os sujeitos se apropriam e usam a linguagem escrita, articulando-a aos contextos socioculturais, às experiências de vida e, portanto, enquanto processo social e histórico.

Cabe destacar, também, que uma parte dos pedagogos que entendem o letramento a partir de tal perspectiva, relacionou o conceito de letramento ao de tecnologias digitais. Essa relação pode ser percebida nos enunciados de B2 e B5:

B2: É você letrar o aluno no mundo em que estamos vivendo. Ele interagir com tudo, né? Todos os gêneros textuais... Inclusive com a informática.

B5: O letramento para mim é justamente essa leitura de mundo. Então, por isso que eu digo que não tem como trabalhar na escola, sem trabalhar com as mídias digitais.

Esses trechos transcritos, em consonância com as ideias difundidas por Soares (2002), evidenciaram que o letramento na contemporaneidade pode ser, também, relacionado à apropriação tecnológica, uma vez que vivemos em um tempo constituído por outras práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas tecnologias digitais. Uma dessas práticas está evidenciada seguinte afirmação:

A2 – Normalmente quando eu peço pesquisa, vem muita coisa de *internet* [...]. Então, tem que analisar, selecionar, saber que nem tudo que está lá, é verdade. Então, é fazer escolhas. Acho isso bastante importante. Tanto é

que, jornal! O jornal é um recurso muito importante. A gente usava muito o jornal. A gente tem o jornal na escola e eu incentivo que eles vejam o jornal escrito, mas comparem com o jornal digital. Pra que eles vejam... Essa informação está impressa, por exemplo, hoje, na gazeta do povo. Ah... Mas você tirou lá do site da gazeta do povo, que é o jornal tecnológico, né?

Ao utilizar a *internet* como fonte de pesquisa e de informações, A2 apontou para a necessidade dos estudantes, usuários da *internet*, terem não somente o acesso, mas refletirem sobre os conhecimentos socializados em contextos digitais. A2 evidenciou, também, uma preocupação acerca do letramento voltado ao uso das tecnologias digitais.

Em relação aos recursos digitais que professores e pedagogos utilizam no cotidiano, foram mencionados *smartphones*, computadores, *internet*, câmeras fotográficas e televisão (QUADRO 29).

QUADRO 29 - TECNOLOGIAS UTILIZADAS NO COTIDIANO

TECNOLOGIAS USADAS NO COTIDIANO	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Smartphones	8	89%	8	89%
Computadores	8	89%	6	67%
Internet	8	89%	8	89%
Câmeras Fotográficas	2	22%	1	11%
Televisão	0	0%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

O número de respostas é superior ao número de participantes, pois os mesmos apontaram uma ou mais tecnologias.

A partir das informações expostas no quadro 29, é possível notar que o uso de *smartphones*, computadores e *internet* é recorrente nas respostas de ambos os grupos.

QUADRO 30 - FINALIDADES DE USO DAS TECNOLOGIAS NA VIDA PESSOAL

FINALIDADES DE USO DAS TECNOLOGIAS NA VIDA PESSOAL	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Redes Sociais	4	44%	5	56%
E-mails	6	66%	2	22%
Pesquisa	4	44%	4	44%

FONTE: A autora (2016)

O número de respostas é superior ao número de participantes, pois os mesmos apontaram uma ou mais finalidades.

No que se refere às finalidades de uso (pessoal) das referidas tecnologias, o acesso às redes sociais foi apontado pela maior parte dos participantes de ambos os grupos (QUADRO 30). Também foi demonstrado que professores e pedagogos utilizam computadores, *smartphones* e *internet* para troca de *e-mails* e realização de pesquisas.

Diante dos dados que evidenciaram que a maior parte dos profissionais entrevistados possui acesso à *internet* e aos diferentes recursos digitais, cabe ressaltar que, conforme discutido nos capítulos teóricos dessa dissertação, a oportunidade de acesso aos recursos digitais, por si só, é destituída de condições suficientes para o desenvolvimento de um sujeito digitalmente letrado capaz de utilizar diferentes recursos tecnológicos para melhoria e qualidade da educação. Freitas (2009) contribui com essa análise ao afirmar que apesar do uso pessoal que professores fazem das tecnologias, eles ainda se mostram inseguros e não conseguem incluir essas tecnologias no cotidiano de suas aulas. O acesso e uso pessoal dos recursos não garante que professores e pedagogos os utilizem de forma significativa nos processos de ensino-aprendizagem. Torna-se necessário uma reflexão em torno dessas tecnologias e das formas de utilização a fim que o professor consiga integrá-las em práticas que promovam o letramento digital.

Em relação às visões de professores e pedagogos acerca do letramento digital, pôde-se apreender duas tendências principais: o seu entendimento enquanto

utilização e domínio técnico das tecnologias e enquanto utilização das tecnologias em práticas sociais. Embora menos recorrentes, foram apontados, também, visões diretamente relacionadas às práticas de leitura e escrita (QUADRO 31).

QUADRO 31 - VISÕES ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL

VISÕES ACERCA DO LETRAMENTO DIGITAL	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Letramento Digital é prática social que envolve o uso das tecnologias digitais	3	33%	2	22%
Letramento Digital é o domínio técnico das tecnologias digitais	6	67%	5	56%
Letramento digital é o domínio da tecnologia digital para as práticas de leitura e escrita	0	0%	2	22%

FONTE: A autora (2016)

Para análise das visões acerca do letramento digital (relacionadas ao uso técnico e social das tecnologias), recorreremos a Souza (2007) que, conforme apresentado no primeiro capítulo teórico dessa pesquisa, organizou um levantamento das concepções que caracterizam tal letramento e as definiu por visões restritas e ampliadas.

A partir das visões restritas (identificadas na maior parte das respostas) o letramento digital é compreendido com base em uma visão instrumental.

