

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB VIRTUAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA

CLEMILSON CAVALCANTI DA SILVA

LETRAMENTO DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE: A CONCEPÇÃO
DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

JOÃO PESSOA - PB

2017

CLEMILSON CAVALCANTI DA SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE: A CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo

JOÃO PESSOA - PB

2017

S586l Silva, Clemilson Cavalcanti da.

Letramento digital e a prática docente: a concepção de professores/as do ensino fundamental – anos iniciais / Clemilson Cavalcanti da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

62f. : il.

Orientador: Rodrigo Silva Rosal de Araújo

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade a distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

CLEMILSON CAVALCANTI DA SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE: A CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia na Modalidade à Distância, do
Centro de Educação da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito institucional para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em: 05/12 /2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Orientador

Prof. Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Profa. M.a Convidada

Profa. M.a Cristhiane da Silva Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Profa. Dra. Convidado

Profa. Dra. Vivia de Melo Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado exclusivamente a minha esposa (Andeilma Fernandes), pelo apoio e carinho concedido a mim nos momentos que mais precisei.

AGRADECIMENTO

A realização de trabalhos acadêmicos seja qual for o nível não é feito sozinho, desse modo, quero começar agradecendo a minha esposa (Andeilma Fernandes) por ser uma grande companheira em todos os momentos. Com efeito, também quero agradecer a todos/as profissionais que trabalharam e/ou trabalham no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal da Paraíba por me ajudar na caminhada dos últimos quatro anos.

Os próximos agradecimentos vão para as professoras (da escola campo de pesquisa) que cordialmente aceitaram participar de nosso trabalho, uma vez que, sem elas não seria possível a sua realização.

Também queremos agradecer a todos/as os/as profissionais que fazem a Escola Municipal de Ensino Fundamental Américo Falcão, no Município de Lucena, por serem solícitos a tudo que precisei para a realização do nosso trabalho.

Os nossos agradecimentos também vão para o Prof. Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo por nos atender prontamente sempre que necessitei de orientações para a realização do nosso trabalho.

Enfim, agradecemos à Deus por ter nos mantido com saúde nas horas de aflição e de agonias que passei no percurso destes últimos quatro anos.

EPÍGRAFE

“O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva”

Pierre Lévy

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo conhecer a concepção de docentes, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, acerca do letramento digital em seu fazer pedagógico. Neste contexto, discorreremos sobre o letramento e seus principais conceitos e definições, além disso, refletimos a respeito das TIC na prática docente e se é possível uma escola conectada. No que se refere ao percurso metodológico, optamos por trabalhar com a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2008; LÜDKE e ANDRÉ, 2012), na coleta das informações utilizamos entrevistas semiestruturada (TRIVINOS, 1992; May 2014) e também observação do ambiente pesquisado e para a interpretação das informações, trabalhamos com a análise de conteúdo (BARDIN, 2004; MINAYO, 2008). Para referenciar a temática que trabalhamos no estudo, utilizamos vários/as autores/as, desses/as queremos ressaltar: Lévy (1993, 1997, 1999) para discutir o conceito/definição de cibercultura e ciberespaço; Freire (1996) e Morin (1997 e 2002) para conjecturar acerca de concepções de ensino; Kleiman (1995), Soares (2002, 2003 e 2004) e Tfouni (2010) fundamentando o entendimento de letramento e letramento digital; e Rojo (2013) explicando o que é uma escola conectada e os recursos tecnológicos que ela necessita. Após dialogar com os/as autores/as sobre o tema trabalhado, obtivemos alguns achados na pesquisa que acreditamos serem importantes para futuras ações pedagógicas, sobretudo, no ambiente pesquisado. Neste contexto, queremos destacar que as docentes da escola pesquisada trabalham com a concepção linear de ensino, está prática também é conhecida no senso comum de “concepção tradicional”; o corpus de análise mostrou o distanciamento que as professoras têm das TIC, conseqüentemente, desconhece o que vem a ser letramento digital e com isso acreditamos que a prática das professoras não dialogam com o universo dos/as alunos/as da contemporaneidade, desse modo, podemos inferir a dificuldade que estas profissionais têm em obter resultados satisfatórios acerca do processo de ensino-aprendizagem. Enfim, percebemos que o ensino que é trabalho na instituição pesquisada está comprometido com a alfabetização dos/as alunos/as, entretanto, se distancia da concepção de ensino para o letramento defendido pelos/as autores/as que dialogamos na pesquisa.

Palavras-chave: Concepção de ensino. Escola conectada. Letramento. Letramento digital. Professores/as.

ABSTRACT: The present research aims to know the conception of teachers, of Elementary School - Initial Years, about digital literacy in its pedagogical work. In this context, we talk about literacy and its main concepts and definitions, in addition, we reflect about ICT in teaching practice and whether a connected school is possible. In terms of the methodology, we chose to work with qualitative research (MINAYO, 2008; LÜDKE and ANDRÉ, 2012), in the collection of the information we used semi-structured interviews (TRIVINOS, 1992; May 2014) and also observation of the researched environment and for the interpretation of information, we work with content analysis (BARDIN, 2004, MINAYO, 2008). To refer to the theme of the study, we use several authors, of which we would like to point out: Lévy (1993, 1997, 1999) to discuss the concept / definition of cyberculture and cyberspace; Freire (1996) and Morin (1997 and 2002) to conjecture about conceptions of education; Kleiman (1995), Soares (2002, 2003 and 2004) and Tfouni (2010) supporting the understanding of digital literacy; and Rojo (2013) explaining what a connected school is and the technological resources it needs. After dialoguing with the authors about the theme, we obtained some research findings that we believe are important for future pedagogical actions, especially in the researched environment. In this context, we wish to emphasize that the teachers of the researched school work with the linear conception of teaching, this practice is also known in the common sense of "traditional conception"; the corpus of analysis showed the distance that the teachers have of the ICT, consequently, it does not know what becomes digital literacy and with this we believe that the practice of the teachers do not dialogue with the universe of the students of the contemporaneity, in this way, we can infer the difficulty that these professionals have to obtain satisfactory results about the teaching-learning process. Finally, we realize that the teaching that is work at the institution is compromised with the literacy of the students, however, it distances itself from the conception of teaching to the literacy defended by the authors that we dialogue in the research.

Keywords: Conception of teaching. Connected school. Digital literacy. Literature. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. A) Imagem externa da Escola Américo Falcão. B) Imagem externa da Escola Américo Falcão.

Figura 2. A) Corredor interno da Escola. B) Corredor externo da Escola. C) Refeitório da Escola. D) Praça da Escola. E) Quadra poliesportiva da Escola. F) Quadra poliesportiva da Escola.

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Perfil das professoras quanto ao sexo, à cor/etnia e à religião.

Quadro II. Informações gerais das professoras quanto a sua formação, experiência profissional, o tempo de experiência, o/os ano/s que leciona/m, a quantidade de alunos/as por turma/s e a quantidade de turno/s que trabalha/m.

Quadro III. Conceito/compreensão de ensinar e aprender para as professoras

Quadro IV. Concepção pedagógica para a prática docente

Quadro V. Recursos tecnológicos e o fazer pedagógico

Quadro VI. Atividades pedagógicas e o uso das tecnologias digitais.

Quadro VII. Tecnologias digitais como ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem

Quadro VIII. Letramento e alfabetização e suas diferenças.

Quadro IX. Tipos distintos de Letramentos.

Quadro X. Conceito/definição de Letramento digital.

Quadro XI. Escola conectada e suas implicações.

Quadro XII. Formação continuada em TIC

LISTA DE ABREVIATURA

EJA - Educação de Jovens e Adultos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SEED – Secretaria de Estado da Educação – Ministério da Educação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA.....	13
2	LETRAMENTO E O SEU DECURSO HISTÓRICO NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	19
2.1	Letramento digital: conceitos e definições.....	21
2.2	Escola conectada: a importância dos recursos tecnológicos para o processo de ensino-aprendizagem.....	24
2.3	A aprendizagem no contexto da cibercultura.....	26
3.	O AMBIENTE PESQUISADO E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	30
3.1	A Abordagem da pesquisa.....	30
3.2	O ambiente pesquisado e as protagonistas da pesquisa.....	30
3.2.1	A escola campo de pesquisa.....	31
3.2.2	As professoras participantes da pesquisa.....	35
3.3	A técnica de coleta de informações.....	35
3.4	O método de análise das informações.....	36
3.4.1	As categorias de análises.....	38
4.	ANÁLISE DO CORPUS PESQUISADO: A REALIDADE ENCONTRADA.....	39

4.1	Caracterização	do	corpo
	docente.....		39
4.2	O fazer docente e sua relação com o letramento e o letramento digital.....		43
5.		CONSIDERAÇÕES	
	FINAIS.....		54
	REFERÊNCIAS.....		56
	APÊNDICE.....		60

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA

O processo de ensino-aprendizagem na Sociedade da Informação¹ se dá por uma rede complexa de fatores que vem transformando o fazer pedagógico na Educação Básica. Segundo Lévy (1999), a partir do mundo das telecomunicações e da informática estão se organizando novas maneiras de pensar, agir, conviver, aprender e ensinar. Moran (2000, p. 1), assevera que “na Sociedade da Informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Neste universo de intensas transformações, especialmente, no mundo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), faz-se necessário que os/as profissionais, sobretudo, os que trabalham diretamente com educação formal, se capacitem através de formação continuada e/ou de cursos complementares com o intuito de oferecer aos/as alunos/as práticas pedagógicas conectadas com a realidade atual, uma vez que os/as discentes, nativos digitais, estão imersos no mundo digital e possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas, o que representa uma das características principais dessa geração (PRENSKY, 2001). Nesse sentido, não há como suprimir a revolução tecnológica, haja vista que está em todos os lugares essa concepção digital de ver e ler o mundo.

A internet, desde sua criação, passou por muitas transformações. Inicialmente, era conhecida como “internet das empresas” ou também “internet 1.0”. Nesta época, os/as consumidores/as não poderiam interagir via máquinas (computadores) com outras pessoas. O usuário era um ser passivo com pouco ou nenhuma interatividade. Este período ocorreu entre a última década do século XX, e os primeiros anos do século XXI. Vale salientar que neste período histórico, o número de usuário no Brasil era muito baixo, principalmente, pelo alto valor cobrado pelas empresas que ofereciam tais serviços.

Após esse primeiro momento histórico do mundo digital, que ficou caracterizado pela criação de inúmeros sites que são conhecidos até hoje como, por exemplo, *yahoo*, *uol*, *google*, etc.; a internet deu um salto de qualidade, sobretudo, no campo da interatividade. Assim sendo, com o advento da interação via máquinas (computadores, smartphones, celulares, etc.), tornou-se possível a comunicação rápida entre pessoas em lugares diferentes. A internet foi

¹ A Sociedade da informação está baseada nas tecnologias de informação e comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios electrónicos, como a rádio, a televisão, telefone e computadores, entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, económicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação (GOUVEIA, 2004)

classificada com o codinome “internet 2.0²” que, segundo O’Reilly (2005), não há como abalizar exatamente as fronteiras da “*Web 2.0*”, todavia, é importante compreender que ela atua como um núcleo complexo de diferentes tecnologias interconectados entre si com vistas a resultados interativos para quem faz uso dela. Nesse sentido, se comparada com a “internet 1.0” o seu diferenciador é a possibilidade de interação entre os/as usuários/as.

Além dessas divisões historicamente conhecidas da internet, atualmente, está em construção um movimento tecnológico conhecido como “internet 3.0”, ou seja, a terceira geração de um mundo tecnológico que está sempre se reinventado a fim de possibilitar maior interação entre os usuários. A “internet 3.0” é caracterizada pela organização de informações do usuário/consumidor com o objetivo de possibilitar às máquinas, uma melhor compreensão das tendências e otimizar as experiências do usuário na rede, facilitando a pesquisa por parte do utente.

