

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA HENRICHS RIBEIRO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

Juiz de Fora

2012

MARIANA HENRICHS RIBEIRO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas

Juiz de Fora

2012

Ribeiro, Mariana Henrichs.

Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo / Mariana Henrichs Ribeiro. – 2012.

235 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Formação de professores. 2. Tecnologia educacional. I. Título.

CDU 371.13/.14

MARIANA HENRICHES RIBEIRO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Bruna Sola da Silva Ramos
Universidade Federal de São João del-Rei

*Aos meus pais, por estarem
sempre presentes em minha vida.*

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus,

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

Aos meus amados pais, Paulo Renato e Maria de Fátima,

por sempre acreditarem em mim. Por estarem presentes, me acolhendo e amparando nos momentos mais difíceis desses últimos anos. Vocês foram e sempre serão o meu porto seguro!

Aos meus queridos irmãos, Flávia, Gabriel e Izabella,

por me ensinarem os verdadeiros sentidos de palavras como união, amor, superação e amizade.

À orientadora, Maria Teresa,

por ensinar-me a caminhar no mundo acadêmico. Pela dedicação, paciência e confiança. Por ter permanecido ao meu lado, me ajudando a superar cada tropeço.

Ao grupo LIC,

que me acolheu desde o primeiro momento. Pelo amadurecimento como educadora e pesquisadora.

Aos membros da banca,

por terem aceitado, com sorrisos nos rostos, participar desse momento tão especial. E, também, pela leitura atenta e cuidadosa.

Aos amigos e a todos aqueles,

que mesmo nos momentos de afastamento, me compreenderam e incentivaram para que este trabalho pudesse se concretizar.

Ao Colégio Santa Catarina,

por me dar a oportunidade de ser professora, acrescentando um novo olhar para esta dissertação.

*Sou um pouco de todos que conheci,
Um pouco dos lugares que fui,
Um pouco das saudades que deixei,
Sou muito das coisas que gostei.
Entre umas e outras errei,
Entre muitas e outras conquistei.*

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, fundamentada na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin e na teoria da construção social do conhecimento de Lev Vygotsky. Nele busca-se **compreender como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora pelos docentes com os professores em formação**. Apresenta-se uma revisão de literatura, estabelecendo um diálogo com o que já foi pesquisado sobre o letramento digital no Brasil. Foram formados três núcleos temáticos: 1) Letramento digital: um tema e muitas definições; 2) Algumas habilidades necessárias: a leitura (compreensão) e escrita (produção) no ciberespaço; 3) O letramento digital e as práticas educacionais. Em relação ao processo metodológico, relata-se inicialmente um breve histórico sobre a utilização do computador e da internet nos cursos de formação de professores na FAGED-UFJF. Em seguida, situa-se o projeto-piloto que orientou o trabalho de campo através da aplicação de questionários, visando, além da seleção dos sujeitos de pesquisa, conhecer as práticas sociais de leitura e escrita no computador e na internet desenvolvidas pelos professores, e como esses percebem as contribuições desses instrumentos para a própria prática pedagógica e para a formação dos docentes. Discute-se o trabalho de campo que acompanhou seis professores dos cursos Pedagogia e Licenciaturas, utilizando como instrumentos metodológicos entrevistas individuais dialógicas e observações em suas salas de aula. Finalmente são indicadas as três categorias de análise que debatem, respectivamente, a formação de professores no Brasil, o currículo da FAGED-UFJF e a presença do computador e da internet; o professor universitário e seu papel responsivo na formação do futuro docente para o uso das tecnologias digitais; as práticas de letramento digital como possibilidade de uma experiência formativa dos alunos para a utilização do computador e da internet. A análise dos dados permitiu compreender que a utilização das tecnologias digitais no curso de Pedagogia na FAGED-UFJF ainda se encontra em um estágio inicial, não atingindo um funcionamento pleno e articulado com a formação de professores; há posições favoráveis ao seu uso, entretanto, ainda existem sinais de resistência; por fim, grande parte do trabalho desenvolvido a partir do computador e da internet está pautado na *Web 1.0*.

PALAVRAS-CHAVE: letramento digital, computador e internet, formação de professores.

ABSTRACT

This work consists in a qualitative research of cultural-historical approach, based on the enunciative language theory by Mikhail Bakhtin and the social construction of knowledge theory, by Lev Vygotsky. It seeks to **understand how the practices of digital literacy are presented and worked in pedagogy courses and degree in the Federal University from Juiz de Fora by the teachers with future teachers in training**. It presents a review of the literature, establishing a dialogue with what has already been researched on digital literacy in Brazil. Three thematic groups were formed: 1) Digital Literacy: one theme and many definitions; 2) Some necessary skills: reading (comprehension) and writing (production) in cyberspace; 3) Digital literacy and educational practices. In relation to methodological process, initially have a brief history about the use of the computer and internet in teacher training courses at FACED-UFJF. Then the pilot project which orient the field work through the application of questionnaires, aiming, in addition to the selection of the subjects of research, know the social practices of reading and writing on the computer and on the internet developed by teachers, and how they perceive these contributions to pedagogical practice instruments and for the training of future teachers. It discusses, the field work that accompanied six teachers from Pedagogy courses and degrees, using as methodological tools, dialogical individual interviews and observations in their classrooms. Finally are indicated the three categories of analysis that debates, respectively, the training of teachers in Brazil, the curriculum of FACED-UFJF and the presence of the computer and internet; the university teacher and his paper teaching the trainig teachers how to use the digital technologies; practices of digital literacies as possibility of a formative experience for students to the use the computer and the internet. Data analysis allowed to understand that the use of digital technologies in the course of pedagogy in the FACED-UFJF is still at an early stage, not reaching full operation and articulated with the training of teachers; there are positions favourable to its use, however, there are still signs of resistance; Finally, much of the work from the computer and the internet is based on the Web 1.0.

KEYWORDS: digital literacies, computer and internet, teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Total de produções encontradas sobre letramento digital..... | 28 |
| Gráfico 2: Entrega e devolução dos questionários..... | 61 |
| Gráfico 3: Utilização do computador e da internet pelos professores da FACED-UFJF..... | 65 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Distribuição das produções encontradas por locais de busca..... | 25 |
| Quadro 2: Indicadores para a Revisão de Literatura..... | 26 |
| Quadro 3: Núcleos Temáticos para a Revisão de Literatura..... | 27 |
| Quadro 4: Temáticas comuns sobre letramento digital em dissertações e teses disponibilizadas no Portal Capes..... | 45 |
| Quadro 5: Dados quantitativos referentes ao questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF..... | 62 |
| Quadro 6: Indicadores para o Processo de Análise..... | 78 |
| Quadro 7: Indicadores por cores para o Processo de Análise..... | 80 |
| Quadro 8: Categoria e Subcategoria para o Processo de Análise..... | 82 |
| Quadro 9: Ementa da disciplina <i>Educação online: reflexões e práticas</i> | 91 |
| Quadro 10: Ementa da disciplina <i>As Tecnologias de Informação e da Comunicação em Educação</i> | 91 |
| Quadro 11: Perfil da Professora Camila..... | 119 |
| Quadro 12: Perfil da Professora Fabiana..... | 122 |
| Quadro 13: Perfil da Professora Júlia..... | 126 |
| Quadro 14: Perfil da Professora Manuela..... | 129 |
| Quadro 15: Perfil da Professora Paula..... | 132 |
| Quadro 16: Perfil do Professor Vitor..... | 135 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Espiral – oralidade, leitura e escrita..... | 36 |
| Figura 2: Esquema: sujeito-outro-objeto..... | 115 |
| Figura 3: Esquema pensamento-linguagem..... | 146 |
| Figura 4: Conceitos científicos e conceitos espontâneos..... | 148 |
| Figura 5: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)..... | 149 |
| Figura 6: Jogo <i>online</i> “Super Mãe”..... | 159 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| MEUS PRIMEIROS PASSOS: UM POUCO DE MINHA HISTÓRIA | 16 |
| A organização desta dissertação | 21 |
| 1. ALGUNS CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS: O DIÁLOGO COM O OUTRO..... | 23 |
| A busca e seleção dos textos..... | 24 |
| A produção e análise dos dados quantitativos | 25 |
| A análise e interpretação qualitativa dos textos..... | 26 |
| 1.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS | 29 |
| 1.2. O ENTRECruzAMENTO DE DISCURSOS: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL EM PRODUÇÕES BRASILEIRAS | 31 |
| 1.2.1. Rememorando a história para compreender o letramento digital | 32 |
| 1.2.2. Letramento digital: um tema e muitas definições..... | 37 |
| 1.2.3. Algumas habilidades necessárias: a leitura (compreensão) e escrita (produção) no ciberespaço | 43 |
| 1.2.4. O letramento digital e as práticas educacionais..... | 45 |
| 2. PROCESSO METODOLÓGICO: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS | 51 |
| 2.1. Um breve percurso histórico: a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o grupo de pesquisa LIC e a utilização do computador e da internet. 54 | |
| 2.2. Projeto-piloto | 60 |
| 2.2.1. Elaboração e aplicação do questionário..... | 60 |
| 2.2.2. Questões fechadas..... | 61 |
| 2.2.3. Questões abertas | 65 |
| 2.3. Trabalho de campo | 71 |
| 2.3.1. Entrevistas individuais dialógicas | 73 |
| 2.3.2. Observações | 75 |
| 3. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS | 77 |
| 3.1. Leitura da questão central e das questões norteadoras | 78 |
| 3.2. Leitura das transcrições e notas de campo..... | 78 |
| 3.3. Construção dos indicadores | 78 |
| 3.4. Separação dos indicadores por temática e cores..... | 80 |
| 3.5. Processo de formação das categorias e subcategorias | 82 |
| 4. A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL? | 84 |

| | |
|---|-----|
| 4.1. A formação de professores no Brasil e a presença do computador e da internet em seu currículo..... | 84 |
| 4.2. FAGED-UFJF: presença do computador e da internet? | 89 |
| 4.3. Questões administrativas e estruturais da FAGED-UFJF: alguns acertos e tropeços | 103 |
| 4.4. Infocentro: um espaço sem divulgação..... | 106 |
| 4.5. Problemas técnicos e manutenção de computadores: dificuldades na utilização dos equipamentos disponibilizados pelo FAGED | 108 |
| 5. SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: O EU, O OUTRO E A FORMAÇÃO DOCENTE | 113 |
| 5.1. Os professores da FAGED: diferentes olhares para o computador e a internet... .. | 117 |
| 5.2. O papel responsivo do professor na formação do futuro docente em relação ao letramento digital | 141 |
| 6. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NA FAGED-UFJF: APRENDIZAGENS DE TÉCNICAS OU CONSTRUÇÕES DE USOS CRÍTICOS? | 145 |
| 6.1. A presença do computador e da internet na FAGED-UFJF: possibilidades de construção de práticas de letramento digital..... | 179 |
| 7. O FIM DE UMA CAMINHADA OU OS PRÓXIMOS PASSOS?..... | 181 |
| REFERÊNCIAS | 190 |
| ANEXO 1: REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ENCONTRADOS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL | 198 |
| 1. Artigos <i>online</i> : 21 artigos | 198 |
| 2. Eventos: 78 artigos | 200 |
| 2.1. Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): 14 artigos..... | 200 |
| 2.2. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): 15 artigos .. | 202 |
| 2.3. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL): 6 artigos..... | 204 |
| 2.4. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: 11 artigos | 204 |
| 2.5. III Encontro Nacional sobre o Hipertexto: 32 artigos | 206 |
| 3. Dissertações: 54 trabalhos | 210 |
| 4. Teses: 17 trabalhos | 215 |
| 5. Livros: 24 obras | 217 |
| 6. Capítulo de livros: 18 artigos..... | 219 |
| 7. Periódicos: 43 artigos | 221 |
| 7.1. Cadernos CEDES: 4 artigos..... | 221 |

| | |
|---|-----|
| 7.2. Ciência da Informação: 4 artigos | 221 |
| 7.3. Educação em Revista: 1 artigo | 222 |
| 7.4. Educação e Sociedade: 2 artigos..... | 222 |
| 7.5. Educar em Revista: 1 artigo..... | 222 |
| 7.6. Revista Brasileira de Educação: 5 artigos | 222 |
| 7.7. Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação: 1 artigo | 223 |
| 7.8. Pátio: 1 artigo..... | 223 |
| 7.9. Presença Pedagógica: 4 artigos..... | 223 |
| 7.10. Educação e Tecnologia: 3 artigos | 223 |
| 7.11. Revista Língua Escrita – Ceale: 1 revista (8 artigos) | 223 |
| 7.12. Trabalhos em Linguística Aplicada: 1 revista (8 artigos)..... | 224 |
| ANEXO 2: VERSÃO DIGITALIZADA E COMPLETA DO LEVANTAMENTO QUANTITATIVO PARA A REVISÃO DE LITERATURA..... | 225 |
| ANEXO 3: QUADRO “O QUE É INVESTIGADO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DISPONIBILIZADAS NO PORTAL CAPES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL?” | 226 |
| ANEXO 4: QUESTIONÁRIO | 231 |
| ANEXO 5: CARTA-CONVITE..... | 235 |
| ANEXO 6: CONSENTIMENTO INFORMADO | 236 |

MEUS PRIMEIROS PASSOS: UM POUCO DE MINHA HISTÓRIA

Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim.

Mikhail Bakhtin

Rememorar meu caminhar até aqui pode ser comparado com o trabalho de um artesão. Os outros, os textos e os enunciados compõem um emaranhado de fios dialógicos, cada qual com seu tamanho, tipo e cor, mas que se misturam, se confundem e se entrelaçam. Para chegar até aqui foi preciso atar alguns nós, desfazer outros, formando aos poucos uma rede que vai dando vida a ideias, palavras e pensamentos. Uma rede que foi e é tecida a partir do lugar que eu ocupo historicamente e pelas diversas vozes dos outros que me constituem. Rememoro meus primeiros passos no curso de Pedagogia, meu envolvimento com a prática escolar e o ingresso no Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), momento que mudou minha história e minha visão educacional.

Ingressei na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com o objetivo de compreender os aspectos e processos que envolvem a aprendizagem infantil. Sempre tive um grande envolvimento com crianças e, por isso, o mundo infantil me encantava. Logo no segundo período de faculdade comecei a fazer estágio em uma escola particular. Passei pela Educação Infantil e pelos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Porém, durante todo ano de 2006, tive a oportunidade de ser professora de alunos de quatro anos, do 1º período da Educação Infantil. Um momento que foi marcado por grandes aprendizagens com relação aos métodos e à diversidade de materiais utilizados durante os primeiros passos da alfabetização.

Até aqui, o curso atendia minhas primeiras expectativas, porém ao ingressar na prática, percebia que, pelo curto tempo e pela rigidez da estrutura curricular, muitas vezes os professores da graduação não conseguiam apresentar todos os aspectos necessários para que o graduando conhecesse com profundidade as diferentes abordagens educacionais. Portanto, faltava um embasamento teórico sólido, um estudo aprofundado das principais correntes psicológicas, que me levasse a compreender o que acontecia na prática pedagógica. O envolvimento com um grupo de pesquisa proporcionou esse amadurecimento teórico.

Até ingressar no Curso de Pedagogia, percebia o professor apenas como um profissional que atuava dentro da sala de aula ou no setor de gestão escolar. Os horizontes

começaram a se abrir para novas áreas, tão interessantes quanto a Educação Infantil. O professor, além da prática pedagógica, passou a ser percebido como um constante pesquisador.

Em 2007, no quinto período de faculdade, houve a possibilidade de ingressar no grupo de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica¹. O edital lançado pelo Grupo de Pesquisa LIC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas, me chamou atenção por reunir temas que perpassavam minha vida pessoal e acadêmica e me inquietavam, tais como computador e internet, formação de professores, práticas sociais de leitura e escrita e aprendizagem e desenvolvimento.

Já se passaram alguns anos e duas pesquisas². O grupo me proporcionou aprendizado teórico, através da possibilidade de conhecer e estudar a perspectiva histórico-cultural, e prático, por meio do envolvimento como co-pesquisadora em diferentes trabalhos de campo.

Estive envolvida em quatro campos diferentes perpassados pela temática do computador e internet. Com relação à primeira pesquisa, participei do subprojeto I que deu origem à dissertação de mestrado de Mirella do Vale Perotta³, defendida em março de 2008, orientada pela Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas. Esse trabalho teve como objetivo compreender como os alunos do curso de formação de professores de uma universidade federal utilizam o Infocentro da mesma e como esse uso reflete-se em sua formação inicial.

Participei, também, das atividades de campo do subprojeto III, desenvolvido pela coordenadora do grupo Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas, e as coordenadoras adjuntas Profa. Dra. Bruna Sola da Silva Ramos e Profa. Dra. Ilka Shapper Santos. Esse campo tinha como objetivo, discutir e refletir, com sete professores efetivos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a introdução do computador e da internet na prática docente.

Acompanhei ainda, a realização do trabalho de campo desenvolvido pela mestre Andrea Novelino Vianna⁴. Esse tinha como objetivo compreender os sentidos construídos

¹ Bolsista PROBIC/FAPEMIG (2007-2008) e bolsista IC/CNPq (2009-2010).

² “Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal” (2007-2010) e “Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores” (2010-2014). Ambas financiadas pelo CNPq e FAPEMIG.

³ PEROTTA, Mirella do Vale. *O Infocentro na UFJF e o Curso de Pedagogia: construindo novos sentidos para a formação inicial de professores?*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

⁴ VIANNA, Andrea Novelino. *A utilização do computador na prática docente: sentidos construídos por um grupo de professores de matemática de uma instituição de ensino federal*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

pelos professores de Matemática do Colégio de Aplicação João XXIII⁵ acerca do uso do computador e da internet em sua prática pedagógica.

E, por fim, participei do trabalho de campo desenvolvido pela mestre Maria Leopoldina Pereira⁶. Sua pesquisa teve como objetivo compreender os *blogs* literários, nas aulas de Língua Portuguesa, como espaço para a constituição da autoria do aluno.

Percebi, a partir de todo esse envolvimento, que pesquisar é sinônimo de caminhar. As dúvidas e as questões que surgiram a partir dessas inserções, como co-pesquisadora, trabalhando em variados campos de pesquisa, me fizeram caminhar. Além disso, compreendi que ser professor e ser pesquisador são papéis profundamente interligados.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, recuperando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Porém, meu envolvimento com o computador e a internet antecede esses dois momentos: a prática escolar e o mundo acadêmico. Desde criança, esses instrumentos exerceram um fascínio sobre mim. Primeiramente, antes da popularização da internet, as brincadeiras do tipo faz-de-conta com meus pais e irmãos ganharam um ar tecnológico. Para ser secretária de uma clínica médica ou dona de um haras, nos tornávamos publicitários através da criação de “propagandas” no *Power Point*, utilizando animações e imagens ilustrativas. Em seguida, vieram os jogos eletrônicos como *FIFA 2001*, *MegaRace* e *The Sims*⁷.

Em 2002, outro momento de encantamento. A internet, ainda discada, possibilitou conhecer pessoas de diferentes espaços geográficos. Iniciaram-se as infinitas conversas,

⁵ O diretor e a vice-diretora deram permissão para que o nome do colégio constasse em atividades de pesquisa.

⁶ PEREIRA, Maria Leopoldina. *Blogs literários nas aulas de Língua Portuguesa: uma possibilidade de autoria*. 2010. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

⁷ Segundo a Wikipédia:

“*FIFA* (também chamado de *FIFA Soccer* ou *FIFA Football*) é uma série de jogos eletrônicos de simulação de partidas futebol publicados pela empresa estadunidense de *software Eletronic Arts* (EA)”. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_\(s%C3%A9rie\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_(s%C3%A9rie))>. Acesso em: 25 jun. 2010.

“*MegaRace* é um jogo de corrida lançado inicialmente para computador, e que possui dublagem em português”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/MegaRace>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

“*The Sims* (Os *Sims* em Portugal) é uma série de jogos eletrônicos de simulação de vida, criado pelo designer de jogos *Will Wright* e distribuído pela *Maxis*”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Sims>. Acesso em: 25 jun. 2010.

madrugada a dentro, nas salas de bate-papo, *mIRC* e seus canais, e *MSN*. Em 2005, chegaram os *sites* de relacionamento, o *Orkut* seu principal representante.

Quanto mais mergulhava no ciberespaço e percebia à minha frente uma porta para o mundo, maior era o fascínio despertado pelo computador e internet. Poder encurtar distâncias com um simples toque, encontrar pessoas, visitar países jamais vistos, conhecer e aprender com outras culturas, através da tela de um computador, se constituíam como motivos de encantamento para mim.

Com o passar do tempo, fui ganhando experiência com relação ao manuseio e, assim, aprendi a aproveitar uma das principais possibilidades proporcionadas por essas novas tecnologias. O computador e a internet se tornaram ambientes que me possibilitavam conhecimento e reflexão. Através da utilização de *sites* de busca, minha forma de realizar pesquisa se transformou. Antes passava incontáveis horas à tarde na biblioteca do colégio, lendo e copiando à mão verbetes das enciclopédias e recortando as figuras estáticas de revistas ou jornais.

Depois, tudo se modificou diante de um instrumento onde as palavras e imagens ganhavam vida, cor e movimento. A possibilidade de estudar sem sair de casa me fez adquirir habilidades que antes não eram tão exigidas. Ter em mãos uma renomada enciclopédia, não me exigia grandes esforços para buscar e selecionar informações. Com o mundo à minha frente, tornou-se preciso aprender novas formas de realizar uma pesquisa. Passou a ser necessário conhecer o caminho para se chegar à informação, à seleção e à avaliação, exigindo uma postura crítica e ativa frente ao conhecimento.

Com minha entrada na Faculdade de Educação e com o envolvimento em um grupo de pesquisa, percebi que esses movimentos pelos quais passei podiam ser nomeados como alfabetização e letramento digital. Em um primeiro momento adquiri as habilidades técnicas, tão necessárias para poder manusear esses novos instrumentos, que aos poucos começavam a fazer parte do meu cotidiano. Porém, ultrapassei esse estágio de alfabetização digital, chegando a utilizar o computador e a internet nas práticas sociais que me eram exigidas, chegando, portanto, ao letramento digital.

Os temas que perpassavam as pesquisas do grupo LIC - os estudos sobre a perspectiva histórico-cultural, principalmente, em relação à linguagem e aprendizagem, às práticas sociais de leitura e escrita no computador e na internet e à formação de professores - me instigaram a pesquisar o letramento digital. Através das reuniões semanais do grupo de pesquisa, tive a oportunidade de estudar e discutir essa temática que tanto me interessava.

Esse primeiro contato teórico, referente às novas habilidades de leitura e escrita trazidas pelo computador e internet, abriu meus horizontes para a necessidade de aprofundar meus estudos sobre essa temática. Decidi, para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizar uma revisão de literatura sobre o letramento digital no Brasil. Busquei mapear os caminhos acadêmicos brasileiros, em diferentes fontes de pesquisa como livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, artigos *online*, eventos, teses e dissertações, a fim de compreender como o letramento digital tem sido estudado no Brasil e como esse tema é abordado.

Percebi, a partir do meu TCC, que ainda são poucas as produções sobre o letramento digital. Esse tema está em seu momento inicial, o que caracteriza o letramento digital como uma temática recente, que ainda precisa ser mais investigada. Entretanto, é significativo o crescimento de pesquisas nos últimos anos. Compreendi, diante de minha monografia, portanto, o grande desafio que é pesquisar as práticas de letramento digital.

Percebo que esse trabalho abriu caminhos para outras pesquisas ao suscitar novas dúvidas e questões. Continuei minha caminhada acadêmica como aluna do Curso de Mestrado em Educação. Direcionei meu olhar nesse momento a algumas questões que me inquietaram ao final do TCC. Como os cursos de formação de professores, Pedagogia e Licenciaturas, preparam os futuros docentes para o uso das tecnologias digitais em sala de aula? Será que esses cursos estão realmente preparando seus alunos para tal uso? Como o letramento digital é percebido pelos professores desses cursos? Quais práticas sociais de leitura e de escrita no computador e na internet estão presentes nesses cursos de formação de professores?

Atualmente sou integrante do grupo de pesquisa LIC, que desenvolve a pesquisa “*Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores*” (2010-2014). Essa pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos construídos pelos docentes e discentes da Faculdade de Educação, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, sobre as práticas pedagógicas que utilizam o computador e a internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem para a formação docente.

A referida pesquisa é dividida em cinco subprojetos. Meu trabalho está inserido no subprojeto II, que busca compreender

como o letramento digital se apresenta e é trabalhado nos cursos de Pedagogia e Licenciatura nas diferentes interfaces que são estabelecidas com o processo de ensino-aprendizagem, construindo com seus alunos e professores uma experiência formativa relacionada às práticas e usos sociais do computador e internet (FREITAS, 2010, p. 22).

Situo-me nesse subprojeto, porque busco compreender as práticas de letramento digital presentes nos cursos de formação de professores, formulando para minha pesquisa a seguinte questão:

Como as práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na FAGED-UFJF pelos docentes com os professores em formação?

A partir dessa questão central, elaboro as seguintes questões norteadoras:

- 1) De que forma os professores da FAGED-UFJF compreendem a inserção do computador e da internet no ambiente acadêmico?
- 2) Quais práticas de letramento digital podem ser observadas nos trabalhos dos professores com alunos de Pedagogia e Licenciatura?
- 3) Como as vivências das práticas de letramento digital podem gerar (ou geram) possibilidades de uma experiência formativa para a utilização do computador e da internet na prática pedagógica dos futuros docentes?

A organização desta dissertação

Organizo esta dissertação em sete capítulos.

O primeiro capítulo “Alguns caminhos já percorridos: o diálogo com o outro” constitui-se como uma revisão de literatura, buscando estabelecer um diálogo com o que já foi pesquisado sobre letramento digital no Brasil. Apresento, nesse capítulo, três núcleos temáticos. No primeiro, discuto as diferentes definições encontradas sobre o letramento digital. No segundo, apresento algumas habilidades necessárias para ser letrado, entendendo leitura como compreensão e a escrita como produção. No terceiro núcleo, estabeleço um diálogo entre as práticas de letramento digital e a Educação.

No segundo capítulo, “Processo metodológico: a perspectiva histórico-cultural e a pesquisa nas Ciências Humanas”, apresento a abordagem teórico-metodológica, a perspectiva histórico-cultural, realizando um breve percurso histórico sobre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o grupo de pesquisa LIC e a utilização do computador e da internet, descrevendo o projeto-piloto e o trabalho de campo.

No terceiro capítulo, “Processo de construção das categorias”, apresento o processo utilizado para analisar os dados construídos durante todo o campo de pesquisa, chegando a três categorias de análise, que são apresentadas nos capítulos seguintes.

No quarto capítulo, “A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora: formação de professores para as práticas de letramento digital?”, busco situar em âmbito nacional a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora no que diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores, compreender as questões administrativas e estruturais da FACED-UFJF e, por fim, mostrar as dificuldades para a utilização do computador e da internet nesse ambiente.

No quinto capítulo, “Ser professor na contemporaneidade: o eu, o outro e a formação docente”, procuro perceber como os professores entrevistados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora construíram ao longo de suas vidas uma compreensão em relação ao computador e à internet, e entender o papel responsivo do docente na formação do aluno para as práticas de letramento digital.

No sexto capítulo, “As práticas de letramento digital na FACED-UFJF: aprendizagens de técnicas ou construções de usos críticos?”, teço algumas considerações sobre as práticas de letramento digital observadas nos trabalhos dos professores com os alunos de Pedagogia e Licenciatura da UFJF e as possibilidades de uma experiência formativa dos discentes para a utilização do computador e da internet em suas futuras práticas docentes.

E, por fim, no sétimo capítulo “O fim de uma caminhada ou os próximos passos?”, rememoro cada passo dado para a construção desta dissertação, apresentando a questão de investigação e os principais achados desta pesquisa.

1. ALGUNS CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS: O DIÁLOGO COM O OUTRO

O enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação real. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para que ir ao encontro dessa resposta.

Mikhail Bakhtin

Em uma revisão de literatura, embora não tenha contato diretamente com pessoas, o texto e seus autores se tornam participantes da pesquisa realizada. Sendo assim, entro em contato com o outro, com sua voz materializada pela palavra escrita, com a qual dialogo. Neste capítulo, primeiramente, realizo a análise quantitativa de todo o material encontrado durante a pesquisa em diversas fontes de consultas: livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, artigos *online*, anais de eventos, teses e dissertações. Posteriormente, analiso esses dados qualitativamente.

A partir das leituras realizadas sobre revisão de literatura⁸ percebi que, para caminhar nessa empreitada, alguns passos se faziam necessários. São eles: buscar e selecionar os textos encontrados; produzir e analisar os dados quantitativos; e, por fim, analisar e interpretar qualitativamente os textos pesquisados.

⁸ Entre elas:

ALVES, Judith Alda. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cad. Pesq.* São Paulo, n.81, p. 53-60, mai. 1992.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. O planejamento da pesquisa: do problema à revisão da literatura. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 21-38.

BRANDÃO, Zaia. Conversas com Pós-Graduandos (Sobre leituras, trabalhos acadêmicos e pesquisa em Educação). In: _____. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 45-60.

A busca e seleção dos textos

O começo de minha caminhada foi marcado pela definição dos locais onde buscaria a literatura necessária para a concretização deste trabalho. Em conversas com minha orientadora, chegamos a seis meios de informação brasileiros, que são eles: periódicos científicos, trabalhos apresentados em eventos, teses, dissertações, livros e artigos disponibilizados na internet.

Busquei encontrar o que já foi produzido sobre letramento digital, não apenas na área da Educação. Ao iniciar o trabalho de busca, comecei a perceber que há uma crescente preocupação de outras áreas, principalmente as áreas de Letras, Linguística Aplicada e Informática. Desse modo, ampliei meu olhar, buscando estabelecer um diálogo com diferentes áreas de conhecimento.

Após a definição dos locais de busca, iniciei um grande movimento de procura. Aventurei-me no mundo das intermináveis páginas da internet. No ciberespaço, através do Banco de Teses do Portal Capes⁹, tive contato com pesquisas de mestrado e doutorado de todas as partes do Brasil. Outro *site* importante foi o *SciELO*¹⁰, uma biblioteca virtual que disponibiliza periódicos científicos. Vale ressaltar que os periódicos não disponibilizados nesse *site* foram obtidos através do acervo construído pelo grupo de pesquisa LIC ou pelos *sites* dos próprios periódicos. Ainda na internet, através de recursos de pesquisa disponibilizados pelo *site* do *Google Acadêmico*¹¹, encontrei vários artigos e resumos científicos.

Dos eventos pesquisados, a grande maioria já disponibiliza os artigos apresentados nas respectivas páginas na *web*. Entre eles estão as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), o 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e o III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Apenas, o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) não disponibiliza os artigos na internet dificultando, assim, o acesso aos trabalhos apresentados.

Com relação aos livros, tive acesso às publicações por meio do acervo bibliográfico da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do grupo de

⁹ Site do Banco de Teses do Portal Capes: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

¹⁰ Site do *SciELO*: <http://www.scielo.org/php/index.php>

¹¹ Site do *Google Acadêmico*: <http://scholar.Google.com.br/>

pesquisa LIC. Foram realizadas, também, pesquisas na internet em *sites* de livrarias, objetivando o encontro e a compra de novas obras sobre a temática do letramento digital.

Após organizar todo o material encontrado, realizei uma primeira leitura, de forma mais geral, através da qual, para mim, se concretizava o primeiro encontro e diálogo com as diferentes experiências de pesquisas. Nesse momento, alguns artigos foram descartados por não atenderem ao objetivo proposto nesta pesquisa. Eram artigos que abordavam o letramento digital de forma superficial, no senso comum ou, até mesmo, empregavam o termo por um modismo, uma espécie de enfeite nos títulos dos trabalhos.

O primeiro passo, a *busca e seleção dos textos*, foi um momento importante que proporcionou um panorama geral sobre as práticas de letramento digital no Brasil.

A produção e análise dos dados quantitativos

Primeiramente foi realizada a preparação das informações. Separei em pastas como arquivo do computador as seis fontes de informação - periódicos científicos, trabalhos apresentados em eventos, teses, dissertações, livros e artigos *online*. Em seguida, dentro de cada pasta criei subdivisões separando as produções por nome e ano de publicação. Por exemplo: Pasta Eventos → Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas → I CLAFPL (2006) → II CLAFPL (2008).

Depois de toda essa separação, organizei quadros contendo informações sobre o local de busca, a quantidade encontrada e as porcentagens obtidas¹². Foram encontradas 255 produções, que estão distribuídas de acordo com o quadro abaixo¹³.

¹² As porcentagens foram calculadas com o auxílio do programa *Microsoft Office Excel* 2010.

¹³ Anexo 1: Referências dos artigos encontrados sobre letramento digital.

| LOCAL DE BUSCA | QUANTITATIVO | PORCENTAGEM |
|---------------------------------|---------------------|--------------------|
| Anais de eventos | 78 | 30,6% |
| Dissertações | 54 | 21,2% |
| Periódicos | 43 | 16,8% |
| Livros | 24 | 9,4% |
| Artigos encontrados na internet | 21 | 8,2% |
| Capítulos de livros | 18 | 7,1% |
| Teses | 17 | 6,7% |

Quadro 1: Distribuição das produções encontradas por locais de busca.

Logo depois, foi realizada a verificação dos dados, evitando erros de contagem. Isso facilitou a análise devido à grande quantidade de informações.

A construção de quadros e gráficos facilitou, portanto, a visualização dos dados obtidos. Realizei, em seguida, a análise qualitativa desses dados, o que iluminou minha percepção frente ao número de produções sobre letramento digital no Brasil, indo além de um trabalho meramente quantitativo.

A análise e interpretação qualitativa dos textos

A fim de aprofundar os estudos sobre a temática, realizei uma segunda leitura, adentrando em cada texto, em cada resumo. Em seguida, destaquei alguns trabalhos semelhantes, outros que se complementam ou até mesmo se contradizem, o que me proporcionou construir uma reflexão mais aprofundada e embasada sobre os letramento digital.

A partir da leitura de cada artigo, construía um pequeno quadro. Nesse constava a referência do texto lido, um resumo comentando em linhas gerais o assunto tratado no artigo e a seleção de trechos importantes do texto.

Após esse momento, com todos os quadros já confeccionados, resaltei as palavras-chave ou ideias que se repetiam e se complementavam com frequência. Com as palavras-chave e ideias coletadas, tentei reagrupá-las em grupos temáticos. Para isso, utilizei um quadro de cores, sendo que cada cor representava um grupo, um direcionamento: letramento digital; alfabetização digital; formação de professores; ambiente escolar, foram algumas

palavras-chaves separadas. Por exemplo, tudo o que foi encontrado sobre as práticas de letramento digital vivenciadas no ambiente escolar era separado em uma coluna do quadro e identificado pela cor azul.

Com esse primeiro direcionamento por assunto, busquei organizar os indicadores agrupando por semelhanças e complementações. Os textos, até então separados nas respectivas colunas por assunto, entraram em diálogo uns com os outros. Alguns temas se fizeram presentes em grande parte das produções encontradas, podendo ser construídos sete indicadores:

| PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA |
|---|
| Hibridação de mídias |
| Letramento e alfabetização digital: são próximos, mas não semelhantes |
| Concepções restritas e ampliadas do letramento digital |
| A dialética entre letramento digital e as relações sociais |
| As habilidades necessárias: a leitura (compreensão) e escrita (produção) no ciberespaço |
| A relação entre letramento e as instituições de ensino: integração ou exclusão |
| As pesquisas brasileiras sobre letramento digital |

Quadro 2: Indicadores para a Revisão de Literatura.

A partir desse entrecruzamento de textos e da construção dos indicadores explicitados acima, novamente realizei o movimento de agrupar. Esse último movimento tinha como objetivo criar núcleos temáticos. Busquei reunir em um mesmo núcleo temático, indicadores que, novamente, se aproximavam ou estabeleciam uma relação de complementaridade. Portanto, cada núcleo temático engloba um conjunto de produções que dialoga entre si. O movimento descrito me permitiu construir três núcleos temáticos.

| | |
|------------------------------|--|
| NÚCLEOS TEMÁTICOS | Letramento digital: um tema e muitas definições |
| | Algumas habilidades necessárias: a leitura (compreensão) e escrita (produção) no ciberespaço |
| | O letramento digital e as práticas educacionais |

Quadro 3: Núcleos Temáticos para a Revisão de Literatura.

1.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

A partir dos dados organizados em quadros e gráficos, foi possível compreender e visualizar, durante os anos de 2000 a 2011 e em diversas fontes pesquisadas, as produções no Brasil sobre letramento digital.

Foram encontradas ao todo 255 produções, contempladas em diferentes fontes de consultas, entre elas: 78 artigos de eventos ligados, principalmente, à área de Educação, Letras e Linguística Aplicada, 54 dissertações e 17 teses disponibilizadas no Banco de Teses do Portal Capes, 43 trabalhos em periódicos nacionais (sendo que 8 artigos compõem a Revista Língua Escrita - CEALE e outros 8 artigos constituem a revista Trabalhos em Linguística Aplicada), 21 artigos *online* encontrados especificamente no *site* Google Acadêmico, 24 livros e 18 capítulos de livros.

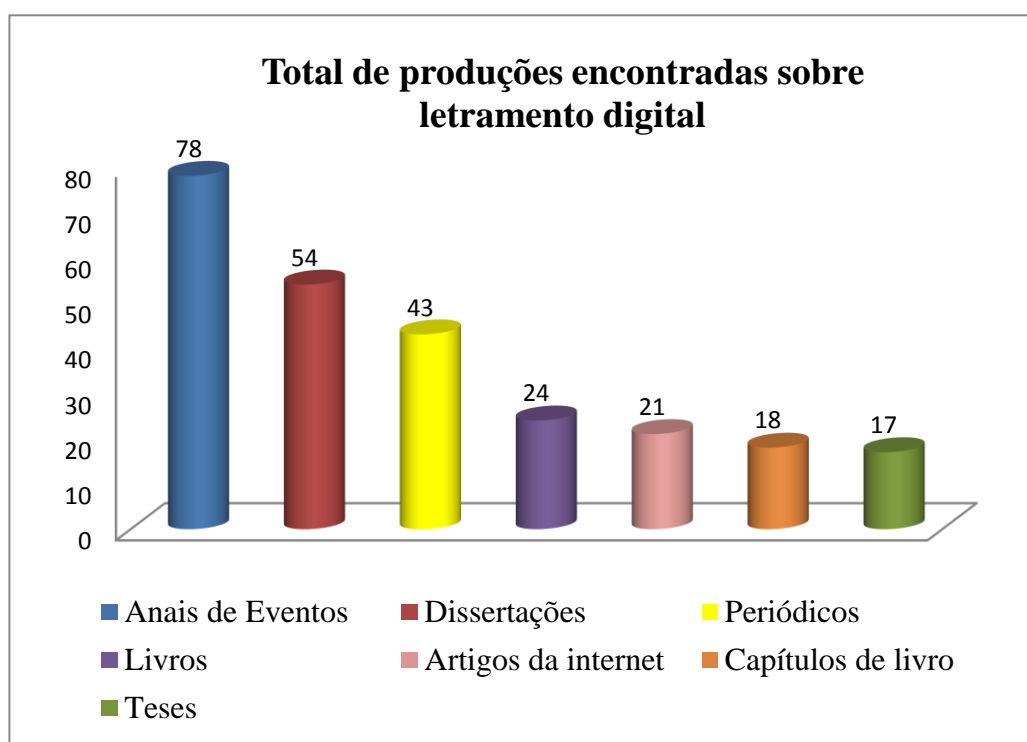


Gráfico 1: Total de produções encontradas sobre letramento digital.

Desse universo, percebemos que a maior incidência acontece em artigos encontrados em anais de eventos (30,6%), seguido de dissertações (21,2%) e periódicos (16,8%). Segundo Alves (1992), isso caracteriza uma revisão de literatura com produções recentes, superando atrasos teóricos, pois são, na maioria, trabalhos de pesquisas concluídas recentemente ou ainda em andamento.

Os dados construídos com esse levantamento quantitativo¹⁴ me levaram a compreender que ainda são poucas as produções sobre o letramento digital no Brasil. A temática sobre as práticas letradas no computador e na internet está em um momento inicial, o que caracteriza o letramento digital como um tema recente, que ainda precisa ser mais investigado. Entretanto, é significativo observar que, nos últimos anos, há um crescimento de pesquisas sobre essa temática.

Percebi através das pesquisas realizadas em dissertações e teses, por exemplo, que o letramento digital é mais estudado nas áreas de Letras e Linguística Aplicada (53,5%), demonstrando que essas áreas possuem uma preocupação com a relação entre o letramento digital e o ensino do que a área da Educação (39,4%). Portanto, considero que seria necessária uma aproximação da Educação com essas áreas acima identificadas, buscando o diálogo e a troca de experiências. Seria interessante para a área de Educação esse diálogo, pois ampliaria o seu olhar sobre a questão do letramento digital.

O letramento digital mostra-se como um assunto importante para a Educação, não podendo essa área ficar defasada ou se omitir em relação a ele. Foi preocupante perceber que a Educação pesquisa pouco o letramento digital. As práticas de leitura e escrita se constituem como focos centrais dessa área e a questão das tecnologias digitais é uma demanda da sociedade contemporânea. Sendo assim, ao não abordar as questões do letramento digital, a Educação se distancia de um dos seus mais importantes papéis: o de formar um sujeito ativo e crítico, que responda às diferentes demandas sociais. Entre elas, estão o letramento digital.

¹⁴ Anexo 2: Versão digitalizada e completa do levantamento quantitativo para a Revisão de Literatura.

1.2. O ENTRECRUZAMENTO DE DISCURSOS: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL EM PRODUÇÕES BRASILEIRAS

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.

Mikhail Bakhtin

Para pesquisar as publicações sobre as práticas de letramento digital no Brasil, o diálogo com o outro se fez necessário. Recorro a Bakhtin (2003) para entender o movimento desse diálogo. A voz do outro, materializada nos textos de pesquisadores, iluminou meu caminho para a realização deste trabalho. A voz do outro esteve presente desde as leituras e anotações dos textos, nos dados quantitativos, na escrita da metodologia utilizada, e até aqui, onde apresentarei a análise qualitativa dos trabalhos encontrados.

Neste capítulo, dialogo com as diversas vozes que se manifestam e se entrecruzam dando vida ao meu texto. Estabeleço, para a análise qualitativa, três núcleos temáticos que serão aqui apresentados.

Para introduzir esses núcleos senti a necessidade de rememorar a história das eras culturais - a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital -, elementos importantes para a compreensão das práticas de letramento digital.

Iniciando os núcleos temáticos, discuto as diferentes concepções de letramento - autônomo e ideológico - e letramento digital - restritas e ampliadas. Posteriormente, apresento as novas habilidades necessárias para ser considerado um indivíduo letrado digitalmente. As mudanças no ato de ler e escrever trazidas especificamente pelo computador e pela internet permitem ampliar o entendimento da leitura como compreensão e da escrita como produção de letras, sons, imagens e vídeos. Em seguida, estabeleço um diálogo entre as pesquisas acadêmicas brasileiras e a Educação, buscando entender as práticas de letramento digital no âmbito educacional. Teço, por fim, uma discussão sobre a importância de se pensar a Educação e a formação de professores, voltadas para a utilização das tecnologias digitais.

1.2.1. Rememorando a história para compreender o letramento digital

É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi.

Lev Vygotsky

Na perspectiva histórico-cultural, segundo Freitas (2007a), ao pesquisar sobre qualquer evento, é necessário estudar a sua historicidade, ir à sua gênese e entender o fenômeno pesquisado no seu processo de mudança e evolução. Ao buscar a compreensão dos fenômenos relacionados ao letramento digital, senti a necessidade de voltar na História. Entender as diferenças e aproximações entre as eras culturais pelas quais passamos. Busco através das definições de ciclos culturais defendidos por Santaella (2003) entender as práticas de letramento digital.

A autora propõe uma distinção das eras culturais em “seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital” (p. 24).

O discurso oral foi a primeira forma de comunicação humana. Pierre Lévy (1993), a partir das ideias de Walter Ong, distingue a oralidade em duas instâncias: a primária e a secundária. A oralidade primária refere-se à palavra antes da criação da escrita, ou seja, a oralidade pura, sem as marcas da escrita. Nesse período, a palavra não era apenas considerada um meio de comunicação. Era memória social. O homem construía o conhecimento coletivamente, através das narrativas do outro. O conhecimento era passado de geração para geração por meio da interação, das trocas de experiências entre sujeitos e das lembranças dos mais antigos na comunidade.

Com a necessidade prática de comunicação com alguém não presente, ou controle da caça e da produção agrícola, o homem cria mecanismos de registro. Lévy (1993) aponta que a escrita “permite uma situação prática de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez, os discursos podem ser separados das circunstâncias particulares em que foram produzidos” (p. 89). O conhecimento, ainda que de forma restrita, rompe as barreiras do aqui e agora.

A partir do surgimento da escrita, a oralidade, nesse contexto, passa a ser uma oralidade secundária. Segundo Cunha (2004) com a oralidade secundária “as palavras, que anteriormente eram enunciadas e ouvidas, ganharam uma outra forma simbólica e deveriam ser decodificadas, o que ocasionou a aproximação do som com o registro escrito” (p. 17).

Frago (1993) considera que, além de criar a necessidade de codificação e decodificação, o surgimento dos registros escritos modifica também a oralidade. Nesse momento ela torna-se atravessada e convive com a escrita. Na oralidade secundária, portanto, o discurso se torna dependente das letras.

“Mesmo emudecendo a palavra, ela [a escrita] não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade” (HIGOUNET, 2003, p. 9). A memória, que era oralizada, passa a ser registrada pela escrita. Por meio desse movimento, o leitor entra em contato com o mundo letrado e com o conhecimento. Entre as formas mais antigas de se materializar o pensamento em palavras estão o rolo, o papiro e o pergaminho. Porém, os manuscritos possuem uma circulação ainda reduzida devido ao alto custo e tempo de confecção à mão.

No século XV, por volta de 1450, outra invenção revoluciona a relação do homem com o mundo da escrita. A tecnologia da imprensa criada por Gutenberg, com os tipos móveis e a prensa, inaugura a era da cultura impressa.

Ao uniformizar o conteúdo dos livros, ela favoreceu o trabalho erudito, facilitando a comparação entre fontes diversas e a correção de erros, muito comuns na reprodução manuscrita; ela permitiu uma elaboração mais sistemática e padronizada de tabelas, desenhos, mapas ou símbolos, importantes auxiliares do conhecimento; ela desenvolveu o espírito crítico pela leitura individual dos textos sagrados. Novos formatos, novas maneiras de paginar e organizar as matérias e novos tipos de livro – como gramáticas, dicionários, catálogos – terão sido, ao mesmo tempo, sinal e consequência das mudanças qualitativas nos modos de ler e na percepção provocadas pela tipografia (BELO, 2008, p. 23).

Na cultura do manuscrito, o conhecimento era reservado a poucos privilegiados. Os tipos móveis e a prensa tornam a produção, a distribuição e o acesso à informação aspectos possíveis a todas as classes sociais, ampliando a capacidade de leitura e escrita da população, até então, excluída do mundo das letras.

A cultura de massa se instaura com o surgimento dos meios de comunicação que visam à transmissão de notícias, informações e a publicidade, entre eles, os jornais, revistas, rádio e televisão. O que caracteriza esses meios de comunicação é a detenção do poder da informação nas mãos de poucos. Podemos falar até de um exclusivismo ou hegemonia dos meios de massa. Santaella (2007) afirma que há uma homogeneização da informação, “uma faixa repertorial que é nivelada para um receptor médio abstrato” (p. 124).

Lévy (1999) distingue três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos. Na primeira categoria, um-todos, há um emissor que transmite

mensagens a destinatários passivos. A imprensa, o rádio e a televisão são exemplos dessa categoria. O segundo princípio, um-um, é caracterizado pelas trocas entre dois interlocutores. Ao realizar uma ligação telefônica um indivíduo entra em contato com outro, um ponto se liga a outro. O dispositivo todos-todos, presente no ciberespaço, por exemplo, permite a comunicação cooperativa de todos os sujeitos que partilham um contexto semelhante. É importante ressaltar que ainda há necessariamente hierarquizações, porém, existe uma maior potencialidade de qualquer sujeito ter seu espaço para produzir e divulgar informações.

A partir do conhecimento desses três tipos de comunicação, considero que os meios de comunicação em massa podem se constituir um dispositivo um-todos. Segundo Lévy (1999) esse dispositivo pode se tornar um instrumento de manipulação e desinformação, impondo visões e dificultando críticas e respostas divergentes do usuário.

Em 1980 começaram a surgir novos meios de comunicação, tais como videogames, videocassetes e filmadoras, que possibilitaram a hibridação de linguagens. Essa nova tendência cultural foi nomeada de cultura das mídias. Em contraposição à cultura de massa, essa nova era permite ao usuário fazer escolhas personalizadas e individuais. Esses novos meios de comunicação, ainda que de forma inicial e restrita, “arrancaram o receptor da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e começaram a treiná-los para a busca da informação e do entretenimento que deseja encontrar” (SANTAELLA, 2007, p. 125). De certa maneira, essa nova forma de manipulação da informação preparava o usuário para a chegada da cultura digital.

A era digital é também conhecida como a era do acesso. Chartier (1998) afirma que o texto eletrônico permite a realização de um dos sonhos mais antigos da humanidade, a universalidade e interatividade. Nele a informação se torna universal, não se prendendo entre os muros das bibliotecas, escolas e universidades. Todos os usuários são produtores e consumidores de informação. Chartier acredita que o texto na tela provoca uma revolução do espaço da escrita, trazendo novas maneira de ler, de acessar a informação, e também criar novos processos cognitivos.

A internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana (CASTELLS, 2003, p.7).

Essa possibilidade de distribuição da informação, através da navegação em um mundo virtual, contribui, portanto, para o surgimento de novos comportamentos, novas formas de

escrita e leitura, novos mecanismos de comunicação. Diferente das eras supracitadas, o leitor, aqui chamado de internauta, tem possibilidade da não passividade, ultrapassando a tendência de um mero recebedor de mensagens. O leitor torna-se mais ativo na interação, torna-se interativo.

Mas o que significa tornar-se interativo? Apoiada nos autores Provenzano e Waldhelm (2006), Suanno (2003) e Silva (2001), compreendo que a interatividade possibilita ao sujeito a interação, trocas, diálogos, intervenção e transformação. Ou seja, a pessoa participa ativamente durante o seu processo de navegação pelo ciberespaço. O internauta não é reduzido a pequenos movimentos como: olhar, ouvir e prestar atenção. “Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor” (SILVA, 2001, p. 9).

Na internet, o sujeito tem a possibilidade de navegar em diferentes *sites*, escolhendo de modo voluntário. A possibilidade de abrir várias páginas eletrônicas ao mesmo tempo, permite ao leitor navegar por elas de forma rápida e não linear, mesclando elementos verbais, visuais e sonoros. Ressalto que, ao fornecer ao navegador, ou ao leitor-autor, as múltiplas escolhas de trajetória, a internet exige de seus usuários, além de conhecimentos técnicos, novos tipos de letramentos.

Compreendi, através desse retorno à História das eras culturais que, com as transformações dos meios de comunicação, os sujeitos passaram por diferentes processos de apropriação do novo. Tornava-se necessário, a cada mudança, o domínio de formas e técnicas de leitura e escrita inéditas. Com a era digital, isso não é diferente. Com o advento da internet, as relações interpessoais tomaram dimensões mundiais. O outro pode estar em tempo e espaço diferentes dos meus. A internet possibilitou a criação de espaços discursivos, redes de relacionamento e ambientes de aprendizagens com dimensões globais, que encurtam distâncias geográficas e temporais.

Com a internet, o sujeito torna-se “dialógico, ativo, entra em cena e traz consigo novos espaços de relacionamento interpessoal experienciados ininterrupta e coletivamente” (CAIADO, 2005, p. 1). A aprendizagem, não mais pautada somente nas experiências das gerações, é construída através do diálogo, da mobilidade e das trocas entre os usuários.

É tênue a mudança de uma era cultural para outra. Segundo Santaella “há sempre um processo cumulativo de complexificação: uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações” (2003, p. 25). Portanto, não há a exclusão de uma cultura com o surgimento da outra. Elas coexistem e convivem dialeticamente formando uma grande mistura cultural.

A cultura oral que ainda persiste com força indiscutível, intensificada pela integração nos meios de audiovisuais, principalmente o cinema e a televisão; a escrita, que se evidencia na multiplicidade das manifestações dos tipos gráficos e do *design*; a cultura impressa, que povoa as bibliotecas e os quiosques com suas profusões de manchetes e capas coloridas, fisgando a atenção de transeuntes apressados; a cultura de massas, que, longe de perder seu poder, aprendeu a conviver com suas competidoras, tanto a cultura das mídias, que é a cultura do disponível, quanto a cibercultura, que é a cultura do acesso. Todas essas formações culturais coexistem num jogo complexo de sobreposições e complementaridades (SANTAELLA, 2007, p. 128-129).

Cada formação cultural supracitada - a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital – possui características singulares. Cada uma delas exige de seus usuários habilidades próprias. Para compreender as práticas de letramento digital, as mudanças proporcionadas pelo surgimento do computador e da internet, se fez necessário entender a História das transformações das práticas sociais de leitura e escrita. Precisei voltar no tempo. Busquei no passado a luz para compreender o presente.

Inspiro-me em Vygotsky que, em outro contexto, abordando as questões do desenvolvimento humano, diz que não desenvolvemos em “círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 2003, p. 74). Penso que o mesmo acontece com relação à evolução da oralidade, da escrita e da leitura, como pode ser observado na figura abaixo. Essa evolução não acontece como um círculo, que se fecha, que parte de um ponto e retorna ao mesmo. As mudanças dos ciclos culturais podem ser pensadas como uma espiral, que avança para um estado mais elevado.