Dos entrevistados, 56% dos professores e 67% dos pedagogos conceberam o letramento digital como o uso técnico das tecnologias digitais, ou seja, como o domínio de *hardwares* e *softwares* contidos nas ferramentas digitais. Tais professores, ao serem questionados, não estabeleceram relações entre o domínio técnico da tecnologia ao seu uso sociocultural em diferentes esferas e atividades cotidianas.

O uso instrumental das tecnologias é evidente em muitas práticas escolares. Computadores, *netbooks*, dentre outros recursos digitais, muitas vezes, são utilizados de forma descontextualizada dos conteúdos elencados no currículo escolar. De acordo com A3:

A3: Quando eu dou, eles vão ao armário, pegam, ligam, fazem as coisas... e eu fico lá fazendo minhas coisas...Por que eu mesmo, acho que nunca joguei. Eles escolhem onde vão entrar. O *netbook* é só se tiver um tempo livre com

eles... É um benefício pra eles. [...] Eles tem uma hora pra brincar. [...] Então pra eles é um lazer...

Um aspecto que merece ser destacado no trecho transcrito, refere-se ao modo que os *netbooks* são utilizados nas práticas escolares. Para A3, esses equipamentos servem como meio de entretenimento e a mesma refere o uso dos mesmos sem um planejamento pedagógico e, portanto, sem articulá-los aos conteúdos escolares. Fica claro que a professora não considera as possibilidades pedagógicas desses recursos, uma vez que afirma que enquanto as crianças ‘jogam’, ela faz outras coisas.

Diante de tal fato, ressalta-se a necessidade do implemento de discussões teóricas e práticas - durante a formação profissional (inicial, continuada e em serviço) - no que concerne às tecnologias e suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

Outra tendência evidenciada nas respostas de 33% dos pedagogos e 22% dos professores compreende o letramento digital como prática social. Os participantes que demonstraram entender o letramento digital de tal forma, ou seja, a partir das visões ampliadas, relacionaram o uso dos recursos tecnológicos às demandas diárias (pessoais e profissionais), conforme pode ser evidenciado nos enunciados abaixo descritos.

A1: Uma pessoa que consegue fazer um uso eficaz de um computador, de um celular. Usar ele no seu cotidiano. [...] Hoje com a quantidade de recursos que tem no celular, você não precisa somente ligar, desligar ou ter só *Whats App*. Você tem um GPS que pode facilitar sua rota, saber quais são os caminhos mais rápidos, quando está congestionado, quando não está...

A5: Então, acho que o letramento digital acaba sendo isso: aprender a usar aquela tecnologia, uma tecnologia diferente... Que possa fazer sentido no teu uso diário. Que possa vir acrescentar no seu dia a dia, na sua rotina.

B5: Para mim, o letramento digital... Em alguns momentos me considero analfabeta digital... [...] Para mim, o letramento digital é esse conhecimento, desse potencial que tem. Por exemplo, o celular. Têm muitas coisas no meu celular que eu não utilizo por que eu não sei. Então eu acabo utilizando, às vezes, como telefone, como máquina fotográfica, como mensageiro de mensagens, mas eu sei que ele tem muito mais. Então para mim o letramento digital é isso. É você compreender toda essa questão que tá aí fora, de todo esse componente digital para o uso social, para o intercâmbio cultural...

B7: Conhecimento do uso real da tecnologia. Quando eu vou ao banco, por exemplo... O meu sogro só vai ao banco com meus filhos...Ele precisa, ele não sabe usar o caixa automático. Ele não sabe pagar uma conta por código de barras, por que ele não é letrado digitalmente. [...]

A partir dos posicionamentos expostos, é possível notar que, ao discorrer acerca do letramento digital, os participantes relacionaram a utilização de tecnologias digitais (tais como celulares, GPS, terminal bancário) às práticas vivenciadas no cotidiano. Esses professores e pedagogos demonstraram em suas respostas, que as diversas tecnologias digitais presentes no cotidiano, participam das relações que estabelecem com o mundo.

Nessa direção, cabe destacar o enunciado de B5 que compreende que a tecnologia está presente em diferentes culturas. Corroborando com esse posicionamento, Bonilla (2009) afirma que as tecnologias promovem intercâmbios de contextos particulares. O acesso às redes (*internet*) possibilita que os sujeitos se façam presentes em lugares ou situações específicas.

Outra posição assumida por 22% dos professores apontou para o entendimento do letramento digital relacionado à utilização das tecnologias nas práticas de leitura e escrita.

A9: Eu acho que o letramento digital é [...] a gente apropriar-se da escrita ali. E da leitura... Tem diferença o trabalho com a escrita no suporte impresso da tela, por que eu acho a tecnologia digital muito mais abrangente, né?

No enunciado de A9 ficou evidente uma relação entre a apropriação da leitura e da escrita e os usos das tecnologias digitais. Chama atenção o fato de A9, ao estabelecer uma comparação entre o suporte impresso e o digital, afirmar ser esse último mais abrangente que o impresso. A9 pode estar chamando atenção para uma característica própria do contexto digital, uma vez que a partir de *links* e *hiperlinks*, navegam-se em diferentes locais, espaços, textos, imagens, vídeos.

É interessante ressaltar que, para esses participantes da pesquisa, o sujeito considerado letrado digitalmente é aquele que se apropria da leitura e escrita presente nos espaços digitais. Em consonância com esse posicionamento, conforme apresentado no primeiro capítulo dessa pesquisa, Frade (2014) afirma que o letramento digital corresponde “[...] tanto à apropriação de uma tecnologia, quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2014, p.60).

Cabe ressaltar que a leitura e a escrita no âmbito virtual não é linear, a quantidade e velocidade na busca de informações é outra, as condições de autoria e as relações se modificam diante dos gêneros digitais. Logo, apropriar-se da leitura e da escrita no contexto digital requer (além de apropriar-se tecnicamente de tais

tecnologias) analisar os suportes de produção de escrita, as condições de produção e as estratégias de elaboração e socialização de textos.