Após esse breve relato histórico sobre o desenvolvimento da internet nas três últimas décadas, é perceptivo que o mundo se transformou em uma rede que esta interconectada o tempo todo através dessa tessitura que vem crescendo ao longo dos anos. Esse campo de transformação perpassou por todos os campos da sociedade, especialmente, pelo universo escolar. Pereira (2011, p.2) “reforça que a escola sendo um ambiente de criação de cultura, é salutar que incorpore os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em seu projeto pedagógico, oferecendo assim novos subsídios para que o aluno tenha interesse pela aprendizagem”. Neste panorama de novas práticas pedagógicas, o/a professor/a deve inserir em seu fazer pedagógico o uso de equipamentos digitais e ferramentas virtuais (computadores, tablets, smartphones, ipods, celulares, internet e softwares entre outros) que fazem parte dessa nova configuração e realidade dos/as alunos/as da Educação Básica, sobretudo, os do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Neste contexto de novas configurações, os/as professores/as do século XXI, necessitam de formação que seja capaz de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências que estejam imbricadas ao mundo digital. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), propõe que “as competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer, já as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’” (BRASIL, 2007, p.7).

2 O termo, que faz um trocadilho com o tipo de notação em informática que indica a versão de um software, foi popularizado pela O’Reilly Media e pela MediaLive International como denominação de uma série de conferências que tiveram início em outubro de 2004 (O’Reilly, 2005)

Seguindo essa compreensão acerca de habilidades e competências, ressaltamos que é por meio das ações e operações que elas se aperfeiçoam e se articulam, possibilitando nova reorganização do fazer pedagógico. Para acompanhar toda à evolução tecnológica da atualidade, faz-se necessário que os/as professores/as tenham formação consistente nessa tessitura digital. Os/as envolvidos/as no processo educacional não podem e não devem ser excluídos de habilidades e competências que de alguma forma estejam relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação.

A partir das TIC, surgiram novas práticas educacionais e novas perspectivas que buscam explicar essa evolução tecnológica com vistas a compreender o que está acontecendo com e no mundo. Para os/as profissionais que trabalham com educação, as TIC trouxeram várias contribuições, no entanto, nem todos/as estão conseguindo acompanhar esta evolução tecnológica no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que para entender este campo do conhecimento é preciso vivê-lo. Desse modo, os/as professores, os supervisores e os diretores de escolas públicas precisam adequar-se às novas linguagens de ensino e aprendizagem, sobretudo, as que se relacionam com o letramento digital, o qual implica-se no efetivo exercício de práticas letradas significativas que envolvem o uso de variadas ferramentas utilizadas como meio de buscar informação, comunicação à distância, diversão e fruição dos diversos recursos das TIC, (ROJO, BARBOSA e COLLINS, 2006).

Para a acomodação dessa linguagem, os/as professores e todos/as que fazem a escola necessitam de formação específica, isto é, uma formação que os ensine a utilizar as tecnologias digitais no fazer pedagógico. É importante ressaltar que essa formação “não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar” (MORAN, 2000, p. 2). Assim sendo, só após uma formação consistente, é que, possivelmente, os/as docentes serão capazes de elaborar materiais didáticos e pedagógicos que utilizam recursos tecnológicos a fim de proporcionar aulas interativas na concepção do letramento digital. Nesta perspectiva, Gilster (1997), destaca que o letramento digital é uma habilidade desenvolvida para entender e usar a informação em seus diversos formatos através de aparelhos tecnológicos (computadores, smartphones, ipods, etc.), ou seja, tornará o/a professor/a capaz de construir aulas interativas, utilizando-se de recursos digitais que proporcionam melhor intercâmbio entre os/as alunos/as.

Neste contexto de utilização das TIC em salas de aulas, um dos recursos que pode ajudar o/a professor/e em seu fazer pedagógico é o hipertexto que, de acordo com Xavier

(2004), consiste no processo de escrita/leitura não-linear e não hierarquizada e que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea. Possibilita ainda que se realize uma trama e/ou rede de acessos sem seguir, necessariamente, sequências ou regras pré-estabelecidas. O hipertexto proporciona leituras dinâmicas com utilização de imagens, vídeos, etc., inseridos no corpo do texto que, provavelmente, estimulará o/a aluno/a na leitura de novos hipertextos.

Assim sendo, é importante que os/as docentes compreendam que as TIC, não correspondem “[...] apenas à internet, mas ao conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, o armazenamento, o processamento e a transmissão de dados [informação] na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio” (MARTÍNEZ, 2004, p. 96). Ao refletir sobre essa concepção de ensino, é perceptivo que não é simples inserir-se nessa linguagem tecnológica, sobretudo quando se é professor/a, porque, é ele/ela quem tem o imperativo de desenvolver habilidades e competências com vistas a se adequar nesse universo, de tal maneira que deve ser capaz de trabalhar com estas ferramentas pedagógicas e inseri-las em sua prática.

Dessa forma, para fazer parte dessa evolução tecnológica os/as profissionais da educação pública não podem ser coadjuvantes e sim atores e atrizes principais dessa nova concepção de ensino. Faz-se necessário que os/as docentes, sempre que possível, façam formação continuada que abordam as TIC com intuito de melhorar sua prática no chão da escola, pois é importante estar continuamente refletindo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

O Ministério da Educação em parcerias com universidades federais já ofereceu cursos e especializações nesse campo do conhecimento, por exemplo, o curso de formação conhecido por: “Mídias na Educação”, foi dividida em dois ciclos o primeiro com 120 horas – ciclo básico e o segundo com 60 horas – ciclo intermediário. Mas, como muitos outros cursos de formação para os/as profissionais da Educação Básica, sua passagem foi efêmera e a maioria dos/as professores/as da rede pública, sobretudo, os do Município de Lucena não participaram dessa formação. Esta situação pode ser comprovada quando visitamos as escolas públicas e constatamos que poucos são os projetos que trabalham essa temática, além disso, ainda encontramos muitos/as profissionais com dificuldades de trabalhar com computadores, tablets, smartphones, etc.

Ao refletirmos sobre esta situação, é importante lembrar que a maioria das Escolas Públicas Municipais e Estaduais do Brasil foram contempladas com o Programa Nacional de

Tecnologia Educacional (PROINFO)³ com o objetivo de promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública. Assim sendo, as escolas receberam desse Programa um laboratório de informática com toda estrutura tecnológica para funcionar, ou seja, computadores, impressoras, internet, softwares livres, etc., no entanto, para os laboratórios funcionarem precisa-se de pessoas qualificadas, lê-se: professores, supervisores, diretores, entre outros/as, conectados com essa realidade.

As escolas municipais e estaduais da Paraíba e, mais precisamente, as do Município de Lucena, avançaram nas TIC no que tange a estrutura e aquisição de equipamento, mas não avançaram significativamente na formação dos/as profissionais que trabalham na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) que atuam diretamente com essa realidade. Essa afirmação parece contraditória se pensarmos que foi oferecida formação e não houve mudanças significativas na prática dos/as professores/as, contudo, devido às dificuldades enfrentadas por eles/elas, especialmente, na realização de curso à distância, não houve grande adesão à formação, principalmente nos dois últimos ciclos.

Refletindo sobre a realidade encontrada em escolas públicas, sobretudo, as do Município de Lucena, é possível afirmar que os/as professores/as da Educação Básica, especialmente, os dos Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estão trabalhando com as Tecnologias da Informação e Comunicação? As TIC, na compreensão dos/as professores/as, são aliadas ou corroboram para o enfraquecimento do processo de ensino-aprendizagem? Na concepção dos/as docentes as aulas utilizando as TIC ficam mais atrativas ou não faz diferença para os/as alunos/as? Enfim, estas e outras questões serão investigadas com o intuito de conhecer e compreender a prática pedagógica dos/as professores/as.

Pensando em encontrar algumas respostas para estas indagações, o presente trabalho tem como objetivo geral: conhecer a concepção de docentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, acerca do letramento digital no fazer pedagógico. No intuito de encontrar elementos que possam dar sustentação ao escopo da pesquisa, partimos de três objetivos específicos: identificar as habilidades e as dificuldades acerca das TIC encontradas pelos/as professores/as; investigar a concepção que os/as professores/as têm no que tange a utilização das TIC em sua prática; e analisar como os/as professores/as utilização os recursos tecnológicos em seu fazer pedagógico.

Após esta breve explanação do nosso interesse de pesquisa, os próximos capítulos serão organizados da seguinte forma: o primeiro **“Letramento e o seu decurso histórico no**

³ Projeto do Governo Federal criado em 1997 (SEED. Port-522 de 09/04/1997), com objetivo de incentivar a universalização do uso das tecnologias no sistema de ensino público.

campo educacional brasileiro”, neste capítulo mostraremos os diferentes conceitos sobre letramento com o intuito de enfatizar sensíveis diferenças se comparado com alfabetização, também pontuaremos alguns desdobramentos do letramento, sobretudo, no que se refere ao letramento digital; e, por fim, discutiremos a necessidade de uma escola conectada atrelada a cibercultura; o segundo capítulo **“O ambiente pesquisado e o percurso metodológico”** delinearemos os constituintes metodológicos que utilizamos na pesquisa, isto é, a abordagem da pesquisa, as técnicas de coleta e o método de análise das informações; o terceiro **“Análise do corpus pesquisado: a realidade encontrada”**, refletiremos sobre as informações encontradas no âmbito da pesquisa, esse será o momento em que “conversaremos” com as nossas referências teóricas; por fim, deixaremos nossas impressões finais na conclusão, apontando as últimas inferências do trabalho.

2 LETRAMENTO E O SEU DECURSO HISTÓRICO NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A palavra letramento surge da tradução para o português de um vocábulo inglês conhecido por “*literacy*”, esta palavra existe na língua inglesa desde o século XIX, e seu antônimo “*illiteracy*” é datado segundo anais do “*Oxford English Dictionary*” desde 1660, no século XVII (SOARES, 2004). No que tange a sua construção etimológica, o letramento é derivado do latim “*littera*” (que significa letra) acrescido o sufixo *cy* (condição, estado, etc.). Inicialmente, a literatura inglesa tratava-o como sinônimo de alfabetização, todavia, logo em seguida, foi erigido para outro patamar que suplantava a ideia de alfabetização, desse modo, uma pessoa letrada deve ser capaz de ler, escrever e compreender a estrutura social e histórica de sua existência enquanto indivíduo inserido em uma sociedade (SOARES, 2003).

O letramento, no contexto brasileiro, surge na década de 1980, em áreas como Linguística⁴ e Educação a partir de trabalhos de Kato (1986), Kleiman (1995) e Marcuschi (2001), desde então, ele vem sendo debatido em várias nuances no campo da aprendizagem. A partir de estudos⁵ densos realizados por diferentes pesquisadores/as, o letramento começou a ganhar contornos e compreensões no campo acadêmico que se distanciava do viés do senso comum que o tornava sinônimo de alfabetização.

Neste construto, foi ficando cada vez mais evidente que uma pessoa letrada é diferente de uma pessoa alfabetizada, ao passo que, o primeiro refere-se àquela que consegue ler, escrever, codificar e decodificar uma mensagem, além disso, também é capaz de compreender o espaço social, cultural, econômico, político, etc., que está inserido, à medida que o segundo é capaz apenas de ler textos e interpretá-los sem fazer grandes inter-relações com outras nuances. Embora, o conceito de alfabetização tenha se tonado mais amplo no Congresso Mundial dos Ministros da Educação, que ocorreu em 1965, na cidade de Teerã capital do Irã. Neste evento, foi construído o conceito de alfabetização funcional com vistas a eliminação do alfabetismo (analfabeto funcional). Na compreensão de Saito e Souza (2011),

O termo “letramento” vem do inglês *literacy* (que por sua vez, deriva-se filologicamente do latim *littera*, que quer dizer “letra”). Em português, trata-se de uma palavra nova, tomada de empréstimo ou criada a partir do termo da língua inglesa. *Literacy*, em inglês, designa ao mesmo tempo alfabetização, ou seja, um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de

4 "estudo das línguas naturais, a linguística se interessa pelo conjunto estruturado dos recursos linguísticos que expressam as relações, funções e categorias relevantes para a interpretação dos enunciados (dimensão sintática); pelos modos de representação da realidade, tomados como sistema de referência para essa interpretação (dimensão semântica); pelos mecanismos que relacionam essa interpretação a determinados estados de fato, nas coordenadas espaço-temporal e interpessoal (dimensão dêitico-referencial), e a determinadas situações de uso, inclusive para avaliar os enunciado, do ponto de vista de sua adequação a determinadas ações e propósitos (dimensão pragmático-discursiva) ou do ponto de vista de sua verdade ou falsidade (dimensão lógica)" (FRANCHI, 1990, p. 80).

5

Kato (1986), Kleiman (1995), Tfouni (1999) e Soares (2003).

apreensão do código da escrita (aquisição de *litterae*), bem como as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou paralelamente à alfabetização. (SAITO; SOUZA, 2011, p. 110).