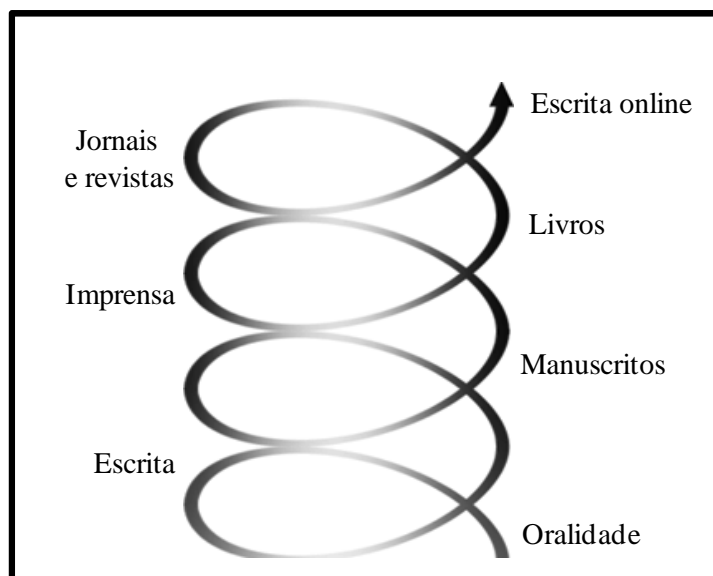


Figura 1: Espiral – oralidade, leitura e escrita.

Computador e internet reúnem e mesclam elementos de outros ciclos culturais. Essas tecnologias tornam possível o convívio de diferentes formas de comunicação como as letras, imagens e sons. O computador e a internet, instrumentos da era digital, permitem uma nova revolução, através da modificação das formas de conhecer a realidade, de se comunicar e as novas práticas sociais de leitura e escrita.

1.2.2. Letramento digital: um tema e muitas definições

Ao escolher a temática do letramento digital, para a realização desta dissertação, não imaginava o grande desafio que teria pela frente. Ao iniciar as leituras dos artigos encontrados, percebi que a cada texto o conceito de letramento digital era explicitado de maneira diferente. Diante de toda essa diversidade, senti a necessidade de aprofundar meus estudos nessas diferentes definições. Neste item, portanto, tratarei de algumas definições encontradas, expondo suas diferenças e complementaridades.

Para começar busco a raiz etimológica do termo letramento. Segundo a autora Magda Soares (2009), “a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (...). Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (p. 17). Ser letrado é tornar próprio, apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita.

A palavra letramento no Brasil surge a partir da tradução da palavra inglesa *literacy*. Soares (2004b) mostra como surge a diferenciação entre alfabetização, ligada à aquisição do sistema da escrita, e as práticas sociais de leitura e de escrita.

em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem (p. 6).

Antes de começar a discussão sobre os diferentes conceitos de letramento digital, é importante ressaltar a diferença entre os termos letramento e alfabetização. Os significados desses dois termos são próximos, porém não são semelhantes. Ambos estão relacionados à letra, porém a diferenciação está no tipo de apropriação. Alfabetização é definida como um processo de apropriação da técnica, dos procedimentos de leitura e de escrita. Soares (2003b) define alfabetização como “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto das técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita” (p. 91). Sendo assim, alfabetização é aprendizagem da técnica, o processo de codificação e decodificação de uma linguagem. É uma apropriação tecnológica e operacional. A alfabetização digital estaria ligada ao uso técnico do computador e da internet, entre eles o uso do mouse e do teclado, decodificar ícones, símbolos, interfaces gráficas e programas.

Letramento, entretanto, é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 47). Nas práticas de letramento digital, a apropriação está relacionada tanto à apropriação da técnica, quanto ao uso social das práticas de leitura e de escrita presentes no computador e na internet. Os letramentos, entre eles o letramento digital, “permitem às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos” (BUZATO, 2009a, p. 24).

Buzato (2006) alerta para outra diferenciação importante – letramento e alfabetização funcional. Essa se refere às habilidades cotidianas dos alfabetizados de atender demandas básicas colocadas pela sociedade.

O letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais. Obviamente, todo letramento é funcional em algum sentido específico, mas não se restringe ao cumprimento de uma demanda social externa: um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo. Um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente (p. 5).

Essa complementaridade e diferenciação entre letramento e alfabetização podem ser percebidas pela experiência vivenciada por Glória e Frade (2005). As pesquisadoras realizaram, com alunos/usuários do 1ª série do Ensino Médio, a vivência da prática de receber e enviar *e-mails*. Uma prática construída historicamente por um grupo social, portanto, uma prática de letramento digital. As autoras caracterizaram esse contato inicial como descoberta, experimentação e apropriação de uma prática social das tecnologias digitais. Primeiro, os alunos descobriram como entrar no *e-mail*, abrir e escrever mensagens, mecanismos voltados para a aquisição técnica do instrumento. Em seguida, com a experimentação, o aluno apropriou-se das maneiras, até então inéditas, de ler e escrever em um outro suporte, o *e-mail*, através do computador e da internet.

Percebe-se, nesse exemplo, que o manuseio do *e-mail* ultrapassa, porém não exige, a necessidade técnica, trazendo o uso para a prática social de comunicação. O letramento não exclui a alfabetização, ao contrário, “alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (SOARES, 2003b, p. 91-92).

Voltando para a problemática dos diferentes conceitos de letramento, através da análise quantitativa dos textos encontrados para a revisão de literatura, percebi que são recentes e crescentes as pesquisas produzidas no Brasil sobre o letramento digital. No início de minha incursão, realizada para buscar as produções pertinentes ao meu tema de estudo – letramento digital – encontrei dois artigos – o primeiro escrito por Pinheiro e Lobo-Sousa (2009) e o segundo escrito por Souza (2007), que constituem pesquisas sobre os diferentes conceitos e concepções plurais de letramentos e letramento digital.

Quanto aos conceitos de letramentos, Pinheiro e Lobo-Sousa (2009) realizam um breve histórico sobre a utilização do termo letramento no Brasil. As autoras apontam que o

termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986¹⁵. Ainda hoje, a temática instiga interesse de vários outros autores, entre eles, Tfouni (1988), Kleiman (1995; 1998) e Soares (2000; 2002; 2003b; 2004a; 2004b; 2009). Entre tantos trabalhos destaco um para comentar.

Kleiman (1995) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). Baseada em Street (1984, *apud* KLEIMAN, 1995), sugere dois modelos de letramentos: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

No modelo autônomo de letramento, “a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 21-22). Em contraposição, o modelo ideológico refere-se às práticas sociais de letramento. Segundo Kleiman (1995) as práticas são determinadas por aspectos culturais e sociais, em que os significados atribuídos à escrita dependem dos contextos em que ela foi construída.

Sobre as concepções de letramento digital, Souza (2007) apresenta inicialmente dois tipos de definições: as restritas e as ampliadas. A autora destaca que a busca por uma definição universalizadora sobre o letramento digital perpassa pesquisadores, grupos e associações. A autora cita seis definições restritas. Entre elas, destaco a pesquisa desenvolvida por duas pesquisadoras – Ward e Karet (1997, *apud* SOUZA, 2007), que têm como foco a aprendizagem do conteúdo. As pesquisadoras elencam algumas macro-habilidades para classificar o sujeito como letrado na internet, são elas: o envio e recebimento de *e-mails*, incluindo os anexos; navegar na internet, incluindo configurações e gerenciamento de aplicativos; utilização de códigos simples de HTML (*Hypertext Mark-Up Language*), como a construção de páginas; empregar ferramentas de comunicação síncrona, incluindo texto, áudio e vídeo.

Os pontos supracitados demonstram a preocupação pautada apenas nas competências e nos aspectos técnicos da ferramenta, desconsiderando o aspecto social. Nesse exemplo, a aquisição é pautada nas habilidades necessárias para o indivíduo, desconsiderando o caráter histórico e o processo de construção e uso das práticas sociais de leitura e escrita.

As visões restritas, portanto, consideram o letramento digital apenas como produto da aquisição técnica, “não consideram o contexto sócio-cultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital” (SOUZA, 2007, p. 58). O que traz a amplitude para as

¹⁵ KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

concepções e definições é considerar o letramento digital como construção histórica, social e cultural.

Souza traz vários autores que ultrapassam as barreiras das competências técnicas, considerando o uso crítico e contextual. Destaco entre eles, Selfe que considera o letramento digital como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (p.11, *apud* SOUZA, 2007, p. 59).

Souza (2007) apresenta Gilster (1997, *apud* SOUZA, 2007), outro autor para tratar sobre as competências básicas para alcançar o letramento digital. Entre elas estão: a habilidade de avaliar e julgar o conteúdo encontrado na rede; conseguir ler de modo hipertextual; construir conhecimento através da associação de informações encontradas em diversas fontes de pesquisa; e, por último, o usuário deve desenvolver competências para buscar informações na internet. O usuário, além das competências técnicas, precisa criar estratégias e habilidades de modo a habitar na rede mundial de computador, visando a construção do conhecimento de acordo com suas necessidades sociais.

Após a análise das concepções restritas e amplas, Souza (2007) define letramento digital como conjunto de competências imprescindíveis ao sujeito, para que compreenda e use a informação, apresentada em diferentes formatos e fontes, de forma crítica, respondendo a seus objetivos, na maioria das vezes, compartilhados socialmente.

Essas duas visões - restrita e ampliada - apresentadas por Souza (2007), podem ser comparadas aos dois modelos de letramentos – autônomo e ideológico – citados por Kleiman (1995). O enfoque autônomo, assim como as visões restritas, concebem os letramentos nos seus aspectos técnicos, desconectados do contexto social. Em contrapartida, o modelo ideológico e as visões ampliadas compreendem que as práticas de letramentos, sofrem variações de acordo com os espaços e os movimentos da sociedade.

Adotando a perspectiva ampliada de letramento, Magda Soares (2002), escreve o artigo “Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura” na revista Educação e Sociedade. Destaco esse trabalho por seu caráter inaugural. Foi o primeiro artigo brasileiro que fez referência ao termo letramento digital. Soares tem como objetivo compreender melhor o conceito de letramento, através das tecnologias tipográficas e das tecnologias digitais. Tratando-se de letramento, Soares traz em seu texto diversas definições de outros autores, para defini-lo como estado ou condição dos sujeitos ou grupos sociais que usam e participam de maneira efetiva, ativa e competente em eventos que envolvem práticas sociais de leitura e escrita.

Abordando as especificidades entre o espaço de escrita e a relação com o escritor, Soares (2002) aponta as diferenças entre o texto no papel e o texto na tela. Considera que a leitura do texto no papel é linear e sequencial; o texto na tela é caracterizado como um hipertexto. Soares estabelece em seu texto um diálogo com Lévy (1996), afirmando que esse autor caracteriza o hipertexto como um texto em rede, formado por nós que se ligam uns aos outros; “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade diante do leitor” (p. 44). Lévy considera ainda que a leitura e a escrita no ciberespaço trocam de papéis. Ao ler, o internauta tece caminhos formando um texto. Sendo assim, a leitura no ciberespaço, onde os textos se movem e cruzam uns com os outros, é caracterizada, por Lévy, como um ato de escritura de um texto.

Segundo Soares (2002) o leitor-autor determina o início e o fim de seu texto na tela, o que difere do leitor no papel. A dimensão do texto em um livro impresso, por exemplo, é materialmente definida, identificando-se o início e o fim do texto pela numeração das páginas, estabelecendo uma ordem consecutiva de leitura.

Após todas essas considerações explicitadas, Soares chega a uma definição de letramento digital:

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 (SOARES, 2002, p. 151).

Lévy (1999), ao explicitar a definição de cibercultura, não faz menção ao termo letramento digital, porém, traz elementos para entendê-lo. Cibercultura para ele é “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). Essa nova forma de cultura que surge com o ciberespaço, espaço onde acontece a interconexão de computadores, transforma as atitudes e os comportamentos dos internautas. Sendo assim, segundo o autor, a cibercultura transforma as relações com o saber. São novas habilidades em produzir, compreender e reelaborar o conhecimento, de maneira, crítica e consciente. As novas práticas de letramento digital exigem dos usuários a utilização crítica das tecnologias digitais, através da busca por informações, de sua compreensão ativa, transformando informação em conhecimento compartilhado.

As autoras Bueno, Souza e Bello (2007) apontaram para um movimento de mudança que as concepções de letramento digital vêm sofrendo na atualidade. As autoras não

compreendem o letramento como um estado que se atinge, mas como um *processo ininterrupto*. Os chamados novos letramentos ou multiletramentos fogem do enquadramento fechado de classificação de níveis ou tipos de letramentos, passando a entendê-lo como uma rede de múltiplas linguagens.

Seguindo essa perspectiva dos multiletramentos, Rojo (2009) afirma que “diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (p. 111). Ou seja, a todo momento convivemos com letramentos múltiplos, alguns considerados locais, populares e não valorizados, em contrapartida, outros são considerados globais, institucionais e valorizados. Segundo Rojo, a escola precisa ser um espaço que permita a convivência das várias práticas de leitura e escrita, ou seja, um espaço de multiletramentos, valorizando o que ainda está fora de seus muros.

Em consonância com tais ideias, Marcelo Buzato propõe uma concepção alternativa de letramento digital

não mais como tipos de letramento contrapostos aos tradicionais, mas como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC (BUZATO, 2009b, p. 22).

À luz de todas essas concepções aqui apresentadas, os letramentos devem ser entendidos como práticas sociais de leitura e escrita, situadas em contextos histórico-culturais. Sendo assim, o que significa ser letrado digitalmente?

O letramento digital é “o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas” (BUZATO, 2006, p. 9). Ser letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, respondendo ativa e criticamente os seus diferentes propósitos, em diferentes contextos.

1.2.3. Algumas habilidades necessárias: a leitura (compreensão) e escrita (produção) no ciberespaço

Neste item, tecerei reflexões sobre as mudanças no ato de ler e escrever no computador e na internet. As novas tecnologias digitais exigem de seus usuários o desenvolvimento de novas habilidades. A leitura e a escrita no ciberespaço possuem características próprias. Imagens, sons, movimentos, letras e cores são aspectos presentes, no

mesmo instante, em uma mesma página da *web*. Leitor e escritor se atravessam. Diferente das páginas de um livro, as fronteiras entre leitura e escrita se diluem na internet. “Podemos ler e escrever ao mesmo tempo. Somos escreventes e escritores ao mesmo tempo. Escrever é ler. Ler é escrever” (COSTA, 2005, p. 106). Sendo assim são necessárias novas habilidades para a leitura e a escrita no ciberespaço.

Pensar a leitura e escrita no ciberespaço é compreendê-la para além das letras. Segundo Costa (2005) ler é compreender. Compreensão de uma imagem ou de um movimento. Escrever é produzir. É a produção de um texto escrito, de uma fotografia e de um vídeo. A possibilidade de reunir em um único ambiente, diferentes formas de comunicação e expressão, demanda do internauta novas formas de apropriação do ato de ler e de escrever.

De acordo com Novais (2008) no computador e na internet, as competências exigidas vão além do domínio do *hardware*, ou seja, dos instrumentos físicos, do manuseio técnico como o uso da tela, do mouse e do teclado do computador. De nada "adianta aprender uma técnica e não saber usá-la" (SOARES, 2003a, p. 15). É necessário, segundo Novais (2008), abranger a interação, o entendimento da dinâmica estabelecida nas diversas interfaces, uma compreensão ampliada da cultura digital, uma análise crítica e uma participação ativa.

Buscando compreender o letramento digital, Lima (2009) encontra o trabalho de Shetzer e Warschauer (2000, *apud* LIMA, 2009) que percebem o letramento digital dividido em três grandes áreas: comunicação, construção e pesquisa.

A comunicação através das tecnologias digitais seria a habilidade de estabelecer diálogos entre sujeitos ou grupos sociais; fazer parte de ambientes colaborativos; compartilhar conhecimento; saber escolher a interface mais indicada para responder as intenções comunicacionais, entre outras.

Outra área apresentada por Shetzer e Warschauer (2000, *apud* LIMA, 2009) é a construção. Segundo Lima (2009) a construção está ligada às práticas de criar e gerir ambientes que proporcionem a comunicação. Esses ambientes podem ser páginas na *web*, *sites* de relacionamento, *blogs*, entre outros. A colaboração pode acontecer de forma individual ou coletiva. Porém, a construção de ambientes exige de seus fundadores saber adequar o tipo de ambiente com os objetivos a serem atingidos.

Por último, com relação à pesquisa, as práticas estão relacionadas à busca, ao encontro, à organização, à avaliação e à interpretação das informações encontradas na *web*. Essas habilidades são caras ao uso do computador e da internet.

Xavier (2005) considera que o sujeito letrado digitalmente deve assumir novas maneiras de realizar as práticas sociais de leitura e escrita. O autor destaca algumas delas: 1)

Ter rapidez para buscar, organizar e compartilhar as informações encontradas; 2) Verificar e reconhecer como verdadeiras as informações disponibilizadas na internet, buscando demonstrar ou reparar os dados errôneos em *sites*; 3) Compreender a significação de palavras, imagens e sons para construir o conhecimento; 4) Participar de construções de textos coletivos, simultâneas ou não, como a conversa virtual ou a produção de textos literários a várias mãos.

Meu objetivo com esse núcleo temático não foi estabelecer parâmetros fixos para analisar os níveis ou tipos de letramento digital. Ao contrário, busquei ampliar o entendimento de leitura e escrita na tela do computador. Os letramentos presentes no computador e na internet não podem estar restritos às letras. O conceito de letramento deve ser entendido na sua perspectiva ampliada, aquela que articula várias mídias em um mesmo instrumento, formando uma rede.

Além desse aspecto, é necessário perceber que ler e escrever nas tecnologias digitais são dois aspectos que se entrecruzam. Desse modo, os internautas precisam possuir uma participação ativa frente às informações encontradas. Informações que não só se materializam através de letras e palavras. A leitura-compreensão e a escrita-produção, nas tecnologias digitais, contemplam a imagem, o movimento e o som. Portanto, não somos leitores-produtores apenas de signos verbalizados. Ampliamos nossa produção para signos não-verbalizados, imagéticos e sonoros em um mesmo ambiente.

1.2.4. O letramento digital e as práticas educacionais

Neste item, pretendo abrir algumas discussões sobre o letramento digital e a Educação. Através do entrecruzamento de experiências de pesquisas, busco refletir sobre a importância de se pensar a relação entre as práticas sociais de leitura e escrita e o âmbito educacional.

Como já explicitado neste capítulo, pesquisadores brasileiros estão iniciando o trabalho de pensar e pesquisar sobre as questões referentes às práticas sociais de letramento digital. Buscam investigar essas práticas nos diferentes contextos educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, Ensino Superior, em especial, Cursos de Formação de Professores.

Durante minha caminhada para realizar esta revisão de literatura, deparei-me com a pesquisa de Lima e Lima-Neto (2009), que buscavam conhecer o que as pesquisas no Brasil abordam sobre a temática do letramento digital. Como fonte de busca, os autores optaram

pelos resumos de teses e dissertações disponibilizados pelo Banco de Teses do Portal Capes. Foram encontrados 18 resumos entre os anos de 2000 a 2007.

Proponho aqui, a partir da pesquisa por mim realizada, um diálogo com o trabalho de Lima e Lima-Neto (2009), a fim de acrescentar novos dados a esse estudo. Sigo o modelo de análise proposto pelos autores, destacando, nos resumos de teses e dissertações dos anos de 2005 a 2011, possíveis respostas para a pergunta: “O que está sendo investigado numa pesquisa que versa sobre letramento digital?”.

Em minha pesquisa foram encontrados, no total, 71 trabalhos, sendo 54 dissertações e 17 teses¹⁶. Para facilitar a visualização dos dados, opto, assim como Lima e Lima-Neto (2009), por criar categorias a fim de agrupar as pesquisas por temáticas comuns.

| TEMÁTICA | QUANTIDADE |
|---|-------------------|
| Gêneros Digitais | 20 |
| Aquisição de Língua Estrangeira | 17 |
| Prática docente | 13 |
| Formação de professores | 13 |
| Inclusão digital | 5 |
| Uso da internet por analfabetos | 2 |
| Construção de sentidos através da comunicação digital | 1 |

Quadro 4: Temáticas comuns sobre letramento digital em dissertações e teses disponibilizadas no Portal Capes.

Através desse levantamento quantitativo das pesquisas sobre o letramento digital e a Educação, percebi a incidência de pesquisas preocupadas com a prática docente, seja do futuro professor ou daquele que já está em sala de aula; e de estudos preocupados com os gêneros digitais presentes no ensino e aprendizagem no âmbito educacional, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Estrangeira ou em Cursos de Formação de Professores.

Constatei ainda que o uso das tecnologias digitais e o aumento da problemática do letramento digital são grandes desafios para a escola brasileira. Os espaços educacionais são responsáveis por aumentar o repertório dos gêneros discursivos dos sujeitos, por formar cidadãos que participem ativamente dos contextos sociais, respondendo às demandas impostas

¹⁶ Anexo 3: Quadro “O que é investigado nas dissertações e teses disponibilizadas no Portal Capes sobre letramento digital.

pela sociedade. Dessa forma, o interesse de pesquisadores sobre a relação entre Educação e letramento digital está, aos poucos, crescendo.

As práticas de letramento digital lutam contra a visão de educação como um ato de depositar e preencher as mentes vazias dos alunos. Paulo Freire (2005) classifica esse tipo de Educação como “concepção bancária”, em que o aluno é transformado em um receptáculo, que apenas recebe, guarda e reproduz o que é transmitido pelo professor, aquele que sabe e pensa.

Na perspectiva de Educação que considera as diferentes práticas sociais de letramentos, alunos e professores têm a possibilidade de aprenderem juntos. Os alunos, indo além de meros receptáculos, precisam aprender a encontrar, nas diferentes formas de comunicação, as informações com autonomia, questionar e avaliar o que foi encontrado e produzir conhecimentos. O professor, nesse sentido, deve ser o mediador que leva o aluno a construir conhecimento. E, por fim, os ensinamentos devem adquirir uma dimensão social, não permanecendo somente na escola.

O que se espera da utilização do computador e da internet na escola, por alunos e professores,

não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação (BUZATO, 2006, p. 7).

Os docentes, então, necessitam conhecer as habilidades digitais de seus alunos e trabalhar com eles para que as informações encontradas em fontes e formatos diferentes no ciberespaço, a partir da compreensão do discente, se transformem em conhecimento. Dessa maneira, os alunos e professores buscam desenvolver novas formas de conhecimento, que possibilitem uma participação crítica do que lhes é oferecido pela cibercultura.

Recorro ainda a Buzato (2006) para continuar a refletir sobre as questões do letramento digital e a escola. Há duas formas de a escola enfrentar sobre as questões do letramento digital. A primeira delas seria *isolar* os tipos de habilidades legitimadas dentro e fora do âmbito escolar. Haveria uma diferenciação entre os letramentos da escola e os praticados em casa, na família, durante as relações sociais.

Outra forma seria *integrar* os diversos letramentos presentes fora da escola com aqueles presentes nela e na vida do professor, “abrindo mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam

redes entre si” (BUZATO, 2006, p. 8). As práticas de letramentos se dariam coletivamente, adequadas aos contextos e objetivos propostos para a comunicação crítica. Integrar as tecnologias digitais no âmbito escolar e acadêmico seria ter a oportunidade da pluralidade de linguagens na construção do conhecimento. Trabalhar com a internet em sala de aula, com o compartilhamento de saberes, através da hibridação de linguagens, é aproximar o que já é vivenciado pelo aluno fora dos muros da escola com as práticas experienciadas no âmbito escolar.

No hipertexto digital a informação é disponibilizada como um rizoma, permitindo diversos caminhos, sem um percurso definido, ultrapassando a linearidade e a sequenciação. Nesse hipertexto, o leitor torna-se co-autor. A possibilidade de realizar pesquisas na *web*, por exemplo, amplia os locais de busca de informação, fazendo com que os professores se tornem um elemento a mais, porém não menos importante. O professor é aquele que auxilia a transformação da informação encontrada em conhecimento.

Como os alunos não apenas “recebem” mais informações exclusivamente dos professores, estes por sua vez necessitam criar vínculos dialógicos com o intuito de aproximar não apenas os alunos de novos conhecimentos, mas também faz com que estes mesmos professores aprendam a partir de experiências que sozinhos não o fariam (OLIVEIRA, 2008, p. 11).

As tecnologias digitais permitem repensar o atual processo de ensino e aprendizagem. O computador e a internet são realidades no cotidiano de alunos e professores. Porém, através dos relatos de pesquisas encontradas, constatei que a maioria dos currículos ainda estão pautados em práticas tradicionais de leitura e escrita. Esses não ampliam o repertório do professor, deixam de lado, ignoram e, muitas vezes, desvalorizam os espaços oportunizados pelo computador e internet. Espaços esses caracterizados por outras modalidades de leitura e escrita, como *blogs*, *sites* de relacionamento, grupos de discussão e fóruns, *wiki*, entre tantas outras ferramentas.

Villela (2009) aponta para a “a necessidade de a escola organizar-se a ponto de se tornar uma agência de letramento digital, principalmente do professor, tomando os gêneros digitais como objeto de ensino” (p. 5). O professor deve conhecer os diferentes gêneros para integrá-los de forma criativa no âmbito escolar. A integração não significa abandonar as velhas práticas; ao contrário, é necessário que se estabeleça um diálogo entre as novas e as práticas já existentes.

Um dos espaços privilegiado para se pensar a Educação são os Cursos de Formação de Professores. Segundo Martins e Galdino (2006), as diretrizes curriculares editadas pelo

Ministério da Educação preveem, para os Cursos de Formação de Professores, a formação de profissionais críticos e atuantes visando realizar as políticas educacionais sugeridas. O futuro docente deve buscar estabelecer ligação entre as diversas linguagens presentes nos meios de comunicação com a Educação, adequando os instrumentos utilizados ao processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa estar preparado para lidar com as tecnologias digitais e dominar os novos e os velhos letramentos, percebendo

como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores (BUZATO, 2006, p. 10).

Segundo Silva (2009) é importante que, nos cursos de formação inicial de professores, os futuros educadores tenham a oportunidade de adquirir estratégias de ensino, saber quando, como e quais ferramentas são adequadas para cada propósito em sala de aula. Entretanto mesmo que “estudantes tenham mais conhecimento dessas tecnologias e saibam manejá-las mais facilmente que os seus professores, isso não implica que esses alunos saibam avaliar a tecnologia e a informação que recebem de forma crítica” (SILVA, 2009, p. 2). É necessário o preparo do professor para auxiliar os alunos a utilizarem criticamente as tecnologias disponíveis.

Bandeira (2009) considera que, no universo acadêmico, uma forma de ampliar o letramento “do impresso” é responder às demandas do letramento digital. “É o convívio com um novo suporte de escrita, num contexto específico, que levará o professor ou o aluno ao contato com mais um letramento, dentre tantos” (p. 226).

Talvez esteja aí o grande desafio da Educação: a escola e os Cursos de Formação de Professores são espaços que devem buscar favorecer as múltiplas práticas sociais de leitura e escrita, proporcionando o aprendizado do aluno, além do domínio técnico,

pautando-se em encaminhar o sujeito para a busca de alternativas na resolução de problemas contextuais, despontando uma visão crítica e participativa destes fluindo sempre para a produção do conhecimento (ARAÚJO, 2008, p. 3).

A sociedade contemporânea traz novas exigências às escolas, professores e alunos. Há a necessidade de se pensar o papel da Educação na formação dos professores e alunos. Nesse cenário, professores e alunos são os atores principais e o letramento digital perpassa todas as cenas. Os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, instâncias formadoras de professores, não podem deixar de instaurar uma discussão sobre as tecnologias digitais e educação. Não basta apenas equipar as escolas com computadores e possibilitar o acesso à internet. É necessário um trabalho conjunto e reflexivo sobre as práticas de letramento digital.

Diante dos textos e estudos encontrados e de todo o panorama apresentado até aqui, percebo a importância de pesquisas, como esta, sobre o letramento digital na formação dos professores.

2. PROCESSO METODOLÓGICO: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Mikhail Bakhtin

Partindo da lente com que olho o mundo, escolho para desenvolver minha pesquisa de Mestrado em Educação a investigação qualitativa de abordagem histórico-cultural, orientada pela teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin e pela teoria da construção social do conhecimento de Lev Vygotsky. Escolho essa abordagem por considerá-la em coerência com as pesquisas nas Ciências Humanas, ao compreender o homem enquanto sujeito histórico, datado e situado no contexto em que vive.

Bakhtin (2003) especifica as diferenças existentes entre as Ciências Exatas e Naturais e as Ciências Humanas. A principal diferença está no objeto dessas áreas de pesquisa. Nas Ciências Exatas e Naturais como o objeto de pesquisa não é um sujeito e não tem voz, o pesquisador se coloca de fora, como um contemplador, e descreve o que foi examinado, procurando estabelecer relações e conseqüências.

Segundo Bakhtin (2003), considerar o homem como um objeto que deva apenas ser observado é incoerente com as Ciências Humanas. Nessa área o objeto é um outro sujeito. O sujeito de pesquisa é um ser provido de voz. Pesquisadores e pesquisados são partes integrantes e falantes do campo de pesquisa. O pesquisador não é um mero contemplador da realidade. Ele entra em interação com o outro, assumindo uma dimensão dialógica de pesquisa. Ambos são sujeitos ativos na pesquisa, que assumem uma posição de respondentes durante todo o processo investigativo.

Dessa forma, nas Ciências Humanas, a pesquisa não se resume em mero diagnóstico de uma realidade ou de um experimento. O que se busca é a

compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Pesquisas desenvolvidas a partir da abordagem histórico-cultural vão além da descrição dos acontecimentos observados. Desse modo, nessas pesquisas, são buscadas a compreensão e a explicação dos fenômenos, superando aspectos superficiais, compreendendo os fatos em profundidade no seu acontecer histórico.

Bernardette Gatti destaca outro aspecto importante sobre o método de pesquisa. Segundo a autora: “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (2003, p. 2). Portanto, o método não é algo fechado em si mesmo. Não pode ser utilizado de maneira mecânica ou como uma sequência de regras a serem seguidas. O método deve ser compreendido como aquilo que ajuda a guiar o olhar para o campo de pesquisa, iluminando os passos que serão dados.

No texto “Problemas do método” (1991), Vygotsky apresenta pontos para se pensar as pesquisas nas Ciências Humanas. Primeiro destaca a importância de se **analisar processos e não objetos**. Os acontecimentos devem ser pesquisados no seu acontecer, no processo de mudança, não apenas no produto final.

Explicação versus descrição. É necessário ir às causas e consequências ou buscar interpretar/compreender os fatos? Apenas a descrição dos elementos não basta. “Um fenômeno é explicado com base na sua origem, e não na sua aparência externa” (1991, p. 71). Portanto, busca-se compreender o problema na sua gênese e na sua essência.

O terceiro ponto abordado por Vygotsky é o **problema do “comportamento fossilizado”**. É preciso ir além da aparência dos hábitos já cristalizados. Com o passar do tempo, os processos tornam-se fossilizados. O pesquisador deve entender o processo, superando os fósseis, os produtos finais.

Vygotsky (1991) ajuda a compreender que estudar historicamente um fenômeno é estudá-lo em seu processo de transformação, na sua vivacidade, sem que sejam criadas situações artificiais. “Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência” (p. 74).

Por fim, Freitas (2003a) caracteriza as contribuições da pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural para as Ciências Humanas, elencando seis aspectos básicos:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.

- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2003a, p. 27-8).

Em coerência com essa perspectiva, procurei acompanhar o processo no seu acontecer. Desse modo, realizei um breve histórico sobre a presença do computador e da internet na FACED-UFJF, nos últimos anos e organizei um projeto-piloto objetivando conhecer os usos que os professores dessa instituição fazem das tecnologias digitais. A partir desse projeto-piloto, chego ao encontro de seis sujeitos de pesquisa. Interlocutores que dividiram, durante alguns meses, angústias, medos e juntos refletimos e aprendemos em cada encontro sobre as possibilidades trazidas pelo computador e internet para a vida dentro e fora do ambiente acadêmico, através das práticas de letramento digital.

Neste capítulo relato esse histórico, o projeto-piloto e os instrumentos metodológicos utilizados durante todo o trabalho de campo.

2.1. Um breve percurso histórico: a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o grupo de pesquisa LIC e a utilização do computador e da internet

O grupo de pesquisa LIC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas, desde 1999, desenvolve pesquisas sobre o computador e a internet, o letramento digital e a formação de professores. Sinto a necessidade de rememorar os passos já dados por esse grupo para compreender melhor a realidade da FACED-UFJF.

Em 2003, na sua quinta pesquisa, intitulada *“Letramento Digital e Aprendizagem na era da Internet: um desafio para a formação de professores”* (2003-2006), o grupo LIC foi instigado a pesquisar a formação inicial de professores, percebendo os desafios encontrados a partir da inserção do computador e da internet nas escolas. Essa pesquisa foi organizada contendo um eixo central e quatro subprojetos. Destaco entre eles o subprojeto I, que deu origem à dissertação de mestrado de Olívia Paiva Fernandes. A pesquisadora teve como objetivo compreender, através das vozes dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, qual o uso que esses faziam do computador e da internet no processo de formação inicial, e o que pensavam da presença das tecnologias digitais no âmbito escolar.

Durante o decorrer desse subprojeto, Fernandes (2005) constatava que a utilização do computador e da internet pelos alunos do curso de Pedagogia pautava-se, basicamente, em digitação de trabalhos exigidos pelos professores. O uso dessas tecnologias era restrito e reduzia o computador e a internet a meras ferramentas. Eram inexistentes reflexões sobre o uso pedagógico, voltado para a sala de aula. Porém, o computador se aproximava do curso de Pedagogia através das utilizações realizadas pelos alunos.

Fernandes observou que tanto os alunos ainda em processo de formação quanto

os professores do curso de Pedagogia da UFJF se mantêm ainda distantes de tais discussões e não percebem as mudanças ocasionadas para o ensino com o uso das novas tecnologias. Esta distância (que é física e também reflexiva) do computador/internet leva alunos e professores a acreditarem que este instrumento é um recurso a mais para a educação, assim como retroprojektor, televisão entre outros (2005, p. 136).

Ao final de seu trabalho de pesquisa, Fernandes aponta para a necessidade de algumas mudanças na realidade da FACED-UFJF. Entre elas, destaco duas: primeiro, pensando uma medida emergencial para proporcionar esse contato inicial e pedagógico com o computador e a internet, a autora aponta que seria importante uma disciplina que envolvesse esses

instrumentos. Porém, ressalta que a solução não é “pensar **sobre**, mas **com**” o computador e a internet (2005, p. 129).

A segunda necessidade trazida por Fernandes (2005) é a existência de um laboratório de informática na FACED-UFJF. Esse ambiente não se constituiria como uma simples modernização da UFJF, mas seria um espaço de “trabalho do futuro pedagogo em formação, no qual fará uso para si próprio, como também lhe será possibilitado experienciar as potencialidades que o computador/Internet pode oferecer na Educação Básica” (p. 129).

Fernandes (2005) ao encerrar seu processo de pesquisa apresenta essas duas necessidades, que demonstram a urgência da época, anos de 2004 e início de 2005. Era necessário se pensar em um espaço para o acesso aos instrumentos, através dos laboratórios de informática, e um momento de reflexão, buscando compreender as tecnologias digitais como grandes aliadas a prática pedagógica, por meio da criação de disciplinas que abordassem essa temática.

Ao final do ano de 2005 e início de 2006, concretiza-se um projeto arquitetado pelo Prof. Paulo Vilella e consolidado pela Reitora Profa. Maria Margarida Martins Salomão. Foram instalados quatorze Infocentros, espalhados por todos os setores da UFJF¹⁷. O objetivo dessa implantação consistia em proporcionar a inclusão digital, tornando possível o contato de alunos e professores com o computador-internet.

No ano de 2007, o grupo LIC inicia sua sexta pesquisa: “*Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal*” (2007-2010), dividida em cinco subprojetos. Fui co-pesquisadora do subprojeto I, desenvolvido pela mestre Mirella do Vale Perotta.

Em uma linha de continuidade, característica marcante do grupo LIC, Perotta (2008) desenvolve sua pesquisa sobre os Infocentros recém-implantados na UFJF. Sua pesquisa teve como objetivo compreender

através de práticas discursivas desenvolvidas em grupos focais reflexivos, como os alunos do Curso de Pedagogia usam o infocentro recém implantado na FACED/UFJF e como este uso se reflete na sua formação inicial no que se refere ao seu processo de aprendizagem e na sua preparação para a docência (PEROTTA, 2008, p. 42).

¹⁷ Faculdade de Direito, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Serviço Social, Faculdades de Comunicação, Economia/Administração e Educação, Faculdades de Enfermagem e Medicina; Instituto de Ciências Exatas, de Ciências Biológicas, de Ciências Humanas e Letras; Colégio de Aplicação João XXIII, Colégio Técnico Universitário (CTU); e Biblioteca Central.

Perotta (2008) considera que o Infocentro foi um primeiro passo favorável à aproximação, no ambiente acadêmico, dos alunos com o computador e a internet. Nesse primeiro momento, a autora pondera que essa aproximação ainda acontece de maneira tímida e restrita. Além disso, constata que ainda não são evidentes “reflexões aprofundadas sobre a utilização do computador/internet, (...) e atitudes que tornem possível uma inclusão digital ampliada, como Seminários, cursos, entre outros” (p. 170).

Outro ponto que dificulta o contato com as tecnologias digitais é a ausência de um trabalho por parte dos professores da FAGED-UFJF, que envolvam em sua prática pedagógica esses instrumentos, impedindo que os docentes, ainda em formação, vivenciem na prática as possibilidades de uso, e que esse aprendizado se reflita em suas futuras salas de aula.

Perotta (2008) salienta que o computador e a internet aos poucos começam a fazer parte da UFJF, porém ainda gerando estranhezas e desconfianças. Pautada nas palavras de Arruda (2004), a autora conclui, mesmo que momentaneamente, da seguinte forma:

para que a inovação se efetive em uma instituição de ensino não basta inserir máquinas, instalar internet e comprar *softwares*. Precisa existir uma inovação pedagógica advinda da utilização das tecnologias; precisa gerar uma re-significação dos processos de ensino-aprendizagem; precisa trazer uma transformação do sentido social da máquina; precisa provocar um novo olhar sobre o ensino presencial. E isso ainda não aconteceu no curso de Pedagogia da UFJF (2008, p. 171).

Entretanto, no final do ano de 2007 e início de 2008, algumas modificações, com relação às tecnologias digitais, já eram percebidas na realidade da FAGED-UFJF.

O curso de Pedagogia e demais Licenciaturas passavam por um momento de reformulação, buscando superar sua estrutura muitas vezes rígida e inflexível. Houve o anseio de reestruturar administrativamente a FAGED-UFJF. A instituição era dividida em quatro departamentos e seis núcleos de pesquisa e extensão¹⁸. Segundo Perotta (2008), no dia 05 de dezembro de 2007, foi votada e aprovada a proposta de redepartamentalização da FAGED-UFJF. Com essa reforma estrutural, houve a criação de um departamento único, o Departamento de Educação, formado pela Coordenação de Pedagogia, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, Coordenação de Educação em Redes Digitais,

¹⁸ Departamentos: 1) Departamento de Administração Escolar (ADE), 2) Departamento de Fundamentos da Educação (EDU), 3) Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (MTE), e 3) Departamento de Psicologia e Orientação Educacional (PEO). Núcleos intede Pesquisa e Extensão: 1) Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC), 2) Núcleo de Educação Especial (NESP), 3) Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem (NUPEL), 4) Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (NESCE), 5) Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e 6) Núcleo de Educação, Trabalho e Tecnologia (NETTEC).

Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas, Coordenação de Estágios e Coordenação de Articulação e Divulgação Acadêmica.

São perceptíveis as modificações que ocorreram no interior da Faculdade de Educação desde 1999, momento em que o grupo LIC voltou seu olhar para as questões do letramento digital. Com a criação de uma Coordenação de Educação em Redes Digitais, pretende-se “uma maior articulação entre as diversas áreas e uma incorporação maior do computador/internet nas práticas pedagógicas dos professores” (Perotta, 2008, p. 173). Esse fato demonstra a importância dos trabalhos do grupo LIC que, através das pesquisas desenvolvidas, proporcionaram uma reflexão sobre a ausência do computador e da internet nos cursos de formação de professores da UFJF.

Entre os anos de 2005 e 2006, alguns professores envolveram-se com um projeto inicial de Educação a distância para a formação de professores. Em 2007, um grupo ainda maior, integrou-se ao projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB, através da criação do Curso de Pedagogia à distância. Esse envolvimento com a EAD, iniciou um movimento de aproximação das tecnologias digitais com o ensino presencial da FACED-UFJF. Os professores, vivenciando na EAD usos didáticos do computador e da internet, passaram a fazê-lo também no presencial.

Ainda no interior da pesquisa “*Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal*” (2007-2010), outro subprojeto foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2008, pela coordenadora do grupo Profa. Maria Teresa de Assunção Freitas, e pelas, então, coordenadoras adjuntas Profa. Bruna Sola da Silva Ramos e Profa. Ilka Shapper Santos. Esse subprojeto III procurou discutir e refletir, com sete professores efetivos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a introdução do computador e da internet na prática docente. Apresento, a seguir, algumas reflexões sobre esse campo de pesquisa.

Ficaram visíveis as dificuldades, dúvidas e incertezas diante deste uso como também a satisfação encontrada pelas experiências obtidas ao trabalharem com fóruns de discussão, e outros recursos da plataforma *Moodle*. Consideraram que os recursos *online* aos serem introduzidos na dinâmica do ensino presencial ampliam o espaço da sala de aula, os alunos se sentem envolvidos em buscar outras fontes e recursos para alimentar as discussões nos fóruns. Destacaram as possibilidades que este novo ambiente traz para o processo ensino aprendizagem prolongando a reflexão e o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos seus usuários. Foi muito interessante observar o consenso da posição dos participantes quanto ao papel da escrita na internet. Na realidade foi apontado que o computador e a internet

oferecem uma pluralidade de espaços e de meios que poderiam levar a novas formas de aprendizagem como o som, a imagem, o movimento, a animação, o vídeo, etc. Mas tudo isso ainda é de muito difícil acesso para todos. Questionou-se, neste sentido, as dificuldades de acesso ao Infocentro da Faculdade de Educação que não está aberto para uso didático dos professores e que não permite trabalhos que necessitam do som e de acesso a *sites* que são bloqueados pelo provedor, como também a dificuldade de serem feitos *download* de vídeos. Essas dificuldades restringem os trabalhos *online* apenas ao material escrito. Assim, o real, o que é possível, no espaço estudado, é a produção textual, a escrita (FREITAS, 2009, p. 39).

As restrições mencionadas acima já foram aspectos pensados na gestação do projeto inicial da criação dos Infocentros. Segundo Perotta (2008), uma das características desse espaço é o controle de acesso. Através dos servidores centrais, é possível mapear os usos considerados inadequados feitos pelos alunos, podendo esses serem punidos com suspensão ou até a expulsão. Esses usos não permitidos são: acesso a *sites* pornográficos ou de jogos, instalações de *softwares* e práticas que se caracterizam como pirataria e vandalismo. Dentre as proibições citadas, destaco que não houve justificativas reais para a não permissão de *sites* de jogos ou instalações de *softwares*, visto que essas utilizações não se caracterizam como práticas criminais.

Outra restrição de acesso que ocorreu foi o bloqueio de *sites* de relacionamento. Essa restrição não foi prevista diretamente nos documentos oficiais do Infocentro, porém foi alegado que o provedor não suportaria o número de acessos. Com tantas restrições, os professores tentavam fazer um trabalho dentro do que era permitido até aquele momento.

O trabalho com os sete professores da FACED-UFJF apresentou, para o grupo de pesquisa LIC, aspectos de mudanças quando analisado o processo de transformação da instituição. Foram poucos os professores atingidos, porém demonstraram que o computador e a internet aproximam-se da prática pedagógica e começam a serem integrantes das disciplinas presenciais dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Esse subprojeto colocou em evidência o papel do docente, formador de professor, frente ao desafio da incorporação das tecnologias digitais no âmbito educacional. O medo e a insegurança perante os novos instrumentos são sentimentos presentes nos professores participantes da pesquisa, entretanto, percebem a urgência de se discutir e introduzir o computador e a internet na prática docente.

No decorrer da pesquisa, “*Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal*” (2007-2010), novas transformações ocorriam no interior da FACED-UFJF. Foram criadas novas disciplinas no Curso de Pedagogia, entre elas duas específicas sobre as tecnologias digitais: *Educação online: reflexões e práticas* e *As Tecnologias de*

Informação e da Comunicação em Educação. Foram criadas, também, disciplinas semipresenciais que utilizam recursos *online*, como o *Moodle*.

Segundo Freitas (2010), não é suficiente a criação de disciplinas que abordem a temática do computador e da internet. Aliada à reforma curricular, faz-se necessária a complementação dessa iniciativa através da utilização de estratégias que busquem a integração das tecnologias digitais como instrumentos culturais de aprendizagem.

Em 2009, houve a ampliação do quadro docente, através da abertura de concurso para três professores. Ressalto que, como pré-requisito para a efetivação do cargo, era necessário possuir experiência com a EAD. Dessa forma, novos professores foram integrados à FACED-UFJF, trazendo como bagagem suas experiências com as tecnologias digitais.

Além disso, houve uma reestruturação quanto ao funcionamento do Infocentro. O seu horário de funcionamento foi ampliado, ficando doze horas aberto, sem interrupções. Houve a liberação de alguns *sites*, como *Youtube* e as redes sociais *Orkut* e *Facebook*. Também foi permitida a utilização do espaço para fins didáticos por professores e alunos. Esses aspectos evidenciam as mudanças ocorridas desde a realização da pesquisa de Perotta (2008), que apontava como problemas do Infocentro seu horário de funcionamento, as restrições de acesso e a não possibilidade de uso do espaço pelos professores para a prática docente.

Ao olhar para trás, através das pesquisas realizadas pelo grupo LIC na Universidade Federal de Juiz de Fora, especificamente nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, é possível perceber o processo de mudança. Os acontecimentos são acompanhados no seu acontecer. Em 2005, o computador e a internet eram uma “presença ausente” na FACED-UFJF. Aos poucos, esses instrumentos começaram, mesmo que timidamente, a integrar-se à instituição, através da criação dos Infocentros. Em seguida vieram a EAD-UAB, reforma departamental e curricular, concursos para professores, aspectos esses que instigaram mudanças e proporcionaram movimentos, que geraram transformações na realidade dos Cursos de Formação de Professores da UFJF.

Segundo Freitas (2010), a *intervenção* que ocorre na realidade investigada, para a perspectiva histórico-cultural, é concebida como “mudança no processo”, “transformação”, “re-significação dos pesquisados e do pesquisador”, “ação mediada”, “compreensão ativa”. Para a autora, não se vai ao campo buscando intervir na realidade, como algo já planejado, porém as transformações acontecem de forma natural através dos processos dialógicos e das trocas discursivas, gerando a compreensão ativa. O interesse das pesquisas de abordagem histórico-cultural está mais voltado para o “processo e no que ele desencadeia do que em buscar resultados mensuráveis” (p. 46).

Fazer esse breve percurso histórico sobre a presença do computador e da internet na Faculdade de Educação me fez perceber as transformações que o desenvolvimento de uma pesquisa pode proporcionar na realidade investigada. O pesquisador, parte integrante da situação de pesquisa, propicia transformações nos sujeitos participantes, na realidade e em si mesmo. Pesquisador e pesquisados são sujeitos em relação de interação, são interlocutores. O que se busca, nas pesquisas de abordagem histórico-cultural, é a compreensão ativa da realidade investigada, a partir de seus processos de mudanças.

2.2. Projeto-piloto

Através desse breve histórico realizado a respeito da utilização do computador e da internet na FACED-UFJF, percebi os movimentos de mudança que ocorreram a partir do início da incorporação e apropriação desses instrumentos na prática docente.

Posteriormente a esse levantamento histórico, houve a necessidade de buscar a compreensão de aspectos que me inquietavam mais de perto. Questões iam surgindo conforme me envolvia com a pesquisa. Perguntava-me: será que os professores, participantes do processo formativo de docentes, estão praticando as tecnologias digitais? Quais usos que os professores fazem do computador e da internet em seu cotidiano? Coerente com a perspectiva histórico-cultural, compreendo que os instrumentos metodológicos de pesquisa podem ser vistos como desencadeadores de discurso, como afirma Freitas (2009, 2010). Nesse sentido, um questionário¹⁹ poderia trazer os discursos dos professores me dando respostas iniciais sobre essas perguntas formuladas.

2.2.1. Elaboração e aplicação do questionário

Antes de elaborar as questões, foi necessário definir o tipo e o objetivo do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF. Esse instrumento foi organizado com perguntas fechadas em que os respondentes teriam que marcar opções e com questões abertas, onde seriam escritas opiniões sobre seus respectivos temas. O questionário teve como objetivo conhecer as práticas sociais de leitura e escrita no computador e na internet desenvolvidas pelos professores e como esses percebem as contribuições desses instrumentos para a própria prática pedagógica e para a formação dos docentes.

¹⁹ Anexo 4: Questionário

Após a construção do questionário, estipulei o prazo de um mês – do dia 28 de outubro de 2010 a 28 de novembro de 2010 - para a aplicação e devolução dos questionários. Juntamente com as bolsistas de iniciação científica do grupo LIC, Hannah Moreira Ferraz de Lima²⁰ e Taiza M. Araripe²¹, foram realizados durante dez dias, de acordo com o quadro de horário dos professores, idas à Faculdade de Educação em horários alternados durante os turnos da manhã, tarde e noite, a fim de distribuir o maior número possível de questionários. No momento da entrega, era negociado com os professores o prazo e o local para a sua devolução.

Ao final do mês de novembro, com um número significativo de questionários em mãos, quarenta e três dos quarenta e cinco entregues, planejei um modo mais adequado de processar e analisar os dados. Com relação às questões fechadas, a análise foi dividida em três fases. Primeiramente foi realizada a preparação das informações. Nessa fase, com auxílio da bolsista de iniciação científica do grupo LIC Glaucia Maria dos Reis Silva²² e do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, foram organizados quadros para facilitar a análise de grande quantidade de itens. Logo depois, foi feita a verificação dos dados para evitar erros. E por fim, a elaboração, no programa *Microsoft Office Excel 2007*, de gráficos para cada questão.

Para a análise das questões abertas, construí um banco de dados com todas as respostas; em seguida, realizei a leitura cuidadosa, o que proporcionou agrupar e criar categorias derivadas desses dados. Depois, a partir desse movimento, foi elaborada uma “resposta” única para cada questão aberta.

A partir dos dados organizados em quadros e gráficos, foi possível compreender e visualizar os usos que os professores fazem do computador e da internet em seu cotidiano, tanto o uso profissional como o uso pessoal. Esse questionário proporcionou compreender melhor a realidade da FACED-UFJF em relação ao letramento digital.

A seguir, serão apresentadas a análise quantitativa e qualitativa dos dados construídos.

2.2.2. Questões fechadas

Dividi o questionário em duas partes nas questões fechadas. A primeira possui perguntas de identificação como, por exemplo, idade, sexo, disciplinas que leciona, e a

²⁰ Bolsista PROBIC-FAPEMIG.

²¹ Bolsista Voluntária.

²² Bolsista PIBIC-CNPq-UFJF.

segunda contém questões sobre o uso do computador e da internet pelos professores da FACED-UFJF.

Em outubro de 2010, quando foram aplicados os questionários, na Faculdade de Educação trabalhavam cinquenta e dois professores. Desses, cinco professores efetivos estão afastados e dois não quiseram participar da pesquisa. Portanto, consegui distribuir quarenta e cinco questionários. Desse universo, quarenta e três foram respondidos e recolhidos por mim e pelas bolsistas que me auxiliaram, e dois professores solicitaram que o questionário fosse encaminhado e respondido por *e-mail*, como pode ser visualizado no gráfico abaixo. Deste universo, vinte e sete questionários eram de professores efetivos, quinze de professores substitutos e três professores não responderam essa questão. Dos questionários entregues dezessete foram de professores do sexo masculino e vinte e oito de professores do sexo feminino.

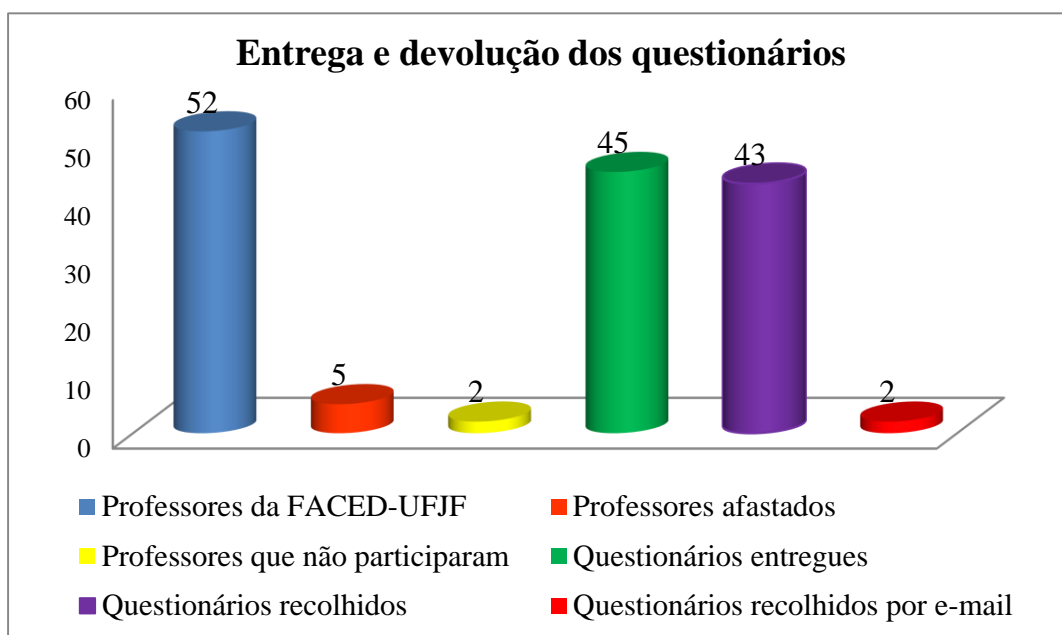


Gráfico 2: Entrega e devolução dos questionários.