Para finalizar a discussão referente às abordagens teóricas e práticas acerca do letramento e do letramento digital, consideramos, a partir da concepção assumida neste estudo e tendo como base as discussões dos documentos e políticas, que para superar uma utilização meramente instrumental das tecnologias digitais nas práticas escolares, faz-se necessária a compreensão dos recursos digitais como instrumentos técnicos e simbólicos, pois além de ferramentas se constituem como instrumentos de linguagem.

5.3 CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesse item, foram discutidas visões dos professores e pedagogos acerca das condições de infraestrutura tecnológica no contexto escolar, enfatizando a organização e disponibilidade das tecnologias digitais, bem como, a existência de espaços e recursos tecnológicos como projetores multimídia, lousas digitais, laboratórios de informática, *internet*, *netbooks*.

Cabe destacar que todas as escolas em que os professores e pedagogos, participantes desse estudo atuam, possuem algum tipo de conexão à *internet*. Entretanto, os participantes evidenciaram que o uso desse recurso é centralizado na secretaria e na direção da escola e não é acessível aos professores e estudantes, revelando que a utilização das tecnologias digitais com acesso à *internet*, está distante de ser habitual no cotidiano escolar.

Outro aspecto de infraestrutura investigado nessa pesquisa, diz respeito à existência de recursos tecnológicos advindos de programas governamentais de inclusão digital, tais como o Proinfo e o Prouca.

De acordo com informações obtidas pelo Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional da SME, das escolas pesquisadas, todas são contempladas com *netbooks* provenientes do Prouca, sendo que 4, também, recebem outros equipamentos (computadores, projetores multimídia e lousas digitais) do Proinfo.

Em relação à posição dos entrevistados sobre tais programas, 56% dos professores e 78% dos pedagogos afirmaram que as escolas que atuam são

contempladas com recursos provenientes de programas governamentais de inclusão digital.

QUADRO 32 - PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE INCLUSÃO DIGITAL

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE INCLUSÃO DIGITAL	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Proinfo e Prouca	7	78%	5	56%
Não sabe	0	0%	3	33%
Não	2	22%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

De acordo com o quadro 32, foi possível notar que 33% dos professores não souberam responder se as escolas são contempladas com programas de inclusão digital e 11% negaram a existência desses programas.

Dos pedagogos, 22% negaram que as escolas que atuam, foram contempladas com recursos do Proinfo e/ou Prouca (QUADRO 32).

Outro aspecto de infraestrutura investigado foi referente aos tipos tecnologias digitais disponíveis nas escolas.

GRÁFICO 7 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS - VISÕES DE PROFESSORES



FONTE: A autora (2016)

O número de respostas é superior ao número de participantes, pois os mesmos apontaram uma ou mais tecnologias disponíveis nas escolas.

GRÁFICO 8 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS - VISÕES DE PEDAGOGOS



FONTE: A autora (2016)

O número de respostas é superior ao número de participantes, pois os mesmos apontaram uma ou mais tecnologias disponíveis nas escolas.

A partir dos gráficos 7 e 8, foi possível verificar que os tipos de tecnologias digitais mais comuns presentes nas escolas são computadores, *netbooks* e projetores multimídia.

Em relação aos espaços para utilização das tecnologias digitais, 100% dos entrevistados, de ambos os grupos, relataram que as escolas possuem laboratórios de informática. Diferente dos demais espaços em que computadores podem estar presentes nas escolas (secretarias, salas das equipes pedagógicas e administrativas, dentre outros), nos laboratórios de informática é possível um uso das tecnologias, efetivamente, articulado às práticas pedagógicas. Entretanto, cabe ressaltar que, somente o acesso aos laboratórios e aos recursos não é suficiente para efetivar um uso significativo das tecnologias nos processos educativos. Conforme referido anteriormente nessa pesquisa, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para o desenvolvimento de sujeitos digitalmente letrados capazes de utilizar diferentes espaços e recursos tecnológicos para melhoria e qualidade da educação.

No que se refere às características desses laboratórios, foram investigados aspectos relacionados às formas de organização para utilização dos espaços, aos tamanhos, aos equipamentos e softwares educacionais disponíveis e às condições de mobiliário e manutenção dos mesmos.

Da organização escolar, 89% dos professores e 89% dos pedagogos relataram que há agendamento para uso desses espaços. Quanto às formas dessa organização, conforme evidenciado no quadro 33, 67% dos entrevistados, de ambos os grupos, afirmaram que há um cronograma para utilização dos laboratórios pelas turmas.

QUADRO 33 - FORMAS DE ORGANIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS LABORATÓRIOS

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS LABORATÓRIOS				
FORMAS DE ORGANIZAÇÃO	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Existe um cronograma de utilização para as turmas.	6	67%	6	67%
O laboratório é utilizado, somente, pelo professor de informática.	1	11%	2	22%
Não souberam responder.	2	22%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

A partir das informações expostas, é possível notar que 22% dos professores e 11% dos pedagogos afirmaram que o laboratório é utilizado, somente, pelo professor da informática⁴³. Ou seja, há um cronograma específico para uso desse local por tal profissional, o qual é responsável pelo desenvolvimento das aulas que acontecem nesse espaço.

O fato das atividades no laboratório de informática serem conduzidas, somente, pelo professor de informática nos leva às seguintes indagações: De que forma esse profissional utiliza as tecnologias digitais? Tal utilização contribui para os processos educativos? As atividades desenvolvidas no laboratório de informática são articuladas aos objetivos e propostas do currículo escolar? São estabelecidos diálogos e parcerias entre os professores de informática e os professores regentes de sala de aula? As tecnologias presentes nas atividades desenvolvidas, estão sendo compreendidas e utilizadas como instrumentos de aprendizagem?