Partindo desse entendimento do termo letramento, Tfouni (1999) afirma a importância de pesquisas que abordem o letramento tanto com pessoas “alfabetizadas”, quanto com “analfabetas”, haja vista que existem analfabetos/as que são capazes de compreender “criticamente” o mundo, ao mesmo tempo, tem alfabetizadas/os que não conseguem ter esta compreensão “crítica” de leitura de mundo, isto é, fica apenas na superficialidade dos códigos de linguagens. Para Kleiman (1995, p. 81), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para a autora, os estudos sobre o letramento surgem em âmbito acadêmico com o objetivo de separar as pesquisas sobre alfabetização de estudos que se preocupam com os impactos sociais com vistas ao uso da leitura e da escrita, em outras palavras, ela enfatiza que o letramento e alfabetização são campos teóricos com sensíveis diferenças, sobretudo, no âmbito de pesquisas acadêmicas.

Para Street (2003), o letramento pode ser construído a partir de duas concepções enquanto prática pedagógica: o autônomo e o ideológico. O primeiro sinaliza para uma condição de igualdade para todos, aplica-se a um caminho singular de desenvolvimento das habilidades e aprendizagem do sistema linguístico, ou seja, se o/a aluno/a fracassar nesse processo, a culpa é dele/dela, ao passo que, a segunda “reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido” (STREET, 2003, p. 9), assim, o fazer pedagógico tem que estar inserido na realidade dos/as discentes.

Além destes apontamentos acerca do que vem a ser letramento no âmbito educacional e no acadêmico, é importante enfatizar que existem muitas pesquisas que analisam os diferentes tipos de letramentos como, por exemplo, o letramento digital, o letramento matemático, o letramento móvel, letramento computacional, etc. Neste trabalho, especificamente, enfatizaremos o letramento digital, todavia, faz-se necessário saber que, atualmente, a concepção de letramento está ampliando-se para diferentes áreas do conhecimento.

2.1 LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O campo educacional está sempre em transformação, principalmente, no que refere ao fazer pedagógico do/a professor/a em suas aulas. Essas mudanças normalmente estão acompanhadas de novos conhecimentos, especialmente, no campo tecnológico como, por exemplo, mídias digitais, aprendizagem virtual, letramento digital, etc. que, às vezes, os/as docentes não conseguem segui-los, haja vista que sua prática cotidiana subtrai grande parte de seu tempo e, devido a essa situação, não conseguem realizar formações continuadas que possibilitem o aprimoramento de novas competências e habilidades. Partindo dessa premissa, definiremos, nessa seção, os conceitos e definições acerca do letramento digital atrelado ao processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre letramento digital, na compreensão de Buckingham (2010), surgiram no Brasil a partir da década de 80 do século XX, naquele momento histórico o termo também era utilizando como letramento computacional, desse modo, o autor traz a seguinte reflexão sobre o referido conceito,

No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso (BUCKINGHAM, 2010, p.47).

Neste construto, o letramento digital é um tipo específico de letramento, assim sendo, para Coscarelli & Ribeiro (2005, p.9) “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Corroborando com essa definição, Soares (2002, p.151) assevera que é um “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. As autoras enfatizam que o letramento digital é a habilidade e a competência de manusear os recursos digitais com vistas a produção de conhecimento historicamente situados.

Para Gilster (1997), o letramento digital é uma habilidade desenvolvida para entender e usar a informação em seus diversos formatos através dos computadores e das diferentes mídias digitais. Esse autor reforça que para ser letrado digitalmente a pessoa deve desenvolver competências e habilidade que sejam capazes de observar e julgar criticamente diferentes informações encontradas no meio online, haja vista que estas nem sempre são confiáveis de

serem propagadas. Desse modo, é fundamental identificar quais os sites em que estão sendo adquiridas tais informações, além dessa competência o letramento digital também deve proporcionar a melhoria na utilização de recursos ligados a mídias digitais em prol de avanços da prática enquanto profissional.

É importante enfatizar que existem diferentes conceitos e definições para letramento digital. Na compreensão de Levy (1997), o termo está relacionado ao conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço⁶, ou seja, é um movimento que está intimamente relacionado com a evolução tecnológica. Para Buzato (2003) e para Gilster (1997), o letramento digital refere-se ao conjunto de conhecimentos que desenvolvem práticas letradas com a utilização de mídias digitais (computadores, smartphones, celulares) do mundo contemporâneo. Neste contexto, Lévy (1993) pontua a necessidade da utilização do hipertexto⁷ como uma ferramenta necessária para desenvolver o letramento digital.

Refletindo sobre a temática, percebemos que as discussões no que tange os conceitos e definições de letramento digital estão atreladas as habilidades e as competências que as pessoas desenvolvem com a utilização das mídias digitais a fim de melhorar a escrita e a leitura. Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), destacam que o letramento digital para a utilização das tecnologias pode ser entendido como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Para Aquino (2003, p.1), o letramento digital é o “domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias”.

Todavia, alguns conceitos sobre letramento digital vão além da promoção da leitura e da escrita no meio digital, para Duran (2011, p.28), o termo letramento digital “não se reduz a instrumentalização, já que nos remete às práticas sociais de leitura e de escrita e/ou à condição de quem as exerce.”. Neste contexto, a autora reforça que essa prática seria “o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem nas práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediada pelas TIC” (DURAN, 2011, p. 28).

⁶ O ciberespaço (que também chamarei de "rede") 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 (LÉVY, 1999, p. 17).

⁷ É um conjunto de nós ligados por conexões. Os “nós” podem ser palavras, páginas, imagens, 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, 1993, p. 33).

Assim sendo, podemos destacar duas concepções acerca do conceito de letramento, a primeira está relacionada a práticas de leituras e escritas no meio digital e a segunda à habilidade e competências de manusear os diferentes recursos tecnológicos em prol da melhoria do trabalho, no caso educacional, possibilitar a melhoria do fazer pedagógico, especialmente, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Corroborando com essa afirmação Mey (1998) enfatiza que o letramento digital é bem mais que ler e escrever através das mídias digitais, na realidade, ele proporciona habilidades e competências para utilizar as ferramentas digitais para diferentes funções, dentre elas, a pedagógica.

O livro *“Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde”*, organizado por Tadao Takahash, foi lançado em setembro de 2000, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Esse material visava a implementação de políticas públicas que contemplassem as TIC como sugestão de desenvolvimento para uma Sociedade da Informação “sua finalidade substantiva é lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5). Contudo, em análise crítica sobre o material Saito e Souza (2011) assevera que o conceito de letramento digital não estava claro e que era confundido com o de alfabetização digital.

Dessa forma, é preciso diferenciar alfabetização digital de letramento digital, pois o primeiro está mais próximo da ideia de “aprender algo”; para Soares (2003, p.91) a alfabetização digital é o “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”. Já, o letramento digital está relacionado a “apropriar-se de algo” (SOARES, 2003). Pensando nessa realidade, podemos dizer que aprender a ler e a escrever significa a capacidade de codificar e decodificar os diferentes identificadores da língua escrita, ao passo que, a apropriação de algo dá sentido de internalização dos códigos, isto é, o indivíduo é capaz de traduzi-los para outras linguagens, haja vista que ele ultrapassou a ideia de codificação impetrado pela alfabetização. Em suma, podemos inferir que o alfabetizado digitalmente é capaz de inserir o indivíduo no mundo digital, à medida que o letrado digitalmente desenvolve competências comunicativas que possibilitam a utilização em suas práticas sociais com vistas à melhoria do indivíduo na sociedade.

Depois de trilhar as diferentes significações acerca do conceito de letramento digital, queremos ressaltar que é fundamental ultrapassarmos a ideia de Sociedade da Informação para Sociedade do Conhecimento (CASTELLS, 1999). Defendemos o letramento digital que

supere a ideia de manusear as ferramentas digitais como algo mecânico desconexa da realidade social e histórica que estamos inseridos, então, uma pessoa letrada digitalmente deve ter a “capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais” (AQUINO, 2003, p.2). Em seguida, refletiremos acerca de como o letramento digital está entrelaçado ao universo escolar.

2.2 ESCOLA CONECTADA: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Após elencar diferentes definições para o que vem a ser letramento e, em seguida, letramento digital. Nessa seção, mostraremos como as TIC são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem na Sociedade da Informação, pois entendemos que está havendo no âmbito educacional brasileiro uma mudança que obriga os que fazem a escola, especialmente, os/as professores/as a mudarem suas práticas pedagógicas, suas certezas e verdades absolutas, suas concepções lineares acerca do ensino e da aprendizagem, seus planos de aulas e de ação que contemplam conteúdos pautados em concepção vertical de aprendizagem, etc., “na Era da Informação, o espaço de saber do docente foi dando lugar ao de mediador e problematizador do aprender: ele passou a ser visto como aquele que desafia os alunos, mostrando-lhes, entre as várias possibilidades de aprendizagem, caminhos que poderão ser percorridos” (CRUZ, 2008, p. 1026). Enfim, é preciso que o/a profissional da era digital compreenda o seu espaço, ou em outras palavras, o seu letramento digital.

Neste contexto, defendemos uma escola conectada, isto é, um espaço que ofereça as TIC e suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem. Rojo (2013, p.7) assevera que é “preciso que a instituição escolar prepare a população para o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”, partindo desse viés, a autora está expressando a ideia de que o espaço escolar não pode está distante da sociedade, conseqüentemente, dos/as alunos/as, pois estes são nativos digitais e estão conectados com esse universo online.

Pensando nesse pressuposto, é importante que os/as professores/as que estão atuando diretamente ou indiretamente com os/as discentes conheçam as novas abordagens da aprendizagem que se conectam com o meio digital, isto é, “a escola da informação e da memorização deve dar lugar à escola do conhecimento e da descoberta. A descoberta e a

construção de modos criativos de conhecimento, usando as múltiplas e variadas modalidades de informação já disponíveis, devem ser o foco da educação escolar” (CRUZ, 2008, p.1027). A partir dessa afirmação, podemos inferir que as tecnologias digitais mudaram o fazer pedagógico no chão da escola. O desafio da educação escolar é transformar o mar de informação que existe na internet em conhecimentos concretos. Para Morin (1997, p.151) “precisamos de mediadores, de pessoas que saibam escolher o que é mais importante para cada um de nós em todas as áreas da nossa vida, que garimpem o essencial, que nos orientem sobre as suas consequências, que traduzam os dados técnicos em linguagem acessível e contextualizada”.

O/a professor/a é essencial para realizar essa função, uma vez que é ele/ela que deve ter o preparo de saber separar o que é relevante e o que não é relevante para o/a aluno/a em seu processo de formação. Assim, “o processo de conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios” (ASSMANN, 2000, p. 11). Nesta perspectiva, é necessário que o/a aluno/a compreenda que o conhecimento é algo fluido, isto é, não há verdades infinitas e imutáveis, pois o que há é o conhecimento possível para uma determinada época, dessa feita, faz-se necessário a adoção que o/a discente entenda que é fundamental aprender a aprender. Pois, como elenca Morin (2002, p.86) “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Desse modo, “essa nova forma de aprender envolve tipos específicos de percepção e de cognição do sujeito, demandando, por isso mesmo, a superação de formas tradicionais de aprendizagem pela recuperação, reinserção e dinamização das dimensões interativa e lúdica do processo” (SILVA et al., 2003, p. 50).

Assim sendo, os recursos tecnológicos devem ser mediados pelos/as professores/as com o intuito de fornecer novos elementos capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais agradável e atrativo para os/as alunos/as. Um exemplo muito utilizado para facilitar a aprendizagem acerca da leitura e da escrita no ciberespaço é o hipertexto, pois nele o/a aluno/a tem a possibilidade de navegar diferentes conhecimentos a partir de um texto base, desse modo, o hipertexto é “base da navegação como a nova forma de leitura e escrita, é regido pelo princípio da não-linearidade, podendo ser comparável a um grande mapa nunca passível de ser totalmente desdobrado, podendo ser explorado somente através de pedaços minúsculos” (FONSECA, 2000, p. 61). Corroborando com essa ideia, Lévy (1997) assevera que a hipertextualidade torna a aprendizagem móvel, sendo entendida como um fluxo de acontecimentos em diferentes espaços sociais. Este autor sublinha que não é possível

transmitir o conhecimento de uma pessoa para outra, na realidade, a aprendizagem é constituída a partir das diferentes experiências que o indivíduo vivencia ao longo de sua vida.