Esses foram dados significativos para a pesquisa, pois a taxa de devolução foi de 100% dos questionários entregues, portanto, os dados demonstram o universo da realidade da FACED-UFJF.

Com relação à faixa etária houve a variação dos 26 a 65 anos. Para facilitar a organização desse dado criei intervalos de dez anos. O intervalo que teve maior incidência foi entre 40 a 49 anos (dezoito professores – 39,9%), em seguida entre 30 a 39 anos (dez professores – 22%), de 50 a 59 anos (sete professores – 15,5%). Os intervalos de 20 a 29 e 60

a 69 anos tiveram a mesma incidência (cinco professores – 11% cada). Esses dados demonstram que há grande concentração de professores com idades no intervalo de trinta a quarenta e nove anos. Portanto, os docentes da FACED-UFJF estão, em sua maioria, na fase adulta da vida.

A fim de conhecer a realidade acadêmica dos professores, perguntei a área de atuação. A maioria, 53,3%, ministra disciplinas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Dez professores trabalham exclusivamente com a Pedagogia e outros dez docentes com os cursos de Licenciaturas. Apenas um professor não respondeu esta questão (2,2%).

Após essas perguntas iniciais que tinham o objetivo identificar e situar os professores da FACED-UFJF, elaborei um quadro em que constava uma listagem com diferentes práticas possíveis de letramento digital. A seguir, apresento esse mesmo quadro do questionário, trazendo a incidência e a porcentagem de resposta em cada opção.

| PRÁTICAS NO COMPUTADOR E NA INTERNET | Utilizo | | Não utilizo, mas conheço | Desconheço | Não respondeu |
|--|-------------|-------------|--------------------------|------------|---------------|
| | Sempre | Raramente | | | |
| 1) Utiliza programas oferecidos como: | | | | | |
| 1.1. Word | 45 100% | — | — | — | — |
| 1.2. Excel | 16 35,6% | 18 40% | 7 15,6% | — | 4 8,9% |
| 1.3. Power Point | 37 82,2% | 7 15,6% | — | — | 1 2,2% |
| 2) Grava arquivos em Pen drive | 43 95,6% | 1 2,2% | 1 2,2% | — | — |
| 3) Grava arquivos em CD / DVD | 25 55,6% | 17 37,8% | 2 4,4% | — | 1 2,2% |
| 4) Edita fotos | 11 24,4% | 24 53,3% | 7 15,6% | — | 3 6,7% |
| 5) Joga games | 2 4,4% | 10 22,2% | 24 53,3% | 6 13,3% | 3 6,7% |
| 6) Escaneia imagens | 17 37,8% | 20 44,4% | 6 13,3% | — | 2 4,4% |
| 7) Escreve e responde e-mails | 45 100% | — | — | — | — |
| 8) Anexa arquivos em e-mails | 43 95,6% | 2 4,4% | — | — | — |
| 9) Navega descompromissadamente na internet | 19 42,2% | 24 53,3% | 1 2,2% | — | 1 2,2% |
| 10) Realiza pesquisas na internet | 41 91,1% | 4 8,9% | — | — | — |

| | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| 11) Faz buscas em sites acadêmicos | 43 95,6% | 2 4,4% | — | — | — |
| 12) Lê notícias em sites jornalísticos | 36 80% | 7 15,6% | 1 2,2% | — | 1 2,2% |
| 13) Realiza compras online | 13 28,9% | 22 48,9% | 8 17,8% | — | 2 4,4% |
| 14) Ouve música pela internet | 4 8,9% | 30 66,7% | 8 17,8% | — | 3 6,7% |
| 15) Realiza downloads | 33 73,3% | 11 24,4% | — | — | 1 2,2% |
| 16) Acessa vídeos no Youtube | 24 53,3% | 12 26,7% | 8 17,8% | — | 1 2,2% |
| 17) Posta vídeos na web | 4 8,9% | 10 22,2% | 26 57,8% | 2 4,4% | 3 6,7% |
| 18) Posta fotos na web | 4 8,9% | 18 40% | 18 40% | 2 4,4% | 3 6,7% |
| 19) Frequenta redes sociais como | 12 26,7% | 7 15,6% | 22 48,9% | 2 4,4% | 2 4,4% |
| 19.1. Orkut | | | | | |
| 19.2. Twitter | 3 6,7% | 5 11,1% | 28 62,2% | 6 13,3% | 3 6,7% |
| 19.3. Facebook | 3 6,7% | 5 11,1% | 31 68,9% | 3 6,7% | 3 6,7% |
| 20) Comunica-se por MSN | 17 37,8% | 11 24,4% | 14 31,1% | — | 3 6,7% |
| 21) Possui blog | 3 6,7% | 1 2,2% | 33 73,3% | 3 6,7% | 5 11,1% |
| 22) Acompanha blogs | 11 24,4% | 12 26,7% | 15 33,3% | 4 8,9% | 3 6,7% |
| 23) Colabora para sites como Wikipedia | 1 2,2% | 3 6,7% | 33 73,3% | 4 8,9% | 4 8,9% |
| 24) Participa de ambientes imersivos como Second Life | 1 2,2% | 1 2,2% | 25 55,6% | 15 33,3% | 3 6,7% |
| 25) Participa de ambientes de aprendizagem como Moodle | 20 44,4% | 7 15,6% | 14 31,1% | 2 4,4% | 2 4,4% |
| 26) Participa de Webconferências | 5 11,1% | 22 48,9% | 15 33,3% | 1 2,2% | 2 4,4% |

Quadro 5: Dados quantitativos referentes ao questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF.

Os dados construídos a partir desse quadro permitiram-me conhecer mais especificamente os usos que os professores fazem do computador e da internet. Observando a segunda coluna referente à utilização, dividida em sempre e raramente, percebe-se que todas as práticas presentes no quadro foram contempladas. Utilizar programas como o *Word*,

escrever, responder e anexar arquivos em *e-mails*, realizar pesquisas na internet e em *sites* acadêmicos foram práticas vivenciadas por todos os professores. As redes sociais, os *blogs* e os ambientes imersivos tiveram as menores incidências.

Ao optar pela construção de um quadro para compor o questionário tentei abranger os mais variados usos e ambientes que compõem as tecnologias digitais. Analisando a trajetória de utilização do computador e da internet na FACED-UFJF, nota-se que os professores passaram a utilizar mais esses instrumentos nos últimos dois anos. São vivências variadas e frequentes, portanto, diferentes práticas de letramento digital estão presentes no cotidiano desses docentes.

2.2.3. Questões abertas

A segunda parte do questionário, formada por três questões abertas, teve como objetivo conhecer os usos do computador e da internet para a prática pedagógica, suas possíveis contribuições para o exercício da docência e para a formação do futuro professor.

A primeira questão aberta se referia aos usos desses instrumentos nas disciplinas, presenciais, semipresenciais ou a distância, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da UFJF e da UAB, e nas demais atividades docentes. Para minha surpresa, todos os professores fazem ou já fizeram usos do computador e da internet, que variavam da preparação e planejamento das aulas, recurso didático, como pesquisa, troca de informações, exibição de imagens e vídeos, até mesmo como uma possível abordagem metodológica para os futuros professores. Apenas dois professores disseram utilizar raramente em sala de aula, fazendo-o apenas para a elaboração de atividades pedagógicas.

Apresento, a seguir, um gráfico com os principais usos indicados pelos professores. Saliento que seis docentes não especificaram os recursos utilizados, apenas discorreram sobre a importância desses instrumentos para a prática docente.

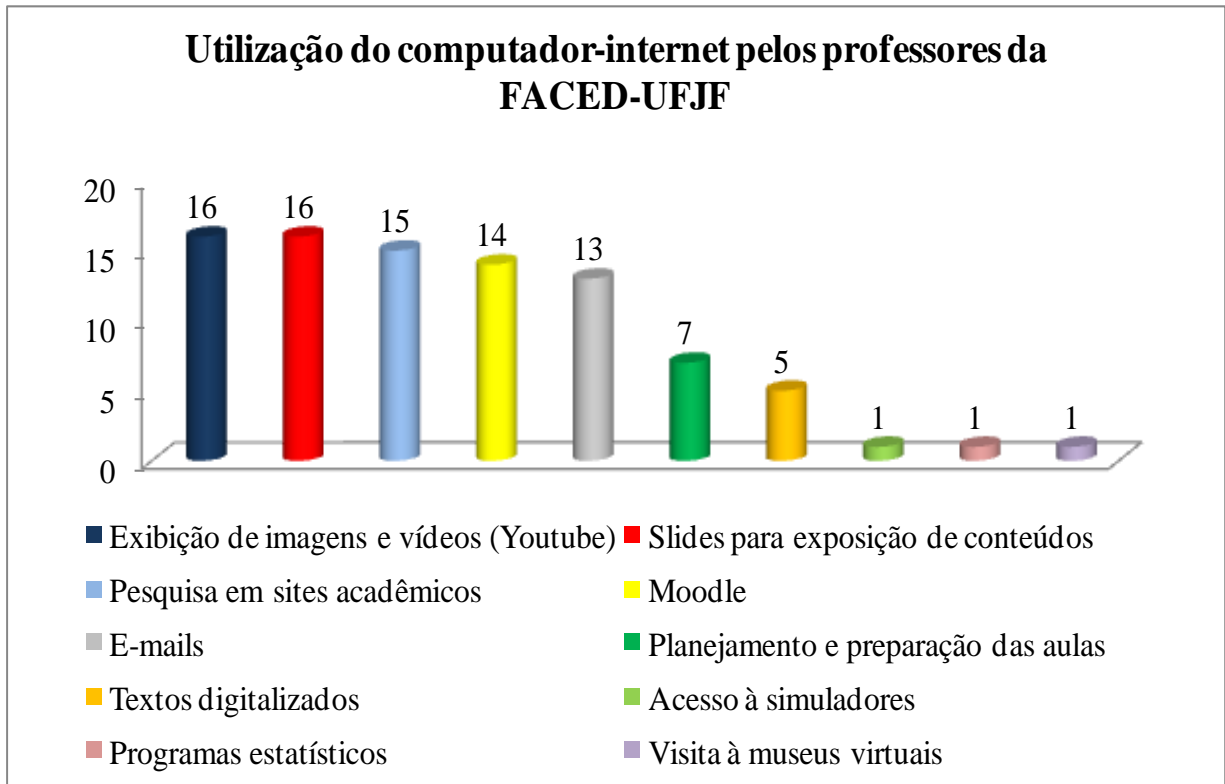


Gráfico 3: Utilização do computador e da internet pelos professores da FACED-UFJF.

Destaco, nesse gráfico, que a maioria dos usos citados são praticados durante as aulas, através do recurso do *datashow* instalados em quase todas as salas de aula, ou no próprio Infocentro da FACED. Exibição de vídeos e imagens e a utilização de *Power Point* são as principais práticas vivenciadas em sala de aula pelo professor com seus alunos.

Quatro professores disseram que utilizam o Infocentro com frequência, para orientar ou realizar coletivamente pesquisas em *sites* científicos. É importante destacar que essas visitas a *sites* acontecem de forma coletiva. O professor orienta a busca e os alunos, divididos em duplas nos computadores, seguem as orientações dadas. Portanto, são momentos de intensas trocas entre professor-alunos e alunos-alunos. Esse dado é importante para a pesquisa, pois demonstra uma aproximação dos professores com espaço do Infocentro, diferente do que foi percebido por Perotta (2008), como já mencionado no histórico de utilização do computador e da internet na FACED-UFJF, momento em que no Infocentro ainda não era permitido o uso para fins didáticos.

A utilização do *Moodle* como um recurso que permite a ampliação do espaço da sala de aula foi um item bastante citado. Além da possibilidade de compartilhar com os alunos materiais diversos, os professores alegaram que os fóruns de discussão enriquecem o trabalho, instigando a continuidade do debate iniciado em sala de aula.

Outra utilização marcante foi a troca de *e-mails*. Os professores utilizam essa ferramenta para trocar textos e *links* importantes e tirar dúvidas. O *e-mail* ampliou as possibilidades de comunicação entre alunos e professores. Dúvidas que seriam sanadas em um longo espaço de tempo, com essa ferramenta, passaram a ser esclarecidas antes do encontro presencial. O envio de tarefas também passou a ser feito por *e-mail*, abrindo espaço para o professor comentar e sugerir possíveis modificações, antes mesmo do prazo de entrega do trabalho final.

Outro dado importante é o relato de um professor destacando que a possibilidade dos alunos enviarem trabalhos digitalizados por *e-mail* facilita o processo de correção, através do recurso de revisão de texto presentes em programas como *Word*. Esse relato permite perceber uma modificação da prática docente pelas tecnologias digitais. Os professores, aos poucos, começam a incorporar, à prática pedagógica, recursos que auxiliam e facilitam o trabalho docente.

É importante destacar o relato de um professor que comenta a falta da disponibilização da internet nas salas de aula. Ele aponta que esse aspecto restringe um pouco a possibilidade de fazer utilizações que necessitam da ligação do computador à rede. O professor apresenta uma alternativa possível de utilização da internet. Quando precisa dessa disponibilidade, ele leva seu computador pessoal e a conexão móvel para internet.

Na segunda questão aberta, tive com o objetivo conhecer as possíveis contribuições que esses instrumentos trazem para a própria prática docente. O aspecto que os professores mais destacaram foi a possibilidade de lecionar aulas mais dinâmicas, sendo o conteúdo enriquecido por meio da utilização de outras linguagens – imagens, vídeos, *blogs*, *sites* acadêmicos - no processo de ensino e aprendizagem. Esse encontro de linguagens, permite a reconstrução da relação professor-aluno, onde há trocas e aprendizagens entre as diferentes gerações.

Outro ponto, igualmente, abordado foi que o acesso rápido e a democratização das informações disponibilizadas na internet e o intercâmbio de conhecimentos entre pessoas e instituições, trouxeram consequências às disciplinas e à prática pedagógica, ganhando um outro formato.

O uso da internet passou a ser uma extensão da prática docente, deixando de ser uma mera contribuição.

(Professora 1 - trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

Inicialmente, houve uma recriação do tempo e do espaço em sala de aula. O tempo e o espaço não se restringem às horas de aula dentro do prédio da FACED-UFJF. Há um prolongamento dos espaços e tempos com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Esses ambientes e outras interfaces presentes no computador e na internet, como *e-mail*, *blog*, *sites* de busca, permitem uma outra possibilidade diferente do ensino exclusivamente presencial. Alguns professores consideram que esses recursos

ajudam a ilustrar ou contextualizar aquilo que a linguagem do quadro-texto-giz nem sempre comporta.
(Professor 2, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

Apresento, a seguir, três depoimentos que demonstram o cuidado e o grande desafio que o professor possui, a partir da utilização das tecnologias digitais como instrumentos para a aprendizagem, e a importância de se buscar uma formação crítica dos alunos, frente ao universo de informação.

A rede possui um mundo fantástico de possibilidades acadêmicas. No entanto, é preciso cautela, porque sem faro apurado, a tendência é ter tudo e não ter nada. É necessário usar de critérios.
(Professor 3, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

O desafio é equilibrar a quantidade com a qualidade das informações, ou seja, encontrar fontes confiáveis de conhecimento em meio a um oceano de possibilidades, nem sempre úteis, seguros e confiáveis.
(Professor 4, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

Acredito que o computador e a internet tenham afetado o próprio pensar, agir e relacionar de docentes e discentes. Evidentemente, porém, como educadores, não podemos obliterar nossa visão com uma perspectiva fabulosa de vantagens pedagógicas irrestritas advindas do acesso a recursos avançados de pesquisa em todo o globo, de superação de distâncias físicas e temporais por estudantes de culturas que compartilham ideias e ideais, do intercâmbio e aprendizado cooperativo – porque em lado diametralmente oposto, coexiste toda uma ordem de valores contrários à convivência humana pacífica, ao respeito à pluralidade que nos caracteriza e à emancipação do homem. Por fim, é mister destacar que nenhuma tecnologia prescinde o PROFESSOR!
(Professora 5, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

Esses depoimentos evidenciam o desafio de ser professor na contemporaneidade. Ou seja, aquele que é formador na construção da criticidade de seus alunos, transformando os usos ainda sem critérios em práticas seguras e confiáveis.

Por outro lado, essas falas demonstram, também, um certo receio ou medo em relação às possibilidades trazidas pelo computador e pela internet. Através dos depoimentos, percebi que existe uma visão por parte de alguns professores de que aquilo que pertence à internet não é confiável. Posso dizer que há alguns pontos de preconceitos quanto à segurança do que é publicado na internet. É certo que não podemos ter uma visão de vangloriar ou uma repulsa desses instrumentos, ao contrário, é necessária a formação de um olhar crítico.

Perguntei ainda, na terceira questão, se as práticas de leitura e escrita no computador e na internet podem contribuir para a formação do futuro professor, dos alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Obtive a seguinte resposta:

Sem dúvida! Hoje falamos de letramentos e dentre eles o digital. Alfabetizar hoje se assume como processo de multialfabetizações e também de multiletramentos. Um educador que não desenvolve tais letramentos terá sua ação docente comprometida e descontextualizada.
(Professora 6, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

Essa fala permite refletir sobre a importância de se formar para o trabalho docente pautado em multiletramentos. Como já explicitado no capítulo de revisão de literatura, não há necessidade de se isolar os letramentos tradicionais dos novos letramentos. O professor que atua em sala de aula precisa conhecer novas possibilidades de recursos, além do quadro-negro e do giz. É cada vez mais urgente a aproximação do professor com o mundo que os seus estudantes já vivenciam, trazendo para a sala de aula novas maneiras de lidar com a informação e com o conhecimento, de modo que se apresente e amplie o universo de leitura e escrita e o repertório cultural do aluno, através da utilização de diferentes tipos e formatos textuais.

Outro ponto que deve ser destacado é com relação à formação para o uso das tecnologias digitais. É interessante que o futuro docente perceba a importância da utilização do computador e da internet na prática pedagógica como instrumentos para a aprendizagem, através da vivência no próprio curso de formação de professores.

O futuro professor que percebe a importância desse recurso no encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, certamente fará uso dele com seus alunos.

(Professora 6, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

Segundo os relatos dos docentes da FACED, os alunos dos cursos de formação, ao perceberem que o computador e a internet possibilitam a ampliação dos espaços e tempos de reflexão e argumentação, por meio do contato com diversos formatos de textos e imagens, construindo um rede compartilhada de conhecimento, poderão fazer uso desses instrumentos. Porém, os alunos da FACED, para perceberem a importância desses instrumentos e seus recursos, precisam que seus professores sejam, também, tocados pela importância do computador e da internet. O docente que não compreende as potencialidades desses instrumentos, em algum momento, deixará esse aspecto transparecer, durante a formação do seu aluno.

Por fim, apresento um trecho que retrata a importância da utilização das tecnologias digitais, sem que seja necessário o abandono dos velhos hábitos:

Computador e internet permitem ao professor “navegar” para além dos “mares” da escola; intercambiar e aprender colaborativa e cooperativamente com pares mais ou menos próximos; articular-se e fortalecer-se como categoria; forjar projetos emancipadores. Permita-me, contudo, registrar que, por considerar os professores artífices do ensinar-aprender, entendo que as práticas no computador e na internet não devem representar seu distanciamento das bibliotecas, dos acervos, dos museus, dos cinemas, enfim de todos os espaços que abrigam as produções humanas historicamente construídas, elementos fundantes de sua formação.

(Professora 5, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FACED-UFJF).

Ao ler essa fala, é perceptível a presença de ponderações quanto ao uso do computador e da internet. Os professores reconhecem a importância, porém ainda há uma valorização das fontes tradicionais de conhecimento. Ter a presença das tecnologias digitais nas salas de aula não significa a exclusão de qualquer outra linguagem. As práticas de letramento digital estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, seja através dos computadores pessoais, *tablets* e celulares. Isolar as tecnologias dos ambientes educacionais é fechar os olhos para uma linguagem cada vez mais integrante da sociedade.

Após a análise detalhada de cada item, foi possível compreender que o computador e a internet estão agora presentes na FACED-UFJF. A maioria dos professores realmente possui o hábito diário de utilizar as tecnologias digitais. Usam-nas para a pesquisa, para realização de atividades do trabalho docente e para comunicação, através do *e-mail*, por exemplo. Certamente, cada professor tem sua maneira de utilizá-las. Uns ainda as utilizam apenas para

preparar, organizar e arquivar materiais que serão utilizados em sala de aula, demonstrando medos e receios. Outros já apresentam uma vivência com intuito de complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Há aqueles, ainda, que percebem essas ferramentas como aliadas, que potencializam e estendem a ação docente para além das paredes das salas de aula.

Esse questionário proporcionou perceber, também, que existe uma preocupação, por parte dos professores da FACED-UFJF, com relação ao uso das tecnologias pelos alunos, que ainda não possuem ou aparentam não possuir uma atitude crítica. Percebi que há momentos de desconfiança, medo ou cuidado a respeito do afastamento do universo impresso e manuscrito. Porém, essas reflexões precisam ser aprofundadas na continuação do trabalho de campo.

O questionário significou, para mim, conhecer melhor a realidade da FACED-UFJF em relação aos usos do computador e da internet por seus professores. Foi um primeiro e importante contato com o contexto em que foi realizada a pesquisa e com meus interlocutores, meus sujeitos de pesquisa.

2.3. Trabalho de campo

Busquei, nesta pesquisa, compreender como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na FACED-UFJF pelos professores com os docentes em formação.

Objetivando conhecer as vivências ocorridas em sala de aula com os alunos, procurei selecionar, a partir dos questionários aplicados, professores que utilizavam com frequência o computador e a internet em sala de aula. Foram selecionados sete professores através das respostas obtidas nos questionários. Estava na hora de negociar a participação em minha pesquisa. Momento que gerou ansiedade e medo. Será que os professores iriam querer participar de minha pesquisa?

Observava no quadro de disciplinas, o horário em que o professor estaria na FACED. Pelos corredores, segurando a carta-convite²³, caminhava em direção ao gabinete de cada professor. Foram feitos os sete convites, porém um professor não pode participar devido à sobrecarga de tarefas que teria no 1º semestre de 2011. Camila, Fabiana, Júlia, Manuela, Paula e Vitor²⁴ tornaram-se meus sujeitos e companheiros de pesquisa.

²³ Anexo 5: Carta-convite.

²⁴ Visando proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, os nomes dos seis professores participantes são fictícios. Essa negociação foi feita antes do início das entrevistas, sendo assinado um consentimento informado (Anexo 6: Consentimento Informado).

Com os sujeitos de pesquisa já escolhidos, tinha a minha frente um novo desafio. Precisava encontrar os instrumentos metodológicos que me ajudariam a atingir o objetivo proposto para esta pesquisa.

Antes de fazer as difíceis escolhas, busquei encontrar instrumentos metodológicos que seriam coerentes com meu objeto de estudo, as práticas de letramentos no computador e na internet e com a perspectiva histórico-cultural, pautada nas trocas dialógicas entre pesquisador e pesquisados.

Na perspectiva histórico-cultural, os instrumentos metodológicos são considerados desencadeadores de discurso. Segundo Freitas

Também nossos instrumentos metodológicos considerados como desencadeadores de discurso são formas de viabilizarem essa construção dialética e dialógica de sentidos e significados intercambiáveis nos enunciados entre pesquisador e pesquisados. No campo com as mediações do outro, novos sentidos e novos significados são compartilhados (2010, p. 46).

Para tanto, fui para meu exame de qualificação com inquietações quanto à escolha dos meus instrumentos de pesquisa. Esperava que os olhares da minha banca iluminassem essa difícil tarefa.

Propus, no meu exame de qualificação, realizar entrevistas individuais dialógicas no início e no final do primeiro semestre de 2011, buscando compreender, inicialmente, o que pensam sobre o letramento digital e sobre a formação de professores para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. No final do semestre, as entrevistas teriam como objetivo conhecer as dificuldades, avanços, reflexões e inquietações referentes às vivências ocorridas no semestre em relação à questão proposta.

Em coerência com meus objetos de estudo, o computador e a internet, busquei encontrar uma forma de acompanhar todo o processo de utilização desses instrumentos em sala de aula nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, através de narrativas dos professores. Para isso pensei em construir um *blog*, onde os professores narrariam todo o processo de utilização, trazendo para o texto, as possibilidades e questionamentos sobre as tecnologias digitais em sala de aula.

Compreendia que o *blog*, também, proporcionaria as trocas discursivas entre os participantes da pesquisa, pesquisador e pesquisados, proporcionando a todos uma constante reconstrução e aprendizado, através das interações e interlocuções. Portanto, ao utilizar o *blog*, estaria em coerência com meu objeto e referencial teórico.

O olhar da banca clareou meu caminho. Saí do exame de qualificação satisfeita com as sugestões que foram propostas quanto aos instrumentos metodológicos e ao que deveria fazer durante meu trabalho de campo.

Seriam realizadas as entrevistas iniciais e finais com cada professor. O *blog* foi mantido, porém com algumas modificações. Os professores iriam escrever nesse espaço os objetivos que deveriam ser alcançados, antes da aula em que utilizariam o computador e a internet. Posteriormente à aula, ele comentaria o que fez e como avaliou a trabalho com esses instrumentos. Desse modo, seria possível conhecer os momentos de preparação da aula, apontamentos sobre o que aconteceu durante a aula e a avaliação do que foi feito. Assim, conseguiria acompanhar todo o processo no seu acontecer.

Infelizmente, não foi possível a realização do trabalho com o *blog*. Durante as primeiras entrevistas realizadas, os professores alegaram que esse trabalho exigiria um extenso tempo, o que não seria viável devido aos inúmeros afazeres que possuem em seu cotidiano.

E agora? Não sabia o que fazer! Como acompanhar o processo no seu acontecer? Em orientação, conseguimos trilhar um caminho possível. Ficou decidido que seriam mantidas as entrevistas no início e no final do semestre. Porém, também, seriam realizadas observações de aulas em que os professores realizariam práticas de letramento digital. Essas observações eram marcadas com antecedência. Haveria uma conversa antes da aula para conhecer os objetivos iniciais. Eu ficaria presente durante toda aula. E, ao final, encontraria novamente com o professor para que fosse feita uma avaliação do que teria acontecido na sala de aula ou laboratório. Desse modo, eu teria o olhar do professor e o meu olhar sobre o processo de utilização do computador e da internet.

2.3.1. Entrevistas individuais dialógicas

A primeira etapa metodológica que desenvolvi foi utilizando as entrevistas individuais dialógicas com os professores. Pensar essas entrevistas é proporcionar trocas dialógicas entre sujeitos e pesquisador. Na perspectiva histórico-cultural, a entrevista

não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como um produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se

fala. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p.29).

Kramer (2003) descreve uma situação de entrevista mostrando como nela se comporta o pesquisador. Para essa autora, as expressões e a movimentação com o corpo necessitam da atenção do pesquisador. Esses aspectos dizem muito para o pesquisador. Outro ponto interessante que Kramer traz é a necessidade de “problematizar, perguntar, duvidar, repetindo o que tinha escutado quando se fazia algum silêncio, ou mantendo-se quieto (sem medo do silêncio)” (2003, p. 68).

Antes das entrevistas, todos os dias, uma rotina de preparação da sala era seguida. Juntamente com a bolsista Taiza M. Araripe, organizávamos a sala em que seria realizada a entrevista, de maneira que pesquisador e pesquisado ficassem frente a frente. Esse aspecto facilitava as interações, as trocas e as discussões. Adotamos como estratégia de filmagem captar as duas posições, aquele que fala e aquele que ouve em determinado instante, de modo a apreender não só as falas, mas as expressões, os olhares, que nem sempre são produzidos por quem está falando no momento.

No recorte abaixo, Kramer descreve uma situação de entrevista mostrando como nela se comporta o pesquisador.

Sempre que um participante estava falando, o entrevistador se preocupava em prestar atenção a expressões e movimentos dos outros, suas torções de mãos, olhos franzidos, balançar de cabeças, pedindo para falarem os que pareciam discordar ou quando percebia certa hesitação (2003, p. 68).

A atenção da pesquisadora deve, portanto, estar voltada para identificar posições semelhantes e divergentes entre os participantes, buscando complementar, gerar reflexões, intervir nas falas dos pesquisados. A filmagem auxilia nessas percepções que nem sempre são notadas durante a entrevista.

Ao final de cada entrevista, eram produzidas notas de campo. Essas notas de campo produzidas pelos participantes do grupo LIC, possuem um sentido próprio, construído historicamente no interior das pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Nelas são trazidos os principais acontecimentos, através da reflexão de seu autor, do lugar em que ele se situa em relação ao campo. Assim essa escrita traz a marca de seu autor. Segundo Machado,

Para Bakhtin, tudo que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz. Existe uma lei do posicionamento regulando a percepção humana: tudo o que é

percebido só pode ser percebido a partir de um único ponto dentro de uma estrutura que agrega muitos pontos de visão (2005, p. 140).

Além desse aspecto, comentários analíticos são traçados no decorrer de toda nota de campo. Essa forma de registro se constitui como parte do processo de análise dos dados. No momento da construção de categorias de análise, elas também desempenham um importante papel. Portanto, as notas de campo se estabelecem como um instrumento essencial para o pesquisador, sendo um momento de registro, memória e reflexão.

A cada entrevista, assim como nas observações, eram produzidas duas notas de campo. A minha, marcada pelo meu lugar de pesquisadora e a nota de campo da bolsista Taiza, minha co-pesquisadora. As notas de campo da co-pesquisadora traziam uma percepção nova para minha pesquisa, às vezes, mostravam aspectos invisíveis a mim. Um olhar marcado pela sua história de vida. Um olhar, acima de tudo, de aluna da Faculdade de Educação.

Foram realizadas doze entrevistas individuais dialógicas com os seis professores da FACED-UFJF. A primeira entrevista aconteceu no dia 28 de abril e a última no dia 28 de novembro de 2011.

Encontrei dificuldades em conciliar os diferentes horários com os professores. A professora Camila estava de licença maternidade, por essa razão, ficou extenso o desenvolvimento do trabalho de campo.

2.3.2. Observações

A segunda etapa metodológica foi desenvolvida com as observações. Ao utilizar esse instrumento metodológico, tive a possibilidade de acompanhar as práticas de letramento digital no seu acontecer histórico e no processo real de utilização. Desse modo, não foram criadas situações artificiais, o que permitiu a coerência, segundo Vygotsky (2007), com a perspectiva histórico-cultural.

Ao entrar nas salas de aula me deparava com múltiplas linguagens. Era possível escutar as vozes dos alunos e professores, perceber gestos e expressões. Havia, também, a linguagem tecnológica, verbal e imagética, trazida pelo computador e pela internet, presentes nas exibições no *datashow*.

A observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (ana = semelhança e lise = quebra, fragmentação), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos (FREITAS, 2003a, p. 31).

A observação ganha um aspecto de totalidade. Cada parte integra o todo, que dá sentido ao evento que é observado. Estando presente em sala de aula, constituía-me como parte da rede de enunciados tecida no decorrer da observação. Portanto, minhas observações abrangeram meu objeto de pesquisa e os sujeitos envolvidos em torno desses instrumentos.

Tentei, em cada observação, ultrapassar as barreiras da aparência e da descrição dos eventos. Busquei captar a essência e o significado de pequenas atitudes, frases, palavras e até mesmo do silêncio, que diz muito em determinadas situações.

Deveriam ser feitas duas observações de aula por professor participante da pesquisa. Porém, foram realizadas apenas dez observações. Duas professoras, Júlia e Manuela, fizeram utilizações das tecnologias digitais, porém, por incompatibilidade de horários ou até mesmo pelo não agendamento das observações, não foi possível realizá-las. As observações iniciaram-se dia 15 de maio e encerram-se 17 de agosto de 2011.

Depois de finalizar o longo período de trabalho de campo, comecei a preparação para o processo de análise propriamente dito. Foram feitas as transcrições completas de todas as entrevistas e já estavam em mãos as vinte e duas notas de campo produzidas por mim e as dez produzidas pela co-pesquisadora. Todo o processo de análise será descrito no capítulo a seguir.

3. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Como descrever a cena a minha volta? Talvez possa dizer que são pilhas e pilhas de papéis, transcrições e notas de campo. Ainda tem os livros e as anotações. E como se já não bastasse, tenho algumas infinitas janelas abertas na tela do computador. Quem olha para a minha mesa agora diria que estou perdida em meio a minha bagunça. Já eu diria que, na minha bagunça “organizada”, eu busco me encontrar.

É interessante rememorar cada passo dado nessa caminhada em busca do meu sonho. Comparo cada passo a um suspiro de esperança e uma nova força para continuar essa empreitada. Passar no mestrado foi um passo e um suspiro. Com esse novo fôlego na vida acadêmica, outros passos foram dados até a chegada da qualificação. Esse instante foi um misto de dever cumprido, porém, ao pensar prospectivamente, percebia o quanto ainda tinha que caminhar. Surgiram, então, algumas pedras e tropeços. Ganhei, enfim, companheiros que dividiram comigo a dura tarefa de continuar a caminhar.

Onde estou agora nessa estrada? Estou novamente em um momento de solidão. Sozinha é claro que em um sentido físico. Depois de alguns meses dividindo angústias e construindo aprendizagens com meus sujeitos de pesquisa, é hora de retornar à andança sozinha.

Na perspectiva histórico-cultural, cada passo é imbuído do processo analítico. É impossível separar, criar uma rígida divisão entre os momentos em que o pesquisador está em ação no campo, seja realizando uma entrevista ou uma observação, e os momentos em que reflete sobre o acontecido, em um momento de análise. O processo de análise me acompanhou em todo momento. Porém, agora em minha mesa, aparentemente desarrumada, mergulho em profundidade nesse momento analítico.

Para não me perder no caminho, trilho novamente alguns passos necessários. Apresento, a seguir, todo o processo de construção das categorias de análise.

3.1. Leitura da questão central e das questões norteadoras

Durante todo o processo de pesquisa, busquei sempre estar atenta às minhas questões. Aqui não seria diferente. É necessário olhar para o material produzido durante o trabalho de campo, a partir dos questionamentos propostos. Esse aspecto facilita a difícil tarefa de selecionar o que responde ou não as indagações dessa pesquisa.

Para rememorar, seguem abaixo minhas questões:

Como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na FACED-UFJF pelos docentes com os professores em formação?

A partir dessa questão central, elaboro as seguintes questões norteadoras:

- 1) De que forma os professores da FACED-UFJF compreendem a inserção do computador e da internet no ambiente acadêmico?
- 2) Quais práticas de letramento digital podem ser observadas nos trabalhos dos professores com alunos de Pedagogia e Licenciatura?
- 3) Como as vivências das práticas de letramento digital podem gerar (ou geram) possibilidades de uma experiência formativa para a utilização do computador e da internet na prática pedagógica dos futuros docentes?

3.2. Leitura das transcrições e notas de campo

Busco fazer uma primeira leitura das transcrições e das notas de campo objetivando entrar em contato com tudo o que foi construído no trabalho de campo. Essa leitura permite que o pesquisador comece a formular uma visão global de seu trabalho.

Faço uma releitura de todo o material. Começo, então, a fazer algumas marcações nas transcrições e notas de campo, pontuando aspectos importantes e indícios de possíveis respostas para meus questionamentos.

3.3. Construção dos indicadores

Realizo uma nova leitura para criar uma listagem geral de assuntos, que surgem das primeiras marcações produzidas nos textos das transcrições e notas de campo. Esses assuntos

são falas ou aspectos observados que são recorrentes, relevantes ou, até mesmo, isolados, porém importantes para minha pesquisa.

Em seguida, através dessas anotações, busco formular os indicadores, que são elementos significativos para a minha pesquisa. É importante ressaltar que esses indicadores pertencem ao contexto de pesquisa e que, para serem compreendidos, é necessário entender seu significado contextualizado, e não isolado do momento de produção das falas.

Segue abaixo o quadro geral dos indicadores construídos:

| LISTAGEM GERAL: INDICADORES | |
|--|-----------------------------------|
| 1. Primeiras experiências dos professores com as práticas de letramento digital. | |
| 2. Dificuldades, medo e resistências com relação ao computador e a internet. | |
| 3. Formação para o uso do computador e da internet dos professores atuantes na FAGED. | |
| 4. Quebra dos pré-conceitos a partir do envolvimento com o computador e a internet. | |
| 5. Práticas realizadas no computador e na internet pelos professores: | |
| - <i>E-mail</i> coletivo da turma | - <i>Software</i> |
| - <i>MSN</i> | - Jogos |
| - <i>Skype</i> | - <i>Sites</i> de relacionamentos |
| - <i>Power Point</i> | - <i>Jornal online</i> |
| - <i>Excel</i> | - <i>Blog</i> |
| - Pesquisas em <i>sites</i> de busca | - <i>Wiki</i> |
| - Criação de bancos de dados (arquivos, textos...) | - Fóruns |
| - Visitas a museus | - Ferramentas do <i>Google</i> |
| - <i>Moodle</i> | - <i>Youtube</i> |
| - Bibliotecas <i>online</i> | (Entre outras utilizações...) |
| 6. Práticas de letramento digital utilizadas pelos professores como experiência formativa dos alunos para o uso das tecnologias digitais. | |
| 7. Práticas de letramento digital como possibilidade de aprendizagem no ambiente acadêmico. | |
| 8. Possibilidades futuras de uso pelos professores: algumas indicações. | |
| 9. Olhar dos professores para as interações sociais entre alunos possibilitadas pelas atividades <i>online</i> . | |
| 10. Os usos do computador e da internet trazidos pelos alunos para as atividades de aula FAGED. | |
| 11. A relação entre alunos e professores: aproximações e diferenças entre as gerações. | |
| 12. Como os professores identificam o seu papel em relação aos alunos para alcançar a qualidade nas utilizações das tecnologias digitais na prática pedagógica: busca, seleção e orientação. | |
| 13. A medição do professor durante o processo de aprendizagem do aluno. | |
| 14. Incentivo à autonomia e criticidade dos alunos. | |
| 15. Responsabilidade do professor na formação do futuro docente. | |

| |
|--|
| 16. Visão dos professores sobre o computador e a internet: vantagens e desvantagens do uso no trabalho pedagógico. |
| 17. “Letramento digital”: Há conhecimento sobre essa temática? |
| 18. O que é o letramento digital para os professores. |
| 19. Formação do aluno para o uso do computador e internet em disciplinas específicas sobre as tecnologias digitais e nas demais disciplinas. |
| 20. Currículo da FACED e a presença do computador e da internet. |
| 21. FACED: estrutura, departamento único, coordenações, divulgação da existência do Infocentro e manutenção dos equipamentos. |
| 22. Problemas técnicos e dificuldades na utilização dos equipamentos disponibilizados pelo FACED. |
| 23. Relação das histórias de vida dos professores com seu letramento digital. |
| 24. Ligações entre as modificações ocorridas no ensino presencial a partir do envolvimento dos professores com a EAD. |

Quadro 6: Indicadores para o Processo de Análise.

3.4. Separação dos indicadores por temática e cores

Ao construir os indicadores para o processo de análise, volto às questões de pesquisa. Ter sempre em vista as questões facilita a continuidade do processo de construção das categorias, evitando possíveis fugas ao tema.

Para construir as categorias, reli os indicadores e observei que esses poderiam ser separados em quatro grandes temas:

- 1) Faculdade de Educação: todos os indicadores que abordavam algum aspecto sobre a FACED-UFJF entraram nesse grupo e eram identificados com a cor azul.
- 2) Professor: os indicadores que tinham relação com a prática docente eram identificados com a cor verde.
- 3) Aluno: os indicadores que tratavam a formação ou perpassam a temática sobre o discente foram separados pela cor vermelha.
- 4) Letramento digital: qualquer indicador que abordasse as práticas de letramento digital dentro e fora do ambiente acadêmico era marcado com a cor laranja.

A separação por cores não possui barreiras rígidas. Há indicadores que podem ocupar mais de um grupo. Esse aspecto é um indicativo de uma possível aglutinação para a formação das categorias.

No quadro a seguir demonstro como ficou essa separação. A escrita e a numeração dos indicadores foram mantidas. Esse passo é um momento apenas de separação por cores, porém

facilita o processo de categorização por delimitar grupos de indicadores que se aproximam por uma temática em comum.

| INDICADORES: SEPARAÇÃO POR CORES | |
|---|--|
| FACED | <p>20. Currículo da FACED e a presença do computador e da internet.</p> <p>21. FACED: estrutura, departamento único, coordenações, divulgação da existência do Infocentro e manutenção dos equipamentos.</p> <p>22. Problemas técnicos e dificuldades na utilização dos equipamentos disponibilizados pelo FACED.</p> |
| Professor | <p>1. Primeiras experiências dos professores com as práticas de letramento digital.</p> <p>2. Dificuldades, medo e resistências com relação ao computador e a internet.</p> <p>3. Formação para o uso do computador e da internet dos professores atuantes na FACED.</p> <p>4. Quebra dos pré-conceitos a partir do envolvimento com o computador e a internet.</p> <p>8. Possibilidades futuras de uso pelos professores: algumas indicações.</p> <p>9. Olhar dos professores para as interações sociais entre alunos possibilitadas pelas atividades <i>online</i>.</p> <p>12. Como os professores identificam o seu papel em relação aos alunos para alcançar a qualidade nas utilizações das tecnologias digitais na prática pedagógica: busca, seleção e orientação.</p> <p>13. A medição do professor durante o processo de aprendizagem do aluno.</p> <p>15. Responsabilidade do professor na formação do futuro docente.</p> <p>16. Visão dos professores sobre o computador e a internet: vantagens e desvantagens do uso no trabalho pedagógico.</p> <p>23. Relação das histórias de vida dos professores com seu letramento digital.</p> <p>24. Ligações entre as modificações ocorridas no ensino presencial a partir do envolvimento dos professores com a EAD.</p> |
| Aluno | <p>10. Os usos do computador e da internet trazidos pelos alunos para as atividades de aula FACED.</p> <p>11. A relação entre alunos e professores: aproximações e diferenças entre as gerações.</p> <p>14. Incentivo à autonomia e criticidade dos alunos.</p> <p>19. Formação do aluno para o uso do computador e internet em disciplinas específicas sobre as tecnologias digitais e nas demais disciplinas.</p> |
| Letramento digital | <p>5. Práticas realizados no computador e na internet pelos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E-mail coletivo da turma - MSN - Software - Jogos |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Skype</i> - <i>Power Point</i> - <i>Excel</i> - Pesquisas em <i>sites</i> de busca - Criação de bancos de dados (arquivos, textos...) - Visitas a museus - <i>Moodle</i> - Bibliotecas <i>online</i> <p>6. Práticas de letramento digital utilizadas pelos professores como experiência formativa dos alunos para o uso das tecnologias digitais.</p> <p>7. Práticas de letramento digital como possibilidade de aprendizagem no ambiente acadêmico.</p> <p>17. “Letramento digital”: Há conhecimento sobre essa temática?</p> <p>18. O que é o letramento digital para os professores.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sites</i> de relacionamentos - <i>Jornal online</i> - <i>Blog</i> - <i>Wiki</i> - Fóruns - Ferramentas do <i>Google</i> - <i>Youtube</i> (Entre outras utilizações...) |
|--|---|--|

Quadro 7: Indicadores por cores para o Processo de Análise.

3.5. Processo de formação das categorias e subcategorias

A partir da identificação e separação dos indicadores por temática e cores, houve novamente um movimento de aglutinação. Os indicadores passaram por um processo de articulação e reagrupamento, que resultou na construção das categorias e subcategorias.

Ao olhar cada categoria percebo que consegui contemplar em poucas linhas todo o processo desenvolvido no campo de pesquisa. Encontro nessas palavras, fragmentos dotados de significados, que abrangem as respostas dos questionários, os instantes das entrevistas e os momentos das observações.

Criar categorias não é descolar do texto e do contexto da fala pontos importantes para a minha pesquisa. Ao contrário, é sempre estar mergulhada no contexto em que foram produzidos os discursos e os textos para, a partir da contextualização, encontrar significado nos ditos e não ditos. Compreender a significação das palavras e das atitudes é a essência do quadro que apresento abaixo.

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | |
|--|--|
| FACED: formação de professores para as práticas de letramento digital | <ul style="list-style-type: none"> • A formação de professores no Brasil, o currículo da FACED e a presença do computador e da internet. • Questões administrativas e estruturais (departamento único, coordenações, divulgação da existência do Infocentro). • Problemas técnicos e manutenção de computadores: dificuldades na utilização dos equipamentos disponibilizados pelo FACED. Nas salas de aula |
| O professor da FACED e seu papel na formação do futuro docente em relação ao letramento digital | <ul style="list-style-type: none"> • O computador e a internet pelo olhar do professor: vantagens e desvantagens do uso no trabalho pedagógico. • A relação entre alunos e professores: aproximações e diferenças entre as gerações. • O papel responsivo do professor na formação do futuro docente em relação ao letramento digital. |
| Práticas de letramento digital na FACED | <ul style="list-style-type: none"> • O letramento digital nas atividades pedagógicas na FACED. • Experiência formativa dos alunos para a utilização do computador e da internet: técnica ou utilização crítica? |

Quadro 8: Categorias e Subcategorias para o Processo de Análise.

4. A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL?

Para compreender como as práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na FAGED-UFJF pelos seus docentes com os professores em formação, tornou-se necessário aprofundar a discussão na questão curricular.

Ao realizar as leituras para a revisão de literatura percebi, através das pesquisas de mestrado e doutorado disponibilizadas no Portal Capes, que os currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura ainda hoje estão baseados em práticas tradicionais de leitura e escrita. Ou seja, muitas vezes não são contempladas as temáticas relacionadas ao ciberespaço, espaço esse caracterizado por novas modalidades de leitura e escrita.

Esta primeira categoria tem como objetivo situar em âmbito nacional a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora no que diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores, compreender as questões administrativas e estruturais da FAGED-UFJF e, por fim, mostrar as dificuldades para a utilização do computador e da internet nesse ambiente.

4.1. A formação de professores no Brasil e a presença do computador e da internet em seu currículo

Ao estudar sobre os cursos formação de professores no Brasil senti a necessidade de conhecer sua história, compreendendo os debates e avanços ocorridos ao longo dos anos. Destaco inicialmente um importante documento que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) disponibiliza sobre essa temática. Essa organização convidou as pesquisadoras em Educação Bernadete Gatti e Elba Barretto (2009) para desenvolverem um estudo sobre a formação de professores no Brasil. As autoras oferecem ao leitor, entre outras reflexões, uma análise sobre os marcos legais e a estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Apresento a seguir um breve histórico legal desses cursos.

Considerando a legislação brasileira a partir dos anos 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71

e 7.044/82, e decorrentes normatizações em nível federal e estadual (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 38).

Antes da Lei nº 9.394/96 (LDB), nas primeiras décadas do século XX, a formação de professores que atuavam nos anos iniciais acontecia nas Escolas Normais de nível médio e aqueles que lecionavam para o curso secundário, eram formados nas instituições de nível superior.

Em 1971, com a Lei nº 5.692, houve a reformulação da educação básica e o curso Normal deixou de existir, enquanto um curso dentro das Escolas Normais e Institutos. A formação de professor se tornou uma Habilitação, entre tantas outras, do 2º grau, o que hoje equivale Ensino Médio. Porém, a formação do professor, nessa época, ficou caracterizada por um currículo disperso, perdendo em grande parte suas especificidades, por se adaptar ao currículo do chamado 2º grau.

Com a Lei nº 7.044/82, manteve-se a formação na Habilitação Magistério, entretanto com uma ampliação na formação dos professores para atuarem em todo o Ensino Fundamental e com a criação dos cursos de Licenciatura curta. Esses cursos foram criticados, e, gradativamente, houve um movimento de transformação desses cursos para a formação plena do professor, com habilitações específicas.

Em meados dos anos 1980, houve uma Reformulação do Curso de Pedagogia, oferecendo a possibilidade de o pedagogo formar professores para o primário.

Quanto às licenciaturas em geral, resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam o currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 41).

Nessa época, aconteceram vários debates, que culminaram com a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, propondo alterações nas instituições formadoras e cursos de formação de professores.

Com a nova LDB de 1996, foi exigida, entre outras mudanças, a formação em nível superior para os professores que atuavam na educação básica. Em 2002, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.

Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia,

licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 48).

Rememorar o passado permite compreender que foram muitos os movimentos que investiram em esforços para melhorar a formação de professores no Brasil. Fazer esse breve histórico mostrou que não é tarefa fácil relacionar o que é proposto nos documentos oficiais com o que acontece na realidade das salas de aula, sejam elas situadas em qualquer instância educacional.

Brzezinski, em um artigo na revista *Educação e Sociedade*, questiona e faz a seguinte reflexão: “Os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder? (1999, p. 83)”. Essa provocação insinua que ainda há um desligamento entre o que é proposto por lei e as particularidades envolvidas em cada contexto educacional. Essa questão nos deixa ainda a pensar até que ponto há uma preocupação com a construção de uma formação de qualidade para os professores ou a educação ainda se mantém como refém das disputas do poder.

Diante desse histórico, volto meu olhar para a estrutura curricular dos cursos de formação de professores. As autoras Gatti e Barretto, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006)²⁵, apresentam sete categorias de análise da estrutura do currículo. Destaco, entre elas, os seguintes itens que mais se relacionam com a proposta desta pesquisa:

3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica – agrupam as disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor:

- conteúdos do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental): Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa;
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Didática do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Língua Portuguesa: Conteúdos e Didáticas, Metodologia da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da Educação

²⁵ Neste documento a estrutura curricular do curso de Pedagogia é apresentada em três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores.

Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa, e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino;

- saberes relacionados à tecnologia: Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação, e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização.

5. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 118-120).

Dirijo aqui meu interesse especificamente para as categorias que abordam a temática do computador e da internet. Destaco o item 3 que engloba um grupo de disciplinas que contribuem trazendo elementos para a formação do professor relativos à atuação em sala de aula. A tecnologia foi um dos elementos citados. Essas disciplinas devem abordar aspectos teóricos e práticos sobre a utilização das mídias. No item 5, também as novas tecnologias, são abordadas como possibilidade de ampliar o repertório do docente.

É possível, portanto, perceber a preocupação presente nos itens 3 e 5 com as tecnologias digitais. A estrutura curricular construída consegue contemplar um grande número de áreas do conhecimento, entre elas, as práticas de letramento digital, ainda que de uma maneira inicial. Porém, como será que esse currículo se concretiza na realidade, fora do papel, nos cursos de formação de professores?

Posso dizer que a realidade trazida por Gatti e Barretto (2009) é chocante, não só em termos das tecnologias, mas da formação do professor como um todo. Ao analisarem, os 165 cursos presenciais de formação de professores, entre eles, cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, as autoras chegaram às seguintes conclusões:

- 1) Os cursos de Pedagogia possuem um currículo fragmentado, com disciplinas isoladas.
- 2) As disciplinas que abordam, em grande parte, discussões teóricas não apresentam uma associação com a futura prática docente.
- 3) “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (2009, p.153).
- 4) No curso de Pedagogia as disciplinas obrigatórias que tratam de conhecimentos específicos sobre as tecnologias ocupam 0,7% e nas disciplinas optativas 3,2% da carga horário total.

- 5) Nas demais Licenciaturas (Letras, Matemática e Ciências Biológicas) ocorrem a valorização de disciplinas específicas, sendo desvalorizadas as disciplinas que abordam os conhecimentos relativos à formação de professores.
- 6) Nesses cursos estão praticamente ausentes conhecimentos sobre as tecnologias na prática docente.

Esses dados apresentados pelas autoras mostram a dura realidade dos cursos de formação de professores. Os currículos de Pedagogia e Licenciaturas são fragmentados e com poucas ligações com a prática docente. Esses cursos possuem como possíveis áreas de atuação desses profissionais a docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II ou Ensino Médio. A partir do que foi exposto por Gatti e Barretto (2009), compreendo que a falta de associação entre a realidade escolar com os conhecimentos e as disciplinas acadêmicas geram uma desconexão entre o que é ensinado e aprendido nos cursos de formação do professor com a futura prática docente.

Gatti e Barretto (2009) mostraram que os professores, no geral, estão saindo das Universidades com uma formação insuficiente para a utilização das tecnologias digitais em suas práticas docentes. Não se evidencia, nos cursos formação de professores, uma maior preocupação com a utilização de instrumentos como o computador e a internet, que podem ser grandes aliados no processo de ensino e aprendizagem.

“Não estão sendo formados os profissionais para o mundo que se está construindo ao tempo que as mudanças ocorrem de forma muito veloz e em grandes dimensões” (PRETTO, 1996, p. 100). O autor citado constata que, no ano de 1996, os profissionais que atuavam na escola não estavam preparados para lidar com as tecnologias, por falta de formação. É entristecedor perceber que a realidade de mais de quinze anos atrás não se modificou muito.

A formação de professores é um grande desafio contemporâneo. Pretto (2006) considera que o currículo linear, não consegue abranger as transformações postas pelas tecnologias digitais. O currículo precisa ser

um articulador das diversas *disciplinas*, flexível, ágil, dinâmico, interativo, integrado, heterogêneo, simultâneo, à maneira própria do pensar coletivo, atendendo às demandas da comunidade escolar, da sociedade em geral, da produção cultural, dos questionamentos teóricos e metodológicos do fazer pedagógico na contemporaneidade (p. 13).

A sociedade atual e seus modos de vida apontam para a necessidade de se repensar os currículos, de modo, a integrar os conteúdos e incluir temas e instrumentos, como o computador e a internet, que já fazem parte do nosso cotidiano fora do âmbito educacional.

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não-fomal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas (LIBÂNEO, 2007, p. 38-39).

Libâneo evidencia, na citação acima, a amplitude de atuação de um pedagogo. Ao comparar a realidade social com os conteúdos apresentados nos cursos de formação de professores, percebo que é imprescindível uma aproximação desses dois mundos ainda distantes: o mundo acadêmico com o mundo escolar. A realidade social, trazida por Libâneo, demonstra a necessidade de (re)pensar os currículos dos cursos de formação de professores, de modo, que os estudantes, futuros professores, tenham condições de atuarem em sala de aula, sentindo-se, mimimamente, preparados para as demandas sociais que encontrarão.