Cabe ressaltar que as atividades desenvolvidas no referido espaço não dispensam a mediação do professor regente. Isso porque, esse profissional se constitui como referência no processo de ensino-aprendizagem.

⁴³ Profissional destinado ao exercício docente nos laboratórios de informática.

Foi constatado, também, que 11% dos professores e 22% dos pedagogos não souberam responder à questão relacionada a tal aspecto, o que coloca em questão como a utilização desse espaço vem sendo discutida, organizada e realizada no contexto escolar.

Quanto ao tamanho dos laboratórios de informática, a maior parte dos entrevistados, de ambos os grupos, o consideraram adequado (QUADRO 34).

QUADRO 34 - TAMANHO DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA

TAMANHO	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Adequado	9	100%	8	89%
Inadequado	0	0%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

Em relação à quantidade de equipamentos, houve disparidade de posições entre os participantes da pesquisa (QUADRO 35).

QUADRO 35 - QUANTIDADE DE EQUIPAMENTOS

QUANTIDADE DE EQUIPAMENTOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Suficiente	3	33%	8	89%
Insuficiente	6	67%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

De acordo com os dados apresentados no quadro 35, enquanto 89% dos professores afirmaram que o número dos recursos tecnológicos disponíveis é suficiente, 67% dos pedagogos relataram que são insuficientes. Para 11% dos professores e 67% dos pedagogos, a quantidade inferior de equipamentos, considerando o número de alunos por turma, limita as possibilidades de uso pedagógico das tecnologias nas escolas.

No que se refere às condições dos mobiliários, a partir das respostas expostas no quadro 36, foi percebido, também, uma diferença entre as posições dos participantes da pesquisa.

QUADRO 36 - CONDIÇÕES DOS MOBILIÁRIOS

CONDIÇÕES DE MOBILIÁRIO	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Adequado	5	56%	8	89%
Inadequado	4	44%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

Sobre os softwares disponíveis nos computadores dos laboratórios de informática, a maior de parte dos entrevistados, de ambos os grupos, afirmou que considera que os mesmos atendem a objetivos educacionais (QUADRO 37).

Cabe ressaltar que 22% dos pedagogos destacaram, também, aspectos relacionados à utilização da *internet* nas práticas pedagógicas. Esses pedagogos relataram que, no contexto digital, há inúmeros recursos (tais como jogos, apresentações, vídeos, dentre outros) que atendem às propostas pedagógicas do planejamento do professor.

QUADRO 37 – SOFTWARES DISPONÍVEIS NOS COMPUTADORES DOS LABORATÓRIOS

SOFTWARES	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Atendem objetivos educacionais	8	89%	8	89%
Não atendem	1	11%	1	11%

FONTE: A autora (2016)

Em relação à manutenção dos recursos tecnológicos 78% dos entrevistados, de ambos os grupos, consideram-na adequada (QUADRO 38).

QUADRO 38 - CONDIÇÕES DE MANUTENÇÃO DOS EQUIPAMENTOS

MANUTENÇÃO DOS RECURSOS	PEDAGOGOS		PROFESSORES	
	N	%	N	%
Adequado	7	78%	7	78%
Inadequado	2	22%	2	22%

FONTE: A autora (2016)

Os dados apresentados demonstraram a existência de disparidades entre as visões de professores e pedagogos quanto aos programas de inclusão digital, às quantidades de equipamentos e às condições de mobiliários disponíveis nas escolas.

De maneira geral, no que se refere às condições de infraestrutura tecnológica das escolas pesquisadas, professores apresentaram uma visão mais positiva se comparados aos pedagogos.

Conforme mencionado nos capítulos teóricos desse trabalho, reitera-se que para a qualidade do processo educativo faz-se necessário que os diferentes espaços e recursos advindos de políticas públicas e/ou ações das escolas, sejam utilizados de forma a garantir a apropriação do conhecimento.

Portanto, para um processo efetivo de utilização, integração e apropriação das tecnologias nas práticas escolares, é importante investimentos na infraestrutura, manutenção, renovação de hardwares e softwares, conectividade, bem como nos processos de formação (inicial e continuada) acerca das tecnologias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo apresentou os resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar as visões de um grupo de professores e pedagogos que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba acerca do letramento digital.

A pesquisa realizada junto aos profissionais entrevistados permitiu identificar três eixos de análise: Formação inicial, continuada e em serviço acerca da tecnologia; Abordagens teóricas e práticas acerca do letramento e do letramento digital e; Condições de infraestrutura tecnológica no contexto escolar.

A respeito da formação dos profissionais da educação acerca das tecnologias ficou evidente que, muitas vezes, nos cursos de formação são priorizadas questões relacionadas ao uso instrumental dos recursos digitais, e que, escassas, são as orientações teórico-metodológicas que contribuem, efetivamente, para as reflexões sobre a utilização e integração das tecnologias às práticas pedagógicas. Tal fato permite compreender as visões e modos de professores e pedagogos abordarem as tecnologias no contexto escolar, especialmente, priorizando a sua dimensão técnica e instrumental.

Cabe salientar que pelas análises realizadas foram percebidas limitações dos profissionais da educação no desenvolvimento de práticas pedagógicas com os recursos digitais, mesmo após participarem de diversos cursos acerca das tecnologias. Tais profissionais sentem-se inseguros e despreparados para lidar, de forma crítica, com os referidos recursos.

Nessa direção, foi possível evidenciar a necessidade dos processos formativos oferecerem elementos para que professores e pedagogos compreendam, também, as possibilidades pedagógicas das tecnologias para o desenvolvimento de práticas educativas significativas. Portanto, as análises desenvolvidas, apontam para a urgência de investimento no processo de formação, com vistas a promover condições para o desenvolvimento de profissionais digitalmente letrados.