Enfim, ensinar e aprender na cibercultura⁸ estão relacionados às experiências vivenciadas em seus diferentes ensaios no meio digital, ou seja, quanto mais letrado digitalmente mais possibilidade de aprender e ensinar na Sociedade da Informação.

2.3 A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

A aprendizagem na Sociedade da Informação está relacionada com os meios tecnológicos que são ofertados aos/as alunos/as, isto é, os diferentes ciberespaços. Para Lévy (1999, p.27) “o ciberespaço como suporte da inteligência coletiva é uma das principais condições de seu próprio desenvolvimento”. Contudo, o próprio autor ressalta que ele sozinho não determina automaticamente a aprendizagem, na realidade, é um meio que possibilita as trocas de experiências e informações que sendo mediadas pelos/as professores/as, de forma adequada e planejada, pode acarretar no melhor desempenho dos/as alunos/as no que tange a aprendizagem.

Neste contexto de tecnologias digitais, existem diferentes paradigmas educacionais que devem ser utilizados pelos/as professores/as como concepções pedagógicas que auxiliam na compreensão de como o/a aluno/a aprende na Era da Informação. Destes, traremos para a discussão/reflexão três correntes de pensamentos distintas (Instrucionismo, Construcionismo e Conectivismo) que são auxiliadoras dos/as docentes em seus planejamentos com vistas a utilização das TIC e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, queremos observar que não vamos discorrer detalhadamente sobre cada paradigma desse, na realidade, o nosso objetivo é mostrar que existem teorias que estão acompanhando o desenvolvimento tecnológico na educação escolar.

Inicialmente, discutiremos um pouco sobre o conceito de Instrucionismo o qual prioriza a ideia de ensinar a partir das máquinas, ou seja, o computador seria uma ferramenta que tem a capacidade de ensinar. Essa abordagem foi criticada por Almeida e Valente (2011), uma vez que, segundo os autores, o/a aluno/a nesse processo atua como um ser passivo, não constrói um raciocínio crítico acerca do conhecimento, na realidade, o que ocorre é um processo de memorização dos conteúdos. Assim sendo, o ensino nesse paradigma é “focado em uma perspectiva de currículo limitada ao conteúdo dos softwares que entregam

⁸ A "cibercultura", especifica aqui 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 (LÉVY, 1999, p. 17).

informações aos/às alunos/as, a quem cabe estudar o conteúdo apresentado, fornecer respostas aos exercícios apresentados”. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 8). Na concepção de Papert (1986) o Instrucionismo deve ser substituído pelo Construcionismo, ou seja, inverter a função do computador.

[...] a frase “instrução ajudada pelo computador” significa fazer com que o computador ensine a criança. Pode-se dizer que o computador está sendo usado para “programar” a criança. Na minha perspectiva é a criança que deve programar o computador e, ao fazê-lo, ela adquire um sentimento de domínio sobre um dos mais modernos e poderosos equipamentos tecnológicos e estabelece um contato íntimo com algumas das idéias mais profundas da ciência, da matemática e da arte de construir modelos intelectuais. (PAPERT, 1986, p.17)

Desse modo, compreendemos que o Instrucionismo não deve servir de orientação para os/as professores/as, uma vez que este “modelo de ensino” não promove possibilidades de alcançarmos o letramento digital dos/as alunos/as.

Contrapondo-se a abordagem Instrucionista, Papert (1986) propõe a concepção Construcionista a qual estabelece que o computador auxilia o/a aluno/a na produção de conhecimento e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Para compreensão de Papert (1986), o Construcionismo atuaria como uma concepção pedagógica que possibilita a aprendizagem utilizando o computador como uma ferramenta pedagógica, ou seja, “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo ensino” (PAPERT, 2008, p.134). Neste construto, o/a aluno/a torna-se protagonista nesse processo, assim sendo, essa concepção se distancia do Instrucionismo o qual vê o/a aluno/a como um ser receptor, ou seja, não atua na construção do conhecimento. Valente (1993, p.40) assevera que Papert com o intuito de “mostrar um outro nível de construção do conhecimento: a construção do conhecimento que acontece quando o aluno elabora um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador”. Nesta abordagem, o computador é empregado “como uma ferramenta educacional, com a qual o/a aluno/a resolve problemas significativos que favoreça a aprendizagem ativa, isto é, que propicie ao/a discente a construção do conhecimento a partir de suas próprias ações” (ALMEIDA, 1996, p. 18).

Enfim, a abordagem Construcionista é antagônica à abordagem Instrucionista, ao passo que a primeira concebe o/a aluno/a como ser agente, ou seja, um protagonista na construção do conhecimento, enquanto a segunda coloca-o no lugar de espectador, isto é, um ser que espera passivamente os acontecimentos. Por último, queremos destacar que estas duas concepções de ensino que utilizam as tecnologias digitais estão sendo desenvolvidas em

muitas escolas brasileiras, entretanto, elas foram criadas antes do grande avanço tecnológico que houve no início do século XXI. Desse modo, existem algumas particularidades que tanto a primeira quanto a segunda não conseguem abarcar como, por exemplo, a ideia de letramento digital, pois elas não ultrapassam a concepção da aprendizagem escolar. Assim sendo, em seguida discutiremos o Conectivismo que tem em seu escopo teórico um alinhamento com a linguagens digitais da atualidade.

O Conectivismo é uma teoria da aprendizagem pensada para a contemporaneidade educacional imersa na realidade digital, a qual concentra suas ideias em que a humanidade produz o conhecimento e este pode ser compartilhado através dos diferentes meios digitais apoiados por artefatos tecnológicos simbólicos. Para Siemens (2004, p.5) o

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento.

Esta abordagem se distancia das outras duas supraditas, pois ela propõe que devemos romper com a ideia de produção de conhecimento unitário para uma produção de conhecimento em rede, sobretudo, nos ciberespaços. Para Siemens (2004, p.1) “a aprendizagem ocorre de várias maneiras – através de comunidades de prática, redes pessoais e através da conclusão de tarefas relacionadas ao trabalho”, ou seja, a aprendizagem vai muito além da ideia de educação formal, na realidade, com as tecnologias digitais o aprender ocorre em todos os espaços, uma vez que as redes digitais possibilitam o acesso à informação e esta pode ser transformada em conhecimento. O autor ainda argumenta que a aprendizagem na era digital ocorre através de um “processo contínuo, durando por toda a vida. Aprendizagem e atividades relacionadas ao trabalho não são mais separadas. Em muitas situações, são as mesmas” (IBDEM, p.1).

Esta abordagem está entrelaçada aos princípios do caos, da complexidade, da auto-regulação e de redes neurais que estão o tempo todo sendo construído e desconstruído a fim de alcançar o objetivo que é a aprendizagem (SIEMENS, 2004). Nesse sentido, a aprendizagem no Conectivismo “é guiada pela noção de que as decisões são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente. Novas informações estão sendo continuamente adquiridas. A habilidade de distinguir entre informações importantes e não importantes é

vital” (IBIDEM, p. 6) para o sucesso do objetivo. Por fim, queremos apontar os princípios da aprendizagem na abordagem conectivista.

Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões. • Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação. • Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos. • A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente. • É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua. • A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental. • Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas. • A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão (SIEMENS, 2004, p.6).

Estes princípios supraditos resumem como ocorre a aprendizagem na abordagem conectivista. Entretanto, se faz necessário ressaltar que essa concepção teórica, por vezes, não se materializa, sendo uma realidade distante da grande maioria das escolas brasileiras, sobretudo, as públicas. Ao mesmo tempo, é preciso advertir que os/as professores/as que estão na ativa, em sua maioria, no que se refere ao seu processo de formação, estão distantes dessas concepções de ensino, haja vista que essa teoria concebe os ciberespaços como uma necessidade para o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange as limitações dessa abordagem, alguns autores/as concebem essa teoria como uma repaginação do Construcionismo, assim sendo, ela carece de elementos novos que sejam substanciais para se diferenciar das teorias que já existem (KERR, 2007). Outra crítica a essa abordagem está relacionada a ausência de teorias que a sustentem, nesse sentido, Verhagen (2006) levantou um questionamento: é uma teoria de aprendizagem ou uma pedagogia?

Enfim, apresentamos três correntes teóricas de abordagem distintas que estão relacionadas à aprendizagem utilizando os recursos digitais. Com efeito, queremos ressaltar que estas teorias são complexas e seriam necessárias outras reflexões para serem esgotadas, contudo, nosso objetivo aqui é mostrar a existência de correntes teóricas que podem servir de suportes teórico-metodológicos para o “novo” fazer pedagógico. Com efeito, queremos frisar que as três concepções supraditas têm limitações, mas apontam um caminho para se trabalhar com as tecnologias presentes na contemporaneidade.

3. O AMBIENTE PESQUISADO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos foram organizados e distribuídos em quatro momentos. No primeiro momento, elencaremos a natureza da pesquisa; o segundo, mostraremos alguns elementos do ambiente pesquisado; o terceiro, mostraremos a técnica utilizada para coletar as informações da pesquisa; e, por último, apontaremos o método que nos orientou na análise das informações coletadas.

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Para conhecer a evolução dos recursos tecnológicos em Escolas Públicas, precisa-se de estudos voltados para essa temática, segundo Mendonça (2004) estes estudos são de extrema importância. Contudo, pesquisas mostra-nos que os pesquisadores brasileiros ainda não atentaram para o letramento digital do professor, ou seja, são poucos os estudos investigativos que tratam dessa linha de conhecimento (RAMAL, 2002).

É pensando neste contexto que nosso trabalho se apresenta como uma alternativa para elencar as nuances que norteiam o fazer pedagógico em mundo rodeado de tecnologias digitais. Assim sendo, a presente pesquisa terá uma abordagem de natureza qualitativa, que segundo Lüdke e André (2012), mostra o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para as autoras, a pesquisa qualitativa proporciona o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Para Minayo (2008, p. 21), a pesquisa qualitativa “é a busca de respostas para questões muito particulares, se preocupando com as ciências sociais e um nível de realidade que não pode ser quantificado, com um universo de significados, motivos, aspirações e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis”.

3.2 O AMBIENTE PESQUISADO E AS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

O Município de Lucena é a primeira cidade do litoral norte paraibano, rica em inúmeros atrativos naturais, históricos e culturais capazes de atrair diversos/as turistas de várias localidades do mundo em todas as estações do ano, fica a 48 km da capital do Estado da Paraíba, João Pessoa.

O referido Município, possui dois distritos: a sede municipal e outro, instalado por lei, denominado Praia de Fagundes que dista 5 km da sede (Praia de Lucena). Existem 7 praias em toda sua faixa de 15 km de litoral, são elas: Costinha, Fagundes, Gameleira, Ponta de Lucena, Lucena, Camaçari e Bonsucesso. Possui uma área de 92,4 quilômetros quadrados, correspondente a 0,16% da área do Estado e uma população de aproximadamente 11.730 habitantes, sendo 5.826 homens e 5.904 mulheres; a grande maioria da população está situada no perímetro urbano somando 10.152 pessoas (BRASIL, 2010).

Existem duas alternativas de acesso para chegar ao Município. A primeira, através da BR-101/PB-025, e a segunda, pela BR-230, sentido João Pessoa/Cabedelo, complementado com os serviços fluviais de *ferry-boat*.

A partir das informações supracitadas, podemos notar a importância que a cidade de Lucena possui no Estado da Paraíba. Nesse sentido, achamos pertinente realizar a pesquisa em uma escola deste Município, haja vista que é uma cidade com características singulares, dentre elas, condições para a instalação de empresas marítimas que certamente melhorariam a vida dos munícipes.

O Município de Lucena, no que tange a sua educação pública, dispõe de treze escolas que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental, destas, a nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Américo Falcão. Vale ressaltar que ela é a maior instituição escolar da rede municipal, tanto em número de aluno, quanto em estrutura física. Ela fica situada no centro da cidade e é vista pela comunidade escolar, sobretudo, pelos/as pais/mães dos/as alunos/as, como uma referência na educação do Município de Lucena.

3.2.1 A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

Para esclarecer melhor o ambiente de trabalho e o objeto de estudo, faremos aqui um conciso relato de como é a escola que os/as professores/as participantes da pesquisa trabalham. Assim, além de uma lacônica descrição também mostraremos algumas fotos da estrutura física. A Escola Municipal participante da pesquisa foi: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Américo Falcão (figura 1 - A e B).