4.2. FACED-UFJF: presença do computador e da internet?

As reflexões supracitadas sobre os currículos dos cursos de formação de professores serviram como base para orientar minhas reflexões sobre a realidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Será que a ausência (ou quase ausência) do computador e da internet também acontece na FACED-UFJF?

Como já foi explicitado no capítulo sobre o processo metodológico, o grupo de pesquisa LIC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas, desde 1999, desenvolve pesquisas sobre o computador e a internet, o letramento digital e a formação de professores. Nesse período a Faculdade de Educação passou por inúmeras mudanças. São transformações que ocorreram ao longo de anos, que demoraram a serem concretizadas, mas são significativas e necessárias para um curso de formação de professores. Rememoro a seguir um pouco da história da FACED-UFJF a partir das pesquisas desenvolvidas no interior do grupo de pesquisa LIC.

Em 2003, na sua quinta pesquisa²⁶, o grupo LIC investigou a formação inicial de professores. Essa pesquisa foi organizada contendo um eixo central e quatro subprojetos. Destaco entre eles o subprojeto I, que deu origem à dissertação de mestrado de Olívia Paiva Fernandes. A pesquisadora buscou compreender os usos que os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora faziam do computador e da internet no processo de formação inicial, e como compreendiam a presença dessas tecnologias digitais na escola.

Fernandes (2005) observou que tanto os alunos ainda em processo de formação quanto os docentes da FAGED-UFJF estavam distantes (física e reflexivamente) desses instrumentos e não compreendiam as mudanças trazidas para o ensino com a utilização das tecnologias digitais. O computador e a internet eram percebidos como ferramentas similares ao retroprojetor e a máquina de escrever, porém mais sofisticadas.

Fernandes (2005) ao concluir seu processo de pesquisa apontou que era necessário que o aluno, durante o curso de Pedagogia, tivesse um momento de reflexão, através de disciplinas específicas, para compreender as tecnologias digitais como grandes aliadas à prática pedagógica. Outra mudança necessária seria a criação de um espaço para o acesso ao computador e a internet, por meio dos laboratórios de informática.

Ao final do ano de 2005 e início de 2006, foram instalados quatorze Infocentros, que atendiam diversos espaços da UFJF²⁷. No ano de 2007, o grupo LIC inicia sua sexta pesquisa²⁸ e em uma linha de continuidade, Mirella do Vale Perotta (2008) dirige seu interesse de pesquisa para esses espaços recém-implantados na UFJF, objetivando compreender como os alunos usavam os Infocentros e “como este uso se reflete na sua formação inicial no que se refere ao seu processo de aprendizagem e na sua preparação para a docência” (PEROTTA, 2008, p. 42).

Perotta (2008) considera que o Infocentro foi um primeiro passo favorável à aproximação, no ambiente acadêmico, dos alunos com o computador e a internet. Porém, a ausência de uma prática docente, que envolvesse esses instrumentos, impedia que os futuros professores, vivenciem as suas possibilidades de uso em sala de aula.

²⁶ Pesquisa intitulada “*Letramento Digital e Aprendizagem na era da Internet: um desafio para a formação de professores*” (2003-2006).

²⁷ Faculdade de Direito, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Serviço Social, Faculdades de Comunicação, Economia/Administração e Educação, Faculdades de Enfermagem e Medicina; Instituto de Ciências Exatas, de Ciências Biológicas, de Ciências Humanas e Letras; Colégio de Aplicação João XXIII, Colégio Técnico Universitário (CTU); e Biblioteca Central.

²⁸ Pesquisa intitulada “*Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal*” (2007-2010).

Algumas modificações, com relação às tecnologias digitais, começaram a ser percebidas na realidade da FACED-UFJF. Em 2007 se efetivou o envolvimento de um grupo maior de professores com o projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB, através da criação do Curso de Pedagogia à distância. Essa aproximação dos docentes, através da EAD, com o computador e a internet trouxe marcas para o ensino presencial. A partir do contato com esses instrumentos, os professores da FACED-UFJF conheceram melhor as possíveis utilizações didáticas, que com o tempo foram aos poucos sendo incorporadas às práticas docentes dentro salas de aula dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas presenciais.

Em 2008, houve a reestruturação administrativa da FACED-UFJF, com a criação de um departamento único, o Departamento de Educação, formado pela Coordenação de Pedagogia, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, Coordenação de Educação em Redes Digitais, Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas, Coordenação de Estágios e Coordenação de Articulação e Divulgação Acadêmica. Essa reestruturação foi significativa para a presença das tecnologias digitais na FACED-UFJF, através da criação da Coordenação de Educação em Redes Digitais, que se atentaria para os melhoramentos e articulações possíveis para a prática docente com o computador e a internet.

Nesse mesmo ano, o curso de Pedagogia da UFJF passou por um momento de reformulação de seu currículo, buscando ultrapassar sua estrutura já defasada em relação às novas necessidades postas pela contemporaneidade. Foram criadas, então, novas disciplinas, entre elas duas específicas sobre as tecnologias digitais: *Educação online: reflexões e práticas* e *As Tecnologias de Informação e da Comunicação em Educação*. Foram criadas, também, disciplinas semipresenciais que utilizam recursos *online*, como o *Moodle*. Assim, como foi explicitado na pesquisa de Gatti e Barretto (2009) sobre a carência de disciplinas específicas que abordavam a temática das tecnologias digitais, até o ano de 2008 elas também estão ausentes na FACED-UFJF.

Apresento a seguir as ementas e os conteúdos das duas disciplinas específicas sobre tecnologias digitais:

Disciplina: EDU044 - EDUCAÇÃO ONLINE: REFLEXÕES E PRÁTICAS

| | |
|-----------------|---|
| Ementa | Tempo e espaço em novas vivências educacionais. Processos de Educação a distância e sua relação com os princípios da educação presencial. Interação, interatividade e a construção do conhecimento no ambiente digital. |
| Conteúdo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação e contemporaneidade: educação <i>online</i> e os novos paradigmas 2. Cibercultura e formação de professores: educação na era do hipertexto 3. Teorias pedagógicas e tecnologias: fundamentos teórico-metodológicos da Educação <i>online</i>: possibilidades e limites; perspectivas e desafios 4. Recursos para interatividade: o uso dos <i>Blogs</i> 5. Processos de educação a distância e sua relação com os princípios da educação presencial: didática <i>online</i> |

Quadro 9: Ementa da disciplina *Educação online: reflexões e práticas*.

Disciplina: EDU063 - AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO

| | |
|-----------------|---|
| Ementa | As novas tecnologias e a reconfiguração do ambiente educacional. Teorias da comunicação e tecnologias. Teorias pedagógicas e tecnologias. Políticas públicas em Tecnologias e Educação. |
| Conteúdo | <p>Relacionar tecnologias e sociedade: questões teóricas.</p> <p>Compreender a escola de Frankfurt.</p> <p>Compreender as teorias da Recepção.</p> <p>Compreender as teorias pedagógicas e sua aplicação no universo digital.</p> <p>Relacionar o papel do professor, do aluno e das tecnologias.</p> <p>Relacionar as políticas públicas em educação a distância e utilização de tecnologias no ensino básico.</p> |

Quadro 10: Ementa da disciplina *As Tecnologias de Informação e da Comunicação em Educação*.

As duas disciplinas supracitadas abordam conteúdos de reflexão, fundamentação teórica e aspectos práticos sobre a utilização das tecnologias digitais, que poderão fazer parte da prática do futuro docente em sala de aula. Ao observar as duas ementas percebe-se pouca

atenção com os aspectos operacionais relacionados aos usos das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Não cuidar desses aspectos demonstra uma insuficiente formação, para que o futuro professor atue com eficiência em sala de aula. Por não ter domínio dos instrumentos, o docente pode não ver as tecnologias digitais na sua funcionalidade.

Pensar que há alguns anos a realidade da FAGED-UFJF era marcada pela ausência do computador, como explicitada na dissertação de mestrado de Fernandes (2005), e que atualmente este instrumento tecnológico faz parte do seu cotidiano, demonstra uma importante mudança que, mesmo de maneira lenta, está modificando a formação dos professores.

Salvat (2000) considera que, para a tecnologia estar presente no âmbito educacional, é necessário superar a presença do computador apenas através da utilização isolada de alguns professores. Torna-se imprescindível, portanto, uma reestruturação do currículo, objetivando a integração dos recursos tecnológicos, para que todos os professores tenham a possibilidade de trabalharem e usufruírem da tecnologia no seu fazer docente. Houve uma reestruturação do currículo da FAGED-UFJF, entretanto, é necessário ir além das aparências. Fico me questionando se agora que o curso de Pedagogia da UFJF possui disciplinas que fazem uma reflexão sobre as tecnologias digitais, isso bastará para que essas ferramentas se tornem efetivamente instrumentos de aprendizagem.

Durante as entrevistas com os seis professores sujeitos desta pesquisa, compreendi que não é tão simples incorporar essas práticas no cotidiano da FAGED-UFJF. Incorporar aqui no sentido de fazer parte, de integrar no significado proposto por Salvat (2000), não apenas estar presente. O computador e a internet, enquanto equipamentos, estão presentes nas salas de aula e no currículo do curso de Pedagogia, mas nem sempre o seu uso faz parte da prática docente.

Ao comentar com os professores durante as entrevistas sobre o currículo dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da UFJF, um primeiro aspecto notado é um desconhecimento do currículo como um todo. Alguns docentes possuem um conhecimento superficial do próprio currículo do curso no qual atuam.

Mariana: Pensando na formação, hoje, do professor daqui do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, você acha que o futuro professor é formado para utilizar as tecnologias digitais? Como você vê essa questão da formação?

Júlia: Bom, eu não sei... Como não conheço todo o currículo, eu acredito que essa questão do letramento digital, pela presença de pesquisadores aqui, a todo tempo esteja sendo discutida. Mas nós não temos de fato disciplinas que ensinem habilidades técnicas, de conhecimento de *softwares*, de demonstração dessas possibilidades. O que acaba havendo é que se um

determinado professor conhece, às vezes, ele compartilha. Senão, o aluno não vai ter acesso a esses recursos ou só em outra oportunidade. Mas eu acredito por uma questão geracional, essas turmas que eu vejo, estão mais antenadas nessas coisas.

(Transcrição da 2ª entrevista realizada no dia 06 de maio de 2011)

A partir dessa fala, é possível perceber uma desinformação por parte da professora sobre as disciplinas que fazem parte do currículo da FACED-UFJF. Será que esse desconhecimento está ligado ao fato de ser recém-chegada à instituição? No entanto, no período de seu ingresso, a discussão da reformulação curricular foi uma pauta importante presente nas reuniões do Departamento de Educação da FACED. Estranha-se, nesse sentido, que a professora apresente um desconhecimento em relação ao currículo do curso.

Júlia comenta que não há disciplinas que abordem aspectos práticos sobre a utilização das tecnologias digitais. Realmente, as disciplinas específicas sobre as tecnologias não possuem como objetivo principal a instrumentalização do computador e da internet. Ao abordar as possíveis práticas de letramento digital, como a construção e a utilização de um *blog*, a professora que leciona tais disciplinas não desconsidera a importância da técnica e supervaloriza a teoria. Ao contrário, quando a professora aborda, em suas aulas, alguma prática com o computador e a internet, há um equilíbrio entre a reflexão e os aspectos técnicos. Esse é um aspecto fundamental para as práticas de letramento digital.

Outro aspecto que Júlia deixa emergir nesse trecho é a isenção da responsabilidade do professor com a formação para o uso das tecnologias dos alunos considerados nativos digitais. Há uma visão construída a partir do senso comum em que todos os sujeitos dessa geração usam efetivamente o computador e a internet. O que não é uma verdade. Alguns usos podem acontecer de uma maneira mais natural, integrados ao seu cotidiano, porém nem sempre são acompanhados de uma reflexão sobre suas potencialidades para o trabalho escolar.

Coscarelli (2010) compreende que os alunos precisam saber lidar com as tecnologias, formatar textos, utilizar recursos disponíveis, aprender com as tecnologias digitais, tornando-se leitores e produtores de textos hipertextuais e multimodais. “Mas de quem é esse papel? Quem vai ensinar tudo isso a eles? A escola parece não estar incorporando muito esse papel (p. 521)”. A autora salienta, entretanto, que há escolas e iniciativas que tentam trazer essa formação para o aluno.

Aprofundo a discussão iniciada por Coscarelli (2010) considerando a realidade educacional como um ciclo. Se os cursos de formação de professores não preparam efetivamente os alunos para lidarem em sala de aula com as tecnologias digitais, o futuro

docente ao chegar à sala de aula, poderá apresentar dificuldades para integrar a tecnologia à sua prática pedagógica.

Ainda ao abordar a formação do aluno, percebi um ponto negativo quando houve a criação de disciplinas específicas sobre o computador e a internet na FACED-UFJF. Os professores que não lecionam essas disciplinas, não se consideram mais responsáveis pela formação dos alunos para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, por existir uma disciplina que faz tal reflexão e formação. Esse aspecto pode ser observado no trecho a seguir.

Mariana: Como você vê a questão do currículo no Curso de Pedagogia com relação às tecnologias digitais? Há formação do aluno para utilizações futuras?

Manuela: Então, não é meu campo. Eu acho que quem pode responder isso bem é a professora Camila junto com a professora Cláudia (professoras específicas da área). Mas é obvio que eu observo que tem mudado. Agora nós temos disciplinas que discutem as tecnologias. Até há pouco tempo nós não tínhamos isso no Curso de Pedagogia. Acho que tem avançado!
(Transcrição da 3ª entrevista realizada no dia 09 de maio de 2011)

Compreendi, portanto, que alguns discursos ficaram marcados por uma dupla isenção da responsabilidade com a formação do futuro professor para a utilização do computador e internet. A primeira isenção está ligada aos aspectos geracionais. Alguns professores consideram seus alunos nativos digitais e efetivos usuários desses instrumentos, não necessitando de uma maior formação. A segunda isenção se caracteriza pela não responsabilidade com a formação do aluno, por existir na FACED-UFJF disciplinas específicas que abordem estudos sobre as tecnologias digitais.

Coscarelli (2010) afirma, ainda, que os alunos pertencentes à geração dos nativos digitais, aprendem a utilizar o computador desenvolvendo as habilidades de busca, formatação, leitura e produção de textos nos ambientes digitais, através dos usos realizados em casa com amigos e familiares ou até mesmo em *lan houses*. A escola quando faz referência às tecnologias digitais apenas as veem como “fonte de informação ou como uma matéria a ser ensinada” (COSCARELLI, 2010, p. 521). Pergunto-me diante da isenção posta pelos professores: será que isso basta para que os alunos pratiquem as tecnologias? Mesmo sendo considerados alunos nativos digitais, não há necessidade de uma reflexão, que busque o desenvolvimento da criticidade e da autonomia desse aluno?

Talvez se faça necessária inclusão das disciplinas específicas para chamar a atenção e despertar o interesse, ou até mesmo o conhecimento das possibilidades trazidas pelo computador e a internet para o ensino e a aprendizagem, dos alunos e professores.

Compreendo que essas disciplinas sobre as tecnologias digitais são passos necessários para a formação do professor, demonstrando a necessidade de reflexão sobre as utilizações do computador e da internet como instrumentos de aprendizagem.

Lima (2004) ajuda a compreender a importância da prática interligada com a reflexão. A autora compreende a formação de professores como um *continuum*, explicitando a necessidade de interligar e criar nexos entre a formação inicial e continuada com as experiências práticas, sociais e culturais dos professores. Portanto, o docente está em contínua formação durante a sua vida. “A simples prática não dá conta da tarefa de formação, se não for acompanhada de um componente indispensável - a reflexão, vista como um elemento capaz de promover os nexos necessários” (LIMA, 2004, p. 19).

A autora fala de formação do professor como um todo, e não aborda, especificamente, a questão das tecnologias digitais. Porém, suas reflexões levam a compreender que é preciso estabelecer um elo entre a reflexão e as práticas. Pensando no computador e na internet, esse elo pode ser construído nas disciplinas específicas, através dos momentos de ensino e aprendizagem em que alunos e professor refletem e praticam as tecnologias digitais.

A professora Fabiana tem uma visão ampliada para a formação de professores para o uso das tecnologias digitais. Ressalto que ela foi aluna de graduação e bolsista de iniciação científica da FAGED-UFJF. Por possuir esse vínculo maior, por ter feito parte da história e presenciado todo o processo de modificação com relação à entrada e permanência dos computadores e internet na instituição, Fabiana construiu uma visão diferenciada sobre a formação de professores nesse contexto.

Fabiana: Quando eu estudava aqui eu não tive nenhuma disciplina de tecnologias. Agora eu já sei que tem, vários professores usam, que fazem disciplinas semipresenciais, usam o *Moodle*. Já tem essa preocupação maior. Já é um avanço no currículo, não é ainda o ideal, porque não adianta você ter uma ou duas disciplinas e o resto dos professores não usarem também, não ensinarem a partir do exemplo, da prática.

Mariana: Você coloca que o currículo avançou, mas que ele não chegou em um, não sei se seria possível chegar em um momento ideal, mas o que você acha que deveria melhorar?

Fabiana: Eu acho que aqui na Faculdade falamos muito, mas usamos pouco. Eu acho que tinha que fazer coisas mais práticas para que os alunos possam efetivamente usar. Talvez não uma disciplina. A disciplina tal, a disciplina tal. Mas usar mais em todas as disciplinas para que eles possam ter mesmo conhecimento, acesso, usar de formas diferentes essa tecnologia, todas as tecnologias. E ver que aquilo ali tem um objetivo, não ficar focado só em uma disciplina. Eu acho que todo mundo tinha que usar mais um pouquinho. Tem alguns professores que usam mais e outros menos, mas tinha que ser alguma coisa mais combinada, mais conversada com os professores para poder ficar mais legal, para os alunos verem um objetivo maior naquilo. Não

ficarem achando que aquilo é só uma disciplina e pronto, acabou! Nunca mais eu vou usar em nenhuma outra. Então ter uma disciplina, mas depois, todo mundo cobrar os usos nas aulas, nas apresentações de trabalhos, nos seminários. Um uso crítico, não só abrir lá e copiar trabalho.

Mariana: Ter essa preocupação com a formação realmente independente da disciplina.

Fabiana: Eu acho que se todo mundo tivesse essa preocupação desde o primeiro período, quando os alunos chegam com essa visão um pouquinho mais deturpada, se tivesse uma disciplina logo no começo tipo igual tinha de trabalhos acadêmicos. Poderia ter uma de tecnologia também, e os professores irem cobrando ao logo das disciplinas aquele uso mesmo, um uso mais efetivo da tecnologia nos trabalhos, nas apresentações.

Mariana: Você acredita mais em um uso transversal?

Fabiana: Com certeza!

(Transcrição da 4ª entrevista realizada no dia 30 de maio de 2011)

O discurso da professora Fabiana serve de base para compreender que a prática do professor em sala de aula, independente da disciplina que leciona, também reflete na formação do aluno. Os professores das disciplinas que não abordam a discussão sobre a tecnologia também possuem responsabilidade na formação do aluno em relação a esse aspecto.

A professora Fabiana considera ainda que o uso dos alunos precisa ser cobrado pelo professor. Uma cobrança não no sentido de obrigatoriedade, mas de um estímulo para que o discente compreenda as outras possibilidades que o computador e a internet trazem para sua formação, como, por exemplo, pesquisa, produção e compartilhamento do conhecimento produzido.

As disciplinas específicas trouxeram avanços positivos, porém continuaram as velhas práticas docentes. Muitos professores não nasceram convivendo com o computador e com a internet, fazendo com que sejam considerados estrangeiros digitais. Porém, isso não é um determinante para a utilização ou não. Talvez alguns tenham mais dificuldade e menos intimidade com essas ferramentas, por vez, medo de arriscar em um mundo não tão comum ou não percebem o potencial desses instrumentos.

Barreto, Guimarães, Magalhães e Leher (2006) consideram que as tecnologias digitais “não podem produzir mudanças significativas na educação regular, ante a orientação ‘instrucionista’” (p. 39). As autoras consideram que a resistência e o medo, muitas vezes, reduzem a percepção do computador e da internet apenas como ferramentas que substituíram a máquina de escrever, não permitindo a compreensão de ambientes que possibilitam a aprendizagem e produção de conhecimento. Faz-se necessário, portanto,

(...) superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes [da instituição educativa], aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição (MIZUKAMI, 2002 apud IMBERNÓN, 2000, p. 8).

A presença do computador nos cursos de Pedagogia ultrapassa a presença da temática em seus currículos. O fazer docente, independente da disciplina, pode ser atravessado pelas tecnologias digitais. Esses instrumentos não podem ser vistos como inimigos, que causam desconfiança; ao contrário, como aliados, que utilizados de uma maneira crítica, servem como meios para a aprendizagem.

Ainda com relação ao trecho de transcrição supracitado, Fabiana deixa transparecer que a realidade já foi modificada, porém ainda tem muito para melhorar. Um dos aspectos que precisa de melhorias é a prática docente. A professora comenta que seria interessante uma prática mais compartilhada. Percebe que tudo o que se faz é muito isolado. Cada professor com sua própria disciplina. Os professores trabalham sozinhos e de forma isolada. Cada um com as suas experiências. Sem compartilhar o que deu certo e discutir possibilidades e melhoramentos para superar o que deu errado. Todos estão atuando isoladamente. Cada um faz seu trabalho independente, sem diálogo e trocas entre eles.

Ao tratar o tema diálogo, Bakhtin e Volochínov no livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem, apontam que a

(...) verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2009, p. 127).

Esse trecho de Bakhtin e Volochínov permite compreender a importância daquele que fala e daquele que ouve. Os sujeitos, durante todo o processo de interação, precisam estar atentos, pois ora são ouvintes, ora são falantes. O diálogo é marcado pela relação entre pessoas que oferecem suas palavras e contrapalavras.

Ao olhar para o cenário enunciativo da FACED-UFJF, percebo que nem sempre o diálogo se faz presente. A interação entre sujeitos mediada pela linguagem é fundante na teoria de Bakhtin e Vygotsky, porém ela nem sempre está presente nos cursos de formação de professores.

O outro é constituinte do eu. Cada encontro com o outro pode gerar modificações na formação humana e profissional de cada sujeito. Se não há abertura para as trocas através dos diálogos, muito se perde na questão da formação das pessoas, enquanto sujeitos histórico-culturais.

No trecho a seguir Paula evidencia essa modificação que uma professora proporcionou à sua prática como docente.

Mariana: Pensando o currículo de Pedagogia e Licenciaturas, você acha que com as disciplinas de tecnologias o aluno é formado para a utilização?

Paula: Eu sei que tem umas disciplinas novas, e que é até a Cláudia que ministra, que se voltam para isso. Eu não dou aula para a Pedagogia, eu dou para as Licenciaturas, mas eu já tive aluna da Pedagogia, orientanda de monografia e uma outra que fez disciplina isolada, que tinha feito essas disciplinas e comentavam. Nesse sentido assim: “Ah, é muito fácil produzir um vídeo! Ah, vamos buscar não sei o que, em não sei aonde!”. Então eu acredito que surte efeito sim! Mas ainda engatinha muito. O tema ainda está engatinhando.

Mariana: E como você acha que deveria ser essa continuação, quando você coloca que engatinha, por enquanto é um primeiro passo?

Paula: Eu acho que tem que mexer no grupo de professores. Enquanto ainda tiver gente ou minimizando o trabalho ou sub-utilizando, enquanto tiverem professores, colegas meus, sub-utilizando, o ciclo ainda se reproduz. Não tem como...

Mariana: Então, você acredita que esse aspecto vai além do currículo?

Paula: Vai além do currículo formal, com certeza! Porque ele faz uma disciplina, duas que sejam, em um curso que oferece, cinco disciplinas por semestre, cinquenta disciplinas.

Mariana: Você acha que essa formação ultrapassa essas disciplinas específicas e que os outros professores têm responsabilidade sobre ela?

Paula: Com certeza! Porque no meu caso, eu não tive uma formação em uma disciplina específica. Eu vi uma professora, que nem era uma professora da qual se espera que lide com isso, que foi significativa para a minha vida. E daí por diante eu fui fazendo outras e, ai assim, veio a formação específica. Tem que ser transversal. Eu acredito que sim!

(Transcrição da 5ª entrevista realizada no dia 08 de junho de 2011)

Ultrapassando a urgência de disciplinas que abordem as tecnologias, está a necessidade de mudanças na prática do docente do formador de professores, assim como foi colocado pela professora Paula no trecho de transcrição supracitado. Ela comenta que foi uma professora de graduação que despertou seu interesse para a utilização das tecnologias digitais. Uma professora que não era da área específica sobre computador e internet que mostrou a sua possibilidade de utilização como instrumentos aliados ao ensino e à aprendizagem.

A professora considera que a formação vai além do currículo, entendendo sua transversalidade, ao perceber que a responsabilidade da formação ultrapassa a disciplina específica e envolve os demais docentes da instituição. Todos são responsáveis e podem

servir de exemplos para os discentes, através das atitudes frente às tecnologias e às utilizações realizadas em sala de aula.

Muito se falou das disciplinas específicas, e não poderia faltar a voz da professora que leciona essas disciplinas. Camila, uma pesquisadora da área de tecnologias digitais, desabafa durante a entrevista, quando questionada sobre a formação de professores. Apesar de ser um trecho mais longo, ele é de fundamental importância para a reflexão aqui estabelecida.

Mariana: E você acha que nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, daqui da UFJF, os futuros professores saem preparados para usar a tecnologia?

Camila: Eu acho que o curso de Pedagogia da nossa Universidade, ele está muito avançado diante de outros cursos. Nem todo curso de Pedagogia tem essa preocupação de trazer as questões do debate sobre a tecnologia e mídias, porque a gente tem disciplinas que trabalham também sobre as mídias para debate na área educacional. Eu acho que nosso currículo ele está muito crítico nesse sentido, ele está avançado em relação a outros. Se o aluno sai preparado? Eu acho que o que a gente tem hoje é um passo muito importante, eu acho que ele sai pelo menos familiarizado com essas questões, ele sai com condições de pelo menos trazer isso para a sua prática, mas eu acho que vai depender dele como profissional, ou seja, o fato dele ter na formação dele essas áreas, essas disciplinas que pensam, debatem e até instrumentalizam de alguma forma sobre as tecnologias, sobre esse letramento, não garante que ele vá ser um professor que vai usar, da mesma forma, que o fato dele ser mais próximo da geração Y ou nativos digitais não significa que ele vai ser um professor que vai fazer uso intenso da tecnologia, isso a gente tem percebido muito claramente. Eu acho que a gente tem que ainda avançar um pouco mais nessa formação aqui no nosso curso, de modo que todos os professores do curso fizessem uso das tecnologias. O que a gente tem é assim: “Ah, quem pensa a tecnologia é a Camila, quem fala essas coisas é a Camila, eu não preciso falar”. Só que a questão do debate tecnológico, sobre acessibilidade, inclusão, por exemplo, é algo que não é da minha área de estudo somente, não é da minha disciplina, mas perpassa todas as áreas. Eu acho que se a gente tiver um quadro docente, que faz usos das tecnologias de forma cotidiana, que orienta, por exemplo, como que eu pesquiso em um *site*. Porque muitas vezes a gente tem professores que, não só aqui, professores em todos os cursos, que acham que os alunos sabem fazer isso sozinhos, porque eles sabem mexer na tecnologia. O que a gente tem percebido, por exemplo, é que você tem, na educação básica, você tem alunos que jogam *games* há muito tempo, desde pequenininhos, sabem tudo de *games*, que entram no *Orkut*, que mexem no *Youtube*, sabem fazer filmagem e tal, mas não sabem mexer no *Word*. Não sabem digitar, formatar, não sabem colocar dados em uma planilha eletrônica, não sabem. É lógico que ele tem facilidade. Se você mostrar para eles, eles vão aprender com facilidade. Mas eles não sabem mexer. E muitas vezes o professor, tanto na educação básica como no ensino superior, ele acredita que esse aluno já saiba. Esse letramento digital ele não é uma competência, assim como os demais letramentos, eles não deveriam ser de uma única área. Eu acho que eles deveriam ser de todas as áreas. Eu acho que uma coisa é você ter uma área criticando, desenvolvendo de forma mais aprofundada esse letramento digital. Outra coisa é você entender que esse letramento não é parte das outras áreas de conhecimento. Eu acho que

quando a gente tiver professores que incorporem as tecnologias ou o debate tecnológico... Isso é uma coisa para ser debatida só na minha disciplina? Só na minha área de conhecimento? Quando você vai trabalhar, por exemplo, as questões políticas, as políticas da Educação, você tem que debater sobre tecnologias. Por que você não debate tecnologias quando vai discutir políticas? Quando você vai discutir avaliação? Por que você não traz a questão do uso dos ambientes virtuais ou da Educação a distância quando vai discutir avaliação? Quando vai discutir currículo? Porque a gente está fazendo. Os professores, muitos deles estão usando o *Moodle*. Mas estão usando o *Moodle* como, também? Como um depósito de textos? Ao invés de eu colocar no xerox, eu coloco lá no *Moodle*, e o aluno imprime. De que forma eu estou usando esses recursos? Eu estou usando para fazer a transposição do que eu já faço na sala de aula para esses espaços? Mas para quê? Eu acho que essa é a grande questão? Eu acho que falta ainda um letramento digital dos professores que formam na Pedagogia, porque eu acho que nem todos têm esse letramento. E quando eu falo de letramento digital, eu não estou falando de um letramento que não é só de domínio tecnológico, de recursos tecnológicos, domínios dos recursos tecnológicos. Mas para mim, a minha concepção de letramento, que é muito dentro do pensamento de Paulo Freire é exatamente o desenvolvimento do pensamento crítico desse aluno, em relação aos usos da tecnologia e em relação à própria cibercultura. Não adianta nada eu ensinar a mexer na tecnologia, se eu não fizer uma reflexão crítica, e isso é letramento para mim.

(Transcrição da 6ª entrevista realizada no dia 28 de junho de 2011)

Ao voltar nas transcrições e ler esse depoimento, fiquei silenciada por alguns momentos. O que dizer frente a esse desabafo da professora tão citada pelos outros professores como a grande responsável pela formação dos alunos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia da UFJF? Mesmo que os demais docentes reconheçam seu papel na formação dos alunos, Camila sempre é vinculada como aquela que faz os usos e os debates sobre as tecnologias digitais. Esse foi o primeiro incômodo que a professora demonstrou ao falar da necessidade de se avançar com relação às utilizações feitas pelos colegas de trabalho. Salvat (2000) explicita que, quando o computador não está integrado no contexto educacional, o professor que faz utilizações efetivas é considerado, pelos demais docentes, como o responsável pelos usos e pela parte técnica e instrucional dessa ferramenta. E isso acontece com Camila.

A professora reconhece que sua disciplina é importante por ser um espaço para se debater criticamente as tecnologias digitais e buscar que o aluno saia da faculdade pelo menos familiarizado com os recursos do computador e da internet. Entretanto, os demais professores não ficam isentos de seu papel na formação do aluno, através de suas utilizações em sala de aula, dentro das disciplinas que lecionam. Por outro lado, Camila se preocupa com as utilizações, ou subutilizações que apenas transferem para a tecnologia o que sempre era feito

em sala de aula sem o computador e a internet, somente para modernizar a prática do professor.

Além de considerar os professores como exemplos através dos usos realizados, Camila traz outro aspecto importante para a discussão. As tecnologias digitais são instrumentos que podem fazer parte do debate das outras disciplinas. O tema muitas vezes é compreendido de forma isolada, como se ainda fosse possível isolar a tecnologia. Camila ressalta que as tecnologias digitais estão em tudo e, por essa razão, devem estar presentes nas discussões sobre currículo, avaliação e políticas educacionais, por exemplo.

O professor, independente da disciplina em que atua, deve perceber a educação como “um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza” (MIZUKAMI, 2002, p. 12). O papel do docente vai além do ensino do conteúdo, ele é responsável por uma formação crítica e autônoma do aluno. As tecnologias digitais, devido a sua presença já enraizada na sociedade, são parte dessa formação.

O que pensar frente a esses dados construídos sobre o currículo e o curso de formação de professores? É claro que ocorreram avanços fundamentais nesses espaços de formação. As disciplinas específicas suscitaram reflexões sobre a presença do computador e da internet entre os professores da FACED-UFJF. Acredito sim, na necessidade da permanência dessas disciplinas. O computador e a internet, como instrumentos que possibilitam o ensino e a aprendizagem, requerem um aprofundamento em teorias e práticas para a utilização em sala de aula dentro dos cursos de formação de professores.

As disciplinas específicas, erroneamente, geraram uma atribuição exclusiva de responsabilidade pela formação do aluno para o professor específico. Os demais professores nem sempre compreendem o seu papel frente à formação de seu aluno para o uso das tecnologias digitais.

As utilizações do computador e da internet feitas pelo professor em sala de aula, independente de disciplina, são momentos de desenvolvimento e aprendizagem para o aluno. Não só os conteúdos lecionados, mas as atitudes dos docentes são elementos constitutivos da formação do aluno como um futuro professor. Os educadores podem ser uma referência para a boa ou a subutilização do computador e da internet.

4.3. Questões administrativas e estruturais da FACED-UFJF: alguns acertos e tropeços

Ao entrar em campo, um dos meus objetivos era conhecer e compreender as iniciativas adotadas por uma das coordenações que faziam parte do Departamento Único de Educação, “Coordenação de Educação em Redes Digitais”, por considerá-la como uma inovação importante para o desenvolvimento de um melhor trabalho formativo do futuro docente no que se refere à integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas.

Busquei ajuda, inicialmente, de duas professoras, Camila e Manuela, que fizeram parte do grupo de pesquisa LIC e que já discutiram, cada uma dentro de sua especificidade, as tecnologias digitais. Perguntei, em conversas informais, como era o funcionamento do departamento e suas coordenações, quem assumia as funções de coordenadores e qual era a função de cada coordenação.

Em uma das conversas com as professoras, que ocorreu em meados de agosto de 2011, descobro que a Coordenação de Educação em Redes Digitais havia sido extinta na última reunião de Congregação. Segundo Camila e Manuela, foi alegado que essa Coordenação não tinha mais objetivo, já que os professores fazem usos efetivos do computador e da internet em suas disciplinas.

Com essas informações, chego à Secretaria da Direção, buscando conhecer melhor a história das mudanças efetuadas na FACED. Lá encontro as atas e os documentos que formalizaram a extinção dos departamentos e a criação do Departamento único e das Coordenações.

Analisando os documentos encontrados percebo que:

1. No dia 05/12/2007 foi aprovada a Reforma Administrativa da Faculdade de Educação.
2. Nessa data foram extintos os quatro departamentos existentes:
 - Departamento de Administração Escolar (ADE)
 - Departamento de Fundamentos da Educação (EDU)
 - Departamento de Métodos e Técnicas de ENSINO (MTE)
 - Departamento de Psicologia e Orientação Educacional (PEO)
3. Foi criado o único Departamento – Departamento de Educação (EDU) e quatro coordenações:
 - Coordenação de Estágio
 - Coordenação de Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas
 - Coordenação de Articulação Acadêmica
 - Coordenação de Educação em Redes Digitais

A recém-criada Coordenação de Educação em Redes Digitais tinha como objetivo:

1. Coordenar as ações de EAD e outras formas de educação em redes digitais.
2. Incentivar o uso das TICs nos processos educacionais presenciais no âmbito da FAGED.
3. Implementar deliberações de participação da FAGED em políticas públicas de EAD, tais como os cursos de Universidade Aberta promovidos pelo governo federal.
4. Participar de Conselho de Unidade da FAGED.
5. Manter uma permanente articulação com a Chefia do Departamento de Educação e as Coordenações de Curso, de Estágio, de Articulação Acadêmica e da coordenação das disciplinas pedagógicas das licenciaturas da FAGED.

Em uma das atas da reunião de Congregação, houve a alteração do nome dessa Coordenação, inicialmente denominado “Coordenação de Educação a Distância”. Objetivando ampliar as possibilidades de atuação, houve a alteração do nome para Coordenação de Educação em Redes Digitais. Porém, nos próprios documentos oficiais e nos discursos das professoras Manuela e Camila, o primeiro nome se mantém.

Esse aspecto chama muita atenção, porque há uma organização e encontros semanais de professores que fazem parte da UAB, o que não acontece com a mesma constância no ensino presencial. Os próprios professores fazem um comparativo entre as duas modalidades de ensino e assumem que são mais frequentes e organizados os encontros para discussão de problemas e iniciativas para melhorarem o ensino a distância da UFJF.

Sendo mantido no nome “Coordenação de Educação a Distância” nos discursos e alguns documentos, realmente não há muito que se fazer, porque há efetivamente professores, que se constituem como um grupo, que discutem e tomam iniciativas necessárias em relação à educação a distância.

Mariana: Você acha que mudou alguma coisa com a extinção da Coordenação de Redes?

Manuela: Na verdade ela nunca existiu. A Coordenação de Redes foi muito criada por conta da UAB, o histórico dela está muito ligado. Quando a UAB teve uma coordenação própria, tomou vida na faculdade, ela perdeu um pouco a sua necessidade para o grupo.

(Transcrição da 9ª entrevista realizada no dia 19 de outubro de 2011)

Porém, como fica a situação da educação presencial na FAGED-UFJF? Será que não são necessários a organização e os encontros entre os professores que atuam no ensino presencial? Será que o isolamento dos professores não é reflexo dessa falta de articulação?

Quando se optou em mudar o nome para Coordenação de Educação em Redes Digitais, pretendia-se ampliar a atuação indo além da Educação a distância. A Coordenação teria como uma das suas funções incentivar e orientar o uso das tecnologias digitais no presencial. Apesar da mudança de nomenclatura, as atitudes se pautavam em olhar apenas para o ensino a distância, demonstrando ainda uma visão restrita da tecnologia, no sentido de que apenas a EAD precisa da presença do computador e da internet na prática docente.

Para completar a situação, descobro, nos documentos, oficiais que dois professores efetivos da FAGED tornaram-se, a partir de indicação e votação, o coordenador e o vice-coordenador da Coordenação de Educação em Redes Digitais. Começo, então, a questionar: o que foi feito por esses coordenadores? Como a atuação deles modificou efetiva e significativamente a realidade de FAGED a ponto de não ser mais necessária a existência dessa Coordenação?

Pergunto diretamente à secretária se o movimento para a instalação dos *datashows* e do som nos computadores, nas mais de vinte salas da FAGED-UFJF e do pedido de liberação e instalação da internet nas salas, partiu dessa coordenação. A secretária diz que não! Tudo partiu da direção, com ajuda da instituição pertencente à FAGED, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

Questiono, então, sobre o que foi feito nesse tempo em que a Coordenação existiu. A secretária e as professoras Camila e Manuela deram a mesma resposta: efetivamente nada foi feito. Camila comenta que essa coordenação, entre as três outras, era a única para a qual não havia uma pequena remuneração para quem assumisse o cargo de coordenador. Desse modo, não havia interesse.

As possíveis causas, portanto, para a extinção da Coordenação de Educação em Redes Digitais, alegadas pela secretária, Camila e Manuela foram: a não remuneração, a independência dos professores envolvidos com a UAB, a movimentação, ainda que de forma isolada, vinda dos próprios professores para utilizarem o computador e a internet e a falta de espaço para diálogo para colocar em prática ideias e melhoramentos possíveis.

Acredito que a Coordenação de Educação em Redes Digitais é sim necessária para o ensino presencial da FAGED-UFJF. Percebo que faltam iniciativas que estimulem o uso do computador e da internet de forma mais crítica, superando as práticas docentes que

subutilizam os instrumentos, dando apenas um ar de modernidade ao ensino, fato esse mencionado pelos professores participantes desta pesquisa.

A Coordenação em Redes Digitais poderia lutar por melhorias na FACED, como, por exemplo, a instalação da internet nos andares onde ficam as salas de aula. Desse modo, novas práticas de letramento digital estariam à disposição do professor para serem trabalhadas em salas de aula com seus alunos.

Compreendo que outra responsabilidade dessa Coordenação seria estimular o uso dos espaços e equipamentos disponibilizados pela FACED. Há professores recém-chegados à instituição que não têm conhecimento do que é oferecido, como o Infocentro, espaço que o professor pode usar para dar aulas utilizando o computador e a internet com seus alunos.

Infelizmente determinou-se a extinção da Coordenação de Educação em Redes Digitais por motivos variados, entre eles, a associação da coordenação apenas à EAD e o uso considerado efetivo do computador e da internet pelos professores. Considero que isso não é uma verdade. Usar efetivamente um instrumento é ter domínio para além da técnica. É compreender as possibilidades e criticamente praticar as tecnologias digitais. Entretanto, não é isso o que acontece como demonstra esta pesquisa.

4.4. Infocentro: um espaço sem divulgação

Desde 2008, o Infocentro tem sido tema de pesquisa do grupo de pesquisa LIC. Nesses últimos cinco anos, seria de esperar que algumas modificações pudessem ter ocorrido.

Ao pesquisar sobre as práticas de letramento digital na FACED-UFJF pensei que seria comum encontrar professores usando com frequência o espaço do Infocentro para suas aulas, uma vez que já havia liberação para a sua utilização relacionada com as atividades de docência. Entretanto, não foi isso que encontrei.

Em entrevista com a professora Júlia, ela comentava sobre a criação de disciplinas que abordavam as tecnologias digitais e dizia que não percebia uma mobilização e incentivo da FACED para as diferentes possibilidades de utilização.

Júlia: Eu não vejo nenhuma grande mobilização principalmente na FACED. A Faculdade de Educação não tem um laboratório de informática. Tem um laboratório de informática me parece na Biblioteca Central, que eles fizeram agora, na Biblioteca Central...

Mariana: Tem um Infocentro perto do Xerox aqui. Não sei se você já conhece?

Júlia: Não! Mas ele tem acesso?

Mariana: Tem. Pode marcar. Eu não sei se ainda está aberto acesso para todos os *sites*.

Júlia: É para todos os cursos?

Mariana: O daqui atende a Administração, Economia, Comunicação e a Pedagogia.

Júlia: Olha, eu não sabia!

Mariana: Fica ali quando você entra no Xerox...

Júlia: Eu sei...

Mariana: Tem uma portinha. Não sei se tem algum aviso: Infocentro aqui! Tem vários computadores.

Júlia: Não sabia. Eu já vi aquela sala, mas achava que era de uso restrito ao Curso de Comunicação. Precisa da divulgação das informações!

Mariana: Ainda são restritas.

(Transcrição da 2ª entrevista realizada no dia 06 de maio de 2011)

Júlia é uma professora recém-chegada à FACED-UFJF. Entretanto, não lhe foi informado o que está disponibilizado para os professores que fazem parte da FACED-UFJF. O Infocentro é um espaço que permite que os alunos tenham aulas usando os computadores e que construam e ampliem suas práticas de letramento digital. O não conhecimento e a não utilização desse espaço podem acarretar perdas, que pensando nos objetivos do Infocentro, deixam de lado a possibilidade de acesso e disseminação da informação, de compartilhamento do conhecimento, capacitação dos alunos para o uso e a inclusão digital.

Para Júlia, esses espaços foram criados há pouco tempo e possuem o uso restrito à Faculdade de Comunicação, por ficar perto de suas dependências. Entretanto, desde o ano de 2005, existe o Infocentro na Biblioteca Central que, já na época, disponibilizava o espaço para que os professores dessem suas aulas. Em 2006, inaugurou-se o Infocentro que atendia às faculdades de Comunicação, Administração/Economia e Educação. Por não ter conhecimento desse espaço, Júlia demonstra que não há divulgação por parte da FACED desse espaço.

Será mesmo que não há mais necessidade da Coordenação de Educação em Redes Digitais, sendo que um de seus objetivos seria “Incentivar o uso das TICs nos processos educacionais presenciais no âmbito da FACED”?

Existem professores que ainda não têm conhecimento das possibilidades oferecidas pela instituição, como o espaço do Infocentro. Sendo assim, como extinguir uma coordenação por considerar que todos os professores fazem usos efetivos do computador e da internet? Não se aproveita, por falta de conhecimento, o que é oferecido, portanto, não se podem considerar efetivos os usos realizados pelos professores. Observo que há uma incoerência entre o discurso e o que realmente está acontecendo na prática na FACED-UFJF.

Depois que a professora tomou conhecimento desse espaço, ela passou a utilizá-lo com frequência em suas aulas, o que será explicitado no capítulo referente à terceira categoria.

4.5. Problemas técnicos e manutenção de computadores: dificuldades na utilização dos equipamentos disponibilizados pelo FACED

Quando ingressei no curso de Pedagogia da FACED-UFJF em 2005, poucos professores utilizavam o computador e a internet em sala de aula. Naquele momento isso era compreensível devido à falta de um número suficiente de equipamentos para atender a demanda necessária.

Inicialmente, apenas três *datashows* atendiam a demanda de professores e alunos. Para apresentar um trabalho utilizando um *Power Point*, era necessário marcar com quase um mês de antecedência, principalmente em final de período, em que havia a maior concentração de apresentações de trabalhos finais.

Para complicar mais ainda o caos que se formava, não havia um funcionário da FACED responsável por montar os equipamentos nas salas, principalmente as que estavam agendadas para os primeiros horários de aula, que se iniciavam às 7h. Os funcionários terceirizados, responsáveis pela limpeza das dependências da FACED, aprenderam o mecanismo dos equipamentos e, acumulando mais uma função, tornaram-se responsáveis pela montagem dos *datashows*.

Diante de toda essa situação, havia um desestímulo para a utilização do computador. Quando não estavam disponibilizados os equipamentos, a solução era apelar para o velho retroprojetor e suas transparências ou então fazer as apresentações de forma expositiva, sem qualquer recurso tecnológico.

Enfim, quando todas as salas foram equipadas com computador e *datashow*, algumas práticas digitais começaram a fazer parte do cotidiano da FACED. Em entrevista com a professora Paula, perguntei quais usos profissionais ela fazia do computador. Paula responde minha pergunta da seguinte maneira:

Paula: É a escrita e nas minhas aulas aqui na Faculdade. A gente tem uma facilidade grande, porque todas as salas têm *datashow*. Então, aqui eu privilegio muito! Sempre monto os esquemas de aula, sempre passo por *Power Point*, eu trago muita imagem, muito filme. Mais do que em outro ambiente, porque aqui tem o facilitador. Então, com isso, eu estou aqui há

um ano, eu sou substituta, um ano e meio, e nesse tempo eu aumentei o meu uso.

Mariana: Muito em decorrência do *datashow* em sala de aula?

Paula: Isso! Porque eu acredito que seja um facilitador. Já que tem disponível, eu faço o uso dele, o máximo que eu posso. Agora, antes era só uma questão de organização. Organização de nota, eu tinha a minha tabela lá no *Excel*.

(Transcrição da 5ª entrevista realizada no dia 08 de junho de 2011)

A partir dessas falas, é possível perceber que a presença do computador e seus recursos dentro da sala de aula, incentivaram a utilização dessas ferramentas pelos professores. O computador pode ser considerado, nessa situação, um provocador, aquela ferramenta que desestabilizou o professor do lugar e das práticas que estava habituado a realizar, causando transformações e mudanças.

Infelizmente, só o computador e o *datashow* não foram capazes de trazer maiores inovações em relação às atividades didáticas dos professores. Muitas vezes o *datashow* tem a mesma função de retroprojetor, apenas projetar uma imagem ou um esquema de aula, não aproveitando o seu potencial educativo. Corrêa ressalta que “não basta trocar de suporte, sem trocar nossas práticas educativas, pois estaremos apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o ‘velho’ em novos artefatos” (2002, p. 44). Essa realidade trazida pela autora de manter as velhas práticas com novos instrumentos, acontecem na FACED-UFJF, quando um professor minimiza a potencialidade das tecnologias digitais.

O computador está presente fisicamente na FACED, porém ainda falta, por exemplo, o acesso à internet em sala de aula. Em poucas salas é possível acessar a rede sem fio, que é disponibilizada pelos grupos de pesquisa que possuem roteador.

Mariana: Você acha que aqui, na Faculdade de Educação, os recursos tecnológicos já estão disponíveis?

Vitor: Ainda não! Ainda não! A gente tem acesso na sala de aula isso já é um diferencial. Eu trabalhei muito tempo em faculdades particulares, a gente não tem salas de aula como a gente tem aqui, nas quais todas têm um *datashow* e o computador ali para a utilização. Mas, por exemplo, aqui ainda não tem o acesso de todas as salas à internet e a possibilidade de estar usando isso com desenvoltura. Certamente se a gente tiver disponibilização desses recursos, a gente tem uma maior potencialidade para trabalhar determinados conceitos.

(Transcrição da 1ª entrevista realizada no dia 28 de abril de 2011)

Compreendo que a internet poderá ser mais um elemento provocador, que incentivará novas utilizações, assim, como aconteceu com a chegada dos computadores e *datashows* em sala de aula.

A professora Manuela faz a utilização de vídeos do *Youtube* durante as suas aulas. Entretanto, pela falta da internet em sala de aula, ela faz o *download* do vídeo e grava em DVD, para fazer a projeção em sala de aula. Esse problema é explicitado na fala abaixo, quando Manuela comenta que usará um vídeo sobre Piaget em sua próxima aula.

Manuela: Vou usar o vídeo do Piaget em minha próxima aula.
 Mariana: Esse vídeo está disponibilizado no *Youtube*? Você comenta isso com eles?
 Manuela: Na verdade, eu falo, mas eu deixo para eles copiarem.
 Mariana: O DVD?
 Manuela: É mais fácil (risos) para mim! Eu gosto também de acessar na hora, ver um vídeo no *Youtube*. Mas o que acontece? A internet no 2º andar ela não funciona bem. Então, nós não temos esse uso. Nós temos aqui algumas (rede sem fio) no prédio: no LIC, no PPGE é raro, a do EFOPI (grupo de pesquisa). Mas lá em cima não, e por conta disso, eu não gosto de prometer algo e depois dizer “Depois a gente faz!”. Eu gosto de levar o material, por conta disso, por uma limitação de acesso da internet no 2º andar.
 Mariana: Então, você acaba tendo que trazer em DVD? Um uso que seria da internet, por exemplo, acaba não acontecendo.
 Manuela: Por conta de uma limitação. Também eu não perco muito tempo para ver se a rede não funciona não. Quando eu vejo que a rede não funciona... Por exemplo, o vídeo (DVD) você pode ver antes se ele está funcionando na sala. Na internet, não! É lógico que você sempre traz o vídeo no *pen drive*, o vídeo no CD-DVD, mas justamente porque já aconteceu. Com imprevistos eu tenho mais dificuldades de lidar. Já é uma questão pessoal da aula não dar certo. Eu não gosto do imprevisto.
 Mariana: Você acaba criando estratégias para isso não acontecer. Esse não acesso a internet é um complicador na utilização do computador aqui na FACED?
 Manuela: É uma dificuldade de acesso no 2ª andar!
 Mariana: Mas que são as salas de aula. Infelizmente!
 (Transcrição da 9ª entrevista realizada no dia 19 de outubro de 2011)

Na aula de Manuela, a falta da internet impede que os alunos acompanhem todo o processo de busca e exibição do vídeo através do *site* do *Youtube*. Essa é uma prática de letramento digital, entre tantas outras, que não se efetiva por falta de recursos. Os professores, tendo acesso à internet, poderiam durante a aula trazer textos, imagens, vídeos, compartilhar em tempo real o conhecimento produzido em sala de aula com os alunos, intercambiar com outros pesquisadores temas importantes para a disciplina lecionada.

Um outro aspecto que cria empecilhos para o uso das tecnologias digitais em salas de aula são os recorrentes problemas técnicos e a falta de manutenção dos equipamentos. Quando o professor prepara a aula e opta por utilizar os recursos disponibilizados, ele espera que tudo funcione adequadamente. Porém, não é isso que está acontecendo na FACED. Os problemas técnicos ou a não disponibilização dos recursos geram desestímulos nos

professores. Por serem frequentes, os docentes acabam por criar outras estratégias. Em todas as doze entrevistas que realizei, há relatos de experiências envolvendo o uso do computador que fracassaram devido a problemas de manutenção.

Paula comenta a falta de confiança que tem no computador e na internet devido aos frequentes problemas técnicos.

Mariana: Você tem feito alguma utilização do computador em sala de aula?

Paula: Nada novo. O computador sempre auxilia, ele nunca é meu principal. Até mesmo porque eu não confio na ferramenta por causa desses problemas. Agora, a gente já está fazendo dois anos do prédio novo, já tem computador, som, *desktop* que não está funcionando mesmo. Tem sempre que ser o meu *notebook*. Às vezes dá algum problema de cabo. Esse semestre eu estou sentindo que os problemas estão mais recorrentes que nos anteriores.

Mariana: E como funciona essa parte dos problemas? Vocês comunicam à coordenação?

Paula: A gente comunica na secretaria.

Mariana: Eles pedem a Informática da UFJF para vir arrumar? Vocês têm algum retorno?

Paula: Eu nunca tive esse retorno. Está bem frequente os problemas. Têm cabos que já são usados há mais tempo.

Mariana: Você acredita que se não tivessem tantos problemas, os professores poderiam usar mais a ferramenta?

Paula: Eu acho que sim. Por que eu já tenho essa característica de não arriscar e, geralmente, se dá algum problema... Mas eu percebo que alguns colegas não vão ficar enfrentando problemas sempre, não têm tanta disponibilidade assim. Porque isso gasta a gente, já têm outras coisas para fazer. Ficar criando plano A e plano B, se não der faz outra coisa! Isso impede que outras pessoas se lancem na ferramenta.

(Transcrição da 11ª entrevista realizada no dia 03 de novembro de 2011)

Paula demonstra um desânimo frente às (re)incidências dos problemas técnicos. Por ser uma professora que não tem intimidade com as ferramentas, esses problemas técnicos podem ser um meio de afastar o docente das tecnologias digitais. Ter de criar várias estratégias e planos, caso o planejamento inicial, que contempla as tecnologias digitais, não funcione, desestimula gradativamente a sua utilização por parte dos professores.

São muitas as barreiras que os professores encontram para utilizarem os computadores disponibilizados pela FACED-UFJF. Porém, apesar de todo o desestímulo encontrado, alguns ainda persistem criando estratégias para não deixar de lado um recurso rico para a formação do aluno.