No que se refere às finalidades apresentadas pelos profissionais da educação acerca da utilização das tecnologias digitais nas escolas, houve predomínio de respostas que apontaram o uso desses recursos para transmitir conteúdos e buscar informações na internet. É possível perceber que esses recursos são utilizados para aperfeiçoar as práticas que os profissionais já desenvolvem. Ou seja, são utilizados para apoiar o desenvolvimento das aulas por meio de apresentações de slides,

vídeos, etc. Observa-se, assim, um uso prioritariamente, instrumental das tecnologias digitais, desconsiderando suas potencialidades enquanto instrumentos de aprendizagem. Nota-se então, que o acesso aos espaços e recursos tecnológicos, não garante diferentes usos pedagógicos dos recursos digitais.

Embora os profissionais afirmem que utilizam as tecnologias de forma pedagógica, foi possível perceber que, muitas vezes, as tecnologias não são integradas aos conteúdos curriculares e não contribuem ao processo de ensino-aprendizagem.

Salienta-se que as considerações sobre o caráter instrumental envolvido com as concepções e práticas relatadas pelos referidos profissionais não foram analisadas como problemas individuais. Razão pela qual reiteramos a necessidade de políticas públicas educacionais efetivas que oportunizem condições de formação e trabalho aos profissionais da educação.

Em relação aos posicionamentos sobre o letramento e o letramento digital, pôde-se apreender restrições quanto ao conhecimento acerca desses conceitos e de seus processos de apropriação. Decorrentes dessas, foi possível identificar limitações para o estabelecimento de associações teórico-práticas coerentes e efetivas para a promoção de práticas letradas (sejam elas digitais ou não) significativas, junto ao processo de ensino/aprendizagem. Isso requer, mais uma vez, pensar no processo formativo do professor. Tal processo, no que se refere às tecnologias, deve estar voltado à compreensão dos recursos digitais como instrumentos técnicos e simbólicos, pois além de ferramentas se constituem como instrumentos de linguagem.

Faz-se necessário o desenvolvimento de abordagens críticas em relação às diferentes linguagens, mídias e culturas, bem como, em torno das possibilidades de autoria, interação e produção colaborativa que os meios digitais oportunizam. Isso requer dar condições para que o profissional da educação reflita sobre a inclusão, no currículo escolar, de um trabalho com as tecnologias que, de fato, promova práticas significativas de utilização das mesmas considerando os princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens.

Referente aos aspectos relacionados à infraestrutura no contexto escolar pôde-se notar que as escolas são contempladas com diferentes recursos tecnológicos, bem como com espaços específicos para a utilização das tecnologias digitais, entretanto, há problemas relacionados, principalmente, ao acesso à internet, a quantidade de recursos disponíveis e aos mobiliários presentes nos laboratórios de

informática. Nessa direção, ressalta-se que as condições de infraestrutura interferem nos processos de utilização, integração e apropriação das tecnologias às práticas pedagógicas.

Quanto a tais aspectos, chamou atenção também, o fato das atividades no laboratório de informática serem conduzidas, somente, pelo professor de informática. Há necessidade de uma efetiva parceria entre o referido profissional e o professor regente de forma que a utilização de tal espaço seja conduzida, discutida e organizada com vistas a promover condições para o desenvolvimento de sujeitos digitalmente letrados.

Para finalizar as discussões aqui expostas, ressalta-se a necessidade de uma proposta de formação docente (inicial, continuada e em serviço) que contemple aspectos técnicos e pedagógicos das tecnologias, bem como que contribua para uma reflexão em torno dos modos como tais tecnologias são concebidas, utilizadas e mediadas nas práticas sociais. Isto é, uma formação docente que busque desenvolver o letramento digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **A tecnologia precisa estar na sala de aula.** Revista Gestão Escolar, Edição 233, Junho/Julho, 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml>. Acesso em: 22/05/2016.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. e PATTO, M.H.S. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002):** um estudo introdutório. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 26/01/2015.

ARAUJO, Marilete Terezinha Marqueti de. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais em sua prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz.** São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Hermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **O problema dos gêneros discursivos.** In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012.

BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, C. C.M.; MASSI, Gisele. (Orgs). **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências.** RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul,

2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 02/02/2015.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Suportes de Gêneros Textuais antes da invenção da imprensa**: uma análise do livro. DIÁLOGOS N.º 4 março \ junho, 2011 – UPE \ Faceteg – Garanhuns, PE separata, p. 83-101.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino da Língua Portuguesa e Contextos Teórico Metodológicos**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros Textuais & Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: comunidade em fluxo**. In: Cibercultura e Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em: 22/02/2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo do professor de 1997**: perfil do magistério da educação básica. Brasília, DF: Inep, 1999. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5640. Acesso em: 22/02/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22/02/2016.

_____. Lei nº 12.249, de 11 de Junho de 2010. **Um Computador por Aluno**: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010 (Série avaliação de políticas públicas; n.1). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/um-computador-por-aluno-a-experiencia-brasileira>. Acesso em: 09/11/2015.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade na EAD**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 09/11/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação**: Proinfo - Diretrizes. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001166.pdf>. Acesso em: 05/12/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, Glaucia da Silva. **Inclusão Digital do profissional professor**: entendendo o conceito de tecnologia. Artigo apresentado no 30º ANPOCS, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos Digitais, apropriação tecnológica e inovação**. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte, MG. Anais. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>. Acesso em 25/11/2015.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORAZZA, S.M. **Manifesto por uma dialética**. Contexto e Educação. Ijuí, v.6 n. 22, abr.- jun., 1991.

COSCARELLI, Carla Viana. *Et al.* **Alfabetismo e leitura no PISA, no ENEN e no INAF**: comparando concepções e alcances em matrizes de referência de avaliações de larga escala. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Luca D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, A. E. *Et al.* **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano de Formação Continuada**. 2015

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Conexão Educacional**. 2013.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2006.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates - Actividades Editoriais, 2000.