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016).

Para conhecer um pouco mais da escola, utilizamos o Projeto Político Pedagógico além das observações realizadas *in loco*. Queremos reforçar que esta é a maior escola que integra a rede municipal.

Esta escola foi construída e inaugurada no ano de 1976, na administração do prefeito Otávio de Sousa Falcão. Essa instituição de ensino fica localizada na Rua Américo Falcão, nº 868 – Centro – Lucena, Paraíba.

Em seus mais de 41 anos de história já passou por várias reformas, entre elas, a construção de novas salas de aulas, laboratório de informática, etc. Atualmente, a escola passou por uma reforma extremamente importante, a qual construiu um refeitório que possibilitou atender com mais dignidade o seu corpo discente.

A estrutura física apresenta, 14 salas de aulas, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática (desativado), 1 sala que funciona como biblioteca e sala de professores, 1 sala para direção, 1 cantina com refeitório, 4 banheiros, sendo 3 para alunos (um deles é para deficientes com dificuldade de locomoção) e 1 para os funcionários, 1 quadra poliesportiva, e uma praça. A Figura 2 (A, B, C, D, E, F) mostram com mais detalhes algumas dependências.



Fonte: Acervo pessoal do autor (2016).

Neste contexto, atualmente a escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. No período matutino, a escola funciona com 14 turmas no Ensino Fundamental – Anos finais. No período vespertino, a escola funciona com três turmas de Educação Infantil e 11 turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais e, no período da noite, a Escola funciona com duas turmas (terceiro e quarto ciclo) de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para a escola funcionar de forma adequada, conta com uma grande variedade de profissionais de diversas áreas, principalmente de professores/as. Segundo o projeto político pedagógico da instituição, a escola possui em seu quadro permanente, 14 professoras

“polivalentes”, ou seja, professoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 5 professores de Português, sendo 4 de manhã e 1 à noite, 5 de Matemática, sendo 4 de manhã e 1 à noite, 4 de História, sendo 3 pela manhã e 1 à noite, 4 de Geografia, sendo 3 pela manhã e 1 à noite, 3 de Inglês, sendo 2 pela manhã e 1 à noite, 4 de Ciências, sendo 3 pela manhã e 1 ano à noite, 2 de Educação Física pela manhã, 2 de Artes, sendo 1 pela manhã e um à noite. Dessa forma, quando somamos todos/as os/as professores/as temos a quantia de 43.

A escola é administrada por 1 diretor geral e 3 diretores/as adjuntos/as, que se organizam para suprir os três turnos de funcionamento da escola. No que se refere ao corpo técnico-pedagógico, a instituição possui 3 supervisoras, que trabalham nos períodos da manhã, tarde e noite intercalando os horários. Vale salientar que a escola não possui Psicólogo educacional e coordenador pedagógico.

Com relação aos profissionais de apoio, a escola possui 4 porteiros, 4 auxiliares de limpeza, 2 cozinheiras, 4 secretários e 2 inspetores. Sendo assim, ao somarmos obtemos 23 profissionais de apoio.

Por último, queremos ressaltar os recursos tecnológicos que a escola dispõe para utilização dos/as professores/as em seu fazer pedagógico, uma vez que esta informação é fundante para o nosso interesse de pesquisa. Assim sendo, os recursos disponíveis são: 2 TVs, 4 DVDs, 2 Projetor de Slides, 2 caixas de som amplificadas e 2 Micro System. Com efeito, é importante ressaltar que o laboratório de informática tem 8 computadores que estão sem funcionar. Eles foram doados a aproximadamente 8 anos pelo PROINFO (programa federal), contudo, por falta de recursos, a referida escola não teve condições de mantê-los funcionando. Além disso, as/as docentes/as também dispõem de duas impressoras e três computadores que ficam na secretaria da escola para uso interno da instituição, bem como, para utilização dos/as profissionais para confecção de provas, exercícios, ofícios, etc.

Enfim, procuramos mostrar algumas características da escola, campo de pesquisa, com o intuito de enfatizar a importância que ela tem para os/as municípios de Lucena no que tange o processo educacional.

3.2.2 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após fazer um pequeno relato das características da instituição, campo de pesquisa, abordaremos agora as protagonistas do trabalho, uma vez que sem elas este não teria sido realizado. Nesse sentido, como o tema do trabalho aborda, principalmente, letramento, letramento digital e TIC, optamos por entrevistar cinco professoras, sendo uma para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

As professoras participantes da pesquisa estão cientes dos temas que serão abordados em nosso trabalho bem como a importância que elas têm para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que antes da entrevista o pesquisador foi à escola e explicou o objetivo do trabalho para as entrevistadas. Nesse sentido, é importante ressaltar que não mostraremos os nomes reais das participantes, sendo assim, usaremos os codinomes profa. 1, profa. 2, profa. 3, profa. 4 e profa. 5 para representá-las.

3.3 A TÉCNICA DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta do material ocorrerá através de entrevista semiestruturada (apêndice I) que foi realizada com cinco professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Em se tratando desse modelo semiestruturado, a atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVINOS, 1992). Este método tem como principais vantagens o grau de profundidade que se consegue obter dos elementos em análise, a flexibilidade e a franca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores. Assim, "o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho" (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008, p. 192).

Para Triviños (1992, p. 146) a “entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Nesse sentido, de acordo com May (2004, p. 149) o “entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente”. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco. Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Estes questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Desse modo,

Triviños (1992, p. 152) afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

3.4 O MÉTODO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A metodologia de apreciação foi a análise de conteúdo, que para Bardin (2006) refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A autora ainda afirma que a análise de mensagens que deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação possui duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em práticas. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas; enquanto a segunda, se refere à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma infirmação.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Para Freitas, Cunha, & Moscarola, (1997), é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador/a, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais. Diante do elucidado a análise de conteúdo é um método que se encaixa perfeitamente na investigação qualitativa, a qual segue a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 2004).

Segundo Minayo (2008), diferentes são os tipos de técnicas utilizadas na análise de conteúdo: Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise de Avaliação, Análise de Enunciação e Análise temática. Esta última, à qual nos servirá de suporte metodológico, se propõe a "descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado", utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas. A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou

isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos. Nesse sentido, para chegar ao objetivo proposto por esta técnica, faz-se necessário um caminho minucioso que segundo Bardin (2004), está organizado em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise a organização do material, quer dizer de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção. É a fase operacional, ou seja, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se do aparelhamento propriamente dito por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2004).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2004).

A fase final deste método diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados, na qual ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2004).

Enfim, buscaremos através desse método, juntamente com as outras referências adotadas, interpretar criticamente os achados encontrados na pesquisa.

3.4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISES

Após realizarmos a leitura minuciosa dos achados das entrevistas e dos materiais teóricos propostos para esta pesquisa, construímos categorias embasadas na análise de conteúdo (BARDIN, 2004) que serviu de alicerce para análise crítica do material, são elas: concepção pedagógica (paradigma que orienta o professor em sua prática), recursos tecnológicos (ferramentas como, por exemplo, computadores, smartphones, celulares, tablets, etc.) letramento (capacidade de compreender a leitura e a escrita criticamente), letramento digital (capacidade de utilizar os recursos digitais com vistas a fortalecer a prática docente se colocando criticamente no que tange a evolução tecnológica) e escola conectada (espaço de aprendizagem conectados com diversos recursos tecnológicos).

4. ANÁLISE DO CORPUS PESQUISADO: A REALIDADE ENCONTRADA

Nesta seção nos deteremos em mostrar e discutir/refletir criticamente, dialogando com o referencial teórico, as informações obtidas na pesquisa a partir das categorias de análises. Desse modo, as apreciações das informações estão pautadas no entendendo/compreensão que as entrevistadas possuem acerca do material investigado. Nesse sentido, a entrevista foi estruturada em duas partes, a primeira versa sobre a caracterização do corpo docente e a segunda discorre sobre o fazer docente, isto é, a compreensão que as educadoras têm de sua prática no chão da escola.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

O quadro I, traz informações gerais das entrevistadas referente ao sexo, a cor/etnia e a sua religião. Não é o foco de nossa pesquisa discutir de modo minucioso estas questões, contudo, queríamos ressaltar que todas são do sexo feminino, a predominância é de mulheres negras (isto é, declara-se parda ou preta) e a maioria se reconhecem como católicas, tendo apenas uma profissional que se declara como evangélica. Desse modo, percebe-se a hegemonia das religiões cristãs no corpus de análise. Assim sendo, queremos destacar que as religiões de matrizes africanas bem como as de outras matrizes não foram lembradas pelas professoras.

Quadro I. Perfil das professoras quanto ao sexo, a cor/etnia e a religião.

Docentes	sexo	Cor/etnia	Religião
profa. 1	Feminino	Branca	Católica
profa. 2	Feminino	Parda	Católica
profa. 3	Feminino	Preta	Católica
profa. 4	Feminino	Parda	Evangélica
profa. 5	Feminino	Parda	Católica

Neste contexto, levantamos um questionamento: o sexo, a cor/etnia e a religião influencia no fazer pedagógico da docente? Para responder a esse questionamento, certamente, necessitaríamos de outra pesquisa, uma vez que estas categorias são trabalhadas em diferentes campos teóricos, por exemplo, para Louro (2008), o que realmente importa é o gênero que a pessoa se reconhece, ou seja, esta autora concebe a ideia de sexo biológico para as funções inatas dos/as indivíduos/as, isto é, atividades biológicas, ao passo que as questões

sociais, no caso específico, o fazer pedagógico, é orientado pelo gênero que a pessoa se reconhece e não pelo sexo biológico.

Outra categoria extremamente complexa de ser analisada é a cor/etnia, uma vez que ela pode ser trabalhada por diferentes dimensões, entretanto, queremos ressaltar o predomínio, no corpus de análise, da representação da mulher negra nessa atividade profissional. Essa confirmação suscitou outras questões como, por exemplo, ser professora negra do Ensino Fundamental – Anos Iniciais é um avanço para o empoderamento feminino bem como para esse grupo étnico? Ou, a predominância nessa atividade profissional, tanto pela mulher de modo geral, quanto pela mulher negra é pelo fato de essa profissão não ter os melhores salários, ocupar apenas um turno, ser vista como uma atividade simples, sendo assim, pode ser ocupada por uma mulher, sobretudo, negra?

Em dados obtidos pelo INEP, percebemos a predominância feminina na docência na Educação Básica: na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (sendo 97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas); no Ensino Fundamental, 82,2% de mulheres, (Anos Iniciais 90,8% e Anos Finais 73,5%); no Ensino Médio 64,1% de mulheres. (BRASIL, 2009). Observando estes dados, fica nítido a grande expressão feminina na docência, contudo, em análise crítica sobre esta questão Izquierdo (1994) assevera que essa “hegemonia” só ocorre porque historicamente a educação, principalmente, a formação inicial é vista como uma atividade feminina, isto é, arreigada de amor, carinho cuidado, etc., assim sendo, apenas as mulheres podem desenvolver tais funções. A autora ressaltar o preconceito e o poder exercido pelo homem em ditar quais são as atividades que as mulheres podem desenvolver ou não.

A respeito da religião, observamos que o corpus analisado se restringe a professar o cristianismo, contudo, é importante lembrar que existem outros tipos de religiões que seguem diferentes crenças, assim sendo, a profissional não deve atuar de modo preconceituoso e/ou proselitista, isto é, enaltecendo sua religião em detrimento a de outrem. Entretanto, apesar de vários estudos acadêmicos compreenderem que a concepção proselitista da religião fere a laicidade do Estado impetrada pela Constituição Federal do Brasil de 1998. Atualmente, as escolas brasileiras podem trabalhar com a concepção confessional de ensino, isto é, professar uma religião como única e verdadeira, todavia, esta situação pode aumentar ainda mais o preconceito existente junto às religiões que tem práticas distintas do cristianismo.

Enfim, não é o objeto de estudo desse trabalho discutir detalhadamente estas três categorias supraditas, contudo, é necessário entendermos que elas influenciam no fazer pedagógico e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem no chão da escola.

Após refletirmos acerca do sexo, cor/etnia e religião das educadoras, o quadro II, traz o perfil das docentes acerca de sua formação, da experiência profissional, do tempo de experiência, o ano que está lecionando na escola, a quantidade de alunos por turma e os turnos que trabalham.