Todo esse quadro apresentado nessa categoria demonstra a grande dificuldade de se efetivar a presença do computador e da internet na FACED-UFJF. Mesmo que os professores tenham variados graus de letramento digital, mesmo que a instituição ofereça espaços e

equipamentos, não há um funcionamento concreto e uma articulação prática das tecnologias digitais com a formação de professores.

Compreendo que a Coordenação de Educação em Redes Digitais, seria o elo necessário para integrar e articular os instrumentos com os professores e os docentes entre si. Essa coordenação faz falta nesse momento, em que a ausência da colaboração e da cooperação entre os que atuam nos cursos de formação de professores se faz presente.

Ainda não chegamos em uma condição ideal de utilização e da presença efetiva do computador e da internet na FACED-UFJF. Entretanto, é complicado se falar de uma situação ideal. Os questionamentos e os problemas são aquilo que nos fazem caminhar. Quando se chegar ao ideal, a busca não é mais necessária. Portanto, ainda temos muito que caminhar!

5. SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: O EU, O OUTRO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

Paulo Freire

O ser humano se constrói através de múltiplos encontros. O contato com outro e com o cultural nos permite desenvolver gradativamente, como um processo, características tipicamente humanas. Sem a presença do outro somos apenas um indivíduo biológico. Constituímo-nos como um ser sociocultural a partir do outro.

Para Vygotsky e Bakhtin, a linguagem é considerada como um instrumento mediador do encontro com o outro e com o mundo. Sem o outro e sem a linguagem, o ser humano não é pensante e não se reconhece como parte ativa de um contexto social.

Pensando o contexto educacional considero que o professor, com sua responsabilidade e ética, tem um papel fundamental na formação do ser humano pensante, para torná-lo capaz de ser presença, de agir e transformar o mundo.

Nesta categoria de análise, objetivo perceber como os professores entrevistados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora construíram, ao longo de suas vidas, uma compreensão em relação ao computador e à internet, entendendo o papel responsivo do professor na formação do aluno para as práticas de letramento digital.

Ao discutir sobre o que é ser professor na contemporaneidade e qual o seu papel na formação de seus alunos, busco compreender o que é o ensinar e o aprender em sala de aula na perspectiva histórico-cultural, fazendo um contraponto com outras três concepções psicológicas: objetivista, subjetivista e cognitivista (FREITAS, 1998).

A perspectiva **objetivista** está vinculada aos fundamentos filosóficos do *empirismo*. O conhecimento encontra-se formulado nos objetos externos, nos meios físicos e sociais, antes de fazer parte do sujeito. Desse modo, as novas ideias e o conhecimento surgem a partir da experiência e da sensação do sujeito com o objeto.

Toda a ênfase do conhecimento está, portanto, no ambiente, no objeto que é o determinante do ato de conhecer e não no sujeito que conhece (SUJ ← OBJ). O sujeito, nesta perspectiva se comporta como um mero receptor que reage passivamente às impressões do meio (FREITAS, 1998, p. 7).

Nessa corrente psicológica, o ambiente, por meio de estímulos, controla a ação do homem, condicionando-o a respostas previamente esperadas. O professor passa a ter um papel essencial, pois ele é o sujeito que escolhe e transmite o ensinamento desejado para o seu aluno, que o adquire com passividade. Nessa perspectiva, é dada uma ênfase “à memorização, à reprodução, à cópia, em detrimento da criação pessoal” (1998, p. 7). Esses aspectos fazem parte das correntes psicológicas do *Behaviorismo* e da *Reflexiologia*.

A concepção **subjetivista** está ligada à perspectiva filosófica do *idealismo*. Considera, ao contrário da perspectiva supracitada, que o conhecimento está no sujeito, no mundo interior e subjetivo, antes do contato do homem com o meio social.

O pensamento de Kant está relacionado a esta perspectiva, pois ele situa o mundo das ideias na consciência individual e considera a razão como fundamento de todo conhecimento possível (racionalismo). A sua *Crítica da Razão Pura* reinstaurou a mente como um princípio de organização através do qual a própria existência se tornou possível e inteligível. Em relação ao conhecimento humano, Kant afirma que ele é proveniente de duas fontes: a sensibilidade (os objetos nos são dados) e o entendimento (os objetos são pensados). Esses dois elementos conjugados dão ao sujeito a possibilidade da construção de um conhecimento que se refere a ele e não à realidade em si, enfatizando, portanto, os processos internos (SUJ → OBJ) (FREITAS, 1998, p. 8).

Freitas (1998) demonstra, nessa citação, que para a concepção subjetivista o conhecimento é caracterizado como algo que parte do sujeito, é inato e sem relação com o ambiente. Esse pensamento faz parte da corrente psicológica da *Gestalt* e da *Psicologia Humanista*. Ambas valorizam o sujeito, como um sujeito individual, autônomo e livre.

Para a perspectiva subjetiva, durante o processo educacional, o aluno é centro e o professor é o facilitador para o desenvolvimento de predisposições advindas do sujeito, através da valorização da atividade e da criatividade do discente.

Respondendo às duas perspectivas apresentadas, a concepção **cognitivista** de Piaget seria um terceiro caminho, ao alegar que o conhecimento não decorre da experiência com os objetos e o meio físico, desconsiderando o sujeito (objetivismo), nem da supervalorização do sujeito, considerando como inato o conhecimento (subjetivismo), mas das ações do indivíduo sobre o objeto, ocasionando a construção individual do conhecimento.

A psicologia de Piaget propõe uma epistemologia genética, que considera a relação e as trocas entre o sujeito e o objeto, como o processo que permite a construção do conhecimento. Portanto, é a partir da inter(ação) entre o indivíduo com o objeto (SUJ ↔ OBJ), que ocorre desenvolvimento do conhecimento. A ação do homem sobre o objeto ocorre através da ação direta, por meio, da experiência, e pela abstração do que foi conhecido.

Durante o processo educacional,

o ensino é visto como um convite à exploração, à descoberta, tornando-se a sala de aula um espaço de construção onde o aluno tem um papel central e ativo na produção do saber. Ele é o centro da própria trajetória em direção ao conhecimento, da própria aprendizagem. Assim, a perspectiva educacional construtivista não está voltada para o como ensinar e sim para o como aprender. O aluno é considerado sujeito de sua própria aprendizagem e está vinculado às possibilidades apontadas por seu desenvolvimento, por sua maturação biopsicológica. Isto indica que o processo de aprendizagem pode ocorrer espontaneamente, independente da ação ou interferência de um outro sujeito. Dessa forma, minimiza-se a atuação do processo (FREITAS, 1998, p. 10).

Ao avaliar que o sujeito age diretamente sobre o objeto, Piaget desconsidera a mediação do outro, da cultura e do contexto histórico durante a construção do conhecimento. Há o detrimento dos aspectos sociais que envolvem o homem. Essa é a principal diferença entre Piaget e a perspectiva histórico-cultural.

Na perspectiva **histórico-cultural** há um movimento de transformação e crítica frente às concepções psicológicas até aqui apresentadas e consideradas como a-históricas. O homem, na perspectiva histórico-cultural, é compreendido como um sujeito real e concreto, integrante de um contexto social, cultural e histórico.

O conhecimento é “uma relação dialética entre sujeitos e objeto, isto é, entre sujeito e o meio histórico. Portanto, trata-se de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos” (FREITAS, 1998, p. 8). Ao compreender que o homem é constituído pelo lugar em que se situa no mundo, a construção do conhecimento passa a ser marcada pelo encontro e relação entre pessoas e seus diferentes contextos sociais.

A relação entre o sujeito e o conhecimento passa a ser entendida como uma relação mediada pelo outro e pela linguagem, superando a relação direta proposta por Piaget.

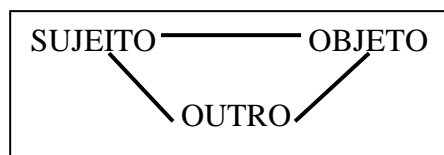


Figura 2: Esquema: sujeito-outro-objeto.

Vygotsky (2007) afirma que é através da mediação do outro, via linguagem, que o sujeito constrói um conhecimento novo e desenvolve sua aprendizagem. É possível dizer, desse modo, que a aprendizagem é uma construção social.

O sujeito, inicialmente, desenvolve sua ação no plano interpessoal, ou seja, onde há a mediação do outro e da linguagem, para, em seguida, transformar sua ação em um plano intrapessoal, reelaborando internamente os novos conhecimentos a partir dos já existentes. Assim,

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 2007, p. 73).

Através do movimento inter e intrapessoal apresentado por Vygotsky (2007), é possível perceber que o conhecimento pode ser construído dentro da sala de aula por alunos e professor. O professor, portanto, durante o processo de aprendizagem, é um mediador, que intervém e ajuda o aluno no seu desenvolvimento. E o aluno, na relação com o outro (docente e demais discentes), constrói e internaliza os conceitos trabalhados. Ambos ensinam e aprendem durante todo o processo. Paulo Freire salienta que

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo e alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (2011, p. 25).

Portanto, o ensinar não é uma ação isolada de uma pessoa para a outra, é uma ação compartilhada. O ensino e a aprendizagem são marcados por vários contextos culturais, envolvidos na cena enunciativa de sala de aula. O contexto histórico-cultural em que se vive traz marcas ao fazer docente. Por essa razão, o processo de aprendizagem não pode ser considerado como uma prática isolada. Ao contrário, é uma prática social que envolve o contexto histórico do aluno e do professor. Sendo assim, o que é, ou deveria ser, ensinado e aprendido nas escolas e cursos de formação de professores possui marcas do meio histórico.

Com o surgimento dos grandes meios de comunicação, entre eles, o computador e a internet, houve um aumento e diversificação das fontes de conhecimento. Ao pensar que vivemos em um contexto marcado pelas tecnologias digitais, tanto o aluno como o professor, ao estarem hoje em sala de aula, trazem marcas desse tempo e aspectos diferentes para a cena discursiva do que trariam alunos e professores em outras épocas atrás.

Quais as marcas históricas trazidas pelos sujeitos dessa pesquisa ao olharem para o computador e a internet? Como as primeiras vivências marcam as utilizações desses instrumentos no âmbito pessoal e profissional pelos professores? Essas foram algumas perguntas que perpassaram todo o processo de pesquisa.

Eu observava que, nas entrevistas realizadas, cada sujeito trazia diferentes significados ao falar sobre o computador e a internet. Busquei, então, mergulhar nos diferentes contextos, e compreender um pouco da história de cada professor integrante dessa pesquisa e a significação atribuída ao computador e à internet, antes mesmo de discutir o papel do docente na formação do aluno em relação ao letramento digital.

5.1. Os professores da FACED: diferentes olhares para o computador e a internet

Sobre os sentidos...

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago

Bakhtin e Vygostky compreendem o homem como um ser histórico, constituído nas relações sociais. Cada indivíduo ocupa lugares historicamente diferentes e isso influencia sua percepção de mundo. O que se vive traz marcas para a constituição do sujeito, porém são possibilidades e condições. Não há um determinismo e uma certeza do que seremos futuramente.

Ao dialogar sobre o computador e a internet durante as entrevistas e observando as aulas dos seis professores sujeitos desta pesquisa, percebi que, para cada um deles, esses instrumentos possuíam uma significação diferente, marcada pelas histórias de vida, por suas primeiras vivências, pelas experiências ao longo dos anos e pelos encontros e desencontros com diversas pessoas.

Além do outro e o contexto social, Bakhtin e Vygotsky consideram a linguagem também como constituidora do sujeito, formadora do pensamento e dos atos criativos. A linguagem nasce a partir da necessidade de comunicação. Ela é social, dinâmica, viva que se renova ao ser falada, ao ser vivida.

O enunciado é um produto social, da interação do eu com o outro. A palavra é sempre dirigida a um interlocutor, não mais considerado como um receptor passivo. “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), p. 117, 2009). Portanto, o enunciado é socialmente dirigido. A enunciação varia de acordo com o contexto, com os interlocutores, com o tempo e local. Ou seja, é determinada pela situação, auditório e horizonte social.

Os enunciados são vistos como produtos ideológicos, como representações da realidade. Possuem história, são marcados por valores, conflitos, contradições, lutas de classe. Trazem consigo múltiplos sentidos construídos na cadeia discursiva. Dessa forma, não são neutros. São considerados eventos únicos, irrepetíveis, podendo ser indicadores de mudanças sociais. E, a partir delas, em uma relação dialética, as palavras e os signos se modificam. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), p. 117, 2009).

Segundo Bakhtin (2003) o enunciado não é uma unidade gramatical, que possa ser analisada fora de seu contexto de produção. Dessa forma, a língua e seus enunciados seriam reduzidos apenas ao sistema linguístico, tirando-os da vida. A real unidade da comunicação discursiva é o enunciado. Para ser compreendido, o enunciado não pode ser dissociado de seus falantes (locutor e interlocutor). Estes devem significar, atribuir sentido ao que foi dito, a

partir do contexto histórico-cultural, da posição ocupada nas relações sociais estabelecidas na ação em esferas de atividades humanas.

Para compreender o que é o computador e a internet para cada professor, foi necessário, a partir da concepção de linguagem de Bakhtin e Vygotsky, perceber que toda palavra enunciada é dotada de significado e sentido. Mas o que é sentido e significado?

Ressalto que significado e sentido são separados apenas didaticamente. Eles estão profundamente interligados, em uma relação dialética. O tema²⁹, ou sentido, constitui “o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. (...) A significação é o estágio inferior da capacidade de significar.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 136).

O significado é o estágio mais estável, fixo, direto, literal e dicionarizado. Uma palavra, isolada na gramática, ou seja, fora do enunciado, possui apenas significado.

Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável da enunciação (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 134).

O significado pode ser considerado a unidade mínima para entendimento, a base, uma convenção necessária, de um grupo socialmente organizado, para a comunicação verbal. Toda língua é produto de uma convenção. Segundo Bakhtin (Volochninov), a “significação é um aparato técnico para a realização do tema” (2009, p. 134). É a partir de um significado que podem ser gerados um ou mais sentidos. Sem significação não há construção de sentidos. A palavra torna-se viva através do sentido que atribuímos a ela. Portanto, os sentidos são construídos a partir do significado.

De forma literária, Saramago comenta, na epígrafe escolhida para iniciar essa discussão, as diferenças entre sentido e significado. O sentido é fluído, marcado por aspectos pessoais, históricos. O autor usa a metáfora da estrela para simbolizar o sentido, que projeta luzes e partículas mil a partir dela mesma.

²⁹ Segundo Santos (2010), “em russo as palavras “smysl” e “znachnie” são usadas em ambos os autores [Bakhtin e Vygotsky]. O verbete russo “znachnie”, traduzido para o inglês como “meaning”, é usado nas elaborações teóricas de Bakhtin e Vigotski para discorrerem sobre os elementos de generalização de uma palavra. A distinção só existe no português, em que “znachnie” é entendido como “significado” e “significação” para Vigotski e Bakhtin/Volochninov, respectivamente. Já “smysl” foi traduzida para o inglês como “sense” para Vigotski, em português foi entendida como “sentido”; a tradução do termo “smysl” para Bakhtin ficou como “theme” em inglês e no português “tema”. É interessante notar que “znachnie” e “smysl” são verbetes utilizados pelos dois teóricos russos. Aquele, tanto para Bakhtin como para Vigotski, discute os elementos de generalização historicamente estabelecidos por uma palavra e este expressa a subjetividade do indivíduo”.

O sentido não pode ser compreendido fora da enunciação, fora do momento discursivo. Por isso, ele é único, dinâmico e irrepitível. A situação social (local, tempo e interlocutores) afetam os sentidos. O sentido tende à mobilidade. Está em constante mudança. É inesgotável e infinito.

“O tema da enunciação é na essência irreduzível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada por um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2009, p. 136). Não é possível fazer análise de sentido. Ao separar os elementos do discurso, em frases e palavras, descolados da enunciação, destruo os sentidos, deixando apenas os significados isolados em si mesmos. Os sentidos não podem ser analisados, devem ser compreendidos. “Não se pode, dentro do pensamento bakhtiniano, trabalhar produção e construção de sentidos sem levar em conta significação e tema” (CEREJA, 2005, p. 218).

Busco compreender os significados e os sentidos do computador e da internet, construídos pelos sujeitos e por mim, pesquisadora, no momento da enunciação durante as entrevistas. Para tanto, opto em criar um perfil para cada professor, destacando pontos importantes sobre a história de vida e o envolvimento com o computador e a internet, aspectos que marcam, porém não determinam, as utilizações dentro e fora das salas de aula e a formação dos alunos.

Professora Camila

| PERFIL GERAL DA PROFESSORA | |
|---|--|
| Nome: Camila | |
| Idade: 44 anos | Professora: (X) Efetiva () Substituta |
| Área de atuação: (X) Pedagogia () Licenciatura | |
| Primeiras vivências com o computador e a internet: | No início do ano 1991, Camila foi convidada a fazer revisões de texto de CD-ROM, para a plataforma Macintosh, em São Paulo. Em paralelo com esse trabalho foi selecionada para formar professores da Rede Municipal da mesma cidade, |

| | |
|--|--|
| | <p>com assessoria do professor José Armando Valente, para o uso pedagógico das tecnologias nas escolas públicas.</p> <p>Em 2000, a partir do desejo de aprofundar na temática das tecnologias digitais, Camila foi fazer mestrado, posteriormente, doutorado.</p> <p>Desde a conclusão do mestrado, a professora passou a dar aulas em Faculdades e trabalhar com a formação de professores, utilizando recursos desenvolvidos na Educação a Distância.</p> |
| <p>Percepção frente ao computador e a internet:</p> | <p>Camila acredita que o computador e a internet situam o indivíduo no mundo e na sociedade cibercultural. Considera que esses instrumentos são canais abertos para as comunicações e trocas entre pessoas. Além de oferecerem possibilidades diferentes dos encontros presenciais e físicos. A interação via fórum ou chat, por exemplo, é diferente da realizada nos encontros presenciais.</p> <p>A professora compreende ser necessária uma integração e convergência das mídias no ambiente educacional. Não há lugar para o “ou”, ou essa prática ou aquela; e, sim, para o “e”.</p> |

Quadro 11: Perfil da Professora Camila

Camila começou a utilizar o computador e a internet por interesses próprios, não foi uma obrigação ou imposição da sociedade em geral. Camila se aventurou em um mundo ainda desconhecido para ela. Suas primeiras utilizações se deram no âmbito profissional, através da revisão de texto para CD-ROM, o que fez com que despertasse o interesse e a curiosidade pelo computador.

Entretanto, foi com o envolvimento com cursos de formação continuada de professores, das escolas da Prefeitura de São Paulo, para a utilização desses recursos em sala de aula, que Camila se atentou para a potencialidade desse instrumento.

Desde então, suas utilizações aumentarem e se intensificaram. Camila gosta da tecnologia e está presente em diferentes ambientes digitais desenvolvendo diversas práticas de leitura e escrita no computador e na internet.

Ao entrevistar Camila, procuro compreender sua relação com o computador e a internet e lhe pergunto:

Mariana: Como você percebe o computador na sua prática docente? Como você o definiria na sua vida?

Camila: Eu acho que o computador mais a internet, eles lhe dão acesso ao mundo. Eles lhe situam no mundo. Um mundo chamado hoje de uma sociedade cibercultural. O computador lhe coloca em acesso ao mundo e tudo o que o mundo tem de informações, conhecimento, as relações e relacionamentos diversos. Hoje, o computador tem um papel fundamental na minha vida, por me permitir desde o acesso, a comunicação, uma relação pessoal, porque eu estou longe da minha família e de muitos dos meus amigos que ficaram em São Paulo. Permite-me esse relacionamento, e com outros que estão fora do Brasil. Eu acho que, hoje, o computador abre tantas possibilidades para que você troque, para que você cresça, para que você aprenda, para que você produza. Por que o que é hoje o movimento da cibercultura, o movimento da *Web 2.0*? É você ter exatamente a liberação do pólo de emissão, ou seja, você tem hoje um espaço em que todo mundo é autor, co-autor, todo mundo produz, você não é um passivo consumidor. Você tem um espaço de muita relação, muito relacionamento, muita troca, então, é um espaço de autoria e de colaboração. Eu acho que a ideia de colaboração, autoria, as trocas não vieram com o computador e a internet, mas o computador potencializa isso à medida que ele lhe oferece recursos de aproximação e intercâmbio. Eu acho que hoje na minha vida ele representa isso! E eu tento conciliar com outras coisas, porque ele não deve ter um lugar exclusivo na minha vida. Ele me oferece um monte de coisas boas e eu usufruo tudo que há de bom desse recurso, desse canal. Eu acho que hoje o computador é um canal aberto, é um canal de comunicação aberto para mim e para qualquer pessoa. Tanto para as pessoas chegarem a mim como eu para chegar às pessoas e no conhecimento, e produzir também.

(Transcrição da 8ª entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2011)

Camila demonstra que o computador e a internet possuem um papel essencial em sua vida. Esses instrumentos permitem que a professora não perca o contato mais próximo com familiares distantes. As relações acontecem através de diversos canais de comunicação, entre eles programas como *Skype*, *MSN* e as redes sociais. Portanto, os recursos do computador e da internet possibilitam que Camila estabeleça relações de afetividade com pessoas que estão em espaços diferentes.

A professora considera ainda o computador e a internet como canais abertos, que permitem trocas, aprendizados e construção de conhecimentos entre as pessoas. São instrumentos que potencializam a autoria e colaboração.

As TICs têm papel fundamental, ao possibilitar que as particularidades de cada contexto emerjam e façam parte do coletivo maior. Com as redes, aqueles que têm acesso podem se comunicar de qualquer lugar com qualquer lugar, participando de um processo que é global e ao mesmo tempo local, já que as tecnologias são portadoras da possibilidade de valorização de culturas locais, de processos identitários que são gerados pelos (e geram os) lugares específicos. São culturas diversas, com seus significados e processos próprios, que se fortificam e dinamizam quando são socializados (BONILLA, 2009, p. 35).

Bonilla (2009) ajuda a compreender o papel fundamental das tecnologias digitais. Para a autora, as tecnologias são intercâmbios de contextos particulares. A rede permite que lugares específicos ganhem espaços e se façam presenças entre diferentes culturas. Essa reflexão feita por Bonilla está presente na visão que Camila construiu frente às tecnologias digitais. A professora percebe que esses instrumentos inserem as pessoas no mundo.

Buzato (2009b) afirma que as tecnologias digitais “abrem novas possibilidades de fertilização cruzada e ação convergente entre línguas, práticas e identidades distintas” (p. 14). Rememorando as reflexões de Vygotsky e Bakhtin, as pessoas trazem marcas de seus contextos sociais e culturais. Portanto, aos estarem presentes no mundo cibercultural, levam consigo particularidades dos lugares ocupados historicamente.

Percebo que Camila construiu ao longo de sua vida uma visão crítica frente às tecnologias digitais. A professora reconhece que é necessário filtrar o que há de bom e de ruim nos recursos disponibilizados pelo cibercultura e, a partir desse aspecto, usufruir aproveitando o que de melhor é oferecido.

Professora Fabiana

| PERFIL GERAL DA PROFESSORA | |
|---|--|
| Nome: Fabiana | |
| Idade: 28 anos | Professora: () Efetiva (X) Substituta |
| Área de atuação: (X) Pedagogia (X) Licenciatura | |

| | |
|--|--|
| <p>Primeiras vivências com o computador e a internet:</p> | <p>Fabiana teve seu primeiro contato com o computador nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escola tinha aulas de Informática, onde aprendeu os conhecimentos básicos. Depois, fez um curso em MSDOS, porém não utilizava nenhum recurso da internet.</p> <p>Começou a usar efetivamente o computador, em 2002, quando entrou na faculdade. Nesse momento, aprendeu a digitar e formatar texto, a entrar na internet, realizar pesquisas em <i>sites</i> de busca e criou uma conta de <i>e-mail</i>.</p> <p>Ao ingressar no curso de mestrado, Fabiana sentiu a necessidade de comprar um computador e instalar a internet em casa. As utilizações tornavam-se cada vez mais cotidianas.</p> <p>Em 2007, tornou-se tutora do curso de Pedagogia a distância pela UAB.</p> |
| <p>Percepção frente ao computador e a internet:</p> | <p>Fabiana percebe o computador como um parceiro, porém, uma ferramenta que deve ser utilizada na medida certa, quando é necessário. O uso deve acrescentar e melhorar o trabalho do professor. Se der apenas um ar de modernidade ao ensino, não há a necessidade de utilização.</p> <p>Considera que o computador e a internet permitem a utilização de outras linguagens no processo de ensino e aprendizagem. Se a utilização for ligada ao conteúdo lecionado pode tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.</p> |

Quadro 12: Perfil da Professora Fabiana.

Fabiana, por ser uma professora recém-formada, começou a usar o computador e a internet desde os tempos escolares. Os primeiros contatos com o computador foi no laboratório de informática na escola que estudava.

Os usos se efetivaram quando entrou na faculdade, por exigências advindas do curso e de alguns professores e de suas próprias necessidades. Suas utilizações se caracterizavam como pesquisas na internet, digitação de textos e trabalhos acadêmicos. Porém, Fabiana conheceu a potencialidade do computador e da internet ao tornar-se bolsista de iniciação científica. Foi no interior do grupo de pesquisa que a professora ampliou suas utilizações, através da possibilidade de intercâmbio e trocas entre universidades e o contato com *sites* como o *SciELO* e o Portal Capes.

Ainda como universitária, vieram também os usos para o entretenimento. Fabiana estava presente nos canais de comunicação como *ICQ*, *MSN* e no *site* de relacionamento *Orkut*.

A professora brinca que usa

o *Facebook*, o *Orkut*, mas nada daquela coisa viciante, daquelas pessoas viciadas, que ficam lá o dia inteiro. Eu não tenho muita paciência e tempo para aquilo não! Uso mais para manter contato com os meus amigos mais próximos, para não perder o contato. Sempre entro e dou uma olhadinha, mas ainda não sou viciada! (risos).

(Transcrição da 4ª entrevista realizada no dia 30 de maio de 2011)

Percebo que Fabiana é uma professora que não tem medo das tecnologias, tem curiosidade de conhecer o novo e se arrisca no mundo tecnológico. Ao comentar que não é viciada, demonstra que utiliza na medida em que considera necessário, usa quando precisa ou tem vontade.

A professora percebe, às vezes, que há uma dependência ou um uso exagerado como se fosse necessária a presença das tecnologias diariamente em sala de aula, como é explicitado no fragmento a seguir.

Mariana: Eu gostaria que você falasse um pouquinho mais sobre o que é o computador em seu trabalho docente? Como você o percebe?

Fabiana: Ele é um parceiro! Tem professor que fica muito focado. Prepara uma aula do *datashow*, acaba a luz ou dá um problema no computador, vai cancelar a aula, porque o computador não está funcionando. Eu não sou assim! Eu procuro vê-lo como um parceiro, mas na medida do que for necessário para determinado conteúdo que eu tiver passando. Tem gente que pensa que tudo é no *Power Point*, tudo tem que passar vídeo, tudo tem que passar filme. Eu não acho que é assim! Eu acho que tudo na Educação tem a sua hora, tem o seu momento e com o computador é a mesma coisa. Eu não o vejo como o único uso. Eu tenho que fazer o uso dele o tempo inteiro para a minha aula ficar mais dinâmica, mais interativa? Eu não o vejo dessa forma. Eu acho que em determinados conteúdos fica mais fácil, mais claro você passar um slide, você exibir um vídeo do *Youtube*. Mas em

determinados conteúdos não, é melhor você pegar um texto, debater com os alunos, fazer um outro tipo de dinâmica. Ele é um parceiro à medida que necessário. É como eu disse antes, ele ainda não tomou conta de mim! Eu ainda faço usos dele, mediante a necessidade que eu sinto de utilizar. Eu não vou ficar baseando a minha aula só no computador. Tudo que eu for fazer eu tenho que colocar no computador? Não! Não é assim. Existe o computador para fazer pesquisa, para poder dar uma aula, mas não necessariamente para você usar o computador dentro da sala de aula todo dia. Você faz pesquisa, você busca textos, você busca discussões que estão fazendo sobre determinado assunto. Às vezes, é importante, necessário você utilizar dentro da sala. Você acaba utilizando o tempo inteiro, seja em uma forma de pesquisa ou digitar algum material, para você fazer alguma coisa. Não necessariamente um uso dele diário ali em sala de aula.

Mariana: Direta ou indiretamente o computador está em sala de aula. É isso?

Fabiana: Direta ou indiretamente, mas aquela forma mais direta, dentro da sala de aula, não é sempre que eu vou usar. Eu vou usar quando sentir necessidade, e achar que é importante o trabalho com o computador dentro da sala de aula.

(Transcrição da 10ª entrevista realizada no dia 19 de outubro de 2011)

Não compreendo a fala de Fabiana como uma professora que tem medo das tecnologias ou faz uma supervalorização. Assim como a professora Camila, Fabiana é crítica às utilizações que faz do computador e da internet. A professora busca encontrar um equilíbrio nas suas utilizações dentro da sala de aula.

Buzato (2006) compreende que as práticas de letramento digital precisam ser integradas ao contexto da formação de professores. Integrar, para o autor, é tornar possível o convívio de diferentes práticas de letramentos, sejam elas consideradas tradicionais ou digitais. A formação de professores precisa estar aberta às tecnologias digitais, praticá-las sem que isso seja considerado a exclusão de práticas já existentes nesse ambiente.

Fabiana possui essa visão de integração defendida por Buzato (2006). Fabiana compreende que integrar não é usar a tecnologia diariamente, como uma obrigação. A professora percebe que o letramento digital é importante, assim como os demais, porém ele precisa ser praticado quando necessário, adequando-se ao objetivo da aula.

Fabiana salienta, ainda, que esses recursos estão sempre presentes no seu fazer docente. Ao preparar uma aula, ao realizar uma pesquisa, ao buscar assuntos e discussões atuais sobre determinado tema, o computador e a internet são cotidianamente utilizados, entretanto, nem sempre estão em sala de aula.

Professora Júlia

| PERFIL GERAL DA PROFESSORA | |
|---|---|
| Nome: Júlia | |
| Idade: 32 anos | Professora: (X) Efetiva () Substituta |
| Área de atuação: (X) Pedagogia (X) Licenciatura | |
| Primeiras vivências com o computador e a internet: | <p>Júlia ao iniciar a graduação em 1997, ainda não possuía computador em casa. Apenas no 4º período de faculdade, ganhou sua primeira máquina.</p> <p>Comenta que, no início, teve dificuldade em lidar com a escrita. Sempre fazia os resumos escritos à mão. Seu primeiro obstáculo foi a própria questão do teclar. Apenas no final da graduação, houve um uso ainda limitado da internet para a elaboração de trabalhos.</p> <p>Quando entrou no curso de mestrado, esses instrumentos tornaram-se definitivamente ferramentas cruciais, ampliando as utilizações para buscas a bibliotecas, a <i>sites</i> e a bancos de dados.</p> <p>Hoje, o computador e a internet são ferramentas de “sobrevivência” para a professora.</p> |
| Percepção frente ao computador e a internet: | <p>Júlia considera que o computador e a internet são instrumentos importantes para o professor, porém ressalta que são ferramentas que devem servir ao docente, ao conteúdo programático e aos seus objetivos. São apenas ferramentas, construções humanas.</p> <p>A professora destaca a importância da presença e mediação do professor durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Nenhuma tecnologia deve prescindir do fazer docente.</p> |

Quadro 13: Perfil da Professora Júlia

Júlia considera ser inconcebível pensar sua prática docente e sua vida pessoal sem as tecnologias digitais. Porém, nas suas primeiras experiências, apresentou muitas dificuldades e receio quanto ao que era oferecido pelo computador. Não atribuía credibilidade, por exemplo, aos resultados de cálculos realizados pelo programa *Excel* e necessitava verificar, fazendo todo o processo à mão.

Ainda hoje apresenta dificuldade ao ler na tela do computador. Percebe que muitos de seus alunos não apresentam essa dificuldade. Ao contrário, pedem que os materiais utilizados em sala de aula sejam disponibilizados na rede, via *e-mail*. Isso fez com que Júlia modificasse sua prática docente criando um banco de dados com seus alunos. Os próprios alunos, quando encontram textos citados em sala de aula, encaminham para a professora que, muitas vezes, não sabia que esses possuíam uma versão digitalizada.

Bakhtin salienta que

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo.[...] Neste encontro dialógico de duas culturas elas não se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (2003, p. 366).

Essa nova relação entre alunos e professores, possibilitada pelo computador, é marcada pelo encontro de culturas, como expressado por Bakhtin (2003). O professor no processo de ensino e aprendizagem se torna mediador. De acordo com Okada (2004), “a mediação pedagógica significa a atitude, o comportamento do professor que se coloca como (...) uma ponte móvel entre o aprendiz e sua aprendizagem, que ativamente contribui para que o aprendiz chegue a seus objetivos” (p. 329). Ao mesmo tempo em que o docente contribui para a aprendizagem do aluno, ele aprende. Através do diálogo e das trocas estabelecidos com os alunos, o professor também aprende. Portanto, tanto o professor como os alunos estão em constante processo de aprendizagem.

Júlia comenta que não se incomoda com a diferença entre as gerações. Porém isso foi um processo que se modificou com o tempo. Considera que o professor, frente à quantidade

de informações na internet, precisa ser um orientador e formador de análises críticas dos materiais. Entretanto, é impossível conhecer tudo que está presente na rede. Reconhece que há um sentimento de desconforto quando os alunos perguntam algo que o professor, no momento, não sabe responder. Historicamente, o professor é considerado como aquele que detém todo o saber. Para modificar essa visão destorcida sobre o papel do professor, é necessário colocar-se aberto às trocas.

A relação entre professores e alunos se modificou. Não só a relação educacional, mas a pessoal. Júlia comenta e teme a invasão da privacidade nas redes sociais. Os alunos, nesses ambientes, têm contato com a intimidade da professora, conhecendo familiares e amigos. Percebo que são muitos os medos e receios que ela tem frente ao computador e à internet.

A professora faz uma relação interessante entre o romance “Frankenstein” da autora Mary Shelley e as tecnologias digitais. Nesse romance, é narrada a história de Victor Frankenstein, que cria um ser humano. Porém, Victor foge, abandonando sua criação, por considerá-la um monstro. Segundo Júlia, as tecnologias, se abandonadas à própria sorte, sem um acompanhamento crítico e ético, podem se tornar um verdadeiro “monstro”. Tudo depende do uso. O acompanhamento do uso das tecnologias exige atitudes críticas, frente à rápida propagação de ideias possibilitada pelos contínuos avanços de novas ferramentas proporcionadas pela cibercultura. E completa

Júlia: Eu diria que são instrumentos importantes, mas que devem como instrumentos me servir, não o humano a eles. São ferramentas que devem servir ao professor, ao conteúdo programático e aos objetivos desse conteúdo programático. Mas são ferramentas!

Mariana: Tudo depende da utilização do professor.

Júlia: Não vejo para nada além disso, como milagres, maravilhas, nada disso. Os vejo como construções humanas. Trabalho humano que, ao longo de algumas décadas e agora em um período reduzido de tempo, gera muitas coisas positivas ou potencializa muitas coisas positivas ou também muitas coisas negativas pelo uso indevido. Eu retomo aquela questão séria, da gente pensar também os usos do ponto de vista ético desses instrumentos. Porque a mesma internet que pode ser utilizada para dialogar, para conversar, pode ser utilizada para difundir uma série de preconceitos racistas, xenofóbicos, sexistas, pode servir para a propagação disso.

(Transcrição da 12ª entrevista realizada no dia 25 de novembro de 2011)

Júlia tem preocupações quanto às utilizações e os aproveitamentos dos espaços no computador e na internet. Reconhece as potencialidades desses instrumentos como, por exemplo, o intercâmbio entre instituições, mas possui medo do que é feito negativamente e

como as pessoas se posicionam frente às diversidades (preconceitos racistas, xenofóbicos, sexistas).

Júlia considera que são instrumentos que auxiliam o docente no processo de ensino e aprendizagem. Percebe que há casos em que os docentes se tornam escravos das ferramentas. Por vezes, já presenciou a cena de professores que não deram aula, porque não havia disponível um *datashow*. Júlia considera inaceitável essa situação, por compreender que o conhecimento não está na ferramenta, mas com o professor.

Assim, como a professora Fabiana, Júlia diz que não é necessária a utilização diária em sala de aula do computador e da internet. Comenta que percebe um apelo para a constante utilização, como se fosse possível abandonar as velhas práticas, livros, bibliotecas, em prol de uma modernização do ensino. Percebe uma supervalorização do novo em detrimento do que é antigo. Percebe, assim como é defendido por Buzato (2006), que o professor precisa pensar em integrar as tecnologias digitais, mas no sentido da convivência dos diferentes materiais e ferramentas disponibilizadas.

Professora Manuela

| PERFIL GERAL DA PROFESSORA | |
|---|---|
| Nome: Manuela | |
| Idade: 40 anos | Professora: (X) Efetiva () Substituta |
| Área de atuação: (X) Pedagogia (X) Licenciatura | |
| Primeiras vivências com o computador e a internet: | <p>Manuela começou a utilizar o computador em 1993, substituindo, naquele primeiro momento, a Olivetti, sua máquina de escrever.</p> <p>No curso de Pedagogia, Manuela usava o computador para a digitação dos trabalhos. Porém, no início das utilizações, ainda necessitava de escrever o texto a mão para depois digitá-lo no computador. Ao longo do tempo, houve uma apropriação da tecnologia e uma desenvoltura com relação à escrita.</p> |

| | |
|---|---|
| | Manuela ressalta que a ferramenta mudou sobremaneira os modos de leitura e escrita, principalmente o seu processo de escrita. |
| Percepção frente ao computador e a internet: | <p>Manuela considera o computador e a internet como instrumentos mediadores do conhecimento. Porém, sempre ressalta a importância do professor durante todo o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>A professora comenta que houve uma significativa mudança em sua prática docente, ampliando, principalmente, o contato com o aluno. O computador e a internet permitiram que as interações ocorressem em tempos e espaços distintos ao da sala de aula, prolongando o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem.</p> |

Quadro 14: Perfil da Professora Manuela

Manuela é uma professora que compreende a importância de considerar o computador como uma ferramenta que traz subsídios para o professor. Acredita que todos os alunos de graduação devam fazer parte desse mundo digital, conhecendo suas potencialidades e construindo um olhar crítico e autônomo diante do que é encontrado e produzido nesses ambientes.

A professora possui algumas resistências frente às tecnologias digitais. Comenta sobre a dificuldade de se relacionar em um ambiente virtual. Prefere conversar face a face. Diz que rir na frente de uma tela é rir solitariamente com outra pessoa, com um elemento entreposto. Ressalta que tem medo que os encontros a distância substituam a relação presencial com o outro, e que prefere resguardar a relação face a face.

Alava (2002) considera que as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais perturbam os conhecimentos preexistentes dos professores no contexto educacional. Ao perturbar, as mudanças tecnológicas mostram ao professor a fragilidade do conhecimento já formado. Desse modo, o professor percebe a necessidade de rever e de recontextualizar suas ações docentes.

Manuela demonstra as resistências ao temer a substituição das interações face a face pelas digitais. Essas resistências, segundo Alava (2002), são sinais da perturbação e do desequilíbrio causado pelo novo.

A professora percebe um movimento social de grande êxtase com relação às tecnologias digitais, entretanto, entende que há uma rápida substituição, criando-se lixos de ferramentas, *hardware* e *software*, do computador e da internet. Esse é outro medo que Manuela possui: muito se produz e rapidamente se descarta. Por essa razão, considera-se uma “guardiã da memória”, utilizando somente o que julga importante.

Mariana: Com relação a sua percepção do computador e da internet, eu percebi que para você eles são elementos mediadores. Nem sempre são os protagonistas em sua aula.

Manuela: Às vezes, rouba a cena (risos). Ele não ganha protagonismo, mas ele é co-autor a medida que uma grande ideia só é apresentada por meio dele. Ele ganha um co-protagonismo, à medida que por meio dele, traz para a sala de aula uma outra cena. Ele tira o meu protagonismo a medida que ele traz uma outra cena discursiva e ele devolve. O computador vai para o centro e o professor para a periferia, e depois troca-se o lugar. O professor retorna ao centro para tecer as mediações e discorrer sobre aquilo ali.

(Transcrição da 9ª entrevista realizada no dia 19 de outubro de 2011)

Para fazer uma utilização em sala de aula do computador e da internet, Manuela julga que apenas a interação face a face não trará os elementos necessários para as discussões. Por essa razão, opta em trazer vídeos do *Youtube* e apresentações de slides para a cena discursiva. A professora considera o computador e a internet como co-autores de suas aulas. Às vezes, uma ideia é trazida para a discussão através desses instrumentos. Compreende que há um movimento entre o professor e a ferramenta (centro e periferia).

Mesmo com seus medos, o computador se faz presente nas aulas da professora. O computador e a internet são percebidos como elementos mediadores, o que, no entanto, torna imprescindível a orientação do docente. Manuela sempre ressalta que nenhuma ferramenta substitui o trabalho do professor. Sendo assim, considera que os instrumentos por si só não garantem o ensino e a aprendizagem.

Professora Paula

| PERFIL GERAL DA PROFESSORA | |
|---|---|
| Nome: Paula | |
| Idade: 27 anos | Professora: () Efetiva (X) Substituta |
| Área de atuação: () Pedagogia (X) Licenciatura | |
| Primeiras vivências com o computador e a internet: | <p>O primeiro contato de Paula com o computador foi na última série do Ensino Médio. Na escola havia um laboratório de informática, porém o uso desse ambiente era muito esporádico. Um dos seus professores criou um projeto que levava os alunos nesse espaço uma vez ao ano.</p> <p>Durante toda a faculdade, teve contato com o computador, mas não possuía esse instrumento em casa. O primeiro computador em casa foi comprado ao entrar no curso de mestrado.</p> <p>O interesse de Paula pelo computador e internet sempre foi profissional. Raramente usa para o entretenimento. É participante de algumas redes sociais, porém, não faz postagem de assuntos ou fotos pessoais.</p> |
| Percepção frente ao computador e a internet: | <p>Paula compreende que o computador e a internet dinamizam a prática docente e complementam a aprendizagem, através do contato com outros tipos de texto.</p> <p>Busca usar esses instrumentos nos cursos de formação de professores da FACED pela disponibilidade dos recursos em sala de aula. Quando ainda não haviam sido instalados os equipamentos na FACED (<i>datashow</i> e computador), Paula fazia um uso restrito, apenas para organização de notas e materiais. As mudanças que ocorreram na prática pedagógica</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>da professora foram consequências da disponibilidade dos recursos.</p> <p>Paula afirma que possui medo do novo, resistência e insegurança para manusear os instrumentos. Prefere não se arriscar e não tem curiosidade em aprender coisas novas. Sempre faz algum uso através de indicação de colegas mais próximos. Acredita que isso aconteça devido ao não domínio do tipo de linguagem presente no computador e na internet.</p> |
|--|---|

Quadro 15: Perfil da Professora Paula.

Paula teve uma experiência tardia com o computador e com a internet. Durante seu tempo escolar, raramente fez utilização desses recursos. Começou a usar o computador e a internet com mais frequência na faculdade, porém só os adquiriu ao ingressar no curso de mestrado.

Ao comentar sobre as mudanças e a disponibilização dos recursos do computador e do *datashow* em sala de aula na FACED, a professora ressalta algumas mudanças em sua prática docente, seus medos e sua relação com os alunos de graduação.

Paula: Agora que tem disponível em sala de aula, eu faço o uso dele o máximo que eu posso. Antes era só uma questão de organização de nota, eu tinha a minha tabela lá no *Excel*. Eu não sou de criar, eu não me aventuro na ferramenta. Tem o programa X, eu vou lá aprender a usar? Eu não me aventuro. Mas se algum colega me fala, eu olho e começo a fazer também. Ele me ensina algumas coisas e o que ele me ensina eu faço. Eu não vou além. Dificilmente eu crio em cima do que ele me deu.

Mariana: E por que você acha que é assim?

Paula: Não é uma linguagem que eu domino. Até problemas mínimos, a caixa de som não está funcionando, eu tenho dificuldade para resolver. Os alunos eu vejo que se jogam muito nessa linguagem, futrica daqui, tira o cabo e coloca para lá. Eu já vou com um certo medo de estragar o equipamento.

Mariana: Por que você acredita que os alunos tem mais facilidade? Por que eles não têm esse medo, essa resistência?

Paula: Eu imagino que seja com relação ao tempo de uso mesmo. Eles já crescem com o computador dentro de casa. Quando não está dentro de casa, está muito próximo. E eles usam para todos os fins. Eu acho que é muito em virtude disso. Eles começam muito mais cedo a usar a ferramenta e para muito mais fins.

Mariana: E você tem alguma dificuldade de lidar com essa diferença de geração?

Paula: Não. Nenhuma. A única coisa assim, eu lido muito bem com isso, até em outros aspectos, mas no caso deles, eu só não gosto de colocar todo

mundo ajudando. É uma coisa que eu sempre falo: “Gente, o equipamento é da Universidade, a responsável pelo equipamento aqui sou eu, então, não dá para todo mundo mexer!”. Mas sempre tem um na sala que se oferece, e ele fica de ajudante. E eu acho ótimo, não tenho dificuldade nenhuma do menino saber mais do que eu, dele me corrigir. Vira e mexe eu faço uns erros muito grotescos, por exemplo, querer ligar, sem ligar o estabilizador. E eu fico lá: “Meu Deus, não está ligando!” (risos). Ligo na tomada, mas não ligo o estabilizador. E eles apontam: “Professora, se a senhora não ligar o estabilizador não vai não hein!” (risos).

(Transcrição da 5ª entrevista realizada no dia 08 de junho de 2011)

A professora gradativamente aumenta os usos na sua prática docente. Esse aumento se deve, principalmente, à instalação do computador e do *datashow* nas salas de aula da FACED. Portanto, um dos fatores que influenciaram sua aproximação das tecnologias digitais foram as mudanças ocorridas na Faculdade de Educação. Foram a presença dos instrumentos em sala de aula e as indicações de colegas que a despertaram para novas utilizações.

Assim como Manuela, Paula possui medo e resistências frente ao computador. Por possuir medo do novo e de estragar os equipamentos, não se arrisca e não tem curiosidade em aprender coisas novas. Os alunos se tornaram grandes parceiros na aventura de Paula no mundo digital. Os discentes a auxiliam durante toda a utilização em sala de aula. Trocas de experiências entre professora e alunos são constantes. Paula lida bem com isso, desde que seja de forma organizada.

Os alunos e a presença do computador em sala de aula fizeram com que Paula revisse sua prática como professora. Paula passa por esse processo de desconstrução. Segundo Fleuri e Souza (2003) nos momentos em que se torna necessário repensar a prática docente, o professor tem uma “(...) experiência de descentramento, de se sair-fora das próprias certezas” (p.53). Somos seres inacabados. Por essa razão, estamos em constante processo de mudança. A necessidade de rever e refletir sobre a prática pedagógica permite que o professor prossiga e se reconstrua enquanto docente.

Professor Vitor

| PERFIL GERAL DO PROFESSOR | |
|--|--|
| Nome: Vitor | |
| Idade: 39 anos | Professor: (X) Efetivo () Substituto |
| Área de atuação: (X) Pedagogia (X) Licenciatura | |
| <p>Primeiras vivências com o computador e a internet:</p> | <p>Vitor faz usos do computador e da internet voltados apenas para sua prática como professor. São utilizações que auxiliam, portanto, o seu lado profissional. Práticas voltadas para o lazer não são realizadas. O professor acredita que a razão desse envolvimento apenas profissional seja um reflexo de sua criação familiar. Desde criança nunca teve qualquer tipo de jogos eletrônicos.</p> <p>O computador entrou na sua vida apenas na graduação para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Com a chegada da internet, as utilizações se modificaram um pouco. Esses instrumentos tornaram-se recursos para a realização de pesquisa e comunicação através de <i>e-mails</i>.</p> |
| <p>Percepção frente ao computador e a internet:</p> | <p>Vitor considera o computador e a internet como instrumentos fundamentais e complementares para o trabalho do professor. São recursos excelentes por oferecerem ao professor a possibilidade de trazer alguns elementos ilustrativos para sua aula.</p> <p>Ressalta a necessidade da disponibilização desses recursos em sala de aula para o professor. Ao utilizar essas ferramentas em aula, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais completo e potencializado.</p> |

Quadro 16: Perfil do Professor Vitor

Vitor compreende o computador e a internet como ferramentas que auxiliam o professor, trazendo aspectos ilustrativos para a sua aula, seja um vídeo ou uma imagem. Teve dificuldades nas primeiras experiências, porém compreende que os obstáculos não o impediram de prosseguir nas novas utilizações e se aprofundar em outras.

Na primeira entrevista, comenta que não percebe seu trabalho docente desvinculado da tecnologia digital. Por ser um elemento fundamental, o professor faz utilizações cotidianas em termos de elaboração de texto, planejamento da aula e comunicação entre colegas da mesma ou de outras instituições.

Mesmo reconhecendo a importância desses instrumentos, Vitor deixa transparecer, em momentos das entrevistas, que possui resistências a algumas práticas em relação às redes sociais possibilitadas pela internet.

Destaco um episódio em que Vitor comenta que todo professor necessita conhecer o potencial que o computador e a internet possuem em termos de construção do conhecimento. Salienta que, em sala de aula com alunos da graduação, trabalha com textos que atentam para essas possibilidades, inclusive que abordam experiências práticas como, por exemplo, o uso das redes sociais e de comunicação, buscando desenvolver a autoria dos alunos em escolas públicas.

Mariana: E você acredita ser viável fazer um trabalho na graduação como essa escrita de textos que foi citada nos artigos que vocês trabalharam em sala de aula? Você pensou em colocar isso em prática?

Vitor: Nas redes de relacionamento? (Riso e o professor se atrapalha para responder). Não, isso porque eu não estou inserido nessa cultura de relacionamento, pelo meu contexto de vida. Eu acho que hoje eu não consigo ter tempo para isso e a minha comunicação se faz basicamente por *e-mail*. E mesmo assim, talvez eu não me identifique. Eu não sei, eu acho que é questão mesmo do meu contexto de vida. Já sou casado, com dois filhos pequenos, minha família é daqui. Então, eu acho que tem esses elementos... Mas eu vejo o meu irmão mais novo, meus sobrinhos, fazendo esse tipo de utilização no dia a dia, dessas redes de relacionamento, e isso faz parte do cotidiano deles. Não há como a gente negar isso. Eu acho que há coisas interessantes ali, assim como há muitas superficialidades, a gente sabe. Há coisas que de fato a gente não concorda ou que não me identifico, mas outras coisas eu já me identifico. Eu acho que para os jovens, isso já faz parte do mundo deles hoje, não há como a gente negar. E há professores discutindo, filósofos da Educação, inclusive, discutindo sobre a possibilidade de estar trabalhando esses recursos também na construção do conhecimento nas disciplinas. Eu acho interessante isso. É lógico que os alunos escrevem textos nessas redes de relacionamentos, como a gente escrevia cartas há um tempo. Há coisas interessantes para serem trabalhadas. A discussão é ampla. Hoje o que a gente tem de recursos é enorme. Eu acho que a internet, as tecnologias da informação e comunicação em geral, elas estão aí como um

campo muito importante para a construção do conhecimento e as construções vão ser diversas. A gente está refletindo como trabalhar esses recursos no que a gente propõe em nossos conteúdos. Não se pode deixar de ter esses elementos como recursos hoje. Eu acho muito difícil! Mas uma aula sem esses recursos, também tem o seu lugar. Ao mesmo tempo, também tem que chamar atenção dos alunos para as redes de relacionamentos, elas estão aí, se você tiver vontade e se identificar, é importante usá-las.

(Transcrição da 7ª entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2011)

Vitor, apesar de trabalhar em sala de aula textos que compreendem o computador e a internet como recursos que possibilitam a construção do conhecimento, através das redes sociais e de comunicação, ao ser questionado da possibilidade de realização de um trabalho prático, revela que não o faria.

Mesmo refletindo com os alunos de graduação sobre as potencialidades das tecnologias digitais trazidas pelos autores dos textos, Vitor como professor não as utilizaria em sala de aula. Esse aspecto demonstra que o professor possui resistências e medos frente ao computador e à internet.

Ao analisar todos os perfis dos professores, percebi que são seis maneiras diferentes de compreender e significar o computador e a internet. Quando fiz as escolhas dos sujeitos de pesquisa através dos questionários aplicados, não imaginava essa diversidade de significações. Ao contrário, percebi, nesse primeiro momento, por meio das respostas dadas aos questionários, que os seis professores usavam frequentemente esses recursos em sala de aula.

As entrevistas e as observações permitiram-me aprofundar nas diferentes visões, e conhecer gradativamente alguns medos e resistências, ainda não reveladas no questionário. Ao contar as primeiras vivências com o computador e a internet, os professores deixavam emergir sentimentos positivos e negativos frente às tecnologias digitais.

Compreendo que há posições favoráveis ao uso dessas ferramentas, porém, não quer dizer que não haja criticidade nas escolhas e aos usos. E, por outro lado, existe a posição de resistência, mesmo que o computador e a internet se façam presentes em sala de aula.

Percebo que os seis professores possuem três atitudes diferentes frente ao computador e a internet. Pouts-Lajus (2002) indica três tipos de disposições que os professores podem ter frente às tecnologias digitais: adesão total, adesão separada e ambivalência. Compreendo que as tipologias de atitudes não são fechadas em si mesmas. O professor, para estar em um determinado tipo de disposição, precisa ter grande parte das atitudes pertencentes a esse grupo, o que não impede de apresentar aspectos referentes à outra categoria.

⇒ *Adesão total:*

São professores que utilizam as tecnologias digitais, buscando que seus alunos, através do computador e da internet, tenham condições melhores para a sua formação. Os docentes possuem atitudes de “engajamento pessoal como usuário da ferramenta” (POUTS-LAJUS, 2002, p. 174). E, por último, há um desejo de comunicação e trocas com outros professores, objetivando cooperação e colaboração entre diversos profissionais, até mesmo de outras instituições de ensino.