ENDLICH; Estela. SÁ; Ricardo Antunes. As tecnologias e mídias digitais na escola e a formação continuada do pedagogo. Anais do Educere: XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19284_7921.pdf. Acesso em: 22/02/2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22/02/2016.

_____. **A formação de professores diante dos desafios da cibercultura**. In: Cibercultura e Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Computador/internet como instrumentos de aprendizagem**: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. 2º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação. In: Anais Eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>. Acesso em: 22/12/2014.

_____. **Letramento digital e aprendizagem na era da Internet**: um desafio para formação de professores. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupolic/pesquisas/pesquisas-finalizadas/letramento-digital-e-aprendizagem-na-era-da-internet-um-desafio-para-formacao-de-professores/sobre-a-pesquisa/>. Acesso em: 25/07/2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3ª. edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1995

_____. **Portos de passagem**. 5ª. edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, Fabrícia Cristina. **Projeto um computador por aluno em Araucária - UCAA**: Investigando a prática dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão**: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>. Acesso em: 15/12/2015.

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional 2011. **Inaf Brasil 2011**: Principais Resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2011. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf. Acesso em: 09/09/2014.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento na contemporaneidade**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Ana Luca D'Império *et. al.* **Inaf 10 anos**: panorama dos resultados. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Luca D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Depto. de Letras da UFPE .CNPq proc. nº 523612/96-6. 2008. Disponível em: http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf. Acesso em: 25/02/2016.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

_____. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. **A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**: revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [s.l.], v. 96, n. 242, p.112-128, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00112.pdf>. Acesso em: 10/10/2015.

MASSI, Gisele. **A dislexia em questão**. São Paulo: Lexus, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, Sept. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002. Acesso em: 25/02/2016.

_____. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. São Paulo: Vozes, 1992.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais Imigrantes Digitais**. OntheHorizon: NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 12/10/2015.

QUARTIERO, Elisa Maria. **As tecnologias de informação e de comunicação no espaço escolar**: o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em Santa

Catarina. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84489>. Acesso em: 25/02/2016.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação**. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (orgs.). *Mikhail Bakhtin: Linguagem, Cultura e Mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 9-34.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, C.L.; MOURA, M.P. **Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf> Acesso em: 12/02/2016.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Luca D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROJO, Roxane. **O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) e os novos letramentos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Luca D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROJO, Roxane. [et. al]. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

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

SÁ, Ricardo Antunes; ENDLICH, Estela. **Tecnologias digitais e formação continuada de professores**. *Revista Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15010>. Acesso em: 10/02/2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>. Acesso em: 22/08/2014.

_____. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVEIRA, Zuleide. **Concepção Materialista da História e Conceito de Cultura: Um debate sobre os estudos culturais**. *ECS*, Sinop/MT, v.2, n.2, p.94-108, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/677/706>. Acesso em: 22/02/2016.

SILVA, Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante; GOMES, Fabrícia. **Tecnologias e mídias digitais no contexto escolar: uma análise sobre a percepção dos professores**. *Anais do Educere: XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUC/PR, 2015.

Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/anais/p342/trabalhos.html>. Acesso em: 12/02/2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade. Campinas. vol.23, n.81, p.143-160, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Alfabetização e Letramento**. Editora Contexto: São Paulo, 2013.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Letrar é mais do que alfabetizar**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **A concepção de autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov"**: confrontos e definições. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli | V.1., N.2., DEZ. 2012, p. 123-142. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/download/380/309>. Acesso em 23/11/2015.

_____. **Do dialogismo ao gênero**. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Valeska Virginia Soares. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/2339>. Acesso em: 25/02/2016.

STORCK, Damaris Fabiane. **A autoria, autonomia e algumas intervenções**: uma análise intercultural do livro didático — *Keep in Mind* – a partir das concepções bakhtinianas de linguagem. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25868/DISSERTACAO%20-%20DAMARIS%20F.%20STORCK.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13/03/2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação**: uma questão técnica ou pedagógica? Revista Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 21-23, 1999.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo, 1926.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 (nacionalidade) _____, _____ anos, (estado
 civil) _____, (profissão) _____, (endereço)
 _____, RG _____,
 _____, estou sendo convidado a participar de um estudo
 denominado: “ _____”, cujo objetivo é analisar
 visões de professores e pedagogos acerca do letramento digital.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder um questionário que se referem ao uso das tecnologias no contexto educacional.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para o processo de reflexão e avaliação do uso das tecnologias na escola.

Levando-se em conta que é uma pesquisa os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da Silva, Mestranda do Programa em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná, orientanda da Prof. Dra. Ana Paula Berberian, e com ela poderei manter contato pelos telefones (41) 9701-0099 e 3350-3196.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, de de 2015.

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PEDAGOGOS

IDENTIFICAÇÃO

- Idade/ Função/ Tempo de Magistério/ Tempo de atuação na instituição/ Atuação em outra unidade educacional
- Formação/ Níveis/ Modalidades/ Ano de Conclusão
- Turmas que orienta e quantidades de profissionais

FORMAÇÃO INICIAL

- Durante sua formação na graduação, você teve conteúdos direcionados ao uso das tecnologias na educação?
 - Se sim, quais?
 - Se sim, você considera que esses conteúdos contribuíram para a sua prática atual? Justifique.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO

- Como você tem acesso aos cursos que são ofertados pela SME, relacionados ao uso das tecnologias na educação?
- Você já participou de algum curso com carga horária superior a 8 horas direcionado o uso das tecnologias na educação? Se sim,
 - O que te levou a essa escolha?
 - Em que medida o curso contribuiu para sua prática pedagógica?
- Há professores que participam de cursos relacionados ao uso das tecnologias na educação e professores que não participam. Em sua opinião:
 - O que leva professores a participarem desses cursos?
 - O que leva professores a não participarem desses cursos?
- A participação em cursos que você realizou acerca do uso das tecnologias na educação ofertados pela SME, possibilitou esclarecer questões relacionadas ao conceito de letramento digital? Por quê?
- Quais os critérios adotados para que professores participem desses cursos?
- Durante as permanências, os professores participam de estudos e/ou orientações acerca do uso de tecnologias digitais nas aulas? De que forma isso acontece?