Quadro II. Informações gerais das professoras quanto a sua formação, experiência profissional, o tempo de experiência, os/o ano/s que leciona/m, a quantidade de alunos por turma/s e a quantidade de turno/s que trabalha/m.

Docentes	Formação	Experiência profissional	Tempo de Experiência	Ano/s que está lecionando	Quantidade e de alunos por turma	Turno/s que trabalha
profa. 1	Pedagogia completo	Educação infantil e Ensino Fundamental 1 Em escolas Públicas e privadas	15 anos	1º ano do Ensino Fundamental	20 por turmas	Manhã e tarde
profa. 2	Pedagogia e letras completos	Ensino Fundamental – anos iniciais Em escolas Públicas e privadas	23 anos	5º ano do Ensino Fundamental	35 por turmas	Manhã e tarde
profa. 3	Pedagogia completo	Fundamental 1 Em escolas Públicas	3 anos	2º ano do Ensino Fundamental	20 por turmas	tarde
profa. 4	Pedagogia incompleto	Fundamental 1 Em escolas Públicas	20 anos	3º ano do Ensino Fundamental	20 por turmas	tarde
profa. 5	Pedagogia	Fundamental	3 anos	4º ano do	23 por	Manhã

	incompleto	1 Em escolas Públicas		Ensino Fundamental	turmas	e tarde
--	------------	-----------------------------	--	-----------------------	--------	---------

As informações obtidas para os questionamentos realizados, leva-nos a pontuar alguns pontos como, por exemplo, é possível desenvolver as atividades complexas exigidas pela docência com maestria, no Ensino Fundamental – Anos Finais, sem ter concluído o curso superior, no caso específico, a Pedagogia? Há diferença significativa em profissionais que têm muito tempo de experiência, mas não são formados, daquelas que são formadas, porém, tem pouca experiência prática? Trabalhar no Ensino Fundamental – Anos Finais em dois turnos (manhã e tarde, por exemplo) compromete o fazer pedagógico? O número elevado de alunos/as no Ensino Fundamental – Anos Finais dificulta e compromete o processo de ensino-aprendizagem?

Não pretendemos responder a estes questionamentos, uma vez que são pontos que perpassam por diferentes problemáticas da educação brasileira, isto é, vai além do que propomos para essa pesquisa, contudo, queremos ressaltar alguns assuntos que são relevantes para refletirmos sobre essa situação. Primeiro, as escolas públicas brasileiras têm um enorme déficit de professores/as em todos os níveis da Educação Básica. O censo de 2015, por exemplo, traz os seguintes dados: 200.816 professores dão aulas em disciplinas nas quais não são formados, isso equivale a 38,7% do total de 518.313 professores na rede (BRASIL, 2015).

Refletindo sobre estes dados, percebemos a grande problemática da educação brasileira, haja vista que a Educação Básica necessita de políticas públicas que revertam essa situação, entretanto, é necessário frisar que o Ministério da Educação, através das universidades públicas, vem ofertando muitas vagas para diferentes licenciaturas, na modalidade à distância, com intuito de minimizar esta situação. Todavia, as informações que encontramos no corpus de análise corroboram com os dados do Censo de 2015, ou seja, ainda há muitos/as professores/as que exercem a função sem a licenciatura, mas isto não quer dizer que estes/estas desenvolvem um trabalho deficitário, pois, para esta afirmação é preciso pesquisas comparativas que demonstrem o fazer pedagógico de professores/as formados/as e não formados/as na área de atuação.

Outro ponto que podemos questionar é o número de alunos por turma, uma das entrevistadas informou que trabalha manhã e tarde e cada turma (5º ano) tem aproximadamente 35 alunos/as, acerca dessa informação, ficamos a refletir: é possível trabalhar com 35 discentes de modo a garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja

eficaz? Certamente, acreditamos que não, haja vista que nesse nível de ensino o/a aluno/a é muito dependente do/a professora/a para realizar suas atividades, nesse sentido, é humanamente impossível dar atenção a essa quantidade de discentes de modo a possibilitar a sua aprendizagem. Sobre essa problemática a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 25, traz a seguinte redação “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996). Neste texto, a LDB deixa para a responsabilidade de construir os parâmetros para os sistemas de ensino, ou seja, para os entes federados (União, Estados e Municípios). Além disso, a LDB reforça através do parágrafo único do referido capítulo esta informação “Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (BRASIL, 1996).

Enfim, é preciso modificar algumas realidades que encontramos na educação brasileira, pois só assim poderemos pensar em alcançar patamares que são exigidos por padrões internacionais. Na próxima seção refletiremos criticamente acerca do fazer docente e os recursos tecnológicos disponíveis na Era da Informação.

4.2 O FAZER DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO E O LETRAMENTO DIGITAL

O fazer docente pode ser visto como um dos balizadores que possibilita a compreensão do sucesso ou não no processo de ensino-aprendizagem. A prática e o discurso dos/as professores/as ajudam-nos a identificar núcleos de sentidos que nos permitir inferir criticamente no material analisado, isto é, realizar leituras acerca do trabalho docente. Desse modo, a segunda parte da entrevista discorre sobre a prática docente imbricada ao universo tecnológico, especialmente, o letramento digital.

As inferências e considerações das informações encontradas na pesquisa, foram estruturadas em quadros que evidenciam didaticamente os núcleos dos sentidos (BARDIN, 2004) obtidos nas respostas das entrevistadas, isto é, para cada pergunta realizada construímos um quadro que demonstra e, ao mesmo tempo, compara o sentido/compreensão que as entrevistadas têm sobre as nuances das perguntas.

Pensando em construir um alicerce para o objetivo central do trabalho, começamos indagando às professoras: qual seria o entendimento/compreensão que elas têm sobre o

processo de ensino-aprendizagem? As respostas referentes a esse questionamento encontram-se no quadro III.

Quadro III. Conceito/compreensão de ensinar e aprender para as professoras

Docentes	Para você o que é ensinar? E o que é aprender?
Profa. 1	<i>“Passar conhecimento. Receber conhecimento”.</i>
Profa. 2	<i>“Ensinar e aprender são duas atividades distintas”.</i>
Profa. 3	<i>“Aprender é adquirir conhecimento. Ensinar é doutrinar, lecionar”.</i>
Profa. 4	<i>“Ensinar é transmitir o conhecimento. Aprender é adquirir conhecimento”.</i>
Profa. 5	<i>“Ensinar é você repassar seus ensinamentos. E aprender é você adquirir algum tipo de conhecimento”.</i>

As respostas das docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem, praticamente foram no mesmo viés, isto é, elas ressaltam que são condições distintas e que o aluno é um ser passivo que incorporam o conhecimento do que é ministrado pela professora de modo vertical, ou seja, o professor é o detentor do saber, conseqüentemente, “passa” para o/a aluno/a. É importante lembrarmos que estas professoras possuem experiências e formação em condições diferentes, mas suas respostas seguem em uma mesma direção que a compreensão bancária de aprendizagem (FREIRE, 1996). Certamente, essa visão arcaica do conceito de ensinar e aprender está atrelada a sua formação, uma vez que essa concepção cartesiana de ensino está imbricada no fazer pedagógico de muitos/as professores/as da academia, assim sendo, os/as respectivos/as alunos/as quando saem do seu ciclo de formação reproduzem o que foi aprendido, ou seja, não conseguem entender que o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade complexa (MORIN, 2002), na qual o/a aluno/a e o/a professor/a são, ao mesmo tempo nesse processo, indivíduos passivos e ativos, protagonistas e coadjuvantes, em última instância o/a professor/a deve agir como mediador e problematizador do decurso (CRUZ, 2008).

Após indagarmos sobre o conceito de ensinar e aprender, perguntamos em seguida: seu fazer pedagógico, é orientado por alguma concepção pedagógica? (ver respostas no quadro IV) Ou seja, em seus planejamentos utilizam algum referencial teórico-metodológico para auxiliar em sua prática, sobretudo, pela complexidade que é trabalhar com crianças.

Quadro IV. Concepção pedagógica para a prática docente

Docentes	Você tem como referência alguma/s concepção/concepções pedagógica/s
----------	---

	para sua prática cotidiana? Sim () não (). Caso responda sim, qual/quais?
Profa. 1	<i>“Sim, mas agora não lembro o nome”.</i>
Profa. 2	<i>“Sim, Conceção tradicional / pedagogia e didática”.</i>
Profa. 3	<i>“Sim, realização de roda de leitura. A realização é fonte enriquecedora”.</i>
Profa. 4	<i>“Sim, são várias, mas vou citar Paulo Freire”.</i>
Profa. 5	<i>“Não”.</i>

Houve, nas respostas, sensíveis diferenças, inicialmente, queremos ressaltar a resposta da profa. 5, a qual disse que desconhecia a existência de concepções de ensino, ou seja, não é orientado por nenhuma proposta teórico-metodológica em seus planejamentos, nesse sentido, o seu fazer pedagógico deve ser pautado no saber prático (senso comum). Com efeito, essa professora ainda falta concluir o curso de pedagogia, então, podemos inferir que ela não pagou os componentes curriculares que discorrem sobre as diferentes linhas de pensamentos acerca das concepções de ensino. Entretanto, as respostas de professoras que são formadas e, em tese, deveriam conhecer com segurança as diferentes concepções de ensino, foram soltas e desconexas, desse modo, expuseram total e/ou parcial desconhecimento acerca das concepções pedagógicas. Neste construto, das entrevistadas, apenas uma suscitou o nome do professor e Patrono da Educação brasileira Paulo Freire, queremos ressaltar que ela ainda não terminou o curso superior em Pedagogia, assim sendo, podemos inferir que ser ou não graduada não fez muita diferença no corpus analisado, mas é preocupante o desconhecimento por parte das professoras acerca das concepções que devem nortear o fazer docente.

Paulo Freire traz a seguinte reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem atrelada a concepção progressista, “ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é na perspectiva progressista em que eu me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber (FREIRE, 1996, p.140). Enfim, é fundamental que o/a professor/a conheça as concepções de ensino para orientar os seus planejamentos, sobretudo, os/as que trabalham com criança, haja vista que o grau de complexidade aumenta.

Depois de conhecer a abrangência que as entrevistadas têm sobre as concepções pedagógicas, começamos a imergir no foco principal da pesquisa que é o letramento digital das docentes. Dessa forma, com o intuito de conhecer a relação existente entre as entrevistadas e as TIC em sua prática, fizemos a seguinte indagação: você utiliza recursos tecnológicos em sua prática pedagógica? Como era esperado, todas responderam que sim (ver quadro V), entretanto, não percebemos em suas respostas uma efetivação desses recursos em

sua prática. Na realidade, o que foi entendido é que eles servem apenas como um apoio de pesquisa e não são preponderantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro V. Recursos tecnológicos e o fazer pedagógico

Docentes	Você utiliza recursos tecnológicos como: computador, projetor de slides, internet, tablets, celulares, smartphone, etc.; em seu fazer pedagógico? Explicar sua resposta.
Profa. 1	<i>“Sim, porque é muito importante para a aprendizagem”.</i>
Profa. 2	<i>“Sim, em tarefas pedagógicas e pesquisas”.</i>
Profa. 3	<i>“Sim, Internet às vezes”.</i>
Profa. 4	<i>“Sim, é essencial para nós hoje fazer nossas pesquisas, aprender mais experiência através da internet”.</i>
Profa. 5	<i>“Sim, porque o conhecimento tecnológico renova a cada dia mais”.</i>

Gilster (1997), ressalta que muitos/as professores/as não utilizam adequadamente os recursos tecnológicos por não saber usá-los. A ausência dessa habilidade dificulta a efetivação desses materiais na prática docente. Para Xavier (2004) quando o/a professor/a conhece os diferentes meios digitais eles/elas são capazes de tornar as aulas mais interativas e, principalmente, alinhadas à linguagem das crianças da contemporaneidade, haja vista que elas transitam com muita facilidade por estes meios eletrônicos. Neste contexto, um dos recursos tecnológicos que são utilizados com frequência pelos/as docentes para facilitar o processo de leitura e escrita dos/as alunos/as é o hipertexto (XAVIER, 2004). Todavia, para fazer uso desse recurso tecnológico é preciso que o/a professor/a tenha a formação adequada, pois improvisando, certamente, os resultados não serão satisfatórios.