Camila e Fabiana seriam professoras integrantes desse grupo. As duas docentes usam constantemente as ferramentas em sala de aula, sempre preocupadas com a formação crítica dos alunos. Fazem várias utilizações pessoais do computador e da internet: são integrantes das redes sociais, usando-as para a comunicação com amigos e familiares, participam de jogos *online* e estão em ambientes imersivos.

As professoras também estão preocupadas não apenas em usufruir das ferramentas, mas produzir e disponibilizar, seja por meio da rede ou dentro do próprio corpo docente da FACED-UFJF, contribuições e experiências positivas com o computador e a internet.

⇒ *Adesão separada:*

Trata-se de professores favoráveis ao uso didático das tecnologias, mas que consideram separadamente os usos dos professores e os usos dos alunos; seja porque eles não estão interessados a título pessoal e delegam o uso aos alunos, seja porque não veem como integrar essas ferramentas nas situações de sala de aula (POUTS-LAJUS, 2002, p. 173-174).

Manuela, Paula e Vitor são professores que pertenceriam a esse grupo. Os três docentes reconhecem a importância e utilizam em sala de aula o computador e a internet, porém, fazem uma diferenciação do uso de seus alunos e suas atitudes diante das tecnologias. Vitor e Paula deixam transparecer esse aspecto ao falarem da diferença das gerações.

Vitor não consegue pertencer a uma rede social e não considera a possibilidade de uma aplicação prática em sala de aula desses ambientes. Paula em sala de aula se sente aliviada em saber que os alunos a ajudarão na utilização do computador e da internet, devido ao não domínio da linguagem.

Os professores possuem resistências e medos, principalmente, em usos relacionados ao contexto pessoal. Resistências caracterizadas pela invasão de privacidade, medo da

substituição da interação face a face e a possibilidade de um maior gasto de tempo para frequentar ambientes *online*, sobrecarregando ainda mais a vida do professor.

⇒ *Atitudes ambivalentes:*

Docentes que são integrantes desse grupo variam em uma disposição positiva e negativa, tanto para usos pessoais quanto profissionais de professores e alunos.

Possuem dificuldades e medos com relação ao uso eficaz da tecnologia. Reconhecem a importância e a potencialidade, porém, essa atitude positiva tem fronteira tênue com a percepção de vivências presentes nesses ambientes que vão de encontro com a ética.

Júlia seria a representante dos professores que possuem atitudes ambivalentes. Durante todos os encontros que tive com essa professora, ela deixou claro o medo e a preocupação que tem com relação às atitudes adversas encontradas, principalmente, nos ambientes *online*.

A professora compreende a necessidade de se fazer uma filtragem do que está presente na internet. Entre tantas informações, busca encontrar a qualidade, como pode ser percebido na fala a seguir.

Júlia: Eu sempre penso em vantagens e desvantagens da utilização do computador. Porque, se eu percebo como a grande problemática a resistência dos professores, eu creio que advêm em grande parte disso. Esse mundo virtual disponibilizou uma grande quantidade de informação e acesso, para aqueles que conhecem os meios de acesso a essa informação, o que às vezes coloca em xeque a informação do professor. “Ah professor, você disse isso, mas eu encontrei alguém falando isso”. E não necessariamente essa proliferação de informação, essa quantidade, representa qualidade.
(Transcrição da 2ª entrevista realizada no dia 06 de maio de 2011)

A professora percebe que há um desconforto por parte de alguns professores, quando o aluno traz um material encontrado na internet que o docente desconheça ou que vá contra o que foi dito em sala de aula. Júlia considera que o professor é responsável em

apresentar e representar a qualidade na análise diante dessa quantidade de informação.
(Transcrição da 2ª entrevista realizada no dia 06 de maio de 2011).

5.2. O papel responsivo do professor na formação do futuro docente em relação ao letramento digital

Após conhecer um pouco da história de cada professor, é possível notar a complexidade do ato de ensinar. Cada docente, ao entrar em sala de aula, leva consigo marcas sociais. A sua frente estão vários alunos, também com diversos contextos sociais. A cena discursiva em sala de aula, portanto, é marcada pelo encontro de diferentes vozes que partem de diferentes lugares enunciativos.

Ser professor é saber lidar com os encontros e estar aberto para as interlocuções, as trocas e os possíveis conflitos. O professor não é o único sujeito que possui voz dentro da sala de aula. O aluno é um sujeito ativo durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim como o professor, ele age, interfere, aprende e ensina.

Mariana: Como você percebe o papel do professor frente as essas novas exigências da sociedade?

Fabiana: Ele tem que ser aquela figura que vai problematizar essas discussões, o que o aluno está vendo, o que o aluno está estudando, o que o aluno está fazendo e trazendo essas discussões das tecnologias à tona. Sempre fazendo o papel de mediador nesse processo. Não ficar só em uma parte exigindo e depois os alunos fazendo. Tem que ter essa troca para ter o aprendizado, senão eu acho que não funciona.

(Transcrição da 4ª entrevista realizada no dia 30 de maio de 2011)

Ensinar não pode ser entendido apenas como o processo em que o professor facilita a aprendizagem do aluno. Bonilla (2009) considera que o professor é aquele que articula e questiona as situações novas, de modo a construir coletiva e cooperativamente uma resposta crítica. É nesse movimento de reflexão que acontece a formação do aluno.

O ensinar é provocar, instigar, despertar a curiosidade. Aquele que abraça a ideia de interação terá como tarefa: fornecer um ambiente agradável para o aprendizado, respeitar o espaço do aluno, ouvi-lo, conduzi-lo à formação de uma consciência crítica (SANTOS, 2011, p. 223).

Quando o professor compreende a ideia de que seu aluno é responsável e responsivo, ou seja, um sujeito que pensa, (re)cria, (re)inventa o que é ensinado e aprendido, seu papel enquanto formador ultrapassa a condição de mero distribuidor de conteúdo e torna-se um mediador do processo de aprendizagem.

O docente é responsável pela formação de seu aluno no sentido de ir além do ensino de conteúdos. O professor ensina para a vida, contribuindo para uma formação ética e crítica.

O aluno deve perceber-se e assumir-se como um sujeito “social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2011, p. 42).

Freire faz uma discussão sobre saberes necessários para a prática docente. Destaco, a seguir dois desses saberes, por considerá-los fundamentais para a prática docente na formação de professores.

1. Ensinar exige rigorosidade metódica

O professor precisa despertar a capacidade crítica e a curiosidade do aluno, transformando-o em um sujeito inquieto e questionador. O papel do professor “não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 28).

Vitor: Os alunos de uma escola privada, eles vão ter muito mais elementos de uma formação, vamos dizer, em termos de letramento digital mais qualificado do que um aluno de escola pública. E a gente tem que pensar, talvez mais ainda nesses alunos de escola pública, porque a maior parte dos alunos da Licenciatura quando se formam, eles começam a trabalhar na escola pública. Se tem os recursos lá, o professor precisa fazer com que esses recursos possam estar estimulando seus alunos, a medida que eles vão tendo condição de ter mais acesso, eles não fiquem só utilizando a internet para uma rede de relacionamento, somente para isso. Que possam ter uma vivência mais qualificada dentro dessas questões. Ele deve propiciar que o aluno, que os alunos entre si, junto com ele, troquem essas experiências que eles têm dessas vivências da mídia. Porque se ele não procurar fazer com que o conteúdo que ele esteja abordando em sala de aula se torne significativo com a utilização da mídia, ela vai ser utilizada sem função nenhuma e o aluno não qualificará suas utilizações também. Educar hoje, é educar em um mundo midiático em muitos aspectos.

(Transcrição da 1ª entrevista realizada no dia 28 de abril de 2011)

Vitor traz para a discussão um elemento importante sobre o papel do professor. Segundo ele, o docente precisa construir um olhar com o aluno de que as tecnologias abrem diferentes possibilidades de aprendizagens, muitas vezes, ainda não conhecidas pelos alunos. Desse modo, o professor estará preparando seu aluno para pensar e atuar crítica e ativamente no mundo. Pensar é questionar, ser crítico e aberto para os novos e a reconstrução de velhos conhecimentos. Quem pensa e reflete não está convicto de suas certezas, respeita o senso comum e estimula a construção de uma consciência crítica (FREIRE, 2011).

O docente, no exercício de pensar, revela a seus alunos “que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 2011, p. 30). O professor precisa respeitar

a visão do aluno sobre o mundo e, a partir de dela, realizar um processo de superação, por meio da criticidade e criatividade do aluno.

2. *Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo*

Freire (2011) diz que ao pronunciar as palavras, o professor deve estar coerente com sua prática como docente. As palavras que não possuem “corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 35). Paula revela no trecho a seguir a importância do exemplo.

Paula: Na minha formação, jogando para mim, fez muita diferença uma professora que eu tive na minha graduação. Mostrava tudo para gente, como que qualquer objeto cultural pode servir de elemento na nossa formação.

Mariana: Quais objetos culturais ela trabalhou, você lembra?

Paula: Ela trabalhava muito com iconografia, pintura clássica. Mas ela sempre citava os outros, por isso que eu digo que ela fez diferença. Por ela era uma professora super conservadora, de História da Arte, que dava aula só com retroprojeter, com aquele monte de lâmina, luz apagada, todo mundo em silêncio, não podia conversar com ela, junto com ela, mas a fala dela mobilizava, porque ela sempre mostrava aquela pintura, e falava dos outros temas e da importância de um objeto cultural. Qualquer objeto cultural serve! Eu estou mostrando a pintura, porque eu conheço a pintura, mas o filme, livro serve, aí ela lançava o exemplo. E isso fez muita diferença para mim, porque enquanto eu aprendia a dar aula, eu lembrei muito dela. Ela foi o elemento que desestabilizou. Se não fosse ela, eu talvez reproduziria as outras coisas que vieram atrás. Nela eu vi que fazer diferente é possível. E nem é tão difícil! Não é um bicho de sete cabeças você entrar na sala de aula e lidar com isso. Eu acho que o empecilho na questão do computador e da internet é ele ser usado só como ilustração, só voltado para o entretenimento, só para o lazer, é isso que fica muitas vezes para o aluno. Não é mostrado que fazer diferente é possível.

(Transcrição da 1ª entrevista realizada no dia 28 de abril de 2011)

Paula demonstra, através dessa fala, como o exemplo de uma professora modificou significativamente sua história de vida e suas atitudes como professora. Essa educadora desafiou e desestabilizou o conhecimento que Paula tinha baseado no senso comum. A professora fez com que ela percebesse que fazer diferente é possível.

Os professores precisam desenvolver a consciência de que são exemplos para os seus alunos. Nos cursos de formação de professores, esse aspecto deve estar sempre presente, porque, ao final de cada ano, são formados professores, que entrarão em sala de aula para formar cidadãos atuantes e autônomos na sociedade.

“Foi sempre como prática de gente que eu entendi o que fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar”

(FREIRE, 2011, p.142). Ser professor é compreender que somos formados pelos múltiplos encontros com os outros, com gente. Ser professor é reconhecer a importância do outro para que eu possa ter consciência de mim mesmo. Ser professor é doar e receber. É formar e ser formado. É ter a oportunidade de fazer a diferença e dar a possibilidade de transformação de situações que pareciam ser imutáveis.

O papel do professor na formação de seu aluno é permitir que ele se reconheça como um sujeito que possui voz e que ela precisa ser ouvida, quanto um indivíduo ativo e integrante do contexto social e histórico. Paula diz que

o nosso papel tem dois lados: de mostrar e fazer o que foi mostrado com coerência; e, dar a oportunidade para que o aluno faça e aja também.
(Transcrição da 5ª entrevista realizada no dia 08 de junho de 2011)

Ser professor na contemporaneidade, em um mundo midiático, é dar possibilidades para que os alunos construam um olhar crítico e ético em relação ao computador e à internet, compreendendo esses instrumentos como uma porta aberta para um mundo. Uma porta não apenas no sentido de ficar olhando passivamente de fora. Ao contrário, uma porta que permite a entrada e a permanência na construção do conhecimento compartilhado.

6. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NA FACED-UFJF: APRENDIZAGENS DE TÉCNICAS OU CONSTRUÇÕES DE USOS CRÍTICOS?

Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.

Pierre Lévy

Pensar as práticas de letramento digital presentes na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora é compreender os usos do computador e da internet como práticas culturais, sociais e históricas de um grupo socialmente organizado, ultrapassando, portanto, o entendimento de letramento digital como habilidades técnicas. É pensar as relações sociais estabelecidas entre as pessoas envolvidas nesse contexto e suas práticas de leitura e de escrita oferecidas pelas tecnologias digitais.

Pino (2005) ajuda a compreender as características dos letramentos, ao definir alguns aspectos de qualquer prática social: “(...) terem uma certa configuração (o que as torna identificáveis), perpetuarem-se em um certo tempo e em um certo espaço e veicularem uma *significação* compartilhada pelos integrantes de um grupo cultural específico (p. 53)”. Sendo assim, entender os letramentos é ir além de habilidades individualizadas. São práticas de leitura e escrita, que se constituem e são constituídas pela apropriação dos sujeitos dentro de seus contextos sociais e culturais. Portanto, há uma relação dialética entre as práticas de leitura e escrita e a sociedade.

O aspecto histórico é atribuído ao entender que as novas práticas de letramento se fundamentam nas já existentes. Marques (1999) compreende que, no corpo da folha de papel, na oralidade, na televisão, no cinema e no ciberespaço nos deparamos com linguagens articuladas. A todo tempo há uma rearticulação de linguagens. Entre os diversos meios de comunicação, existe um movimento histórico, onde o passado se reflete em novas práticas de leitura e escrita. O computador e a internet permitem o convívio entre a oralidade e a escrita, entre a imagem e a palavra, entre o som e o movimento.

Compreender, portanto, o letramento digital como uma prática social, cultural e histórica é pensar a sua pluralidade. Cada esfera social e seus discursos específicos estão interligados com uma rede complexa de letramentos. É necessário superar dicotomias ou hierarquias. Não há uma regra geral a ser aplicada, não há como medir ou julgar os tipos de letramentos, desconsiderando o contexto social. Sendo assim, “os LD são inevitavelmente

instáveis” (BUZATO, 2009b, p. 22), mesmo tendo uma certa forma que permite identificá-los. Em cada grupo socialmente organizado, diferentes práticas de leitura e escrita se fazem presentes. O letramento digital não é o mesmo em contextos diferentes. Diferentes espaços geram, nas práticas de letramentos, uma constante (re)construção.

Busco, neste capítulo, apresentar as práticas de letramento digital observadas nos trabalhos dos professores com os alunos de Pedagogia e Licenciatura da UFJF e as possibilidades de uma experiência formativa dos discentes para a utilização do computador e da internet em suas futuras práticas docentes.

Para tanto, é necessário compreender os movimentos que possibilitam a construção da aprendizagem e o desenvolvimento de uma pessoa. Ao construir sua teoria sobre a construção social do conhecimento, Vygotsky coloca, como eixo central de sua preocupação, as questões ligadas à linguagem.

O autor eleva o papel da linguagem, entendendo-a como o elemento que permite a mediação das relações entre os homens. Mas pensar em linguagem, para esse autor, é ir além de sua função de comunicação. É pensá-la como organizadora do pensamento e constituidora dos aspectos subjetivos do homem.

No livro “A construção do pensamento e da linguagem”, Vygotsky (2009) aborda de forma significativa como compreende a relação entre pensamento e linguagem. Esse autor “percebia a conexão entre pensamento e linguagem, como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo dele, num processo dinâmico” (FREITAS, 2003b, p. 92). Os psicólogos e linguistas de sua época percebiam o pensamento e a linguagem de forma dualista, ou seja, eram compreendidos como princípios opostos e separados. Ao contrário Vygotsky, possuía uma visão monista. Percebia que havia uma relação constitutiva entre pensamento e linguagem.

Para compreender melhor essa relação, Vygotsky (2009), no capítulo “As raízes genéticas do pensamento e da linguagem”, traz para sua investigação as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. Para apresentar sua compreensão sobre qualquer aspecto presente em sua teoria, o autor realiza uma revisão de literatura, apontando pontos das teorias presentes em sua época com os quais discordava para, em seguida, propor seu posicionamento.

Ao iniciar os trabalhos sobre as raízes genéticas, o autor estabelece diálogo com os trabalhos de Köhler e Yerkes, que estudam os antropóides. Segundo Vygotsky, nesses primatas há pensamento e linguagem, porém não existe uma relação entre eles. O que os difere dos homens é a não formação de signos dentro de sua comunidade de antropóides.

A partir dessa pesquisa, Vygotsky apresenta pontos referentes à ontogênese do pensamento e da linguagem no ser humano, a partir de estudos com crianças pequenas. Em um primeiro momento, a linguagem é pré-intelectual, quando o bebê utiliza o balbúcio para obter a atenção das pessoas que o cercam, e o pensamento pré-verbal, onde não há linguagem ainda ligada ao pensamento. Esses aspectos demonstram que, para Vygotsky, pensamento e linguagem possuem raízes genéticas diferentes.

Inicialmente para uma criança, a fala não está ligada ao pensamento. A partir do momento em que ela atribui significação, quando estabelece uma relação entre o som produzido e a reação dos outros à sua volta, o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual. O esquema abaixo demonstra claramente essa relação:

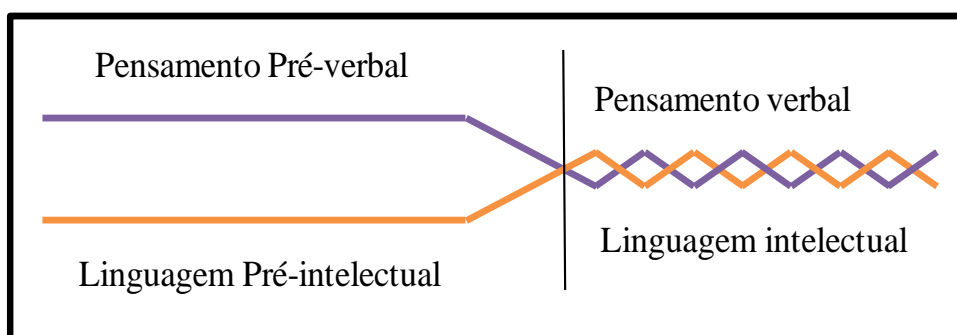


Figura 3: Esquema pensamento-linguagem.

Freitas (2003b) indica que, para Vygotsky, há um momento, aproximadamente aos dois anos de idade, em que o pensamento pré-verbal e a linguagem pré-intelectual se encontram e se entrelaçam, formando uma nova organização linguística-cognitiva. É a partir desse instante, quando a fala adquire sentido para a criança, que surge a necessidade da palavra. Para Vygotsky, o pensamento é mediado pela linguagem. Portanto, pensamento e linguagem são interdependentes no desenvolvimento humano.

Cabem aqui os seguintes questionamentos: O que é desenvolvimento? O que é aprendizagem? Há semelhanças e diferenças entre eles? Vygotsky (2009) considera que aprendizagem e desenvolvimento não são processos nem independentes nem idênticos. Mas, existe entre eles uma relação de complexidade. A aprendizagem precede o desenvolvimento e, é a partir dela que acontece o desenvolvimento humano.

Vygotsky compreende que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, uma vez que considera a internalização dos signos como um modo de apropriação do conhecimento. Todo esse processo, no seu

conjunto, é o que promove o desenvolvimento. Portanto, de acordo com esse autor, a aprendizagem e o desenvolvimento interagem entre si de forma contínua e permanente, promovendo processos evolutivos que contemplam a qualidade do meio externo e o processo de internalização das experiências interpessoais em experiências intrapessoais (JOBIM E SOUZA; FREITAS, 2009, p. 128).

A partir dessa citação, é possível considerar que a aprendizagem acontece antes da entrada da criança na escola, através das interações estabelecidas com o meio social. Portanto, o que é ensinado no ambiente escolar jamais começa do zero, devido às experiências vividas pela criança em contato com os outros e com o contexto cultural.

Ressalto que Vygotsky distingue dois tipos de conceitos: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são constituídos a partir de experiências cotidianas e concretas, de maneira natural. O sujeito estabelece uma relação direta entre o objeto, onde sua atenção está voltada para esse objeto (FREITAS, 2003b).

A construção dos conceitos científicos é baseada em uma relação indireta com o objeto, ou seja, faz-se necessária a mediação de outros conceitos já formulados. A aquisição dos conceitos científicos acontece no ambiente escolar.

Ensina-se ao aluno o que ele não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites de sua experiência atual e da eventual experiência imediata. A formação do conceito científico começa pois, de algo abstrato, pelo ato de pensar através das palavras e seus significados. Exige, portanto, generalização, tomada de consciência e sistematização de conceitos. Entretanto, a assimilação dos conceitos científicos supõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento. A assimilação dos conceitos científicos se dá, pois, através dos conceitos espontâneos anteriormente elaborados por atos de pensamento inteiramente diversos (FREITAS, 2007a, p. 23).

Freitas (2007a) demonstra que há uma relação dialética entre os conceitos espontâneos e científicos. É a partir dos conceitos espontâneos e da mediação do outro que há a possibilidade de construção dos conceitos científicos. Para Vygotsky (2009), os conceitos espontâneos realizam movimentos ascendentes e os conceitos científicos fazem movimentos descendentes, enriquecendo-se mutuamente.

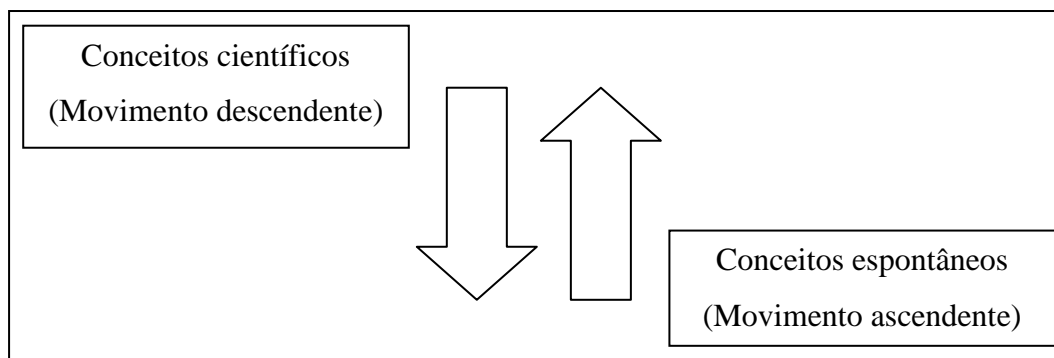


Figura 4: Conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Para complementar essa discussão, retomo o capítulo “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”, em que Vygotsky (2009) apresenta quatro séries de investigação para chegar a uma concepção com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Apresento de forma sucinta a ideia principal de cada série.

- ⇒ 1ª série: Aborda as questões do nível de maturação das funções psíquicas nas quatro disciplinas que se aprende na escola: leitura, escrita, aritmética e ciências naturais.
- ⇒ 2ª série: Apresenta a relação temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky descobriu que a aprendizagem vem antes do desenvolvimento. São processos diferentes, possuem ritmos diferenciados, porém se relacionam. O processo de desenvolvimento se *inicia* depois dos momentos de assimilação, compreensão e tomada de consciência.
- ⇒ 3ª série: Vygotsky mostra, nessa série de investigação, que uma disciplina pode auxiliar a outra, trazendo elementos comuns. Não é possível considerar cada matéria de forma isolada e independente. Todas elas influenciam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois fazem com que o aluno se torne consciente e aprenda o que foi ensinado.
- ⇒ 4ª série: O que define o nível desenvolvimento? O estado de desenvolvimento não é apenas determinado pela parte madura. Os processos de amadurecimento devem ser levados em consideração.

Chego aqui a um dos conceitos mais estudados de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

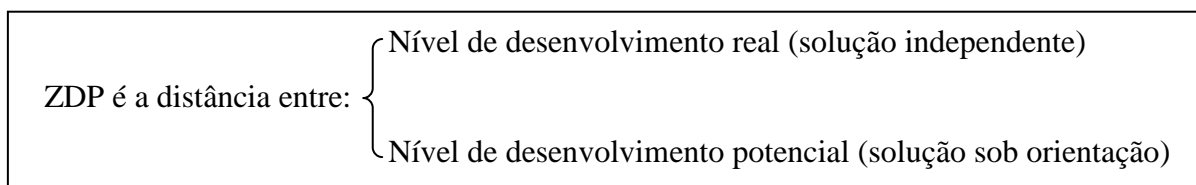


Figura 5: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No nível de desenvolvimento real, encontram-se os conceitos espontâneos, formados na experiência cotidiana, nas relações com o outro e com a cultura. No nível de desenvolvimento potencial, estão os conceitos científicos, constituídos pela mediação do outro em um ambiente de ensino.

Na Zona de Desenvolvimento Proximal faz-se necessária a participação do outro, não só de forma harmoniosa. Existem tensões e dilemas advindos das relações interpessoais. A ZDP precisa ser baseada na negociação entre aquele que auxilia a construção do conhecimento, o professor, com aqueles que aprendem. O docente precisa envolver seus alunos em situações que possibilitem seus desenvolvimentos, através dos encontros das múltiplas vozes.

Discursos múltiplos e possivelmente conflitantes, com origens históricas e socioculturais diferentes, podem estar em jogo na ZDP. Essa visão da ZDP como o nexo de influências sociais, culturais, históricas leva-nos bem além da imagem do aluno solitário com o professor diretivo e determinante. Ela fornece uma visão bem expandida do “social” e a possibilidade de uma concepção dialética da interação na ZDP (DANIELS, 2003, p. 90).

Pensando a ZDP em seu aspecto social, é possível compreender que, em uma sala de aula há múltiplas vozes e, que a partir delas, surgem momentos conflitantes, gerando trocas entre os participantes da cena enunciativa. Desse modo, os ambientes educacionais podem ser considerados lugares da aprendizagem e do desenvolvimento. Os conceitos científicos precisam ser ensinados em sala de aula. As práticas escolares não podem ficar pautadas nos conceitos espontâneos, naquilo que já se sabe e/ou que se aprende sozinho. É necessário ir além para alcançar o desenvolvimento do ser humano.

O bom ensino é direcionado para o desenvolvimento das funções que ainda estão em potência, aquelas que ainda não foram aprendidas. O bom ensino é prospectivo, que olha para frente, para o ainda não-real. Os professores precisam constantemente criar zonas de desenvolvimento proximal com seus alunos. O docente se constitui como o outro que, mediado pela linguagem, conduz o aluno ao aprendizado do conhecimento. Sendo, portanto, a

aprendizagem que leva ao desenvolvimento, o professor é responsável pelo desenvolvimento de seus discentes.

Considerando a grande importância do papel do professor na sala de aula, deve-se pensar a sua formação inicial. Quais práticas de letramento digital estão presentes nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da FAGED-UFJF? Como essas práticas são apresentadas e trabalhadas? Essas práticas buscam o desenvolvimento do aluno?

Objetivando responder, mesmo que momentaneamente essas perguntas, apresento a seguir algumas práticas de letramento digital dos professores e dos alunos da FAGED-UFJF. Opto em descrever cada observação realizada. Em seguida, ao final dessas descrições de cada professor, teço comentários analíticos, trazendo elementos importantes para a compreensão das diferentes práticas de utilizações do computador e da internet presentes nesse contexto.

Descrição das observações: Professora Camila

⇒ *Observação 1 - 16/08/2011*³⁰

A professora inicia sua aula fazendo uma explicação da disciplina. Comenta com os alunos que sua disciplina é dividida em duas modalidades: presencial e *online*. Apresenta a possibilidade, para aqueles que não possuem acesso à internet em casa, de participar do *Moodle* através dos computadores disponibilizados no Infocentro. Estimula que os alunos acessem esse ambiente virtual de aprendizagem efetivamente, em diferentes dias e horários.

Outro aspecto importante é que Camila o tempo todo faz ligações da prática com a teoria. Por exemplo, quando explica o fórum do *Moodle*, diz que é uma interação assíncrona, em contraposição ao chat como uma ferramenta síncrona. Essa explicação teórica durante a realização da prática acontece, também, com os termos e expressões: relação todos-todos, interatividade, nativo e estrangeiro digital.

A professora inicia efetivamente a apresentação dos recursos do *Moodle*, um *software* livre, um ambiente virtual de aprendizagem que permite que os professores trabalhem e desenvolvam discussões com seus alunos em uma plataforma *online*.

Camila comenta que o fórum do *Moodle* é um espaço para debate e discussão entre as pessoas que pertencem à turma. Não é um ambiente para postar tarefas e textos ou dialogar

³⁰ Foram observadas as aulas da disciplina “Educação *online*: reflexões e práticas”.

somente com a professora. Camila tem a preocupação em mostrar esses aspectos apontados na prática, levando os alunos ao Infocentro.

Para essa primeira aula prática sobre o *Moodle*, Camila tem o objetivo de explorar o ambiente, explicar as ferramentas e realizar a atividade de editar o perfil, inserindo foto e escrevendo as mensagens pessoais.

Camila faz um passo a passo com as alunas. A professora mostra o que já foi postado (textos, apresentações no *Power Point*, Cronograma e uma mensagem para a turma). Em seguida, a professora mostra seu perfil como modelo, explicando o que e como deve ser feito, e, posteriormente, parte para atendimentos individuais, esclarecendo dúvidas na construção dos perfis.

É interessante perceber o convívio das diferentes gerações em uma mesma sala de aula. Nessa turma há uma aluna mais velha. Ela demonstra medo frente às tecnologias digitais, comentando que não é capaz de participar do *Moodle* ou fazer trabalhos utilizando a internet. Camila tenta quebrar esse medo, dizendo que, além das colegas de classe, há outras três pessoas para auxiliá-la: Camila e seus dois monitores.

Para a postagem das fotos, os alunos entram em redes sociais, como o *Orkut* e o *Facebook*, para copiar e inserir as imagens nos perfis. Percebo que alguns alunos aproveitam a oportunidade para acessarem páginas de recado e perfis de outros usuários desses ambientes. Outro movimento interessante acontece com aqueles que não possuem perfis em redes sociais. Os próprios alunos tiram as fotos com os celulares, passam para o computador e postam no *Moodle*. São várias práticas de letramentos, inclusive letramento digital, convivendo em um mesmo ambiente.

Camila encerra a aula com a finalização dos perfis.

⇒ *Observação 2 - 17/08/2011*

Minha segunda observação de aula com a professora Camila é a continuação dos trabalhos iniciados na primeira observação (16/08/2011).

Nessa aula a professora tem como objetivo a exploração e explicação de um fórum, nomeado “Fórum: expectativas”. Essa aula inicia-se no Infocentro e é mais prática com menos explicações, se comparada com a aula anterior.

Camila comenta, mais uma vez, que um fórum é construído pelo diálogo entre todos os participantes. As palavras não devem ser dirigidas somente a ela. Os alunos devem

dialogar entre si. Salienta, também, que faz intervenções e comentários, assim como qualquer participante.

Partindo para aspectos mais práticos, foi criado um fórum *online* onde os alunos deveriam postar suas expectativas frente à disciplina. Camila explica os recursos da escrita (fontes de diferentes tipos, tamanhos ou cores) e o tempo máximo de 30 minutos para editar e excluir a mensagem postada.

Outro recurso explorado é a postagem de imagens no fórum. Camila explica sobre o tamanho e tipo de imagem que podem ser anexadas. Pede que os alunos procurem imagens em coerência ao “Fórum: Expectativas” e escrevam uma mensagem para ser postada. Os alunos utilizam o *Google* Imagens, salvam no computador e anexam ao fórum.

O fórum vai ganhando mensagens e imagens. Os alunos utilizam os recursos de letras coloridas, emoticons, fontes e tamanhos variados. Os alunos estrangeiros digitais apresentam mais dificuldades. Eles são auxiliados pela Camila e pelos próprios colegas que estão próximos.

A professora salienta que o fórum é um ambiente para se discutir sobre o que é proposto. Para conversar sobre qualquer outro assunto, a professora criou um espaço chamado “Café com pão de queijo”. Um espaço *online* dos alunos para dialogarem sobre qualquer assunto, relacionado ou não com os assuntos acadêmicos, sendo comparado com o espaço da cantina da FACED.

Para encerrar a aula, Camila explica a próxima atividade que será realizada. Os alunos deverão entrar em *sites* como o Portal Capes, MEC e *SciELO*, buscando conhecer Programas do Governo e trabalhos que abordem a temática das tecnologias digitais. A professora tem como objetivo apresentar novos espaços de navegação e busca para os alunos.

⇒ *Comentários analíticos sobre as práticas de letramento digital da professora Camila:*

A partir dessas duas observações, percebo que Camila compreende que as práticas de leitura e escrita no computador e na internet contribuem para a formação do futuro professor. Ao falar de práticas de letramentos, destaca a importância do letramento digital. Para ela, alfabetizar se assume como processo de multialfabetizações e também de multiletramentos. E completa

Camila: A minha preocupação, enquanto educadora, é com a questão do letramento digital dos alunos. É exatamente fazer com que eles conheçam as tecnologias e os recursos disponíveis, para que eles tenham mais liberdade

de uso. Eu acho que hoje um educador tem que ter esse conhecimento, até para poder saber selecionar o que ele vai usar, o que efetivamente favorece e facilita o trabalho tanto profissional quanto o trabalho pedagógico, com seus alunos em sala de aula. Por exemplo, trabalhar com curtas com alunos é fantástico. Você trabalha com vários letramentos. Você tem que desenvolver várias propostas coletivas. Não é o produto final que está contando, é todo o processo de elaboração desse curta. É pesquisa, é seleção de imagens, é seleção de ideias, é criar. Outras coisas que eu tenho trabalhado, por exemplo, *blog*. Eu trabalho também com os alunos o desenvolvimento de *sites*, porque, às vezes, as pessoas tem uma ideia de que é muito difícil, que só os expert na área podem fazer. E eu tento desmistificar isso.
(Transcrição da 6ª entrevista realizada no dia 28 de junho de 2011)

Camila, em sua disciplina específica sobre as tecnologias digitais no curso de Pedagogia, aborda algumas práticas que envolvam o computador e a internet, entre elas, o *Moodle* e suas ferramentas (fórum e *wiki*), vídeo-fórum, curtas, construção de um jornal digital e boletins informativos, construção de *blogs*, elaboração de curtas e fórum de imagens. A professora tem a preocupação de propor novas práticas no computador e na internet em suas disciplinas.

Segundo Guimarães e Dias (2002) as tecnologias da informação e comunicação possibilitam que o professor faça um trabalho diferenciado, trazendo para a sala de aula variedade, flexibilidade e intercâmbio de práticas e relações sociais. Destaco, por exemplo, que o mais interessante do trabalho com os curtas produzidos a partir de câmeras de celular é o fato de que Camila busca integrar diferentes práticas de letramentos, demonstrando que as utilizações das tecnologias digitais permitem a convivência de diferentes letramentos, como salientado por Guimarães e Dias.

Percebo que Camila é segura no que faz e no que fala durante sua prática docente. Auxilia, questiona e intervém no que é feito e postado pelos discentes. Preocupa-se em abrir os horizontes das percepções dos alunos frente às tecnologias digitais. Busca a formação consciente e crítica para o uso desses instrumentos, como pode ser percebido no fragmento abaixo.

Camila: Eu acho que a tecnologia, ela tem que estar dentro da escola, estar dentro da sala de aula, mas isso não significa que você vai abortar outras atividades, outros recursos. Você vai usar quando ela é necessária. Eu acho que é realmente incorporar a tecnologia como algo cotidiano, não é nenhum mistério. Porém, você tem que saber quais são as potencialidades e, para isso, você tem que letrar. E esse letramento para mim está muito vinculado à autonomia. Eu acho que o letramento do meu aluno, que vai ser um educador, ele é fundamental para que ele tenha autonomia em relação aos recursos disponíveis dentro da escola, e a tecnologia faz parte desse montante de recursos. Eu acho que ele não tem que ficar preso às possibilidades, ele tem que estar livre para poder fazer escolhas.

Mariana: Então dentro da sua disciplina, você busca essa criticidade e essa autonomia de seu aluno?

Camila: Eu busco isso. Não é tão simples, porque o tempo é muito curto. Existe um conhecimento tecnológico, mas você tem que letrar. O que eu tenho visto, inclusive eu fiz parte de pesquisas recentemente em que você tem um cenário de professores que tem domínio tecnológico, usam o computador para uso pessoal, para preparar as suas aulas, para pesquisar sobre as temáticas, mas eles não usam com os alunos.

Mariana: E por que você acha que isso acontece?

Camila: Eu acho que existem vários motivos. Primeiro, você tem um cenário dentro da escola, de um laboratório de informática, que às vezes ele não está disponível. Outro ponto é porque muitas vezes ele também não sabe como. “Eu vou fazer o que? Vou por os meus alunos para jogar? Eu vou fazer o que?”. Ele não consegue perceber a potência ou ele encara, muitas vezes, o computador como algo extra, extraclasse. Esse professor, ele não entende que ele pode trabalhar a própria disciplina dele usando a tecnologia.

Mariana: Como você acha que ele poderia saber usar ou, até mesmo, desconstruir essa visão já formulada por parte desses professores sobre as tecnologias digitais?

Camila: Eu acho que o caminho é a formação docente.

(Transcrição da 6ª entrevista realizada no dia 28 de junho de 2011)

A professora busca despertar e mostrar para o aluno, dentro do curto espaço de tempo de um semestre, as diferentes possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais. Aponta que é preciso saber fazer escolhas e saber as potencialidades das tecnologias para facilitar o trabalho docente. Camila acredita que o aluno não precisa usar o computador e a internet por modismo, ao contrário, é necessária uma formação crítica para a utilização autônoma das tecnologias digitais nos espaços possíveis para a aprendizagem. Os recursos são necessários, mas a prática do professor deve estar aberta às mudanças e às possibilidades oferecidas.

Para alcançar essa formação crítica, Camila parte do conhecimento básico trazido pelos alunos, para construir a aprendizagem de algo novo. Segundo Daniels (2003) a pessoa mais experiente constrói um andaime para que o novato, a partir desse apoio, consiga agir de forma colaborativa e cooperativa com as habilidades oferecidas e, gradativamente, construa a possibilidade de trabalhar sozinho.

Percebo que a professora oferece esse apoio ao criar durante suas aulas ZDP com seus alunos. Camila, ao trazer os termos técnicos, as instruções e as experiências vivenciadas com o computador e a internet junto com seus alunos, dá um aparato teórico e prático para que os discentes possam criar, comunicar e desenvolver conhecimentos e conceitos novos. Dessa forma, a docente se torna uma mediadora no processo de construção do conhecimento de seus alunos, dando a possibilidade de conseguirem fazer sozinhos para o que antes precisavam do outro, o professor.

Descrição das observações: Professora Fabiana

⇒ *Observação 1 - 17/05/2011*³¹

Quando procurei a professora para as observações, ela me disse que daria uma aula sobre os usos das tecnologias na Educação para uma turma de Licenciatura, alunos do curso de Enfermagem. Logo me interessei por alguns motivos, entre eles, estaria observando uma aula ligada diretamente ao meu interesse de pesquisa.

Fabiana, nessa disciplina, além de trabalhar com as principais perspectivas psicológicas que abordam a questão dos processos de ensino e aprendizagem, busca apresentar diferentes recursos que poderão ser utilizados na prática pelos futuros docentes, entre eles, o computador e a internet.

Ao iniciar sua aula, Fabiana comenta que o tema Tecnologias e Educação é bastante amplo, e que tecnologia, não significa apenas o computador e a internet, mas envolve qualquer material criado pelo homem, como o papel, caderno e livro. Para situar os alunos na evolução das ferramentas criadas pelo ser humano, Fabiana realiza um pequeno percurso histórico trazendo os primórdios da fala, da escrita e da imprensa. A professora tem a preocupação de apresentar a evolução, para que os alunos entendam os recursos que são utilizados hoje em dia em sala de aula.

Durante todo o tempo, os discentes dialogam com a professora e ilustram o que é dito com exemplos vivenciados por eles. Fabiana e os alunos observam que alguns professores têm a preocupação em tornar as aulas mais dinâmicas, mais modernas, a fim de aproximarem o que é estudado na escola com as práticas vividas pelos discentes fora do âmbito escolar.

A professora enumera pontos justificando a presença das tecnologias digitais na escola, entre eles, destaco:

- diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento;
- serem estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante;
- permitir aos alunos, através da utilização da diversidade de meios, familiarizarem-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade;
- serem desmistificadas e democratizadas;
- dinamizar o trabalho pedagógico;

³¹ Foram observadas as aulas da disciplina “Processos de Ensino-Aprendizagem”.

- desenvolver a leitura crítica;
- ser parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes.

Para se alcançar essa série de aspectos, é necessário que as tecnologias digitais não sejam percebidas com “tapa-buraco” ou uma utilização voltada apenas para o entretenimento. Seu uso precisa ser sempre contextualizado, havendo uma preocupação por parte do professor em adequar a escolhas dos recursos ao público-alvo e a linguagem por ele utilizada. Os alunos, juntamente com a professora, apontaram que o uso exagerado das tecnologias digitais também não é bom, podendo ocorrer a banalização das mesmas.

Uma das práticas mais discutidas nessa aula foi a pesquisa na internet. Um dos papéis apontados para o professor seria orientar todo o processo de pesquisa, indicando *sites* confiáveis e construir com os alunos a leitura crítica da linguagem midiática. Ou seja, questionar o que é dito no *site*, descobrir o que há por trás do que é dito e, a partir dessa reflexão, produzir conhecimentos.

Fabiana comenta que a EAD trouxe modificações ao ensino presencial ao possibilitar a integração de várias mídias na Educação, entre elas, o computador e a internet. Aponta que anteriormente as aulas não superavam com facilidade a barreira do tempo e do espaço. Hoje, com os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), há adaptações do ensino *online* para a modalidade presencial, gerando maior autonomia no aluno, pelo menos, na questão do tempo e espaço.

Outra preocupação que Fabiana teve nessa aula foi situar os alunos e pontuar alguns programas e recursos que as tecnologias digitais oferecem voltados para a inclusão social e digital de pessoas portadores de necessidades especiais. Entre eles:

- Sintetizadores de Fala
- Impressoras Braille
- Teclados ampliados e adaptados
- Mouses adaptados ou modificados
- Aplicativos (editores de desenho e de texto)
- Telas sensíveis ao toque
- Apontadores de cabeça (capacetes com ponteiros para tela)
- Telefones para surdos ou pessoas com problemas de fala
- *DOSVOX* (Programa desenvolvido para leitura e edição de textos)
- *Via Voice* (programa que permite controlar e acessar o computador com a voz)

Durante a aula, Fabiana faz indicações de *sites*. Ora *sites* voltados para a inclusão de alunos com necessidades especiais, ora indicava *sites*, muitas vezes específicos da área de saúde, com intuito de orientar o seminário que será realizado pelos alunos. Esse trabalho consiste em discutir temas da saúde em espaços educativos, entre eles, a escola. Fabiana tenta entrar em todos os *sites* que indicou, porém a internet não funciona. Mostra apenas o que já estava aberto, antes do problema ocorrer. Percebo que esses problemas técnicos atrapalham bastante a utilização do computador em sala de aula. Entretanto, os alunos, dentro do possível, discutiram o que foi visto e anotaram os *sites* indicados para os trabalhos de seminário.

Fabiana termina sua aula fazendo um momento de autoavaliação. Reconhece que o uso feito por ela do Programa *Power Point* não foi interativo. Sua aula, mesmo com a utilização dos slides, ainda foi uma aula expositiva.

⇒ *Observação 2 - 07/06/11*

Como foi mencionado na primeira observação, Fabiana realizaria, com os alunos de Licenciatura, seminários para encerrar sua disciplina. A professora me convidou para assistir um dia de apresentação. Os alunos trabalharam temas específicos de saúde, escolhidos por afinidade, voltados para o âmbito escolar (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior), utilizando os recursos que foram vistos durante a disciplina, e ao final da apresentação, ela comentaria os usos, em um sentido formativo.

Rememoro cada apresentação, trazendo minhas percepções e os comentários tecidos por Fabiana durante a aula observada.

Grupo 1

- Tema: Diabetes.
- Aplicação: Turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II a 3º série do Ensino Médio (alunos entre 14 e 18 anos).
- Recursos utilizados: 1) Dramatização; 2) Vídeo do *Youtube*; 3) *Power Point*.
- Minhas percepções da apresentação: Os alunos iniciaram a apresentação fazendo uma pequena dramatização, que objetivava chamar a atenção para os hábitos alimentares errados, a falta de exercícios físicos, entre outros fatores, que poderiam culminar no surgimento da diabetes.

Em seguida, exibiram um vídeo disponibilizado no *site* do *Youtube*, chamado “Convivendo com a diabetes”. A animação conta a história de Godofredo, um homem que não tinha bons hábitos alimentares, não fazia exercícios regularmente, e descobre que possui diabetes. O vídeo objetivava dar informações, conscientizar para a prevenção e os cuidados com a doença.

O *Power Point* foi utilizado para sintetizar aspectos que foram trazidos nos dois momentos anteriores e para trazer novos dados. Os slides são pontuais, sintéticos e trazem imagens interessantes relacionadas ao texto escrito.

O grupo trabalhou de forma interessante, integrando os vários recursos utilizados. Preocuparam-se com as escolhas dos recursos, visando atingir os objetivos da apresentação: prevenção e cuidados com a diabetes.

- Intervenções da Fabiana: Mais uma vez, os recursos deram problemas. O arquivo não abriu e o computador precisou ser reiniciado. Saliento que, nas duas observações feitas nas aulas da Fabiana, o computador não funcionou adequadamente. A professora destaca que, mesmo com o problema, o grupo continuou falando, não deixando que o problema afetasse a apresentação. Destacou ,que isso pode acontecer em qualquer lugar e que o grupo teve uma atitude correta, evitando a desatenção dos alunos.

Comentou que o *Power Point* serviu apenas para a orientação. As alunas não ficaram presas, fazendo a leitura do que estava escrito. Foram sintéticas, trazendo tópicos importantes para a discussão.

Apenas chamou atenção para adequar o vídeo à faixa etária. O vídeo comenta sobre alguns prejuízos que a doença pode causar na vida sexual do indivíduo. Fabiana destacou que é necessário conhecer a maturidade da turma, pois esse assunto pode causar dispersão nos adolescentes.

Grupo 2

- Tema: Gravidez na adolescência.
- Aplicação: Turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II a 3º série do Ensino Médio (alunos entre 14 e 18 anos).
- Recursos utilizados: 1) Dinâmica do balão de ar; 2) *Power Point*; 3) Jogo *online* “Super Mãe”.
- Minhas percepções da apresentação: As alunas começaram com uma dinâmica de grupo (um dos recursos trabalhados por Fabiana durante a disciplina). A “Dinâmica do balão do ar”

consiste em incorporar a gravidez, assumindo ser mãe ou pai, para responder perguntas propostas pelo grupo de enfermeiras. A dinâmica objetivava avaliar os conhecimentos prévios da turma. Durante a dinâmica ficaria uma música tocando e, quando parasse, a pessoa que estivesse segurando o balão de ar seria a escolhida para responder uma questão. Entretanto, mesmo com as novas caixas de som, a música não funcionou. O grupo se adaptou às possibilidades oferecidas pelo ambiente, usando o som de um celular.

Em seguida, utilizaram o *Power Point*. Diferentemente do primeiro grupo, os slides tinham bastante texto, o tamanho da fonte era pequeno e realizaram a leitura de todos os slides, tornando a apresentação mais cansativa. A linguagem utilizada foi bastante técnica, não adequada ao público alvo.

Sugeriram, para encerrar a discussão, o jogo *online* “Super Mãe”. Nesse jogo, o participante deveria cumprir tarefas cotidianas, atendendo todas as necessidades do bebê. O objetivo seria, através do jogo, demonstrar o trabalho e as responsabilidades diárias de uma mãe ou um pai.



Figura 6: Jogo *online* “Super Mãe”.

Como a internet não funcionou, as alunas já prevenidas por serem recorrentes os problemas técnicos, levaram fralda e fizeram uma adaptação, criando uma competição de quem trocava a fralda mais rápido.

Percebi que esse grupo ficou preso aos recursos. Quando o som não funcionou, o grupo parou a apresentação.

- Intervenções da Fabiana: O primeiro aspecto destacado foi com relação ao tempo. Fabiana salientou que uma aula tem apenas 50min e o grupo ultrapassou bastante esse tempo.

Ressaltou a importância da objetividade para o público alvo. O grupo deve se preocupar com a faixa etária. Uma apresentação cansativa causaria facilmente a dispersão da turma. O grupo, durante a apresentação, não estimulou a interação e a fala com a turma. A professora sugeriu que é importante falar menos, ler menos, e dialogar mais com os demais participantes.

Fabiana orientou que os slides deveriam ser mais sucintos. Apontou, também, que não houve ligação entre os três recursos utilizados pelo grupo.

Grupo 3

- Tema: Pressão alta na gravidez.
- Aplicação: Alunos do 4º período do curso de Enfermagem.
- Recursos utilizados: 1) Jogo Show do Milhão; 2) *Power Point* para a apresentação.
- Minhas percepções da apresentação: O grupo montou no programa *Power Point*, um jogo que imitava o Jogo Show do Milhão, porém o som também não funcionou.

Percebi que não deve haver preconceitos quanto à utilização desse programa. Torná-lo sempre sinônimo de aula expositiva é reduzir suas potencialidades. Foi criado um jogo de perguntas e respostas, relacionadas com a temática proposta pelo grupo. Foi muito criativa a forma com que os alunos fizeram. Primeiramente surgia a pergunta, em seguida, cada uma das alternativas, conforme o tempo de leitura.

A turma foi dividida em grupos. Inicialmente se tentou que os alunos levantassem a mão, o mais rápido responderia; contudo ficou inviável, todos levantavam juntos. Decidiram que todos responderiam e seria marcada a pontuação de cada grupo. Os alunos tiveram dinamicidade para trocar e criar uma alternativa para o problema prático que havia surgido. A turma adorou o jogo. Foi uma utilização muito criativa das tecnologias digitais.

O *Power Point* serviu também para sintetizar e/ou aprofundar aspectos trabalhados nas perguntas do Jogo Show do Milhão. A linguagem estava adequada para a turma de Enfermagem, apenas eu e a Fabiana ficamos como “peixes fora d’água”. Afinal, não compartilhamos essa linguagem. Na apresentação, eles utilizaram imagens ou *gifs* que diziam por si só, escolhidas em coerência com o que era trabalhado a cada slide.

- Intervenções da Fabiana: Fabiana falou pouco nesse grupo. Ressaltou apenas que eles conseguiram integrar todos os recursos de maneira satisfatória. Elogiou muito os slides enxutos e a criatividade na criação do Jogo Show do Milhão. Segundo a professora, o grupo atingiu os objetivos propostos de uma maneira criativa no tempo disponível e necessário.

⇒ *Comentários analíticos sobre as práticas de letramento digital da professora Fabiana:*

Fabiana entende que a utilização do computador e da internet pelo professor nos cursos de formação, possibilita o aluno vislumbrar novas possibilidades de recursos em sala de aula para além do uso dos livros e quadro-negro. Permite que o futuro professor perceba novas formas de lidar com o conhecimento. A professora demonstra uma preocupação em apresentar e construir uma visão crítica frente aos diferentes recursos, entre eles o computador e a internet, possíveis de serem usados pelos alunos na prática docente. Objetivando compreender o que seria uma visão crítica para Fabiana, lhe proponho a seguinte questão:

Mariana: Você acha que hoje, na Faculdade de Educação, tem que ter uma formação voltada para esses usos das tecnologias?

Fabiana: Com certeza! É fundamental que o aluno saia daqui da Faculdade preparado, pelo menos, conhecendo as formas de utilização e como poderá usar isso na sala de aula. Eu acho que os cursos de formação de professores têm como função ensinar o aluno a usar essa ferramenta de uma forma crítica, de conhecer outros possíveis usos que tem a internet, além dos *sites* de entretenimento e os jogos que eles gostam e sabem fazer.

Mariana: E como você acha que se alcança essa utilização crítica?

Fabiana: Eu acho que é propondo, questionando, usando, pedindo, solicitando coisas diferenciadas dos que eles sabem fazer. “Você usou esse *site*, mas você analisou aquelas informações antes de usar ou você abriu o *Google* e pegou o primeiro *site* que apareceu lá? Analisou alguns outros *sites*? Conferiu as informações?”. É um pouco trabalhoso, mas você tem que ir propondo novas atividades diferentes, mostrando e orientando novos usos ainda não conhecidos.

Mariana: Problematizar a tecnologia mesmo para eles.

Fabiana: Isso! Você tem que saber orientar e mostrar para eles que, na internet, se encontram diversas opiniões. O aluno como um ser crítico tem que analisar cada situação e ver qual é a mais adequada para um trabalho ou para a vida pessoal. Eu acho que usando é a melhor forma de problematizar. Porque ficar só falando para depois mostrar o correto... O professor tem que fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Propor, deixar usar e depois ter esse outro momento de reflexão e aprendizagem. “O que você usou é legal? É certo? É errado? Você deveria ter feito diferente? Faltou informação? Sobrou informação?”. Eu acho que usando é a melhor forma de você problematizar.

(Transcrição da 4ª entrevista realizada no dia 30 de maio de 2011)

Percebo que Fabiana, muitas vezes, a partir da sua própria utilização, busca apresentar aos alunos as possíveis formas de usar as tecnologias. Tem a constante preocupação em problematizar, questionar esses recursos, não adotando frente às tecnologias digitais uma

visão como a “solução dos problemas educacionais”, nem como “culpada pelos problemas da escola”. Demonstra que o interessante é a convivência de diferentes instrumentos.

Fabiana reconhece a responsabilidade de professor na formação do aluno. Assim como é proposto por Vygotsky (2009), a professora busca construir novos conhecimentos e novas utilizações do computador e da internet. Fabiana ao questionar as práticas de letramento digital, cria zonas de desenvolvimento proximal, levando os alunos a aprenderem, a partir do que eles já conseguem fazer sozinhos e as mediações realizadas pela professora.