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

- No Projeto Político Pedagógico da escola são evidenciados objetivos e ações que direcionam o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem? Quais?

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

- Você acha que o professor necessariamente deve utilizar tecnologias digitais em sala de aula? Por quê?
- Há professores que articulam o uso das tecnologias digitais às atividades pedagógicas e professores que não articulam. Quais fatores estão relacionados a essas situações?
- Quanto aos professores que utilizam as tecnologias digitais como prática pedagógica:
 - Com que finalidade eles utilizam as tecnologias digitais?
 - Qual a frequência dessa utilização?
- Em que momento eles organizam a utilização desses recursos?

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS ACERCA DO LETRAMENTO E DO LETRAMENTO DIGITAL

- O que você entende por letramento?
- Você faz uso de tecnologias no cotidiano? Quais? Para quais finalidades?
- O que você entende por letramento digital?

INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

- Sua escola possui algum tipo de conexão à internet?
- Esta escola é contemplada com algum programa governamental de inclusão digital?
- Quais tecnologias estão presentes nesta escola?
- Há espaços específicos para o uso de tecnologias digitais nesta escola?
- Sobre os aspectos que caracterizam tais espaço e os recursos:
 - Há agendamento para utilização do espaço? De que forma é organizado?

- O tamanho é adequado para atender todos os estudantes?
- O número de equipamentos é suficiente para todos os estudantes?
- O mobiliário está em boas condições de uso?
- Os softwares disponíveis atendem a objetivos educacionais?
- Há manutenção dos equipamentos?

3. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

- Idade/ Função/ Tempo de Magistério/ Tempo de atuação na instituição/ Atuação em outra unidade educacional
- Formação/ Níveis/ Modalidades/ Ano de Conclusão
- Turmas que orienta e quantidades de estudantes

FORMAÇÃO INICIAL

- Durante sua formação na graduação, você teve conteúdos direcionados ao uso das tecnologias na educação?
 - Se sim, você considera que esses conteúdos contribuíram para a sua prática atual? Justifique.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO

- Como você tem acesso aos cursos que são ofertados pela SME, relacionados ao uso das tecnologias na educação?
- Você já participou de algum curso com carga horária superior a 8 horas direcionado o uso das tecnologias na educação? Se sim,
 - O que te levou a essa escolha?
 - Em que medida o curso contribuiu para sua prática pedagógica?
- Há professores que participam de cursos relacionados ao uso das tecnologias na educação e professores que não participam. Em sua opinião:
 - O que leva professores a participarem desses cursos?
 - O que leva professores a não participarem desses cursos?
- A participação em cursos que você realizou acerca do uso das tecnologias na educação ofertados pela SME, possibilitou esclarecer questões relacionadas ao conceito de letramento digital? Porquê?
- Quais os critérios adotados na sua escola para que você possa participar desses cursos?
- Qual trabalho é feito pela equipe pedagógica para o uso das tecnologias digitais em sua escola?

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

- No Projeto Político Pedagógico da escola são evidenciados objetivos e ações que direcionam o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem? Quais?

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

- Você acha que, necessariamente, deve utilizar tecnologias digitais em sala de aula? Por quê?
- Há professores que articulam o uso das tecnologias digitais às atividades pedagógicas e professores que não articulam. Quais fatores estão relacionados à essa situação?
- Você utiliza tecnologias digitais em suas aulas? Com quais finalidades?
- Qual a frequência que você utiliza tecnologias digitais em suas aulas?
- Em que momento você organiza a utilização de tecnologias digitais em suas aulas?

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LETRAMENTO E DO LETRAMENTO DIGITAL

- O que você entende por letramento?
- Você faz uso de tecnologias no cotidiano? Quais? Para quais finalidades?
- O que você entende por letramento digital?

INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

- Sua escola possui algum tipo de conexão à internet?
- Esta escola é contemplada com algum programa governamental de inclusão digital?
- Quais tecnologias estão presentes nesta escola?
- Há espaços específicos para o uso de tecnologias digitais nesta escola?
- Sobre as opções que caracterizam tais espaço e os recursos:
 - Há agendamento para utilização do espaço? De que forma é organizado?
 - O tamanho é adequado para atender todos os estudantes?
 - O número de equipamentos é suficiente para todos os estudantes?
 - O mobiliário está em boas condições de uso?
 - Os softwares disponíveis atendem a objetivos educacionais?

- Há manutenção dos equipamentos? O que pensa sobre isso?

ANEXOS

1. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

SOCIEDADE EVANGÉLICA
BENEFICENTE DE CURITIBA -
PR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Pesquisador: SCHEILLA MARIA ORLOSQUI CAVALCANTE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37774714.9.0000.0103

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 867,867

Data da Relatoria: 10/11/2014

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem por objetivo analisar visões de pedagogos acerca do letramento digital, abordagens teóricas e práticas desenvolvidas para o uso das tecnologias diante dos processos de ensino e aprendizagem, nas escolas municipais de Curitiba. O problema dessa pesquisa salienta a figura de profissionais da educação frente à presença de novas tecnologias no contexto educacional e apresenta-se da seguinte forma: de que forma

profissionais da educação contemplam recursos tecnológicos em suas práticas cotidianas e quais seus entendimentos no que concerne o letramento digital?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar visões de pedagogos acerca do letramento digital, abordagens teóricas e práticas desenvolvidas para o uso das tecnologias diante dos processos de ensino e aprendizagem, nas escolas municipais de Curitiba.