A fim de relacionar os recursos tecnológicos ao fazer docente, perguntamos as professoras como são contempladas as TIC em seus planejamentos? As respostas estão evidenciadas no quadro VI. Para este questionamento, encontramos diferentes situações em suas respostas, a profa. 2, por exemplo, mencionou que utiliza as tecnologias digitais em aulas de desenhos, pois segundo ela os/as alunos/as ficam mais atentos/as e motivados/as para participar das aulas. Percebemos nesse exemplo mencionado pela professora, uma excelente oportunidade da utilização das tecnologias digitais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, a profa. 4, que faz parte da mesma escola, falou que não utiliza as tecnologias digitais em suas aulas por falta de acesso a elas, ou seja, a escola tem recursos, porém os/as alunos/as não têm acesso a eles. Encontramos nas falas das professoras um paradoxo, a escola dispõe ou não dos recursos tecnológicos para os alunos utilizarem? Esta

questão é possível de ser respondida por nós porque fomos várias vezes na escola e averiguamos *in loco* a situação da instituição. Na realidade, a escola tem um laboratório de informática que está desativado, o referido ambiente ficou sendo subutilizado como sala de vídeo e sempre que as professoras querem trabalhar com algum vídeo educativo tem que levar as crianças para este espaço.

Quadro VI. Atividades pedagógicas e o uso das tecnologias digitais.

Docentes	Em seus planejamentos, você contempla atividades que fazem uso de tecnologias digitais? Explicar sua resposta.
Profa. 1	<i>“Sim, porque a tecnologia está presente em nosso cotidiano”.</i>
Profa. 2	<i>“Às vezes, na pesquisa de atividade e desenhos”.</i>
Profa. 3	<i>“Sim, em esclarecimento sobre informação”.</i>
Profa. 4	<i>“Não, a escola tem recursos, mas infelizmente os alunos não tem acesso”.</i>
Profa. 5	<i>“Sim, precisamos sempre adquirir e aprimorar nossos conhecimentos”.</i>

Outra menção importante que encontramos como respostas foi a da profa. 5, pois ela lembrou da necessidade de planejarmos antes de trabalhar com os recursos tecnológicos. Na concepção dela, não adiante chegar na hora da aula e mandar os/as alunos/as pesquisar na internet sem que tenha havido um planejamento prévio de como e para que servirá a pesquisa na internet. Levy (1997), assevera a necessidade de atitudes e pensamentos planejados para obter sucesso com utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para se materializar as instituições de ensino devem oferecer ciberespaços que possibilitem aos/às alunos/as desenvolver as atividades planejadas pelos professores (ROJO, 2013), desse modo, quando as escolas não dispõem dos recursos o resultado do planejamento fica comprometido.

Dando seguimento a análise, o quadro VII, traz a concepção das entrevistadas acerca das tecnologias digitais como ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Este questionamento encerra uma sequência de três indagações que fizemos às professoras acerca da utilização dos recursos tecnológicos no fazer docente. Sendo assim, percebemos que em alguns momentos as professoras não seguiram uma linha coerente acerca do que foi perguntado, ou seja, às vezes, encontramos respostas que não tem nexos ou se distanciam do que era indagado. Para nós, um dos motivos dessa situação é a carência de formação continuada atrelada às TIC, mais adiante voltaremos a debater essa questão.

Quadro VII. Tecnologias digitais como ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem

Docentes	Qual sua concepção acerca das tecnologias digitais como ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as?
Profa. 1	<i>“Não trabalho com essa realidade a sala de informática está fechada”.</i>
Profa. 2	<i>“É mais um conhecimento técnico na vida deles”.</i>
Profa. 3	<i>“É importante para o auxílio da aprendizagem”.</i>
Profa. 4	<i>“É muito importante, é uma ferramenta excelente para eles, mas nem todas escolas dispõem dessas ferramentas”.</i>
Profa. 5	<i>“São importantes, porém, devemos saber usar, pois se é usado com frequência pode atrapalhar”.</i>

Ao analisar as respostas das professoras, percebemos a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem em suas falas, porém ficou evidente que essa não é a realidade vivenciada por elas tanto na escola quanto na vida cotidiana, uma vez que tiveram dificuldades de responder este questionamento, ou seja, como não faz parte de sua realidade as respostas foram superficiais. Para Morin (1997), o/a professor/a é essencial na construção educacional, haja vista que é ele/ela que seleciona o que é mais ou menos importante para aprendermos, sendo assim, se os/as docentes desconhecem ou têm conhecimento incipiente acerca de determinada temática, provavelmente, terão dificuldades de trabalhar com ela. Neste contexto, podemos inferir que a dificuldade das professoras em responder aos questionamentos supraditos está relacionada ao pouco conhecimento que elas têm acerca do que estamos debatendo nesse trabalho.

Após refletirmos criticamente a concepção dos recursos tecnológicos das docentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. As próximas três questões discorrem sobre a diferença entre letramento e alfabetização, o conceito de letramento e, por último, a definição do letramento digital.

Inicialmente, perguntamos as docentes qual a diferença entre letramento e alfabetização? Os núcleos dos sentidos encontrados nas respostas (ver quadro VIII), nos permite inferir que o conceito/definição de letramento não foi alcançado. Além disso, percebemos que há confusão de entendimento dos referidos julgamentos, pois para algumas professoras letramento e alfabetização são a mesma coisa, são indissociáveis, em última instância compreendem que tanto o letramento, quanto a alfabetização são processos educativos que permitem a assimilação da leitura e da escrita. Essa compreensão está relacionada à definição de alfabetização, pois como afirma Soares (2003), uma pessoa alfabetizada é capaz de codificar e decodificar palavras, ao mesmo tempo, evidenciamos que

as entrevistadas não conhecem em profundidade o que vem a ser letramento visto que nenhuma das respostas obtidas contém elementos que apontassem para a sua definição. Essa afirmação pode ser corroborada com Soares (2003), uma vez que a autora assevera que uma pessoa letrada tem que compreender o mundo criticamente, isto é, ser capaz de codificar e decodificar palavras e aplicá-las em seu cotidiano com objetivos sociais e históricos. Enfim, como lembra Kleiman (1995) o letramento está atrelado às práticas sociais e históricas com vistas a transformar a realidade vigente acerca da leitura e da escrita.

Quadro VIII. Letramento e alfabetização e suas diferenças.

Docentes	O que você entende por letramento? Em que ele se diferencia da alfabetização?
Profa. 1	<i>“O letramento é ter se apropriado da escrita e alfabetização é ensinar a ler e a escrever”.</i>
Profa. 2	<i>“Letramento é quando o aluno já sabe refletir, interpretar leitura e compreensão dos textos. E na alfabetização ele vai aprender a leitura, codificar e decodificar as palavras”.</i>
Profa. 3	<i>“são práticas educativas”.</i>
Profa. 4	<i>“Alfabetização e letramento são termos indissociáveis”.</i>
Profa. 5	<i>“Os dois são formas de praticar e estimular a escrita de nossos alunos”.</i>

Após refletirmos sobre a compreensão que as professoras têm a respeito de letramento e alfabetização, a próxima indagação refere-se a tipos específicos de letramentos. Como percebemos que as professoras não tinham compreensão/entendimento do que vem a ser uma pessoa letrada, provavelmente não saberiam tipos específicos de letramento. Essa afirmação foi comprovada com as respostas (ver quadro IX), pois apenas a profa. 3 disse que conhecia, contudo, a sua resposta evidencia que ela desconhece a temática. Nesse momento da entrevista, empreendemos algumas necessidades que estas profissionais necessitam, a primeira é uma formação continuada que proponha um ensino para o letramento, isto é, uma concepção de ensino libertadora e progressista (FREIRE, 1996) que os emancipem das amarras empostas por um processo educacional cartesiano que trouxe e continua trazendo muitas limitações para os/as alunos/as; além dessa, outra necessidade que percebemos são formações que trabalhem o universo tecnológicos com os/as professores/as, haja vista que no andamento da entrevista fica evidente que há um desconhecimento de como e onde devem ser utilizadas as TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro IX. Tipos distintos de Letramentos.

Docentes	Você conhece algum tipo específico de letramento? Se sim, qual/quais?
Profa. 1	“Não”.
Profa. 2	“Não, temos que providenciar: atividades lúdicas, banco de palavras, leituras, etc.”
Profa. 3	“Sim, familiar, religioso, digital, escolar”.
Profa. 4	“Não”.
Profa. 5	“Não”.

Nesse trabalho, apontamos três concepções de ensino que fazem uso das TIC para o processo de ensino aprendizagem, são elas: Instrucionismo, Construcionismo e Conectivismo; certamente, as docentes entrevistadas não as conhecem. Essa limitação em acompanhar a contemporaneidade educacional traz consigo concepções de ensino que, por vezes, estão muito distantes dos/as alunos/as, assim sendo, os/as educadores/as não conseguem desenvolver suas atividades com êxito por fazer uso de linguagens que não são mais compreendidas pelos/as discentes.

Enfim, é importante ressaltar que estamos em universo conectado digitalmente, ou seja, os/as profissionais que trabalham com educação devem conhecer os diferentes meios para aumentar o leque de possibilidades de atividades com os/as alunos/as (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005).

Para finalizar esse ciclo de perguntas acerca de letramento, indagamos as entrevistadas o que é letramento digital? Como tiveram dificuldades de discorrer sobre o conceito/definição de letramento, a mesma situação ocorreu com o letramento digital. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que no segundo caso, por haver o nome digital, as professoras relacionaram o termo a tecnologias digitais (ver respostas no quadro X). Contudo, as respostas reafirmam total e/ou parcial desconhecimento a respeito da temática. Para Aquino (2003), o letramento digital proporciona habilidades e competências que possibilita a invenção de atividades criativas com os recursos das mídias digitais, desse modo, caso o/a professor/a tenha dificuldades em utilizá-las, provavelmente, terá problemas em planejar atividades que estejam atreladas ao uso dessas ferramentas. Assim sendo, podemos inferir que ser letrado digitalmente tornou-se uma necessidade, sobretudo, para os que fazem a educação.

Quadro X. Conceito/definição de Letramento digital.

Docentes	O que você entende por letramento digital?
Profa. 1	“É quem faz o uso da tecnologia digital”.
Profa. 2	“É um dos vários tipos de letramento que uma pessoa possa apresentar”.
Profa. 3	“O termo letramento digital é aplicado ao domínio da tecnologia”.
Profa. 4	“Acredito que seja algo ligado as tecnologias digitais”.

Profa. 5	<i>“São das tecnologias digitais”.</i>
----------	--

As duas últimas questões levantadas na entrevista refletem sobre escolas conectadas e formação continuada em TIC. A primeira questão refere-se aos recursos necessários para desenvolver atividades relacionadas a mídias digitais na escola, ao passo que, a segundo aludi acerca da necessidade de formação continuada com vistas a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, indagamos se é possível pensar em uma escola conecta? E um fazer pedagógico conectado? As respostas foram todas positivas (ver quadro XI), as professoras acreditam que é oportuna e necessário a referida ideia, especialmente, no momento histórico que estamos vivendo, uma vez que os/as alunos/as são nativos digitais e esta linguagem faz parte do seu cotidiano. Neste construto, das cinco professoras entrevistadas, duas (profa. 4 e profa. 5) ressaltaram que a utilização das TIC em sua prática pedagógica proporcionaria aulas mais atrativas e mais criativas e, conseqüentemente, melhoraria os resultados do processo de ensino-aprendizagem. A profa. 3, assegura que uma escola conectada potencializaria os diversos meios de acessar o conhecimento e, provavelmente, democratizaria cada vez mais o acesso a informação por parte dos/as alunos/as, mas também ajudaria o/a professor/a em sua prática.

Quadro XI. Escola conectada e suas implicações.

Docentes	É possível pensar em uma escola conectada? Em um fazer pedagógico conectado? Explicar sua resposta.
Profa. 1	<i>“Sim, mas a minha realidade não tem como a sala de informática está fechada”.</i>
Profa. 2	<i>“Tudo é possível é só planejar e colocar em ação”.</i>
Profa. 3	<i>“É sim porque abrange conhecimento”.</i>
Profa. 4	<i>“Sim, ajudaria muito nas aulas em atividades de pesquisas com os alunos”.</i>
Profa. 5	<i>“Sim, seria uma forma mais prazerosa para a aprendizagem dos alunos”.</i>

Para Rojo (2013), uma escola conectada prepara o/a aluno/a para atuar profissionalmente na Sociedade da Informação, além disso, propicia a construção de múltiplas identidades que se entrelaçam ao universo digital. Seguindo nessa mesma linha, Cruz (2008) ressalta a necessidade de construirmos escolas que respondam aos anseios dessa nova sociedade, isto é, instituições que ofereçam o que Lévy (1999) chama de cibercultura na qual desenvolvem diferentes ciberespaços com vistas a melhorar o processo de ensino-

aprendizagem. Em suma, uma escola conectada proporciona um novo universo no campo da aprendizagem, entretanto, é fundamental lembrarmos, assim como disse a profa. 1, a realidade das escolas públicas brasileiras está extremamente distante desse conceito de escola conectada apregoado por Lévy (1999) e Rojo (2013). É perceptivo que houve melhorias acerca do universo digital nas escolas públicas brasileiras, mas falta muito para chegarmos ao patamar de instituições privadas em nosso país, sobretudo, dos grandes sistemas privados de ensino.