Mesmo não sendo uma disciplina específica que aborda as questões das tecnologias, a docente se preocupa em construir essa formação crítica e autônoma dos alunos. A professora desenvolve as práticas de letramento digital quando solicita que os alunos verifiquem as informações disponibilizadas na internet, quando estimula a busca, organização e construção do conhecimento a partir das informações encontradas e, quando busca a integração de diferentes recursos como palavras, imagens e sons (XAVIER, 2005).

Com relação às apresentações do seminário, compreendo que essa aula serviu com um grande aprendizado. Como, quando e para quem utilizar as tecnologias digitais. As intervenções de Fabiana foram riquíssimas para os grupos e para os demais alunos que assistiam às apresentações. Os aspectos que foram favoráveis ou os que não foram adequados durante a apresentação, Fabiana comentou com o grupo que apresentou, mas se preocupando com a formação de toda a turma. Pergunto para a professora:

Mariana: Você percebe se nos seminários, as utilizações feitas pelos alunos se modificaram a partir do trabalho de formação que você fez na sua disciplina?

Fabiana: Eu acho isso interessante! Porque os usos que a gente faz, os alunos estão, também, aprendendo a usar. Aquilo que determinado professor fez não foi legal, foi muito longo, foi muito ruim, a letra estava clara, estava escura, todos esses aspectos são possibilidades de formação. Se a gente usa e tem esse cuidado de comentar com eles o processo de elaboração, porque você está fazendo isso, porque está trazendo essa aula em slide, porque está trazendo um vídeo, porque está trazendo um filme, você trabalha em um sentido formativo com eles. Quando os alunos usaram no seminário, a maioria prestou atenção, pensou nos usos que fariam do computador e dos recursos tecnológicos, tentando adequar a linguagem aos objetivos propostos da apresentação, aproveitando e demonstrando que aprenderam com essas experiências vivenciadas na disciplina.

(Transcrição da 10ª entrevista realizada no dia 19 de outubro de 2011)

Realmente isso aconteceu. Estive presente na aula em que Fabiana abordou as questões sobre as tecnologias digitais na Educação e muito do que foi falado pela professora, foi percebido no momento das apresentações do seminário. Fabiana, mesmo em um curto

espaço de tempo, conseguiu construir práticas de letramento digital com a maioria de seus alunos, superando a utilização técnica e alcançando a criticidade, criatividade e autonomia.

Descrição da observação: Professora Júlia³²

⇒ *Observação 1 - 21/06/11³³*

Júlia conta que sempre chega antes do início da aula para verificar e solucionar eventuais problemas no computador e no som. Júlia passou a agir assim, pois em uma de suas aulas, ela preparou uma exibição de vídeo do *Youtube* e, já sabendo a falta de acesso à internet, gravou em DVD, porém não havia no computador da FACED um *software* compatível com o arquivo. Como esse recurso era fundamental para a aula, a professora foi em casa para buscar seu *notebook* e iniciar a aula da disciplina naquele dia.

Comenta, também, que há trocas constantes de *e-mails*. Ela e os alunos compartilham textos, notícias, *e-books* e apresentações de *Power Point*. São combinadas, através desse recurso, divisões de trabalhos, forma de apresentação, além de serem sanadas dúvidas de sala de aula.

Uma aluna entra na sala e chega dizendo que trouxe um texto que tinha sido citado por Júlia na aula passada. Explica que encontrou na internet. Júlia pergunta, então, como ela conseguiu encontrar, com um ar de surpresa. A aluna responde que foi no *Google*, digitou e “apareceu”. Júlia ao ouvir a aluna falando, comenta: “Está vendo como vocês são!”. A palavra “vocês” aqui significa eu e a aluna, demonstrando a facilidade em lidar com a ferramenta por serem consideradas pela professora nativas digitais.

Quando as demais alunas chegaram, Júlia explica que passará um vídeo do *Youtube* e destaca alguns pontos que deverão ser observados durante a exibição. Pede que as alunas fiquem bem atentas ao que será falado no vídeo e que tentem fazer *links* com as discussões realizadas em sala de aula.

Após o vídeo, a discussão continua. As alunas destacam falas que não são verdadeiras ou pontos duvidosos apresentados no vídeo. Júlia o tempo todo pergunta e questiona as alunas, trazendo aspectos e fazendo uma revisão da matéria trabalhada na disciplina estabelecendo uma relação com o que foi visto no vídeo.

³² Como explicitado no Capítulo 2 – Processo metodológico: a perspectiva histórico-cultural e a pesquisa nas Ciências Humanas -, foi realizada apenas uma observação com a professora Júlia por incompatibilidade de horários ou pelo não agendamento das observações.

³³ Foi observada a aula da disciplina “Economia e Educação”.

A professora objetivando complementar a discussão, explica que marcou um horário no Infocentro. Porém, antes de descermos, ela entrega para cada aluna um material explicativo do *site* “Portal da Transparência Pública”³⁴, com o intuito das alunas tomarem conhecimento antes de entrar no *site*. Esse material contém o endereço eletrônico e o objetivo desse *site*, além de ensinar como acessá-lo e o que poderá ser encontrado nesse ambiente.

Chegamos ao Infocentro e as alunas com facilidade entraram no *site*. Júlia explica e explora junto com as alunas a página eletrônica. Fazem consultas, observando as despesas e receitas de alguns municípios de Minas Gerais.

Noto que Júlia se preocupa em acompanhar todo o processo de conhecimento e exploração do *site*. Ela questiona, tira dúvidas, tenta fazer *links* o tempo todo com o que foi visto em sala de aula. Ela fica em pé ao lado das alunas. Demonstra interesse e a importância de orientar todo o processo durante esse trabalho desenvolvido no Infocentro.

No portal, há um ambiente voltado para crianças chamado “Portalzinho”. Esse espaço possui vídeos, histórias em quadrinhos e jogos ligados à temática principal do *site*, a transparência pública. Júlia destaca a importância de o professor fazer um trabalho diferenciado com esse *site* junto com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Exemplifica que poderia ser realizado um trabalho interdisciplinar utilizando, como um dos possíveis recursos, o “Portalzinho”.

Por fim, devido ao avançar do tempo, Júlia compartilha com as alunas alguns textos para a próxima aula, através de seu *e-mail*.

Quando Júlia libera as alunas, não resisto a perguntar sobre a ida ao Infocentro. Recordo que, na primeira entrevista, realizada no dia 06 de maio de 2011, Júlia ficara surpresa ao tomar conhecimento de um espaço com computadores e internet disponibilizados para professores e alunos. O que, então, fez com que ela utilizasse esse espaço? Júlia comenta que foi através da nossa entrevista que tomara conhecimento do Infocentro. Nos dias seguintes, frequentou o espaço, procurando saber como era, e agendou uma ida com suas alunas. Fiquei feliz em perceber que, através do meu trabalho, pequenas mudanças já estão ocorrendo na FAGED-UFJF.

³⁴ Site “Portal da Transparência Pública”: www.portaldatransparencia.gov.br

⇒ *Comentários analíticos sobre as práticas de letramento digital da professora Júlia:*

Júlia compreende que o computador e a internet contribuem para a formação dos professores a partir do momento em que se constituem efetivamente como “práticas”. Os espaços voltados para debates, como os fóruns de debate, os meios de navegação para a realização pesquisa na internet, o *site* do *SciELO* e Portal Capes, e o intercâmbio entre pesquisadores são considerados por Júlia possibilidades de aprendizagens colaborativas e cooperativas que precisam estar presentes no fazer e na prática docente. Júlia busca apresentar e desenvolver utilizações críticas e práticas efetivas dentro de suas disciplinas para proporcionar a formação do aluno para o uso das tecnologias enquanto futuros docentes.

A professora, além das trocas constantes de *e-mails* com os alunos, desenvolve mais três práticas que envolvam as tecnologias digitais. Júlia utiliza curtas e vídeos disponibilizados no *site* do *Youtube* relacionados às suas disciplinas; trabalha com todo o material *online* produzido no Fórum EJA, uma congregação que reúne representantes da sociedade civil organizada, de poderes públicos de diversas instâncias, educadores e alunos de EJA, que estão ligados direta ou indiretamente à Educação de Jovens e Adultos e, por fim, usa um banco de dados chamado FINBRA, Finanças do Brasil, que se caracteriza como uma base de dados, do Ministério da Fazenda, que pode ser acessado para a realização de consultas a respeito das finanças contábeis dos municípios.

Destaco, entre tantas práticas, um episódio em que Júlia orienta uma aluna sobre seu estágio em EJA. Mesmo não sendo o objetivo principal, as práticas de letramento digital estavam presentes. Júlia vivencia, com a sua aluna, uma experiência formativa para o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Júlia: Uma aluna está fazendo estágio em EJA em uma escola de zona rural. Durante a intervenção dela, a professora da turma dessa escola havia sugerido que ela fizesse um trabalho com Tangran. Pediram que ela trabalhasse com a questão do Tangran, e a professora trabalharia a questão dos cálculos das áreas de cada figura. Porém, minha aluna foi além, propôs que fosse feita uma relação entre o Tangran e as Artes. Ela sugeriu pegar alguns trabalhos da Tarsila do Amaral para mostrar que a questão da geometria também aparece nas Artes. Quando ela me enviou o plano, me mandou umas imagens recortadas da internet, copiou e colou. Mas ficou muito ruim a imagem. E eu disse para ela “Você não vai levar essa imagem assim para mostrar aos alunos, porque isso aqui empobrece muito. Olha a qualidade ruim, a não qualidade dessa imagem! Isso não é Tarsila do Amaral! Você tem duas alternativas: ou você vai à Biblioteca Central e busca alguns livros ou você vai recortar as imagens, fazer seu trabalho todo direitinho no seu computador portátil, preparar e levar para a escola. A escola não tem *datashow* para fazer a projeção, mas essa sala é uma turma

pequeninha, você organiza um semicírculo, a gente já aprendeu essa forma de organização, põe no meio e depois deixa circular na mão de todo mundo”. E minha aluna falou assim: “Mas Júlia, eu vou levar isso para aqueles alunos!?” “Bom, eu não sei no sentido que você está dizendo. Você está dizendo no sentido de que eles não são capazes ou que eles possam imaginar que você está querendo se vangloriar dessa humildade deles?”. “Não Júlia, eu não quis dizer que eles não são capazes, foi nesse segundo sentido”. “Então, está na hora de desmistificar isso com eles! Eles têm todo o direito de ter acesso às tecnologias, e é possível que eles tenham acesso a uma qualidade melhor”. E ela levou! No computador ela montou uma sequência no Power com a história da Tarsila e depois umas imagens, que ficaram muito boas, porque eu pedi que ela recortasse em uma qualidade alta. E os alunos ficaram encantados! Quer dizer, a gente tem que usar no sentido de incorporar. O medo dela era que os alunos se sentissem ofendidos, desacatados. Será que eles não têm o direito de ver? Tem que fazer parte da vida deles também. Ela falou que o computador rodou e eles passavam, eles ficaram encantados com as imagens, com os quadros. Eles olhavam “Olha aqui Flávia, olha aqui o que ela pintou!”. Eu fico me perguntando “Por que não usar?”, isso precisa entrar, fazer parte da Educação!

(Transcrição da 12ª entrevista realizada no dia 19 de novembro de 2011)

Júlia teve um papel importante na formação dessa aluna para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Primeiramente, a professora quebrou o medo da aluna em levar o *notebook* para escola, pois aqueles alunos não tinham contato com o computador. Júlia incentivou, mesmo que de uma forma simplória, a inclusão digital, tão necessária para democratização e o acesso ao conhecimento (BONILLA, 2011).

Em seguida, orientou todo o processo de construção do trabalho. Sugeriu a criação de uma apresentação no *Power Point* em que fossem mostradas as principais obras da Tarsila do Amaral e estabelecendo uma relação com momentos da vida da pintora.

Um dos resultados dessa experiência formativa para a utilização das tecnologias digitais foi a integração de práticas de letramento digital no ambiente escolar. Júlia proporcionou momentos de formação mostrando que é possível o convívio de diferentes práticas de letramentos, inclusive os digitais, mesmo nos locais em que não são comuns a presença do computador e da internet.

Descrição da observação: Professora Manuela³⁵

⇒ *Observação 1 - 21/06/11*³⁶

Antes de iniciar a aula, percebo que os alunos auxiliam a Manuela na utilização das tecnologias digitais, ligando o computador e o *datashow*. Enquanto isso, Manuela começou a contar como dividiu sua aula. A primeira parte da aula foi a apresentação do vídeo da Profa. Dra. Marta Kohl, “Marta Kohl de Oliveira - Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico” e, em seguida, a discussão do que foi visto no vídeo, fazendo relação com o tema trabalhado em sala de aula, o que é ser professor na perspectiva histórico-cultural.

E, mais uma vez, os computadores da FACED apresentam problemas de manutenção. O teclado e o mouse não responderam aos comandos. O computador precisou ser reiniciado. Os alunos auxiliaram todo esse processo de tentativas para solucionar os problemas.

Manuela fez uma pequena introdução do vídeo, contando como e porque foi produzido. Fala rapidamente que está disponibilizado na internet, no *site* do *Youtube*. O vídeo começa e percebo que alguns alunos, inicialmente, não prestaram atenção na exibição.

Ao terminar esse primeiro momento, a professora iniciou a discussão, solicitando que fosse estabelecida uma relação entre o vídeo com o que foi trabalhado na disciplina. A turma, sendo formada quase que exclusivamente por alunos de Letras, se interessa em discutir o papel do professor e traz para a discussão elementos práticos sobre o fazer docente, entre eles, os gêneros discursivos.

Manuela incentiva a discussão e, pautada em Bakhtin (2003), cita as modificações que ocorreram ao longo do tempo entre as cartas, recados, *e-mails* e as mensagens nas redes sociais. A professora destaca que essas mudanças geraram transformações no pensamento do homem. Manuela exemplifica esse aspecto através de uma fala de Eduardo, seu filho. Conta que, chegando à casa nova, Manuela demonstrou uma preocupação com relação à caixa de correio para o recebimento das cartas. Eduardo questiona a preocupação da mãe, argumentando que a caixa de correio nos dias atuais servia apenas para a chegada das contas a pagar. Manuela salienta que a nova geração percebe a comunicação que antes ocorria pelas cartas, através das tecnologias digitais e destaca o *MSN*, entre outras formas de diálogo *online*.

³⁵ Como explicitado no Capítulo 2 – Processo metodológico: a perspectiva histórico-cultural e a pesquisa nas Ciências Humanas -, foi realizada apenas uma observação com a professora Manuela por incompatibilidade de horários ou pelo não agendamento das observações.

³⁶ Foi observada a aula da disciplina “Processos de Ensino-Aprendizagem”.

Os alunos de graduação, a partir do exemplo de Eduardo, indagam que até esses recursos de comunicação no ciberespaço, sofrem mudanças. Inicialmente havia o IRC, em seguida surgiu o ICQ, e hoje estamos no *MSN*.

A partir da discussão dos gêneros discursivos e pelo interesse dos alunos, as falas passaram a ser atravessadas pela temática das tecnologias digitais. Manuela, ao discutir a Zona de Desenvolvimento Real, comenta a necessidade da desestabilização e de gerar conflitos entre o conhecimento formulado com o novo conhecimento. Exemplifica essa ideia utilizando os aspectos do computador e da internet. Comenta que o aluno ao chegar aos cursos de graduação pode saber usar o computador, porém nem sempre faz uma reflexão sobre as potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais para a aprendizagem. Os professores podem questionar essa utilização, de diferentes maneiras, gerando mudanças. A professora cita a formação de professores como um dos possíveis momentos de geração de conflitos e mudanças da percepção das tecnologias digitais.

⇒ *Comentários analíticos sobre as práticas de letramento digital da professora Manuela:*

Quando cheguei à FACED para realizar a observação com Manuela, sabia que ela utilizaria o vídeo de Marta Kohl de Oliveira “Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico”. Manuela comentou que não é o foco de sua disciplina a reflexão sobre o computador e a internet, porém esses instrumentos estão presentes quando necessários. Considera que, durante as aulas da graduação, quando faz utilizações do computador e da internet, para o aluno são momentos de constante formação.

Salienta, ainda, que à medida que o sujeito lida com os instrumentos e ganha intimidade com os recursos disponíveis, ele também passa por um processo de aprendizagem. Entretanto, eu não imaginava que, pela voz dos alunos, o computador e a internet entrariam na discussão feita em sala de aula. Foi muito rico perceber os *links* que os alunos fizeram, com a ajuda da Manuela, entre a perspectiva histórico-cultural e as tecnologias digitais.

Compreendo que há a necessidade em se discutir as potencialidades do computador e da internet na formação dos professores. Mesmo quando essas reflexões não são trazidas pelo professor, os alunos, nativos digitais, em sua maioria, trazem para as discussões ocorridas em sala de aula os recursos tecnológicos, computador e internet, tão presentes em sua vida.

Bonilla (2011) salienta que os jovens “produzem, as ações que lhes são próprias, bem como a forma como interagem com este contexto multitarefa, com várias janelas abertas,

navegando entre elas com uma desenvoltura fantástica” (p. 75). Esses aspectos são comuns aos jovens que percebem as tecnologias digitais de uma forma mais natural.

Segundo a autora, muitos professores possuem dificuldades em lidar com as tecnologias digitais, por ainda não conhecerem ou saberem como integrar em sua prática docente. E completa “precisamos entender essa perspectiva criativa da meninada, seus códigos, suas linguagens, suas formas de comunicação, muito ágeis, muito dinâmicas. Não cercear, mas potencializar” (BONILLA, 2011, p. 76).

Na observação realizada com a professora Manuela, é possível perceber a diferença na forma de lidar com as tecnologias digitais entre os jovens e a professora. Manuela é uma professora que faz utilizações, porém, possui estranhamentos frente ao computador e à internet, como já foi explicitado no capítulo anterior. Entretanto, mesmo não sendo no seu planejamento o assunto principal de sua aula, as tecnologias digitais são trazidas, tornando-se o centro da discussão, pelas vozes dos alunos. Eles sentiram a necessidade de refletir e compreender as mudanças históricas e sociais ocorridas nos meios de comunicação.

Descrição das observações: Professora Paula

⇒ *Observação 1 - 08/06/11*³⁷

A professora Paula faz um trabalho, em todas as disciplinas que leciona, com narrativas filmicas. Nessa disciplina ela exibiu o filme “O clube do Imperador” (Direção de Michael Hoffman, EUA: 2002), e o filme “Escritores da Liberdade” (Direção de Richard LaGravenese, EUA: 2007). Realizei a observação na exibição do segundo filme citado e notei que Paula se preocupou em, inicialmente, apresentar a ficha técnica e, ao final do filme, estabelecer um momento de discussão.

No primeiro filme, é mostrado um ensino tradicional, com uma hierarquia fortemente estabelecida entre professor e alunos. O professor deveria ser respeitado pelo lugar social que ocupa e até pelo seu lugar físico. A sala de aula, apresenta um tablado para o professor ficar em um nível superior aos alunos. O professor não se vê como responsável pela formação humana do aluno, o que considera ser algo restrito apenas à família. A escola não intervém nos problemas sociais, às vezes, presentes na sala de aula. Os pais percebem o professor como

³⁷ Foram observadas as aulas da disciplina “Processos de Ensino-Aprendizagem”.

aquele que ensina conteúdo, não sendo responsável pela construção da subjetividade de seus alunos.

O segundo filme retrata uma situação conflituosa dentro da própria sala de aula. Os alunos são “inimigos”, pertencentes a grupos ou gangues opostos. A professora, recém-chegada à escola, está no centro dessa situação. Ela, além dos conteúdos, preocupa-se com a formação humana de seus alunos, objetivando a superação dessa situação problema.

Paula inicia um diálogo com os alunos, fazendo uma relação entre os filmes. A turma toda participa, sentindo-se à vontade para falar e expor suas opiniões. Paula faz intervenções quando necessário. Ela tem a preocupação de trazer o que foi visto nos filmes para a vida prática do professor através de exemplos. Busca que os filmes sejam instrumentos de reflexão e formação dos alunos de Licenciatura.

A professora tentou, nessas duas aulas, através dos filmes e com o debate em sala de aula, destacar para os alunos o papel do professor. Aquele que, além de construir com o aluno a aprendizagem dos conteúdos, é responsável também pelo desenvolvimento de sua subjetividade.

Paula pediu que eu observasse essa aula, principalmente, pela dinâmica que foi pedida para um trabalho sobre os filmes. Nessa tarefa, os alunos deveriam responder a seguinte questão: “Quais são as nossas possibilidades e nossos limites de interferência na construção das trajetórias de nossos alunos e alunas?”. A discussão deveria ser pautada nos filmes e nos conteúdos trabalhados na disciplina. Deveriam fazer parte da discussão as seguintes temáticas: a escola pública na contemporaneidade – sujeitos envolvidos, necessidades e problematizações, práticas curriculares que extrapolam o currículo oficial, os fatores que interferem diretamente na aprendizagem, para além das teorias formatadas e de suas orientações.

A professora orienta a formatação do trabalho. Exige que seja digitado de acordo com as normas da ABNT, e explica tais normas. Paula pede que os alunos utilizem outras fontes de conhecimento, além dos textos impressos trabalhados em sala de aula. A professora tenta mostrar que a internet é outra possibilidade de busca de materiais, porém, se preocupa em problematizar o que pode ser encontrado nesse ambiente, indicando alguns textos presentes no *site* do *SciELO* e Portal Capes. Diz da necessidade de entrar em *sites* confiáveis, ser crítico e selecionar o que pode ser utilizado no trabalho para atingir os objetivos propostos.

Os alunos, então, pedem que ela envie as orientações do trabalho e as sugestões de textos por *e-mail*. Paula demonstra resistência. Houve uma situação em que ela enviou por *e-mail* e alguns alunos não receberam. Sendo assim, depois de muita insistência, Paula resolveu

eleger um aluno que receberá o *e-mail*, ficando responsável por encaminhar os arquivos eletrônicos para todos da turma. Mesmo assim, a professora salienta que vai disponibilizar uma cópia impressa no Xerox.

⇒ *Observação 2 - 10/06/11*

Quando cheguei à FACED, encontrei Paula nos corredores, com um ar de preocupação. Ela havia acabado de descobrir a greve dos funcionários. Fiquei sem entender o motivo de tanta preocupação, já que está liberada a entrada dos professores na secretaria para pegar as chaves da sala de aula e das caixas que protegem os computadores. Paula me conta que a única sala de aula que não possui os equipamentos (computador e *datashow*) é a sala 15, sala onde sempre acontece sua aula. Como a aula dependia desses recursos, Paula encontra Carla (também professora da FACED) nos corredores, e propõe a mudança para a sala 16. Carla sem problemas aceita a mudança. Esse imprevisto gerou um atraso de 40min para o início da disciplina.

Quando a aula começa, Paula rememora o que ficou combinado como exigências para a apresentação dos seminários. Os alunos deveriam buscar, além dos textos indicados pela professora, outras fontes de conhecimento. A professora apontou a internet como uma dessas possíveis fontes, indicando os *sites* de busca (*Google*, *SciELO*, Portal Capes) e *sites* de postagem e acesso à vídeos (*Youtube*).

Relato, a seguir, o que foi apresentado pelos grupos e os comentários da Paula.

Grupo 1

- Tema: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).
- Recursos utilizados: *Power Point*.
- Minhas percepções da apresentação: Através da utilização do *Power Point* o aluno trouxe tópicos para serem discutidos. Em alguns slides realizou a leitura do que está escrito. Em outros apenas comentou com as próprias palavras. A apresentação não foi dinâmica. Percebo que houve a transposição do que seria escrito no quadro negro ou no retroprojetor para o *Power Point*. É apenas a “modernização” da apresentação das informações.
- Intervenções da Paula: Ao final da apresentação Paula fez comentários, com relação à temática da apresentação, discorrendo sobre o que foi falado pelo aluno.

Em seguida analisa a utilização dos recursos pelo aluno. Aponta que o discente ficou muito preso ao texto que foi sugerido por ela, não buscando outras fontes de pesquisa. E mesmo utilizando apenas o texto proposto, o aluno fugiu do tema da discussão, mudando o enfoque da apresentação, sem o devido embasamento.

Antes da apresentação do grupo seguinte, o computador começa dar problemas. Os alunos ajudam a Paula a solucionar o problema. Em coerência com o que foi dito na entrevista, a professora realmente solicita o auxílio dos alunos, sem problemas em assumir que não sabe fazer sozinha.

O computador precisou ser reiniciado. Mais uma vez presencio os problemas ocasionados pela falta de manutenção. Os alunos fazem comentários sobre as facilidades e as dificuldades em utilizar as tecnologias em sala de aula. Esses problemas, segundo eles, geram desânimo para as utilizações feitas em sala de aula. Paula comenta que essas dificuldades precisam ser superadas. Uma aula não pode parar se o recurso escolhido não funciona. Sendo assim, o grupo começa a apresentação sem o *Power Point*. Durante a apresentação, o problema foi resolvido e os alunos voltaram passando rapidamente pelos slides que já tinham sido falados.

Grupo 2

- Tema: Gênero e sexualidade.
- Recursos utilizados: *Power Point*, vídeos do *Youtube*, outros textos disponibilizados na internet.
- Minhas percepções da apresentação: Os slides são pontuais, sintéticos. São utilizados apenas para orientar a fala do grupo. Alguns alunos fazem a leitura dos tópicos e, em seguida, comentam o que foi lido. Outros apenas tecem comentários.

Os vídeos do *Youtube* superaram a utilização meramente ilustrativa. Eles fizeram parte da discussão. Foram trabalhados e analisados pelos alunos. Foram três vídeos: o primeiro, um depoimento da presidenta Dilma, dizendo ser contra a campanha sobre sexualidade produzida pelo próprio Governo. O segundo, uma adaptação de cenas do filme “Bob Esponja – O Filme”. E, o terceiro, uma campanha do Ministério da Saúde sobre sexualidade.

- Intervenções da Paula: A professora destacou a utilização dos recursos escolhidos pelo grupo. Comenta que os recursos não foram usados de forma exagerada. Pontua que o uso do computador e da internet não excluiu os textos impressos. Houve um diálogo e a integração entre diferentes mídias.

Outro ponto destacado foi o início da apresentação. Mesmo sem os recursos, que eram a base da apresentação, o grupo começou o seminário, dialogando com quem estava assistindo, evitando a dispersão da turma.

⇒ *Comentários analíticos sobre as práticas de letramento digital da professora Paula:*

Paula possui a preocupação em orientar os alunos para utilizarem criticamente o computador e a internet. A todo momento problematiza as ferramentas usadas. Sempre indica *sites* e norteia como fazer uma pesquisa. Acredita que a utilização feita pelo professor, em sala de aula, pode influenciar todo o processo formativo do aluno. Paula percebe o professor como aquele que amplia o uso muitas vezes ainda limitado do aluno, voltado apenas para entretenimento.

Mesmo reconhecendo a importância de o professor trazer para a sala de aula diferentes práticas de letramento digital para formar seu aluno, Paula demonstra dificuldades em lidar com as tecnologias digitais, muitas vezes, tornando esses instrumentos recursos obrigatórios. No trecho a seguir, a professora narra o trabalho que faz com os alunos de graduação e deixa transparecer essas limitações.

Paula: Um dos trabalhos das minhas disciplinas são as apresentações de seminários. Eu dei uma aula inteira de como fazer um seminário. E eu não acho que tenha sido perda de tempo. Expliquei que não queria jogral de texto, que não era para partirem o texto pelo número de membros do grupo e cada um falar uma parte. Era para produzir a partir do texto indicado e os grupos que apresentaram hoje conseguiram.

Mariana: E esse seminário foi feito a partir de textos encontrados na internet ou você só indicou algum texto?

Paula: É. Eu indiquei um texto de livro e pedi que eles buscassem outras coisas.

Mariana: Você, então, abriu a oportunidade de outras fontes?

Paula: É. Na verdade na aula que eu dei anterior, eu obriguei a eles irem para outras fontes. Para não restringir. Eu não vou aceitar que me venha só com o texto.

Mariana: E eles buscaram isso aonde?

Paula: Eu citei os periódicos Capes, mas ninguém foi no Capes, foi no *SciELO*. Os dois grupos se referiram a artigos do *SciELO*, porque eu acho que é uma ferramenta mais fácil para usar.

(Transcrição da 5ª entrevista realizada no dia 08 de junho de 2011)

Esse fragmento de transcrição permite compreender que o computador e a internet ainda não são instrumentos utilizados de maneira natural pela professora. Salvat (2000) compreende que o computador e a internet precisam ser objetos invisíveis, ou seja, que sua

utilização ocorre de uma forma natural, o que não exclui a necessidade de reflexão frente a esses recursos tecnológicos. Segundo a autora

El proceso hacia la invisibilidad empieza cuando el ordenador se introduce en el aula, se comienza a evidenciar su eficacia, sus limitaciones, se van probando nuevas estrategias, nuevos métodos, cuando ya no preocupa la cantidad de programas existentes sino el acoplamiento entre algunos de estos productos y los objetivos educativos propuestos, cuando la preocupación fundamental es la propia práctica educativa (SALVAT, 2000, p. 121).

Paula ainda não conseguiu incorporar em sua prática docente o computador e a internet de uma maneira invisível, como é proposto por Salvat (2000). Ela apresenta dificuldades em integrar essas tecnologias, entretanto, isso não caracteriza como uma ausência das práticas de letramento digital na sua prática docente. A professora, a cada aula, tenta superar essas dificuldades, trazendo utilizações desses recursos na sala de aula, por reconhecer a importância do computador e da internet para o fazer docente e para a formação crítica de seus alunos.

Descrição das observações: Professor Vitor

⇒ *Observação 1 - 02/06/11*³⁸

Vitor nessa aula trabalhou com um texto de Edgar Morin e, em seguida, passou um vídeo sobre a biografia desse autor. Houve a discussão de texto, onde o professor destacou alguns pontos que ajudaram no trabalho com o vídeo. Vitor tentou fazer uma ligação entre os dois recursos utilizados nessa aula.

Nos trinta minutos finais da aula, o professor começa a tentativa de passar o vídeo. Primeiramente a mídia não rodou no computador disponibilizado na sala de aula pela FACED. Como isso já havia ocorrido em outro momento, Vitor levou seu *notebook*. Até que houve a troca de fios, a turma se dispersou bastante. Eles começaram a conversar e demonstrar desinteresse em continuar a esperar que o problema “1” fosse solucionado.

Como se já não bastasse, o som começa a dar problema. As salas foram equipadas com caixas de som, porém elas não funcionaram nessa aula. O vídeo teve que ser assistido apenas com o som do *notebook*. Sendo assim, o problema “2” foi solucionado, porém, o som ainda ficou muito baixo.

³⁸ Foram observadas as aulas da disciplina “Filosofia da Educação”.

Vitor explica novamente que buscou trazer elementos da biografia de Edgar Morin para que os alunos conheçam, além da obra do autor, sua vida e que consigam reconhecer as possíveis influências e as coerências entre obra e vida desse autor.

Enquanto acontece a exibição do vídeo, Vitor fazia outra atividade. Acredito que essa não seja uma atitude adequada, pois sua postura enquanto professor pode influenciar direta, ou indiretamente, na formação dos seus alunos para o uso das tecnologias em suas futuras práticas pedagógicas. Ao não prestar atenção na exibição do vídeo, o professor pode demonstrar, erroneamente, que esse recurso é apenas ilustrativo, sem a possibilidade de trazer aprendizagens para seus alunos.

O vídeo teve duração de vinte minutos. Vitor fala para a turma que aquele vídeo está disponibilizado na internet, no *site* do *Youtube*, e assim encerra sua aula. Porém, procurei e descobri que está disponibilizada uma pequena parte desse vídeo. Nas restantes quando clicadas aparece o seguinte recado: “*Coleção Grandes Pensadores – Edgar Morin. Este vídeo não está mais disponível porque a conta do Youtube associada a ele foi encerrada devido a várias notificações de terceiros sobre violações de direitos autorais de requerentes*”. A má utilização de uns, infelizmente, prejudica a utilização de outros usuários.

Ao final, fui conversar com o professor. Percebi uma insatisfação quanto aos equipamentos disponibilizados pela FACED. Vitor diz que não há manutenção dos computadores. São várias pessoas usando, professores e alunos, o que, segundo ele, exige uma manutenção constante, mas que não é feita.

Comenta que a perda de tempo para começar a passar o vídeo trouxe prejuízo para a discussão. A tecnologia é utilizada, porém os problemas de manutenção influenciam todo o decorrer da aula, às vezes até causando prejuízo. O vídeo trazido pelo professor tornou-se um elemento ilustrativo na aula, por não ter sido possível realizar uma discussão relacionando a teoria estudada com o que foi exibido no vídeo. O tempo perdido para solucionar os problemas técnicos, fizeram com que Vitor não cumprisse os objetivos propostos para aquela aula.

⇒ *Observação 2 - 20/06/11*

Nessa aula Vitor também trabalhou com textos e um vídeo. Inicialmente foi feita a discussão dos capítulos lidos do livro “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire e, em seguida, exibiu-se um vídeo sobre a vida e obra desse autor.

Antes de iniciar a discussão, Vitor dá orientações para um trabalho que deverá ser feito pelos alunos. O professor anotou no quadro os três textos que farão parte desse trabalho. Comenta que todos podem ser encontrados no *site* do *SciELO*, porém irá disponibilizar uma cópia também no Xerox.

Após uma longa discussão sobre os capítulos, Vitor passa o vídeo sobre a vida e obra de Paulo Freire. O professor salienta que o vídeo está disponibilizado no *Youtube*. Ressalto que, finalmente e pela primeira vez nas observações realizadas, o computador não apresenta problemas.

Percebo que alguns alunos durante o vídeo não prestaram atenção. Vitor também continuou, nos primeiros minutos de exibição, a fazer outras atividades. Acredito, novamente, que essa atitude não é a mais aconselhada, porque o professor pode ser um exemplo para as futuras práticas docentes dos alunos. Não prestar atenção no vídeo pode manter a velha percepção desse recurso como “tapa-buracos” e diversão, e não momentos de aprendizagem possibilitados por outro recurso além do texto escrito.

O vídeo é bem interessante, porém, devido ao avançar do tempo, Vitor não consegue passá-lo por inteiro. Os alunos mostram-se interessados em continuar assistindo. O professor pede que os alunos continuem assistindo na internet, através do *Youtube*, comentando que não é difícil encontrá-lo nesse *site*.

⇒ *Comentários analíticos sobre as práticas de letramento digital do professor Vitor:*

Vitor considera que as práticas de leitura e escrita no computador podem contribuir para a formação do futuro professor, desde que o docente desenvolva com os alunos uma formação sólida e crítica, fornecendo meios para selecionar, de modo criterioso, os conteúdos que são veiculados na internet. Em sua disciplina, percebe que, ao utilizar os recursos, esses sempre vêm a somar e a qualificar o conteúdo, e isso promove ao aluno um maior aproveitamento.

As duas aulas observadas foram parecidas. Acredito que deixar o vídeo para o final da aula traz perdas para a discussão. O recurso é rico, porém a utilização se perde porque ele fica solto na aula. Mesmo fazendo *links* na discussão do texto com o vídeo, acredito que uma discussão efetiva ao final, amarraria melhor a temática discutida na aula. É importante ressaltar, entretanto, que Vitor comenta, depois do término da aula, que gosta de utilizar os vídeos do *Youtube* como fechamento das discussões, não sendo um de seus objetivos que os vídeos entrem na discussão. Dessa maneira, são recursos ilustrativos em suas aulas.

Mesmo considerando que os recursos tecnológicos venham a somar e qualificar o conteúdo trabalhado pelo professor, Vitor teve, nessas duas aulas, uma atitude não adequada frente aos vídeos. O próprio professor realizou outras atividades durante a exibição. Desse modo, como fica a formação do futuro professor? Será que essa atitude não influenciará a construção da percepção do aluno de graduação frente às utilizações de vídeos na sua futura prática docente?

Na segunda entrevista realizada, pergunto ao Vitor sobre outras práticas que envolvam o computador e a internet, além da exibição de vídeos do *Youtube*, que são utilizadas com seus alunos, sejam elas ocorridas ou não em sala de aula. O professor me responde da seguinte maneira:

Vitor: Eu trabalho com a Educação a distância, então o *Moodle* é um recurso educacional usado cotidianamente também. Esse semestre agora eu não estou trabalhando na UAB, mas semestre passado eu trabalhei e no próximo semestre vou trabalhar também.

Mariana: Isso na Educação a Distância?

Vitor: Na Educação a Distância. Eu não tenho trazido o *Moodle* para a Educação presencial, porque, às vezes, pelo próprio tempo de trabalho, é apertado trabalhar com os componentes do programa. Dependendo da turma eu teria que fazer uma adaptação para o *Moodle* e, às vezes, eles não vão ter a oportunidade de fazer uma oficina para aprender a manusear a ferramenta.

Mariana: Você considera, então, que seria mais trabalhoso?

Vitor: Seria mais trabalhoso. Como se trata de um curso no *Moodle*, os alunos da UAB já vêm mais preparados para lidar com o instrumento, pelo menos em termos básicos, uma coisa ou outra eles têm que aprender e aperfeiçoar. Já trabalhei nos períodos passados fazendo essa relação entre o presencial e a distância. E foi até interessante, mas trabalhoso.

Mariana: Além do *Moodle*... Você faz alguma troca de *e-mails* com os alunos aqui do presencial?

Vitor: Não, eu não costumo trocar muitos *e-mails* não! Porque, de uma certa forma, a minha caixa de *e-mails* já é muito sobrecarregada. No dia a dia da gente o trabalho já se acumula. Eu não gosto nem de deixar o meu *e-mail* de referência para o aluno. Quando é uma orientação, uma coisa mais específica, aí não tem problema. Os meus orientandos tem *e-mails*, e é uma forma de nos comunicarmos melhor. Mas as turmas são sempre grandes e são várias turmas em todo período, então, acaba ficando um excesso. Já aconteceu, às vezes, depois de um tempo, o aluno começa a mandar determinadas mensagens que não tem um conteúdo educacional e fica um pouco complicado. Mas quando é necessário, pontualmente, eu passo.

(Transcrição da 7ª entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2011)

Vitor demonstra que não está inserido em uma cultura digital. Segundo Bonilla (2011), cultura digital são as práticas e relações vivenciadas no computador e na internet. Para essa autora os professores

aprendem com os filhos, com os amigos, outros se aproximam através de cursos de formação inicial. No entanto, estas formações não são suficientes para a constituição da cultural digital, pois restringem-se a um nível de alfabetização digital, de exploração de *software*. (BONILLA, 2011, p. 73)

Vitor possui uma alfabetização digital, porém não percebe, na prática, a tecnologia como uma aliada na construção do conhecimento. Mesmo o discurso sendo marcado pela importância das tecnologias digitais, o professor não consegue integrá-las como recursos que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

6.1. A presença do computador e da internet na FACED-UFJF: possibilidades de construção de práticas de letramento digital

Pensar as práticas de leitura e de escrita no computador e na internet são desafios para a formação de professores. Compreendi, ao longo da construção deste capítulo, que letrar não é uma tarefa simples. As práticas de letramento digital exigem que o professor compreenda esses instrumentos como aliados na construção do conhecimento, superando uma alfabetização digital, usos voltados para a aquisição da técnica. Não basta introduzir as tecnologias digitais nas salas de aula, sem que haja uma reflexão sobre as potencialidades desses instrumentos por parte dos professores.

No contexto da FACED-UFJF, o computador está presente, tanto no seu currículo quanto na sala de aula. Os seis sujeitos desta pesquisa fazem usos do computador na prática pedagógica. Fico me questionando: Será que essas utilizações bastam para letrar o futuro professor?

Rememoro aqui algumas habilidades necessárias para que uma pessoa seja considerada letrada digitalmente (XAVIER, 2005; SOUZA, 2007).

- Buscar, avaliar e julgar as informações encontradas na internet.
- Possuir habilidade para realizar uma leitura hipertextual.
- Produzir, compartilhar e divulgar conhecimento a partir de diferentes fontes de pesquisas.
- Estabelecer formas de comunicação com pessoas em espaços e tempos diferentes, escolhendo o recurso mais adequado para as finalidades a serem atingidas.
- Interpretar variadas formas de comunicação: palavras, sons, imagens.
- Criar ambientes colaborativos para a construção coletiva do conhecimento.

Os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas da UFJF, ainda não conseguem desenvolver todas essas habilidades. Pensando na questão que intitula este capítulo, “As práticas de letramento digital na FAGED-UFJF: aprendizagens de técnicas ou construções de usos críticos?”, percebo que grande parte das utilizações do computador e da internet estão pautadas na *Web 1.0*, ou seja, esses instrumentos são vistos como ferramentas que permitem apenas a busca de informações. Portanto, esses cursos ainda estão pautados no desenvolvimento de aprendizagens de técnicas, desconsiderando, muitas vezes, a construção de usos críticos.

Segundo Bonilla (2011) “(...) estamos formando professores, para o uso das tecnologias, numa perspectiva de *Web 1.0*, a *web* leitura, do consumo de informações” (p. 67). Faz-se necessária a superação dessa visão, ainda limitada do computador e da internet. Hoje, os ambientes virtuais são pautados na *Web 2.0* e *Web 3.0*, que permitem o acesso à comunicação, interlocução, criação e divulgação de conhecimentos e ideias construídos de forma compartilhada.

Não estamos mais dependentes da mídia de massa, ou da indústria cultural; temos a possibilidade efetiva de usufruirmos – professores e alunos – de um canal emissor, onde todos nos posicionemos como propositores, idealizadores, criadores, onde tenhamos voz e vez; e de transformarmos a escola num espaço de criação e socialização dessa produção. Produção que pode ser realizada nas mais diferentes linguagens, já que as tecnologias digitais possibilitam trabalhar com qualquer uma delas (BONILLA, 2011, p. 64).

É chegada a hora de *integrar* os diversos letramentos, “abrindo mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si” (BUZATO, 2006, p. 8). A formação de professores é o espaço para se pensar e propor tais mudanças.

As tecnologias digitais abrem caminhos para a construção compartilhada de conhecimento, gerando sujeitos que pensam de forma crítica e com autonomia. Reconheço que foram importantes os passos e avanços importantes que ocorreram na FAGED-UFJF. Entretanto, é necessário alcançar e incorporar práticas de letramento digital que envolvam a dinâmica da *Web 2.0* e *Web 3.0*.

7. O FIM DE UMA CAMINHADA OU OS PRÓXIMOS PASSOS?

O que é Letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som
enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramáticas.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras,
recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países
desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e
grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao
tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de
remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Kate M. Chong

No início de minha caminhada deparei-me como esse poema³⁹ de autoria de Kate Chong em um dos livros de Magda Soares. O poema intitulado “O que é Letramento?” me instigou a mergulhar em um novo mundo. Um mundo marcado pela superação em compreender a leitura e a escrita apenas como regras gramaticais. Um mundo encantado, onde a cada letra com seu traçado único, que em conjunto com tantas outras letras, imagens, sons e cores, ganham vida e tornam-se uma resposta às práticas sociais.

Outro mundo que me despertava encantamento era o ciberespaço. Um espaço mágico em que é possível encurtar distâncias, transpor a barreira do aqui e agora. Pessoas, em diferentes lugares do mundo e em tempos diferentes, conversam simultaneamente através da tela de um computador, conectado à internet.

³⁹ Esse poema foi retirado do livro “Letramento: um tema em três gêneros” de Magda Soares (2009). O poema, originalmente, foi publicado no livro “Portfolios in Teacher Education” em 1996.

Pensar esses dois mundos em diálogo, os letramentos e o ciberespaço, me fez chegar ao tema central de meu mestrado, as práticas de letramento digital nos cursos de formação de professores, Pedagogia e Licenciaturas, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para desenvolver este trabalho, optei pela pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, orientada pelas perspectivas teóricas de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, por compreenderem o homem enquanto sujeito histórico, datado e situado no contexto em que vive. Sendo assim, minha pesquisa não se resumiu em diagnóstico de uma realidade, mas ao contrário, o que busquei foi

a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Para tanto, desenvolvi a pesquisa com professores e alunos durante seu processo formativo. Minha opção por realizar este trabalho na formação inicial de professores se deu pelo fato de considerar urgente e necessária a discussão e reflexão sobre o computador-internet e o currículo, o fazer docente e as práticas de letramento digital na contemporaneidade.

Preferi ainda pesquisar os docentes na sua interação com seus alunos, evitando, assim, iniciativas e práticas isoladas. Nesse sentido estar presente nas salas de aula observando sua dinâmica me permitiu compreender melhor esse espaço e suas possibilidades de diálogo, troca, mútuas aprendizagens e mudanças. Segundo Freitas (2009), os espaços educativos da pesquisa podem gerar movimentos de compreensão ativa, mediação, ressignificação e transformação.

Antes de iniciar o trabalho de campo, optei por realizar uma revisão de literatura, buscando dialogar com diferentes vozes materializadas nos textos disponibilizados em periódicos, teses, dissertações, livros e eventos das áreas de Educação, Letras, Linguística e Informática. Através da análise quantitativa, percebi que ainda são poucas as produções sobre o letramento digital no Brasil. Esse tema está em seu momento inicial, o que caracteriza o letramento digital como uma temática recente, que ainda precisa ser mais investigada. Entretanto, é significativo o crescimento de pesquisas nos últimos anos.

Após esse mapeamento quantitativo das produções brasileiras, estabeleci três núcleos temáticos: 1) Letramento digital: um tema e muitas definições; 2) Algumas habilidades

necessárias: a leitura (compreensão) e escrita (produção) no ciberespaço; 3) O letramento digital e as práticas educacionais.

Para compreender o letramento digital se fez necessário entender a História das transformações das práticas sociais de leitura e escrita. É possível dizer que o computador e a internet tornam possível o convívio de elementos da cultura oral, da cultura escrita, da cultura impressa, da cultura de massas e da cultura das mídias. As tecnologias digitais reúnem e mesclam diferentes formas de comunicação como as letras, imagens, movimentos e sons. Computador e internet, portanto, modificam as formas de conhecer a realidade, de se comunicar e as práticas sociais de leitura e de escrita.

No primeiro núcleo temático, foram identificadas diferentes definições existentes sobre o letramento digital, classificadas de duas maneiras: as restritas e as ampliadas. As definições restritas reduzem o letramento digital às competências e às habilidades a serem adquiridas. São definições que desconsideram o contexto histórico. Opondo-se a esses aspectos, as definições ampliadas percebem o letramento digital como prática social, cultural e histórica. Em cada grupo socialmente organizado, diferentes práticas de leitura e de escrita se fazem presentes. Os letramentos não são os mesmos em contextos diferentes. Diferentes espaços geram, nas práticas de letramentos, uma constante (re)construção. Pensar o letramento digital dessa maneira é compreendê-lo na sua pluralidade.

O segundo núcleo temático se refere às questões de leitura e de escrita no ciberespaço. Compreendo que as formas de ler e escrever no computador e na internet possuem características próprias. Além das letras, estão presentes no mesmo instante e em uma mesma página da *web*, imagens, sons, movimentos e cores. Diferente das páginas de um livro, as fronteiras entre leitura e escrita se diluem na internet. Leitura é compreensão de uma imagem ou de um movimento. Escrever é produção de um texto escrito, de uma fotografia ou de um vídeo. A possibilidade de reunir, em um único ambiente, diferentes formas de comunicação e expressão, demanda do internauta novas formas de apropriação do ato de ler e de escrever.

Por fim, no terceiro núcleo, estabeleci um diálogo entre Educação e o letramento digital. Não basta apenas equipar as escolas com os mais modernos computadores e acesso à internet, é necessário um trabalho reflexivo sobre as práticas de letramento digital. Os espaços educacionais são responsáveis por aumentar o repertório dos gêneros discursivos dos sujeitos, formando cidadãos que participem ativamente dos contextos sociais, respondendo às demandas impostas pela sociedade. Dessa forma, é necessário discutir as tecnologias digitais e Educação, superando o uso do computador e da internet apenas como mera ferramenta, transformando-o em um instrumento que favoreça a aprendizagem.

Essa revisão de literatura clareou meus caminhos. Foi a partir dela que delimito meu objetivo de pesquisa e suas questões. Busquei compreender as práticas de letramento digital presentes nos cursos de formação de professores, estabelecendo para minha pesquisa a seguinte questão:

Como as práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na FAGED-UFJF pelos docentes com os professores em formação?

A partir dessa questão central, elaborei as seguintes questões norteadoras:

- 1) De que forma os professores da FAGED-UFJF compreendem a inserção do computador e da internet no ambiente acadêmico?
- 2) Quais práticas de letramento digital podem ser observadas nos trabalhos dos professores com alunos de Pedagogia e Licenciatura?
- 3) Como as vivências das práticas de letramento digital podem gerar (ou geram) possibilidades de uma experiência formativa para a utilização do computador e da internet na prática pedagógica dos futuros docentes?

Objetivando conhecer as vivências ocorridas em sala de aula com os alunos, procurei, a partir dos questionários aplicados aos professores, identificar quais os que utilizavam com frequência o computador e a internet em sala de aula. Cheguei assim a seis professores dos cursos de formação de professores, Pedagogia e Licenciaturas.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo, realizei, com cada um desses professores, duas entrevistas, uma no início e outra no final do semestre. Entre elas, foram realizadas observações de aulas nas quais os docentes desenvolveram práticas de letramento digital. Essas observações eram marcadas com antecedência. Havia uma conversa antes da aula para conhecer os objetivos iniciais do professor. Eu ficava presente durante toda a aula. E, ao final, encontrava novamente com o professor para que fosse feita uma avaliação do que aconteceu na sala de aula ou laboratório. Desse modo, eu tinha o olhar do professor e o meu olhar sobre o processo de utilização do computador e da internet nas aulas observadas.

Com todo o material produzido durante o trabalho de campo: doze transcrições completas das entrevistas, vinte e duas notas de campo produzidas por mim e as dez produzidas pela co-pesquisadora, iniciei o processo de construção das categorias de análise.

Sempre atenta à questão e aos objetivos propostos para essa pesquisa, realizei leituras cuidadosas das transcrições e notas de campo. Em seguida, construí indicadores, que surgiram a partir da criação de uma listagem geral de assuntos, formulada por minhas primeiras marcações nos textos das transcrições e notas de campo. Iniciei, em seguida, a separação dos indicadores por cores e assuntos, e novamente se fez necessário um movimento de aglutinação. Os indicadores passaram por um processo de articulação e reagrupamento, que resultou na construção das seguintes categorias e subcategorias.

| CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS | |
|--|--|
| FACED: formação de professores para as práticas de letramento digital | <ul style="list-style-type: none"> • A formação de professores no Brasil, o currículo da FACED e a presença do computador e da internet. • Questões administrativas e estruturais (departamento único, coordenações, divulgação da existência do Infocentro). • Problemas técnicos e manutenção de computadores: dificuldades na utilização dos equipamentos disponibilizados pelo FACED. Nas salas de aula |
| O professor da FACED e seu papel na formação do futuro docente em relação ao letramento digital | <ul style="list-style-type: none"> • O computador e a internet pelo olhar do professor: vantagens e desvantagens do uso no trabalho pedagógico. • A relação entre alunos e professores: aproximações e diferenças entre as gerações. • O papel responsivo do professor na formação do futuro docente em relação ao letramento digital. |
| Práticas de letramento digital na FACED | <ul style="list-style-type: none"> • O letramento digital nas atividades pedagógicas na FACED. • Experiência formativa dos alunos para a utilização do computador e da internet: técnica ou utilização crítica? |

Quadro 8: Categorias e Subcategorias para o Processo de Análise.

Na primeira categoria busquei situar em âmbito nacional a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora no que diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores, compreender as questões administrativas e estruturais da FACED-UFJF e, por fim, mostrar as dificuldades para a utilização do computador e da internet nesse ambiente.

Essa categoria me fez perceber, como um dos achados dessa pesquisa, a grande dificuldade de se efetivar a presença do computador e da internet na FACED-UFJF. O computador e a internet, enquanto ferramentas físicas são presenças nesse contexto, o currículo traz disciplinas que fazem reflexões sobre as tecnologias digitais, a instituição oferece espaços e equipamentos e os professores, com seus variados graus de letramento digital, fazem utilizações dos instrumentos disponibilizados.

Entretanto, compreendi que ainda não há um funcionamento concreto e uma articulação prática das tecnologias digitais com a formação de professores. Ainda falta na FACED-UFJF uma integração, no sentido de compartilhar experiências e ir além do que já é feito, entre os professores. Existe uma ausência de colaboração e de cooperação entre os que atuam nos cursos de formação de professores. Como um dos sinais dessa falta de diálogo na FACED-UFJF, posso apresentar a situação de uma professora que só tomou conhecimento da existência do Infocentro durante uma das entrevistas realizadas. A partir desse momento, a docente incorporou as idas nesse espaço para desenvolver atividades que envolviam práticas de letramento digital.

Na segunda categoria, volto meu olhar para o contexto educacional, compreendendo que o professor, com sua responsabilidade e ética, tem um papel fundamental na formação do ser humano pensante, para torná-lo capaz de ser presença, de agir e transformar o mundo. Busquei perceber como os professores entrevistados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora construíram, ao longo de suas vidas, uma compreensão em relação ao computador e à internet, entendendo o papel responsivo do professor na formação do aluno para as práticas de letramento digital.

Criei perfis para os professores participantes dessa pesquisa, que me mostraram seis maneiras diferentes de compreender e significar o computador e a internet. Essas visões foram percebidas a partir do questionário e das entrevistas realizadas, onde identifiquei as primeiras vivências com o computador e a internet e a percepção frente a esses instrumentos.

Conheci gradativamente alguns medos e resistências, ainda não revelados no questionário. Ao contar as primeiras vivências com o computador e a internet, os professores deixavam emergir sentimentos positivos e negativos frente às tecnologias digitais.

A partir dessa segunda categoria, foi possível compreender que há posições favoráveis ao uso dessas ferramentas, observando criticidade nas suas escolhas e seus usos. Por outro lado, existem sinais de resistência, mesmo que o computador e a internet se façam presentes em sala de aula nos cursos de formação de professores.