Objetivo Secundário:

Identificar o nível de formação de pedagogos e seus conhecimentos em relação ao uso das tecnologias na escola; Identificar os recursos tecnológicos existentes na escola, sinalizando a utilização dos mesmos; Identificar condições de

Endereço: Rua Padre Anchieta, 2770

Bairro: Bigorrinho

Cep: 80.730-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3240-5570

Fax: (41)3240-5584

E-mail: comite.etica@faper.edu.br

**SOCIEDADE EVANGÉLICA
BENEFICENTE DE CURITIBA -
PR**



Continuação da Pesquisa: 007.007

trabalho dos professores para o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas; Analisar as principais dificuldades apontadas pelos pedagogos para o uso efetivo das TICs em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há.

Benefícios:

Os sujeitos da pesquisa contribuirão para o processo de reflexão e avaliação do uso das tecnologias na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será desenvolvida em 5 escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contempladas por programas de tecnologia educacional.

Participarão da pesquisa, aproximadamente, 40 profissionais da educação.

Os profissionais da educação vêm, cada vez mais, contando com a presença de novos recursos tecnológicos como laptops educacionais, computadores, tablets, dentre outros, em suas salas de aula. É fato que essa realidade trouxe implicações para a prática dos mesmos, haja vista, que estes precisaram buscar uma formação mais consistente para lidar esta nova realidade e contemplar esses recursos às suas atividades diárias

seja pela cobrança da equipe pedagógica, da mantenedora ou mesmo dos alunos que observando esta presença em sala de aula, questionam os professores sobre a sua utilização. Frente essa presença, é fundamental, ainda, enfatizar que a utilização dos recursos tecnológicos deve ocorrer de forma a potencializar e dinamizar os processos de ensino e aprendizagem, lembrando que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na

educação, por si só, não garantem mudanças significativas nos processos educativos e, faz-se necessário que os profissionais envolvidos no ato de educar, revejam suas metodologias e estratégias de ensino de forma a aperfeiçoar tais processos. Para Sancho (1998) há uma necessidade periódica de ressignificação do conteúdo e a prática do ensino, pois a escola é uma instituição social que sofre as transformações da sociedade em

que está inserida. Entretanto, diante da minha experiência profissional como professora orientadora de tecnologia educacional e formadora de professores, foi possível observar a dificuldade dos docentes, muito além das questões técnicas, em utilizar significativamente tais recursos. Observa-se a extrema limitação em tomar o uso do recurso tecnológico "parte" das

Endereço: Rua Padre Anchieta, 2770

Bairro: Bigorrão

CEP: 80.730-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3240-5570

Fax: (41)3240-5584

E-mail: comite.etica@fapep.edu.br

**SOCIEDADE EVANGÉLICA
BENEFICENTE DE CURITIBA -
PR**



Continuação do Parecer: 007.007

práticas educacionais desenvolvidas em sala de aula. Assim, diante dessa experiência, pôde-se observar também a pouca familiaridade dos docentes, bem como da equipe pedagógica, ao realizar um planejamento que integrasse o uso dos recursos disponíveis às atividades realizadas a partir do currículo escolar. Assim, ao discorrer sobre as condições de letramento digital dos profissionais na educação, autores ponderam a necessidade de aperfeiçoamento das práticas dos profissionais diante dessa demanda. Nesse sentido, considerando que a contemporaneidade nos apresenta, no âmbito educacional, uma diversidade de práticas e produções

culturais resultantes da multiplicidade de sujeitos pertencentes a uma sociedade constituída de diferentes seres históricos- culturais e que as novas

gerações são frutos de uma sociedade cada vez mais digital, pensar em novos letramentos faz-se necessário. Para tanto, ROJO (2013, p.8) afirma que: Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/ capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser mais as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens

que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermidia. Dessa forma, pensar na presença das TIC e compreender a influência desses recursos digitais no processo de formação dos indivíduos torna-se essencial. Assim, com base na experiência enquanto profissional e nas leituras relacionadas a esta temática, originou-se esta proposta de pesquisa, que tem como objetivo analisar visões de

pedagogos acerca do letramento digital, abordagens teóricas e práticas desenvolvidas para o uso das tecnologias diante dos processos de ensino e aprendizagem, nas escolas municipais de Curitiba.

Tamanho da Amostra no Brasil: 40

(pedagogos), sendo que, estes profissionais devem estar envolvidos com o uso de recursos tecnológicos em suas práticas profissionais. O questionário contém 26 perguntas

que discorram acerca de dados de identificação dos participantes, formação acadêmica e profissional e conhecimentos em torno do uso das tecnologias na educação, letramento digital e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Descrever riscos mínimos.

Endereço: Rua Padre Anchieta, 2770

Bairro: Bigorrinho

Cep: 80.730-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3240-5570

Fax: (41)3240-5588

E-mail: comiteetica@faper.edu.br

**SOCIEDADE EVANGÉLICA
BENEFICENTE DE CURITIBA -
PR**



Continuação do Parecer: 067.007

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ver "Recomendações".

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Sociedade Evangélica Beneficente de Curitiba, de acordo com as atribuições definidas na Resolução 466/12 CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da pesquisa.

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento do projeto, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa.

CURITIBA, 12 de Novembro de 2014

Assinado por:

**Carmen Australia Paredes Marcondes Ribas
(Coordenador)**

Endereço: Rua Padre Anchieta, 2770			
Bairro: Bigorrão		Cep: 80.730-000	
Uf: PR	Município: CURITIBA		
Telefone: (41)3240-5570	Fax: (41)3240-5584	E-mail: comiteuetica@legar.edu.br	