Por último e não menos importante, indagamos as docentes a respeito da formação continuada que abrangessem as TIC como recursos pedagógicos. As respostas encontradas dão conta que não tiveram formação que contemplassem tais recursos em sua prática docente (ver quadro XII). Na realidade, deparamo-nos com três professoras que nunca fizeram curso de informática e duas que concluíram o curso básico. Partindo dessa informação, inferimos que as três primeiras mencionadas têm pouco ou nenhum conhecimento do universo digital, sendo assim, é praticamente impossível trabalhar em ciberespaços, haja vista que são linguagens distantes da realidade vivenciada por estas profissionais. Ao mesmo tempo, evidenciamos que apesar de as outras duas terem feito o curso básico de informática, elas não conhecem estas ferramentas digitais como recursos pedagógico, ou seja, elas aprenderam apenas como devem ser usados os programas computacionais para realização de atividades práticas, sendo assim, é válido ressaltar que elas também desconhecem as concepções de ensino que contemplem os recursos digitais como soluções pedagógicas.

Quadro XII. Formação continuada em TIC

Docentes	Você já teve alguma formação continuada acerca de letramento digital, bem como de ferramentas digitais (computação, internet, Software, etc.)? Explicar sua resposta.
Profa. 1	“Não tive”.
Profa. 2	“Não”.
Profa. 3	“Sim, em curso de informática”.
Profa. 4	“Não”.
Profa. 5	“Sim, foi um curso básico de informática”.

Enfim, uma escola conectada só se materializar com os recursos tecnológicos e com professores/as capazes de desenvolver ciberespaços criativos com vistas a transformar um oceano de informação (MORIN, 1997) em conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional na contemporaneidade está passando por profundas transformações, sobretudo, quando estamos nos referindo às TIC como recurso pedagógico, pois foi a partir da inserção delas que estamos vivenciando mudanças que muitos/as profissionais não estão acompanhando, ou seja, continuam com práticas que não traduz o sentimento dos/as discentes, assim sendo, as escolas são reconhecidas como espaços que não acarretam significados e, por muitas vezes, são vistas como perda de tempo ficar em suas dependências assistindo aulas que não dialogam com os objetivos dos/as aprendentes.

Neste contexto, a presente pesquisa tentou evidenciar essa realidade no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, uma vez que percebemos que apesar de existir recursos tecnológicos extremamente avançados que poderiam ser utilizados pelos/as professores/as no processo de ensino-aprendizagem. O que encontramos, no corpus analisado, são profissionais que desconhecem ou têm pouca competência e habilidade no que diz respeito ao emprego das TIC em sua prática pedagógica, sendo assim, ficou evidente a necessidade de investimento na estrutura física da instituição onde ocorreu a pesquisa, todavia, o mais importante é investimento na formação continuada dos/as professores/as, haja vista que não tiveram, em sua graduação, formação nesse sentido, ou seja, carecem desse conhecimento.

Outra situação que evidenciamos, e para nós é de muita importância foi a concepção que as professoras têm acerca de ensinar e aprender, pois sem uma orientação teórico-metodológica elas agem a partir do senso comum. Exercem sua profissão sem as exigências necessárias com vistas a romper a hegemonia cartesiana vigente. Nesse sentido, apreendemos

que as professoras do corpus de análise desconhecem total e/ou parcialmente as concepções de ensino, entretanto, quando nos referimos a concepções relacionadas ao universo das TIC ficou perceptivo que a situação é ainda mais grave, pois expuseram sensíveis fragilidades acerca dessa temática.

Além do exposto, podemos fazer algumas ponderações que demonstram a nossa preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, especialmente, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Primeiro, certamente, a realidade encontrada no corpus analisado deve ser a mesma e/ou, talvez, mais grave em outras escolas do referido município, pois, a instituição estudada é considerada a de referência, com efeito, queremos ressaltar a necessidade de novas pesquisas que reforcem um ensino para o letramento e para práticas progressistas, sobretudo, nesse nível de ensino, uma vez que acreditamos que a situação encontrada no referido estudo, seguramente, é a mesma de várias outras instituições escolares de diversos municípios paraibanos, quiçá brasileiros.

Outro ponto necessário de ser discutido é a compreensão de que a escola da contemporaneidade mudou e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem também está em transformação. Entretanto, para que haja essas modificações no ensino o/a professor/a deve estar acompanhando *in loco* tais mudanças. Para isto ocorrer é fundamental que estes/estas profissionais participem de eventos (congressos, seminários, simpósios, etc.) e formações que modifiquem os discursos “antigos” arreigados de concepções bancárias de ensino em discursos contemporâneos, quer dizer, transformar as práticas lineares e cartesianas em atividades complexas e libertadoras com vistas a transformar a condição letárgica que se encontra a educação pública brasileira.

Enfim, sabemos que são muitos os desafios que estão presentes na educação brasileira, especialmente, em escolas públicas. Entretanto, acreditamos que uma formação sólida que considere uma concepção libertadora de ensino com vistas aos diferentes tipos de letramentos, sobretudo, o digital, pode minimizar os danos causados pela hegemonia cartesiana de ensino que poda o pensamento criativo do/a aluno/a. Em suma, em tempo de crise de identidade educacional é preciso encontrar saídas que estejam entrelaçadas à contemporaneidade, mas sem esquecer o que foi produzido de conhecimento pela humanidade ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. (1996). **Informática e Educação** - Diretrizes para uma Formação Reflexiva de Professores. Tese de Mestrado. São Paulo: Departamento de Supervisão e Currículo da PUC.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. 2003. Disponível em: <http://www.universiabrasil.net>. Acesso em 15 de out. de 2017.

ASSMANN, H. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2004. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Bases de um programa brasileiro para a sociedade da informação**. Brasília, 1999. Disponível em: <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2007). **Exame Nacional de Cursos: Relatório-Síntese**. Brasília: INEP.

_____. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior** (CD ROM Microdados), 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2010**. [S.l.; s.n.], 2010. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1717 .
Acesso em: 12 de ago. de 2014.

_____. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior** (CD ROM Microdados), 2015.

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento Digital e Conhecimento. **Entrevista**, 2003.
Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principa&id_inf_escola=14 Acesso em 25 de out. de 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1)

COSCARELLI, V. & RIBEIRO (Org.). 1.ed. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte-MG: CEALE/UFGM, 2005.248p.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. **Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.105, pp.1023-1042. ISSN 0101-7330.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 15 de out. de 2017.

DURAN, Débora. Letramento digital e desenvolvimento. **Revista Pátio**. Ano XV - Nº 57 - A Matemática em Questão - Fevereiro / Abril 2011

FONSECA, T.M.G. Subjetivação na perspectiva da diferença: heterogênesse e devir. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA, E.C. (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

FRANCHI, Carlos. A Linguística no currículo de Letras. **Anais da Primeira Semana de Letras**. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente**. 19º ed. Paz e Terra, São Paulo 1996.

FREITAS, H. M. R., Cunha, M. V. M., Jr., Moscarola, J. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. United States of America: Wiley Computer Publishing, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GOUVEIA, Luís Manuel Borges (2004), “**Notas de contribuição para uma definição operacional**”. disponível em : http://homepage.ufp.pt/lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf. Acessado em 22 de set. 2017.

IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (Comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994, p. 31-53.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** / Ângela B. Kleiman (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KERR, Bill (2007). A Challenge to Connectivism. Transcrição da comunicação apresentada na **Online Connectivism Conference**, Fevereiro 2007, Universidade de Manitoba. Disponível em http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation. Acessado em 23 de out. de 2017.

LÉVY, Pierre (1997). **O Que é Virtual?** Rio: Editora 34.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática.** / Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993. 208 p. (Coleção TRANS)

LÉVY, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Ltda.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MARCUSCHI, L.A. – **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTÍNEZ, Jorge H. Guitiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** ; tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion, 2004.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEY, Jacob. **As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder**. Tradução de Maria da Glória de Moraes. Tradução de: The voices of society: literacy, conscientiousness and power. In.: DELTA, vol.14, n°2,p.331 – 338. 1998.

MENDONÇA, Maria Augusta Bernardo Marques de. **Novas tecnologias educacionais: uma cultura emergente na formação docente**. Araraquara (SP): Revista Uniara – Revista do Centro Universitário de Araraquara, Brasil, 1998, n°15, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª São Paulo. Editora. Hucitec, 2008.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1997.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- O'REILLY, T. (2005). **What is Web 2.0?** Design patterns and Business models for the next generation of Software. Disponível em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acessado em 25 de set. 2017.
- PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática** – ed. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: Coscarelli, C. V., Ribeiro, Ana Elisa (Orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf. Acessado em: 23 de setembro de 2017.
- QUIVY, Raymond ; VAN CAMPENHOUDT, Luc — **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.
- RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. & H. COLLINS. (2006). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In Karvoski, A. M.; B. Gaydeczka; K. S. Brito (Org.) **Gêneros textuais** – reflexões e ensino. RJ: Ed. Lucerna. p. 107-130.
- SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. **(Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica**. Linguagens e diálogos, v. 2, n. 2, p. 109-143, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100003. Acesso em: 27 de out. 2017.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade: Campinas**, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.
- SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001 / Organização Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.
- SIEMENS, G. **Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital**. 2004.
- SILVA, E.T. et al. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 15).

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1992. 175p.

Valente, J.A. (1993). Por Quê o Computador na Educação? Em J.A. Valente, (org.) **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

VERHAGEN, Pløn (2006). **Connectivism**: a new learning theory? Disponível em <http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>. Acessado em 23 de out. de 2017.

XAVIER, Carlos Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

APÊNDICE

APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB VIRTUAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA

ORIENTADOR: RODRIGO SILVA ROSAL DE ARAÚJO

ALUNO: CLEMILSON CAVALCANTI DA SILVA

**PROPOSTA DE TRABALHO: LETRAMENTO DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE:
A CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DO/A PROFESSOR/A.

01. Sexo – Masculino () Feminino () outros ()

2. Qual é a sua Cor/etnia? Branco () Preto() Pardo () Amarelo () Indígena ()
outros ()

3. Qual é a sua Religião?

4. Formação e experiência profissional.

a) Curso Superior (completo, qual?);

b) Tempo de exercício na profissão?

c) Ano (s) que leciona no Ensino Fundamental – Anos Finais?

d) Sua experiência como docente é em escola? () pública () privada () outras.

e) Trabalha no período () matutino vespertino () noturno ()

f) Média de alunos por turma? _____ Número total de alunos que ensina (caso trabalhe em mais de uma escola)? _____

PARTE II – LETRAMENTO, LETRAMENTO DIGITAL E A PRÁTICA DOCENTE

1. Para você o que é ensinar? E o que é aprender?

2. Você tem como referência alguma/s concepção/concepções pedagógica/s para sua prática cotidiana? Sim () não (). Caso responda sim, qual/quais?

3. Você utiliza recursos tecnológicos como: computador, projetor de slides, internet, tablet, celulares, smartphone, etc.; em seu fazer pedagógico? Explicar sua resposta.

4. Em seus planejamentos, você contempla atividades que fazem uso de tecnologias digitais? Explicar sua resposta.

5. Qual sua concepção acerca das tecnologias digitais como ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as?

6. O que você entende por letramento? Em que ele se diferencia da alfabetização?

7. Você conhece algum tipo específico de letramento? Se sim, qual/quais?

8. O que você entende por letramento digital?

9. É possível pensar em uma escola conectada? Em um fazer pedagógico conectado? Explicar sua resposta.

10. Você já teve alguma formação continuada acerca de letramento digital, bem como de ferramentas digitais (computação, internet, Software, etc.)? Explicar sua resposta.