Cada docente a sua maneira, buscando superar suas limitações, compreende que ser professor em um mundo midiaticizado é proporcionar possibilidades e levar os alunos a construir um olhar crítico e ético em relação ao computador e à internet. Durante as suas aulas, os docentes buscavam despertar a criticidade e a autonomia em seus alunos, a partir de suas significações construídas ao longo de sua história com as tecnologias digitais.

Chego à última categoria, apresentando as práticas de letramento digital observadas nos trabalhos dos professores com os alunos de Pedagogia e Licenciatura da UFJF e as

possibilidades de uma experiência formativa dos discentes para a utilização do computador e da internet em suas futuras práticas docentes.

Foram várias práticas de letramento digital observadas, entre elas, o uso do *Power Point*, orientação e pesquisa em *site* busca, exibição de vídeos do *site Youtube*, trabalho com ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, e usos de *sites* específicos relacionados aos temas trabalhados em sala de aula, por exemplo, o *site* Portal da Transparência Pública.

Um dos principais achados construídos na terceira categoria, foi perceber que algumas utilizações do computador e da internet ainda estão pautados na *Web 1.0*. O computador e a internet são utilizados pelos usuários para acessar a internet apenas objetivando a busca de informações. Ainda faltam práticas que realmente integrem os diversos letramentos. As tecnologias digitais possibilitam a construção compartilhada de conhecimento. É necessário, que os docentes, formadores de professores, alcancem e incorporem práticas de letramento digital que envolvam a dinâmica da *Web 2.0* e *Web 3.0*.

Ao olhar para trás, percebo que o diálogo construído para esta dissertação é apenas um dos possíveis. Construí um diálogo com outros autores e com os sujeitos de minha pesquisa, a partir do meu lugar historicamente ocupado. Outra pessoa construiria outro diálogo. Materializei, nesse trabalho, através do entrecruzamento de vozes, minhas inquietações. Não deixo aqui respostas prontas e acabadas. Respostas são sempre provisórias. Afinal de contas, as respostas passam e as perguntas permanecem.

Rememorar o caminhar até aqui me faz lembrar, também, de alguns tropeços que ocorreram ao longo desses meses. A primeira pedra que encontrei no caminho foi conseguir delimitar a questão de pesquisa. Chegar ao objetivo central e às questões norteadoras são momentos fundamentais para a realização de uma pesquisa de mestrado. Com ajuda da minha orientadora e com a realização da revisão de literatura, consegui chegar à tão sonhada questão de pesquisa.

A segunda pedra foi com relação ao trabalho de campo. Não tive grandes dificuldades em realizar as entrevistas, por ter participado inúmeras vezes de trabalhos de campo, que usaram esse instrumento metodológico, enquanto fui co-pesquisadora de pesquisas desenvolvidas no grupo LIC. Minha principal dificuldade aconteceu no agendamento das entrevistas e observações, ocasionando um longo período de oito meses para a realização do trabalho de campo. Muitas vezes os professores realizavam práticas de letramento digital em sala de aula, entretanto, eu não era comunicada. Ou ainda, havia a incompatibilidade de horários para a realização dos nossos encontros.

Por fim, e talvez meu maior tropeço, foi a dificuldade em escrever os capítulos de análise. Recorro a Rubem Alves para tentar demonstrar a difícil tarefa da escrita.

É mais fácil criar felicidade pela comida que pela palavra... Os pratos de sua especialidade, o cozinheiro os sabe de cor. Já foram testados, provados, gozados. Basta repetir, fazer de novo o que já foi feito. Mas é justamente isto que está proibido ao escritor. O escritor é um cozinheiro que a cada semana tem de inventar um prato novo. Cada semana que começa é uma angústia, representada pelo vazio de três folhas de papel em branco que me comandam: "Escreva aqui uma coisa nova que dê prazer!" Escrever é um sofrimento. Todo texto prazeroso conta uma mentira. Ele esconde as dores da gestação e do parto. De vez em quando alguém me diz: "Como você escreve fácil!" Fico feliz. Alguém me confessou o seu prazer no meu texto. Mas sei que esta facilidade só existe para quem lê. O fogo que me queimou ficou na cozinha (1997, p. 157-158).

Escrever é uma tarefa difícil. Escrever uma dissertação foi para mim um trabalho de constante aprendizado. Aprendi a lidar com meus erros e limitações e, a partir deles, fui crescendo na minha escrita. Tive momentos que achei que não sabia mais escrever. Encaminhava os textos para minha orientadora, e ela também percebia essa minha dificuldade.

Segundo Amorim (2008), em sua leitura bakhtiniana, nenhuma pessoa consegue se ver com totalidade, ela precisa de um outro para compreender e construir uma visão completa de si mesma. Para mim, minha orientadora foi esse outro que me levou a ter conhecimento e ir além do que eu sabia, ou acreditava que sabia fazer sozinha.

Desenvolver essa pesquisa foi, sobretudo, compreender a importância das práticas de letramento digital na formação de professores. Foi perceber o valor que um professor tem na vida de seu aluno. Foi, ainda, compreender que a Educação é uma complexa rede de conexões, onde cada ponto se modifica e é modificado pelo todo. Não há como se pensar as tecnologias digitais na Educação, sem se pensar no currículo, no professor, no aluno, na prática docente em sala de aula, na formação de professores, entre tantos outros pontos fundantes dessas questões educacionais.

Pesquisar trouxe mudanças para a forma com que olho o mundo. Cada pessoa é formada por múltiplos encontros. Sendo assim, me transformei e possibilitei transformações ao encontrar cada professor e cada aluno que participou da pesquisa. São marcas que modificaram o meu fazer docente e minha forma de pesquisar.

No encontro entre pesquisadora e professores, construímos significações frente às tecnologias digitais. Aprofundamos nossas discussões em reflexões, algumas vezes, ainda não

realizadas pelos docentes como, por exemplo, o letramento digital. Trazer para o centro dos nossos encontros temas referentes à importância de se pensar o computador e a internet como instrumentos culturais de aprendizagem, fazia com que os educadores despertassem sua atenção para as potencialidades desses instrumentos.

Respondo agora a pergunta que intitula esse capítulo - *o fim de uma caminhada ou os próximos passos?* – uma dissertação de Mestrado jamais poderá ser pensada como um fim. Ao contrário do significado da palavra dicionarizada, conclusão aqui adquire o sentido de rememorar o caminho percorrido e pensar os próximos passos.

Percebo que este trabalho abriu caminhos para novas pesquisas. Pensar as questões do letramento digital é um grande desafio para nós, educadores. Não devemos excluir as práticas sociais de leitura e de escrita existentes fora da escola, ao contrário, é necessário encontrar um modo de legitimá-las. Outra possibilidade para futuras pesquisas seria compreender:

- Como os cursos de formação de professores, Pedagogia e Licenciaturas, podem efetivamente incorporar o uso das tecnologias digitais em sala de aula?
- Como permitir que as tecnologias digitais, ultrapassem as barreiras das disciplinas específicas e se tornem práticas que perpassem todo o currículo dos cursos de formação de professores?
- Como as práticas de letramento digital, pertencentes às dinâmicas da *Web 2.0* e *Web 3.0*, podem ser presenças nos cursos de formação de professores?
- Como preparar, no sentido de uma formação continuada, o professor, estrangeiro digital, para integrar efetivamente as práticas de sociais de leitura e de escrita no computador e na internet em sua prática docente?

Realmente não é possível considerar essa dissertação como uma resposta. Já estão formuladas e postas aqui uma série de novas perguntas e questões a serem ainda pesquisadas.

Finalizo este trabalho recorrendo aos últimos versos do poema de Kate Chong. Ser letrado traz para o homem a possibilidade de descobrir e compreender a si mesmo. É se colocar ativamente no mundo. É transformar a realidade, e modificar-se.

*Letramento é sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Kate Chong

REFERÊNCIAS

- ALAVA, Séraphin. Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores. In: _____. *Ciberespaço e formação abertas: rumo a novas práticas educacionais?*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 51-70.
- ALVES, Judith Alda. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.81, p. 53-60, mai. 1992.
- ALVES, Rubem. *O retorno e terno: crônicas*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- AMORIN, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-114.
- ARAÚJO, Rosana Sarita de. *Letramento digital: conceitos e pré-conceitos*. Trabalho apresentado no 2º. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação Multimodalidade e Ensino, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
- ARRUDA, Eucídio. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUME, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BANDEIRA, Daniela Perri. *Trajetórias de estudantes Universitários de Meios Populares em busca de Letramento Digital*. 2009. 279p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Glaucia Campos; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. As tecnologias da informação e comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 31-41, jan./abr. 2006.
- BRANDÃO, Zaia. Conversas com Pós-Graduandos (Sobre leituras, trabalhos acadêmicos e pesquisa em Educação). In: _____. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 45-60.
- BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 23-40.
- _____. Formação de professores em tempos de *web 2.0*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 59-88.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento de; BELLO, Isabel Melero. *A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3048--Int.pdf>>. Acesso: 16 set. 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramento digital e conhecimento*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/volume_II_web_24a28.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2009a.

_____. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: São Paulo. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 3., 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2009.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 1-38, 2009b.

CAIADO, Roberta. *A notação escrita digital influencia a notação escrita escolar?*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso: 16 set. 2009.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CEREJA, William. Significado e tema. In: Beth, Brait. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-50.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 513-526.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.

CUNHA, Patrícia Vale da. @ *pesquis@escol@r* na WWW: desafios e possibilidades na formação do professor. 2004. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2004.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. S. Paulo: Edições Loyola, 2003.

FERNANDES, Olívia Paiva. *O computador/Internet nas vozes de futuros pedagogos: uma relação em formação*. 2005. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

FIFA. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_\(s%C3%A9rie\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_(s%C3%A9rie))>. Acesso em: 25 jun. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420022000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2010.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: _____; JOBIME SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo, Cortez, 2003a.

_____. A pesquisa em educação: Questões e desafios. *Vertentes*, São João del Rei, n.29, p.28-37, jan/jun 2007a.

_____. A trajetória de pesquisa do grupo LIC: formação de professores, letramentos e tecnologias digitais. In: MIRANDA, Sonia Regina; PACHECO, Luciana. *Trajetórias: caminhos na pesquisa em Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009. p. 19-43.

_____. *Computador/Internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contexto educacionais de uma universidade federal*. 2007-2010. Grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007b.

_____. *Computador-Internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores*. 2010-2014. Grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

_____. O ensinar e o aprender na sala de aula. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

_____. *Vygotsky & Bakhtin*. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2003b.

GATTI, Bernardete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Revista Educação em Foco*, n. 6, 2003.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (orgs.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Gestos, comportamentos e sociabilidades dos alunos-usuários em situação de produção e recepção de texto digital*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso: 16 set. 2009.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 23-42.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural. In: TOURINHO, Carlos; SAMPAIO, Renato (Orgs.). *Estudos em Psicologia: uma introdução*. Rio de Janeiro: Proclama, 2009. p.119-138

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

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1998.

_____. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é o virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV-NETO, Alexandre (orgs.). *formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LIMA, Samuel de Carvalho. In: Belo Horizonte. *Práticas de leitura e escrita propostas por atividades em ambientes virtuais de aprendizagem*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/praticas-de-leitura-e-escrita.pdf>>.

Acesso em: 21 jul. 2010.

_____; LIMA-NETO, Vicente de. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza, Edições UFC, 2009. p. 47-57.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p.131-148.

MARQUES, Mario Osório. *A escola no computador – linguagens rearticuladas, educação outra*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1999.

MARTINS, Herbert Gomes; GALDINO, Mary N. D. *Ensino a distância: entre a institucionalidade e a formação de uma nova cultura*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2588--Int.pdf>>. Acesso: 16 set. 2009.

MEGARACE. Disponível em: <<http://pt.Wikipedia.org/wiki/MegaRace>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. O planejamento da pesquisa: do problema à revisão da literatura. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 21-38.

NOVAIS, Ana Elisa. *Leitura nas interfaces gráficas do computador – compreendendo a gramática da interface*. 2008. 240 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OKADA, Alexandra. A mediação pedagógica e tecnologias de comunicação e informação: um caminho para inclusão digital?. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 13, n. 22, p.327-340, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, Francisco Santana de. *Hipertexto e letramento midiático: os novos recursos e a função do professor no processo de educação*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simpósio2008/anais/Francisca-Chagas-Reis.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

PEREIRA, Maria Leopoldina. *Blogs literários nas aulas de Língua Portuguesa: uma possibilidade de autoria*. 2010. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

PEROTTA, Mirella do Vale. *O Infocentro na UFJF e o Curso de Pedagogia: construindo novos sentidos para a formação inicial de professores?*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

PINHEIRO, Regina Cláudia; LOBO-SOUSA, Ana Cristina. *Letramento digital e desempenho acadêmico em EaD via internet*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/letramento-digital-e-desempenho.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

POUTS-LAJUS, Serge. Os professores face à Internet: resultados e perspectivas de uma pesquisa de campo. In: ALAVA, Séraphin. *Ciberespaço e formação abertas: rumo a novas práticas educacionais?*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 171-185.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. *Liinc em Revista*, v. 2, n.1, mar. 2006, p. 8-21.

_____. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: papirus, 1996.

PROVENZANO, Maria Esther; WALDHELM, Mônica. Aprender e ensinar a aprender diante dos desafios das TICs. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 253-269.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALVAT, Begoña Gros. *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa; EDIUOC, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Ilka Schapper. *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. 2010. 237p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SANTOS, Lidiane Costa dos. Ensinar: um ato responsável. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A responsabilidade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 223-225.

SILVA, Elaine Leite Araujo. *O fórum de discussão como espaço de reflexão sobre as novas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas na formação dos graduandos da Faculdade de Letras da UFJF*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/m-o/o-forum-de-discussao.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação, Campo Grande, 2001. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/opiniaio/np8silva3.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. A reinvenção da escrita. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 52, p. 15-21, jul/ago. 2003a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004b.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2009.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte:, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: reflexões a partir da Teoria Vygotskyana*. Trabalho apresentado no 1º Seminário Nacional Abed de Educação a Distância, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.htm>>. Acesso em: 09 mar.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

THE SIMS. Disponível em: <http://pt.Wikipedia.org/wiki/The_Sims>. Acesso em: 25 jun. 2010.

VIANNA, Andrea Novelino. *A utilização do computador na prática docente: sentidos construídos por um grupo de professores de matemática de uma instituição de ensino federal*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. *Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/teoria-e-pratica-dos-generos-digitais.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. _____.: Martins Fontes, 2003.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANEXO 1: REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ENCONTRADOS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL

1. Artigos online: 21 artigos

1. BONILLA, Maria Helena. *O Brasil e a alfabetização digital*. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~bonilla/artigojc.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2009.
2. BUZATO, Marcelo E. K. *Letramento digital e conhecimento*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/internet_e_cia/pop_imp.cfm?id_inf_escola=14>. Acesso em: 26 mai. 2009) ENTREVISTA
3. _____. *Letramentos Digitais e formação de professores*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2009.
4. COSCARELLI, Carla Viana. *Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio*. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/090305.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2010.
5. *INTERNET e aprendizagem*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=746>. Acesso em: 16 jun. 2009.
6. JESUS, Andreia de. *Experiências de um Projeto de Inclusão Digital: A Prática Pedagógica de Acadêmicos de Licenciatura em Computação*. Disponível em: <<http://200.19.167.201/sbc2006/pdf/arq0134.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2010.
7. KOMESU, Fabiana. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/blogs.pdf>>. Acesso: 13 jan. 2010.
8. *LETRAMENTO Digital: Comunicação*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=742>. Acesso em: 16 jun. 2009.
9. *LETRAMENTO Digital: Pesquisa*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=737>. Acesso em: 16 jun. 2009.
10. MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. *Uma proposta de letramento digital para os professores do Ensino Fundamental de João Pessoa – PB*. Disponível em: <<http://gehaete.uepb.edu.br/trabalhos/2008/mai/4.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2009.
11. MARTINS, Lourdes. *Usabilidade é chave para aprendizado em EAD*. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>>. Acesso em: 16 jun. 2009.
12. MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Alfabetização e letramento na formação de professores alfabetizadores: formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas*. Disponível em:

- <www.ufscar.br/~crepa/Textos_CREPA/trabalhos_apresentados_por_eixo_tematico/For_macao.../Maria_Silvia_Martins.doc>. Acesso em: 27 mai. 2009.
13. NOVAIS, Ana Elisa; BERGAMO, Marília Lyra. *O papel da interface no processo de alfabetização e letramento digital*. Disponível em: <http://halfabyte.com/aladin/artigos/o_papel_da_interface.doc>. Acesso: 13 jan. 2010.
 14. OLIVEIRA, Carlos Alberto de; BARBOSA, Joel Antonio Gonçalves; CABRAL, Zélia Maria da Silva et al. *Letramento digital e material didático virtual: uma experiência com motivações, exigências e aflições*. Disponível em: <>. Acesso em: 16 jan. 2012.
 15. *O que é Letramento Digital?*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=744>. Acesso em: 16 jun. 2009.
 16. PASSOS, Rosemary; SOUZA, Josidélma Francisca Costa de; SANTOS, Gildenir Carolino. *Armadilhas do Letramento Digital: as Necessidades de Competências para Recuperação da Informação*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem02pdf/sm02ss04_07.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2009.
 17. PEREIRA, Vera Lucia Spezi. *Letramento Digital: Novas Práticas de Leitura e Escrita do Professor*. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/posgraduacao/stricto/ed/documents/VeraPereira.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2009.
 18. PINHEIRO, Petrilson Alan. *Práticas de letramento digital nas salas de bate-papo: momento de pôr a dicotomização oralidade-escrita em xeque*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Pr%C3%A1ticas%20de%20letramento%20digital%20nas%20salas%20de%20bate-papo-%20momento%20de%20p%C3%B4r%20a%20dicotomiza%C3%A7%C3%A3o%20oralidade-escrita%20em%20xeque%20-%20PETRILSON.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2009.
 19. RIBEIRO, Ana Elisa. *Habilidade com a leitura e a escrita*. Disponível em: <http://www.vivaleitura.com.br/artigos_show.asp?id_noticia=18>. Acesso em: 26 mai. 2009.
 20. _____; ROCHA, Jorge. *Letramento digital de estudantes universitários: Estudo de caso*. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO9_N2_PDF/letramento-digital.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2009.
 21. XAVIER, Antônio Carlos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2009.

2. Eventos: 78 artigos

2.1. Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): 14 artigos

GT 8 – Formação de professores: 1 artigos

1. BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento de; BELLO, Isabel Melero. *A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3048--Int.pdf>. Acesso: 16 set. 2009.

GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita: 5 artigos

2. CAIADO, Roberta. *A notação escrita digital influencia a notação escrita escolar?*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso: 16 set. 2009.
3. GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Gestos, comportamentos e sociabilidades dos alunos-usuários em situação de produção e recepção de texto digital*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso: 16 set. 2009.
4. KIRCHOF, Edgar Roberto. *Identidades de leitor na era digital: o ciberleitor infanto-juvenil*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6197--Int.docx.pdf>. Acesso: 16 fev. 2010.
5. GOULART, Cecília Maria Aldigueri. *Teorias de alfabetização em discussão*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/minicursos>. Acesso: 16 fev. 2010.
6. ROJO, Roxane. *Concepções de letramento e pesquisa em educação*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/programa-gts/GT10.pdf>. Acesso: 16 fev. 2010.

GT 16 – Educação e Comunicação: 8 artigos

7. CORRÊA, Juliane. *Do laboratório de informática às páginas web - ambientes virtuais e contextos escolares*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional

- de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2005. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso: 16 set. 2009.
8. FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Letramento digital e a formação de professores*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2005. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso: 16 set. 2009.
 9. LUIZ, Lucio; CASTRO, Monica Rabello de Castro. *Letramento digital nas fan fictions*. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2009. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT16-5310--Int.pdf>>. Acesso: 18 jan. 2010.
 10. MARTINS, Herbert Gomes; GALDINO, Mary N. D. *Ensino a distância: entre a institucionalidade e a formação de uma nova cultura*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2588--Int.pdf>>. Acesso: 16 set. 2009.
 11. PEREIRA, Silvio da Costa. *Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis*. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2008. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4061--Int.pdf>>. Acesso: 16 set. 2009.
 12. SARAIVA, Karla. *Linguagens internauticas e viagens ciberespaciais*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2004. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t166.pdf>>. Acesso: 16 set. 2009.
 13. GUIMARÃES, Gláucia; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de; BARRETO, Raquel Goulart. *Textos multimidiáticos na escola*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2010. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6325--Int.pdf>>. Acesso: 16 fev. 2010.
 14. FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação, 2010. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512--Int.pdf>>. Acesso: 16 fev. 2010.

2.2. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): 15 artigos

Tema 1: Alfabetização e Letramento

Painel: 2 artigos

1. FERREIRA, Lucelena. Letramento literário: representações e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio de uma escola pública carioca. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
2. TIBAU, Anderson. O corpo do estudante, as habilidades de escrita e o letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

Pôster: 1 artigo

3. FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Design pedagógico para web: análise de ambientes virtuais de aprendizagem, softwares e websites* que visam auxiliar nos processos de alfabetização e letramento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

Tema 6: Educação a distância e Tecnologias da Informação e da Comunicação

Painel: 8 artigos

4. ALVES, Lynn. Geração C e jogos digitais: produzindo novas formas de letramentos e conteúdos interativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
5. ARAÚJO, Júlio C.; PEREIRA Rebeca Sales. Café com línguas: os recursos do *Live Mocha* como ferramentas de interação e aprendizagem de línguas na *web*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
6. COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologias digitais no ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
7. COSCARELLI, Carla Viana. Jogos digitais e novas interfaces para alfabetização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e

tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

8. DIEB, Messias. O auxílio da *web* no ensino de língua materna e a relação de crianças com o saber ler e escrever. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
9. LUIZ, Lucio. *Fan fictions* e letramento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
10. NOVAIS, Ana Elisa. Letramentos digitais: como esquecer as interfaces?. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
11. NUNES, João Batista Carvalho; MAIA, Dennys Leite; PINHEIRO, Joserlene Lima. Desenvolvimento e avaliação do *software* educativo Letra Livre. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

Pôster: 4 artigos

12. COUTO, Maria Elizabete Souza; ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. Alfabetização e letramento digital na escola: entre aprendizagens escolares e aprendizagens do cotidiano. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
13. MEDEIROS, Zulmira; NASCIMENTO, Sylvania Sousa do. Letramento digital em contextos de autoria na internet. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
14. NAZARIO, Helga; BOHADANA, Estrella. A inclusão digital: os usos da internet em telecentros e *lan houses* por jovens. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
15. SILVA, Valéria Gomes da. Computador: um recurso para o incentivo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

2.3. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (CLAFPL): 6 artigos

I CLAFPL: 1 artigo

1. FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SANTOS, Ilka Schapper. *Pesquisando com professores o letramento digital na escola*. Trabalho apresentado no 1º Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/Resumos.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

II CLAFPL: 5 artigos

2. ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. *Novas tecnologias da informação e comunicação no processo de formação do professor de Língua Inglesa à luz da teoria da atividade*. Trabalho apresentado no 2º Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/clafpl/pdf/caderno_resumos.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2009.
3. CORRÊA, Ediléa Félix. *Letramento digital de professores do CEFET-ES: um processo para a docência em EAD*. Trabalho apresentado no 2º Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/clafpl/pdf/caderno_resumos.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2009.
4. MORISAWA, Sanae; KOBELINSKI, Sara Geane. *Moodle: relato de experiências de alunos-professores de um curso de letras-inglês*. Trabalho apresentado no 2º Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/clafpl/pdf/caderno_resumos.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2009.
5. SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. *Reflexões sobre a importância do letramento digital para a formação do habitus de leitura em língua estrangeira em tempos de globalização*. Trabalho apresentado no 2º Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/clafpl/pdf/caderno_resumos.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2009.
6. SOUZA, Patrícia Nora de Souza. *Os impactos de um letramento digital na formação inicial dos graduandos da faculdade de letras da UFJF*. Trabalho apresentado no 2º Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/clafpl/pdf/caderno_resumos.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2009.

2.4. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: 11 artigos

1. ARAUJO, Rosana Sarita de. *Letramento digital: conceitos e pré-conceitos*. Trabalho apresentado no 2º. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação Multimodalidade e Ensino, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

2. BUZATO, Marcelo El Khouri. *Multimodalidade e práticas digitais: o papel dos objetos fronteirosos*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Marcelo-Buzato.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
3. CARVALHO, Tatiana Lourenço de. *Professores de idiomas e as práticas de linguagens mediadas pelos gêneros digitais*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Tatiana-Lourenco-Carvalho.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
4. COSTA, Marta Furtado da; ROCHA, Rodrigo Gusmão de Carvalho. *Lista de discussão: uma perspectiva de aprendizagem além da sala de aula*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Marta-Costa-e-Rodrigo-Rocha.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
5. CRUZ, Rafaela Rogério. *Fanfiction: impulsionando prática de leitura em tela e produção textual entre adolescentes*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rafaela-Cruz.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
6. LIMA, Samuel de Carvalho. *Atualização das práticas letradas em ambientes digitais em contexto de aprendizagem*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Samuel-Carvalho-Lima.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
7. OLIVEIRA, Francisco Santana de. *Hipertexto e letramento midiático: os novos recursos e a função do professor no processo de educação*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Francisca-Chagas-Reis.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
8. PEREIRA, Maria Leopoldina. *Blogs literários como gênero do discurso: uma contribuição para a formação do leitor/autor*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Leopoldina-Pereira.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
9. RAMOS, Bruna Sola; SANTOS, Ilka Schapper. *Entre discursos e práticas reflexivas: professor, escola e letramento digital*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Bruna-Sola%20Ramos-%20e-Ilka-Schapper.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.
10. REIS, Francisca das Chagas Soares. *Informática educativa, letramento digital e aprendizagem mediada: possibilidades de articulação*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em:

<<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Francisca-Chagas-Reis.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

11. XAVIER, Antonio Carlos. *Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos*. Trabalho apresentado no 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

2.5. III Encontro Nacional sobre o Hipertexto: 32 artigos

1. AMORIM, Karine Viana. *Práticas do letramento digital e do escolar no Módulo Introdutório do curso Mídias na Educação*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/praticas-do-letramento-digital.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
2. BANDEIRA, Daniela Perri. *Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/trajetorias-de-estudantes-universitarios.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
3. BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
4. CAMPOS, Rodrigo Prates. *Linguagens, interfaces: uso e apropriação semiótica*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/linguagens-interfaces.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
5. CORRÊA, Hércules Toledo; JORGE, Gláucia. *A experiência de ensinar leitura e produção de textos nas modalidades presencial e a distância*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-experiencia-de-ensinar-leitura.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
6. COSTA, Angela Maria Plath da. *A inclusão digital na escola pública*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-inclusao-digital.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
7. CRUCIANI, Juliana Menezes. *A apropriação tecnológica na escola: desafios e perspectivas*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/apropriacao_tecnologica_na_escola.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2010.

8. CÚRCIO, Verônica Ribas. *Letramento digital como consequência da elaboração de materiais didáticos para a educação a distância*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/letramento-digital-como-consequencia.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
9. CURTO, Viviane. *Trabalhando com o computador na EJA: uma análise dos relatos das práticas pedagógicas em meio digital com jovens e adultos*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/trabalhando-com-o-computador-na-eja.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
10. DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. *Por uma matriz de letramento digital*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
11. DIEB, Messias. *O professor de educação infantil e as novas TICs: relações identitárias e letramentos*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/m-o/o-professor-de-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
12. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; RESENDE, Camila Takenaka de; RAMALHO, Bárbara Bruna Morreira. *As potencialidades e limites de um software que trabalha conteúdos da alfabetização*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/as-potencialidades-e.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
13. GALLARDO, Bárbara Cristina. *Letramentos digitais e aprendizagens de Língua Inglesa nas redes sociais virtuais*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-e-aprendizagens.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
14. LACERDA, Naziozênio A. *A tecnologia do hipertexto na aprendizagem de um curso a distância online*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-tecnologia-do-hipertexto.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
15. LIMA, Samuel de Carvalho. In: Belo Horizonte. *Práticas de leitura e escrita propostas por atividades em ambientes virtuais de aprendizagem*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/praticas-de-leitura-e-escrita.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
16. MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Caminhos da proficiência digital docente*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/b-f/caminhos-da-proficiencia.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

17. NOVAIS, Ana Elisa. *Lidando com experiências genuinamente digitais: leitura, textualidade e design de interação na leitura da interface gráfica de usuário*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/lidando-com-experiencias.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
18. OLIVEIRA, Carlos Alberto de. *O hipertexto e o material didático virtual*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/m-o/o-hipertexto-e-o-material.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
19. OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de. *Sala de aula: uma nova tecnologia de escrita*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/sala-de-aula.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
20. PAULA, Gustavo Nogueira de. *Videogame, novos letramentos e a escola, uma conjugação possível?*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/videogame-novos-letramentos-e-a-escola.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
21. PEREIRA, Rebeca Sales; ARAÚJO, Júlio César Rosa de. *Café e cultura no ambiente virtual: os recursos hipertextuais do Live Mocha na aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/cafe-e-cultura.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
22. PINHEIRO, Regina Cláudia; LOBO-SOUSA, Ana Cristina. *Letramento digital e desempenho acadêmico em EaD via internet*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramento-digital-e-desempenho.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
23. RIBEIRO, Ana Elisa. *Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/retextualizacao.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
24. RIBEIRO, Maria Henrichs Ribeiro. *Letramento digital: diversas fontes de consulta, produções e os primeiros dados construídos para uma revisão de literatura*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramento-digital-diversas-fontes.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
25. SILVA NETO, João Gomes da; CAMPOS, Marineide Furtado. *A explicação no letramento digital: reflexão preliminar sobre o ambiente de ensino-aprendizagem via web*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-explicacao-no-letramento-digital.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

26. SILVA, Elaine Leite Araujo. *O fórum de discussão como espaço de reflexão sobre as novas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas na formação dos graduandos da Faculdade de Letras da UFJF*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/m-o/o-forum-de-discussao.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
27. SILVA, Elizabeth Maria da. *Mobilização de práticas letradas escolares e acadêmicas: uma análise da produção de projetos didáticos no programa mídias na educação*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/m-o/mobilizacao-de-praticas.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
28. SILVA, Williany Miranda da; RIBEIRO, Rebeca Rannieli Alves. *A autonomia em práticas letradas nas atividades do curso mídias*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-autonomia-em-praticas-letradas.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
29. SOUZA, Patrícia Nora de; SILVA, Elaine Leite Araujo; SAITO, Fabiano Santos. *Letramento digital na formação inicial dos graduandos de Letras da UFJF para o uso do computador no ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/letramento-digital-na-formacao-inicial.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
30. VASCONCELOS, Andrea Santana de; ARAÚJO, Denise Lino de. *Flagrantes do processo de inclusão digital de um sujeito participante do curso mídias na educação*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/b-f/flagrantes-do-processo-de-inclusao-digital.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
31. VASCONCELOS, Lucas Lima de. *A relação entre a experiência de navegação do internauta e a compreensão do conceito de hipertexto*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-relacao-entre-a-experiencia.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
32. VILLELA, Ana Maria Nápoles. *Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras*. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/teoria-e-pratica-dos-generos-digitais.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

3. Dissertações: 54 trabalhos

1. AGUILLAR, Gabriel Jimenez. *Uma proposta de trabalho com gêneros mediada por e-mail: um estudo no contexto de ensino de Espanhol*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
2. ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. *Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
3. ARAÚJO, Peterson Martins Alves. *Letramento digital: um estudo de caso em uma Escola Municipal de João Pessoa*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2006.
4. BOHN, Vanessa Cristiane Rodrigues. *Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramenta da web 2.0*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em . Universidade Federal, 2010.
5. CORTEZ, Cleide Diniz Coelho. *Atividades de Inglês mediadas pelo computador: um caminho para o letramento digital*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
6. DANTAS, Daniel. *As relações intersubjetivas nos blogs e as práticas de letramento digital*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.
7. DANTAS, Saula Leite. *As potencialidades e limitações do letramento digital: um estudo de caso em uma turma da 4ª série do Ensino Fundamental*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2006.
8. DINIZ, Ângela Cristina Fiorani. *Interação sala de aula de LE-Ciberespaço: entre a manutenção e a reconstrução de práticas discursivo-identitárias no contexto educacional*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
9. FAVARO, Cintia Milene. *A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental: práticas virtuais e escolares*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.
10. FAZIO, Bernardete Spessoto Rodrigues. *Aluno Letrado, Professor Iltrado Digitalmente? Reflexões Sobre a Docência de Inglês em Cursos Superiores de Informática*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
11. FERNANDES, Adriana Almeida. *A leitura de hipertexto: uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório de multimídia em uma*

- escola da cidade de Fortaleza-CE. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2009.
12. FONSECA, Hejaine de Oliveira. *“Navegar é preciso: a internet como ferramenta suplementar na leitura e escrita em Inglês”*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
 13. FRANÇA, Michel Marcelo de. *O computador no ensino-aprendizagem presencial de língua inglesa para professores em formação*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
 14. FRANCO, Claudio de Paiva. *O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lingüística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.
 15. GEREMIAS, Bethânia Medeiros. *Entre o lápis e o mouse: práticas docentes e tecnologias da comunicação digital*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
 16. GOMES, Raimunda Olímpia de Aguiar. *Aprendizagem e Ensino com software livre: pesquisa e intervenção na formação de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2007.
 17. GONDIM, Patrícia Guedes Correia. *Políticas Educacionais de Inclusão Escolar e Informatização no Ensino Fundamental na década de 1990: uma discussão na perspectiva do letramento digital*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2009.
 18. HAYASHI, Elaine Cristina Saito. *Estudo e Proposta de Ferramentas para Comunicação e Expressão em Redes Sociais Inclusivas Online*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Universidade Estadual de Campinas, 2010.
 19. KIST, Silvia de Oliveira. *Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
 20. LAZARO, Rafael dos Santos. *Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
 21. LEANDRO, José Carlos. *Aquisição de letramento digital por estudantes adolescentes da rede pública de educação: um estudo de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
 22. LEÃO, Cássia Maria de Souza. *Práticas de letramento: um olhar sobre a escrita de resumos e de chats por alunos no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

23. LIMA, Francis Chagas. *Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
24. LIMA, Samuel de Carvalho. *Letramentos e atividades online em ambiente virtual de aprendizagem*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2009.
25. LUCCIO, Flavia Di. *As múltiplas faces dos blogs: um estudo sobre as relações entre escritores, leitores e textos*. 2005. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
26. MARQUES, Gabriela de Oliveira. *Tecnologia e Internet no ensino de língua estrangeira: Avaliação discursiva de professores e alunos*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
27. MASSENSINI, Rogério Luís. *Inclusão digital no Centro Vocacional Tecnológico Henfil: uma leitura sob a ótica do capitalismo informacional*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
28. MEIRELES, Andreza Jesus. 2010. *Criando uma aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, 2010.
29. MENDES, Fernanda Gabriel. *O "internetês" vai à escola?*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
30. MUNIZ, Fabyana Gomes. *Letramentos e formação de professores em ambiente virtual: do escolar ao profissional*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2009.
31. NASCIMENTO, Milton Andrade do. *O computador no ensino-aprendizagem: sua presença e as representações de professores e gestores da rede pública*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
32. PEREIRA, Gabriela Imbernom. *Letramento digital e professores de LE: formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2009.
33. PEREIRA, Maria de Lourdes Alves. *A leitura digital na percepção de alunos e de professores de Letras*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, 2008.
34. PEREIRA, Vera Lucia Spezi. *Aproximações e distanciamentos: a tecnologia digital no cotidiano de leitura de professores de línguas portuguesa*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.

35. PINEDA, Andrea Martini. *Inclusão digital e gêneros digitais em cursos a distância*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
36. REGO, Izabel de Moraes Sarmiento. *Incorporação das Novas Tecnologias na Aula de Língua Espanhola: Possibilidades e Dificuldades Encontradas na produção de Um Texto Publicitário*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2010.
37. ROLA, Ana Paula Carneiro. *A leitura mediada pelo livro didático e pelo suporte eletrônico em aulas de E/LE*. 2005. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
38. SABADINI, Tamara Chagas Carneiro. *Um estudo sobre elaboração e avaliação de hipertextos pedagógicos para ensino de leitura em Língua Estrangeira*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2007.
39. SANTOS, Amaleide Lima dos. *"Tá vendo aquele edifício moço?" A especificidade da inclusão digital para trabalhadores da construção civil não alfabetizados*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2008.
40. SANTOS, Iva Autina Cavalcante Lima. *Letramento digital de Analfabetos por intermédio do uso da Internet*. 2005. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Multimeios. Universidade Estadual de Campinas, 2005.
41. SANTOS, José Antonio dos. *Computador: a máquina do conhecimento na escola*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007.
42. SILVA, Danilo Cristóforo Alves da. *Um estudo de caso de implementação de aulas de inglês informatizadas na escola de Ensino Fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
43. SILVA, Jacqueline Ramos da. *Letramento e formação pré-serviço: ensino de inglês no contexto virtual e presencial*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas, 2010.
44. SILVA, Lucio Luiz Correa da. *Professores e alunos fanfiqueros: modos de endereçamento e letramento digital nas fanfictions*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá, 2009.
45. SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Nos labirintos da WEB: possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, 2006.

46. SILVA, Vanessa Lacerda da. *O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento: um estudo de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
47. SOARES, Maria Margareth Araújo. *O real virtual: o uso do e-mail por crianças*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
48. SOUZA, Rafaela de Paula Amaral de. *Políticas públicas de inclusão digital: estudos de caso em centros de cultura da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*. 2008. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
49. SOUZA, José Eduardo Pereira De. *Informática na EJA: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2010.
50. SOUZA, Valeska Virginia Soares. *Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
51. VASCONCELOS, Andréa Santana de. *De “estrangeiro” @ “naturalizado”*: flagrantes do processo de inclusão digital de uma professora da educação básica. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2009.
52. VASCONCELOS, Roberta Guimarães de Godoy e. *Hipertexto, leitura e ensino*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
53. VELLOSO, Maria Jacy Maia. *Letramento digital na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da web 2.0*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.
54. ZART, Lídia Helena Muller. *A escrita emergente: autoria nas produções textuais escolares em ambientes digitais, com o uso da internet*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

4. Teses: 17 trabalhos

1. BANDEIRA, Daniela Perri. *Trajetórias de estudantes Universitários de Meios Populares em busca de Letramento Digital*. 2009. 279p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
2. BARCELOS, Lúcia. *A tela do computador como suporte de texto: novas práticas de leitura e escrita na escola*. 2009. 149p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
3. BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 277p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas.
4. CARVALHO, Christine Maria Soares de. *CD-Letras: gênero discursivo, práticas de letramento e identidades*. 2006. 221p. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, 2006.
5. CASTELA, Greice da Silva. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. 2009. 252p. Tese (Doutorado de Letras Neolatinas)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.
6. CORRÊA, Juliane. *Do laboratório de informática às páginas web: ambientes virtuais e contextos escolares*. 2005. 200p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, 2005.
7. FISCHER, Cynthia Regina. *Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital*. 2007. 218p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
8. GALLI, Fernanda Correa Silveira. *(Ciber)Espaço e Leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" práticas contemporâneas*. 2008. 170p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, 2008.
9. IFA, Sergio. *A formação pré-serviço de professores de Língua Inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. 2006. 274p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
10. IOKAKI, Nara Hiroko. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. 2008. 190p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)-Universidade de São Paulo, 2008.
11. MACHADO, Nádie Christina Ferreira. *Estudo das trajetórias de letramento em curso de Educação a Distância: o texto, o papel e a tela do computador*. 2009. 251p. Tese (Doutorado em Informática na Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
12. MENEZES, Silvia Lopes de. *Concepções alternativas em Bioquímica reveladas em cursos a distância de formação continuada de professores*. 2008. 211p. Teses (Doutorado em Ciências Biológicas)-Universidade de São Paulo, 2008.

13. OLIVEIRA, Glauce Rocha de. *Sobre o azul do mar: virtualidades reais e realidades virtuais*. 2008. 241p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)-Universidade de São Paulo, 2008.
14. PASTORELLO, Adriana. *A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal*. 2008. 255p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2008.
15. RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. *Navegar lendo, ler navegando - Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais*. 2008. 243p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
16. SOARES, Inaldo Firmino. *A interação tutor-alunos em EAD: protagonistas de ações de leitura e escrita*. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2010.
17. SOUZA, Elisa Maria Pinheiro de. *Letramento digital: um estudo sobre a formação dos discentes do Curso de Letras da UEPA*. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

5. Livros: 24 obras

1. ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Orgs.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
2. _____. (org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
3. _____.; BIASI-RODRIGUES Bernardete (orgs.). *Interação na internet: Novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.
4. BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
5. BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Sem medo do internetês*. Porto Alegre, RS: AGE, 2009.
6. CHARTIER, Anne-marie. *Práticas de Leitura e Escrita - História e Atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
7. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos, sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
8. COSCARELLI, Carla Viana (org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: autêntica, 2002.
9. FREIRE, Fernanda M. P.; ALMEIDA, Rubens Queiroz de; AMARAL, Sergio Ferreira do; SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
10. FREIRE, Wendel (org.). *Tecnologias e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
11. FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas; COSTA, Sérgio. R. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
12. _____. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
13. JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. *A Tecnologia no ensino: Implicações para a Aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
14. KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
15. MARCUSCHI, Luíz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.). *Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
16. MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

17. PEREIRA, Maria Antonieta [et al.] (orgs.). *Dez anos formando leitores: literatura, política e teorias de rede*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2008.
18. RIBEIRO, Vera Masagã (org.). *Letramento do Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.
19. ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
20. SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
21. SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
22. SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
23. SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
24. XAVIER, Antonio Carlos. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

6. Capítulo de livros: 18 artigos

1. ALMEIDA, M. E. B. Letramento Digital e Hipertexto: Contribuições à Educação. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. (Orgs.). *Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 171-192.
2. BAZERMAN, Charles. Gênero e Identidade: cidadania na era da internet e na era do capitalismo global. In: BAZERMAN, Charles; DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-129.
3. BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de professores em tempos de *web 2.0*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 59-88.
4. BRAGA, Denise Bértoli. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 181-195.
5. COSCORELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 513-526.
6. FERREIRA, Jairo. “Sociedade informática” e Educação. In: CITELLI, Adilson (coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 213-253.
7. FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Convergências entre EAD e o ensino presencial na formação de professores. In: DALBEN, Ângela [et al.] (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 354-372.
8. FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. In: _____. *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p.17-34.
9. GERKEN, Carlos Henrique de Souza. Letramento numa abordagem da psicologia histórico-cultural. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 279-296.
10. LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40.
11. MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

12. MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001. p. 230-248.
13. OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Educação e cibercultura: novos objetos e sujeitos culturais, novos modos de aprender e de ensinar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p.109-124.
14. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001. p. 270-305.
15. SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.
16. STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectiva. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.
17. WARSCHAUER, Mark. Modelos de acesso: equipamentos, conectividade e letramento. In: _____. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 55-77.
18. WARSCHAUER, Mark. Recursos humanos: letramento e educação. In: _____. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 151-206.

7. Periódicos: 43 artigos

7.1. Cadernos CEDES: 4 artigos

1. ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
2. COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
3. FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
4. NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Primeiros contornos de uma nova "configuração psíquica". *Cad. CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, abr. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.

7.2. Ciência da Informação: 4 artigos

5. BALANCIERI, Renato et al . A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
6. MONTEIRO, Silvana. O ciberespaço e os mecanismos de busca: novas máquinas semióticas. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
7. MOREIRA, Walter. Os colégios virtuais e a nova configuração da comunicação científica. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
8. SILVA, Helena et al . Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.

7.3. Educação em Revista: 1 artigo

9. RIBEIRO, Ana Elisa. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. *Edu. Rev.*, Belo Horizonte, v.25, n.03, dez. 2009. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_25n3/03%20-%20ana%20elisa.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2010.

7.4. Educação e Sociedade: 2 artigos

10. BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
11. SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2009.

7.5. Educar em Revista: 1 artigo

12. DELAUNAY, Geneviève Jacquinet. Novas tecnologias, novas competências. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.

7.6. Revista Brasileira de Educação: 5 artigos

13. BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
14. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.
15. GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 mai. 2010.
16. PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 mai. 2010.

17. TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mai. 2010.

7.7. Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação: 1 artigo

18. LIMA, Maria Conceição Alves de. A tecnologia *wiki* e a autoria colaborativa na internet. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. p. 11-22.

7.8. Pátio: 1 artigo

19. VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. *Pátio*, n. 44, nov. 2007/ jan. 2008. p. 12-19.

7.9. Presença Pedagógica: 4 artigos

20. MENDES, Daniele Cristina. Leitura no meio digital. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 14, n. 82, jul./ago. 2008.
21. ROCHA, Jorge. Letramento digital. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, mai./jun. 2006.
22. SOARES, Magda Backer. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 14, n. 81, mai./jun. 2008.
23. TEODORO, Maria Aparecida de Assis. A configuração dos suportes de texto no livro didático e o letramento. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, n. 68, mar./abr. 2006.

7.10. Educação e Tecnologia: 3 artigos

24. BANDEIRA, Daniela Perri. O que dizem os professores sobre a entrada da cultura digital no espaço acadêmico: análise realizada a partir de uma pesquisa na Faculdade de Educação da UFMG no período de (2007-2009). *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2010. p. 9-22.
25. COSTA, Angela Maria Plath da. A constituição da autoria a partir da escrita digital na escola pública. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2010. p. 109-122.
26. LIMA, Samuel Carvalho. Letramento digital e atividades *online* de comunicação. *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2010. p. 23-36.

7.11. Revista Língua Escrita – Ceale: 1 revista (8 artigos)

27. *LÍNGUA Escrita*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro 2007.

7.12. Trabalhos em Linguística Aplicada: 1 revista (8 artigos)

28. *TRABALHOS em linguística aplicada*. Campinas, 46(1):1-138, jan./jun. 2007.

**ANEXO 2: VERSÃO DIGITALIZADA E COMPLETA DO LEVANTAMENTO
QUANTITATIVO PARA A REVISÃO DE LITERATURA**

ANEXO 3: QUADRO “O QUE É INVESTIGADO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DISPONIBILIZADAS NO PORTAL CAPES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL?”

| “O que é investigado em uma pesquisa que versa sobre letramento digital?” | |
|--|--|
| Exemplar | Resposta |
| D1 | As percepções dos professores de Língua Inglesa sobre o uso do hipertexto para a compreensão leitora em laboratório de multimídia. |
| D2 | O processo de inclusão digital de um sujeito vinculado, como cursista, ao programa Mídias na Educação. |
| D3 | A inserção de um ambiente virtual de aprendizagem como componente <i>online</i> no ensino de inglês em quatro turmas do Ensino Médio de uma escola federal do Rio de Janeiro. |
| D4 | Os tipos de letramento subjacentes às atividades dos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação e o processo de articulação entre teoria e prática que permeia as atividades. |
| D5 | A abordagem de leitura presente nos <i>sites</i> que oferecem gratuitamente materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira. |
| D6 | A proposta de uma disciplina de prática pedagógica de um curso de licenciatura em Letras. |
| D7 | As estratégias de aquisição do que tem sido chamado por alguns pesquisadores de “Letramento Digital”, por iniciativa própria de um grupo de adolescentes, estudantes de uma escola da rede pública estadual de Pernambuco. |
| D8 | Como professores e estudantes que escrevem <i>fan fictions</i> as endereçam e como isso se relaciona com a produção escrita no contexto escolar. |
| D9 | Concepções e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental quanto às possibilidades do uso pedagógico da informática a partir de discussões acerca do letramento digital. |
| D10 | Como se dá a percepção do hipertexto e refletir sobre possibilidades pedagógicas envolvendo-o. |
| D11 | As relações entre letramentos e atividades <i>online</i> presentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). |
| D12 | A importância de um trabalho de formação continuada, visando ao uso eficiente das fontes de pesquisa disponíveis na sociedade atual e suas implicações no grau de letramento dos indivíduos. |
| D13 | A constituição de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental enquanto leitores a partir das práticas de leitura realizadas por estes sujeitos na escola e na Internet. |
| D14 | A percepção dos professores acerca do “internetês”, buscando entender como a escola tem lidado com as práticas de linguagem produzidas na internet a partir da relação entre seus usuários e a linguagem ali produzida. |
| D15 | Práticas de leitura e escrita das crianças de 6 anos da classe de alfabetização de uma escola pública de Porto Alegre, imersas em um cotidiano digital, viabilizado pelo projeto Um Computador por Aluno (UCA). |
| D16 | Como pensa, interage e faz uso das TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação - o imenso contingente da população não alfabetizada. |
| D17 | O fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês que se |

| | |
|-----|---|
| | percebem iletrados digitalmente e que ministram aulas para alunos que consideram digitalmente letrados. |
| D18 | O trajeto de uma professora de inglês da rede estadual de ensino, no seu percurso de planejamento e implementação de aulas informatizadas no seu contexto de trabalho. |
| D19 | A interação discente, por meio do correio eletrônico, investigando como se dá o evento comunicacional em um curso de espanhol como L2 (Segunda Língua), em uma escola de idiomas. |
| D20 | A percepção de alunos e professores de Letras sobre a leitura digital. |
| D21 | O fenômeno da presença do computador no ensino-aprendizagem, e as representações que professores e gestores de uma escola pública da rede estadual têm sobre o seu uso. E, coletar subsídios para o desenho e implementação futura de um curso de formação tecnológica para educadores. |
| D22 | As políticas públicas de inclusão digital que acontecem nos espaços públicos de informação denominados centros culturais. |
| D23 | Como ocorreu o processo de letramento digital por parte de professores da rede estadual que participaram de um curso a distância, promovido pela PUC/SP em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. |
| D24 | As concepções sobre o uso das Tecnologias da Comunicação Digital (TCD) no processo de ensino da leitura e da escrita, das professoras de primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental de sete escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como as formas que pelas quais as professoras procuram integrá-las às suas práticas pedagógicas. |
| D25 | Experiências de aprendizagem foram proporcionadas a um grupo de alunos de sexta série do Ensino Fundamental, ao fazerem um curso de inglês mediado pelo computador. |
| D26 | As funções e os significados que o computador adquire no contexto escolar tendo em vista o uso que os alunos fazem dele em situações de aprendizagem. |
| D27 | Uma vivência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mediada pelo computador, em contexto presencial, por professores de Letras em formação e as representações que estes possuem sobre a utilização do computador no ensino-aprendizagem de inglês, antes e depois de viver tal experiência. |
| D28 | Quais são as formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças, de 7 a 10 anos de idade, de classe média alta, consideradas com alto nível de letramento digital. |
| D29 | Possibilidades do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na prática dos professores de alunos multi-repetentes por dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita. |
| D30 | As possibilidades e contribuições da internet, como ferramenta suplementar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, focalizando as habilidades de leitura e escrita nesse idioma e a autonomia do aprendiz. |
| D31 | As etapas percorridas em um estudo exploratório sobre construção de materiais textuais digitais no contexto de leitura em língua estrangeira e sobre avaliação da interação de alunos/leitores com esses materiais. |
| D32 | Um curso para o letramento digital de professores de inglês, acrescido ao programa de formação continuada <i>English for All Pro</i> , que atende docentes da rede pública do interior de Minas Gerais. |
| D33 | As possíveis mudanças que as novas tecnologias da escrita, oportunizadas |

| | |
|-----|--|
| | pelo computador e pela Internet, imprimem à leitura do professor |
| D34 | As relações de intersubjetividade virtual na produção e leitura de <i>blogs</i> . |
| D35 | O discurso de professores, futuros professores e alunos do Ensino Médio face ao processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino presencial de alemão como língua estrangeira. |
| D36 | A produção de <i>e-mail</i> por crianças do Ensino Fundamental. |
| D37 | Como está sendo construído o letramento pelos professores de Ensino Fundamental da Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes do município de João Pessoa. |
| D38 | As potencialidades e limitações do letramento digital na 4ª série do Ensino Fundamental; e as novas práticas de leitura e escrita mediada pelas novas tecnologias digitais, em especial, o computador e a Internet. |
| D39 | A atitude do graduando de Letras, diante das várias possibilidades de leitura e escrita proporcionadas pela <i>Web</i> . |
| D40 | As estratégias utilizadas por duas adultas analfabetas na prática de uso da Internet. |
| D41 | As alterações e transformações nas práticas de leitura e de escrita e nas relações entre escritores e leitores a partir da tela do computador. |
| D42 | A interação em aulas de E/LE (Espanhol/Língua Estrangeira), avaliando o que conta como ações letradas para os alunos em eventos de letramento mediados pelo livro didático e mediados pelo suporte eletrônico, através de páginas da Internet e mensagens eletrônicas. |
| D43 | A formação de professores de línguas em serviço no uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de línguas estrangeiras (LE). |
| D44 | Os letramentos digitais e sua utilização na sala de aula de Inglês como língua estrangeira, apostando em seu potencial transformador. |
| D45 | Como se dão as competências básicas em produção de textos escritos dos alunos a partir da escrita de gêneros de dois domínios diferentes: o resumo crítico e o <i>chat</i> . |
| D46 | Projetar interfaces de usuários que contribuam com a promoção de uma cultura digital entre os cidadãos brasileiros, uma Rede Social Inclusiva (RSI) está sendo desenvolvida no âmbito do Projeto e-Cidadania. |
| D47 | Inserção das novas tecnologias na aula de espanhol como língua estrangeira. |
| D48 | A contribuição da disciplina na formação dos futuros professores de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). |
| D49 | Buscar pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que pudessem contribuir para o uso da Informática na Educação de Jovens e Adultos – EJA. |
| D50 | Como se dá o processo da autoria nas produções textuais escolares em ambientes digitais, com o uso da internet. |
| D51 | Se o processo de apropriação de interfaces da <i>Web 2.0</i> , orientado pela escola, confere habilidades para o letramento digital de alunos do Ensino Fundamental. |
| D52 | Na prática de sala de aula de um sujeito selecionado entre os participantes do estudo anterior, como ocorre o trabalho de leitura em E/LE com materiais retirados da Internet. |
| D53 | O programa social de inclusão digital desenvolvido no Centro Vocacional Tecnológico Henfil, tendo como objetivo avaliar as oportunidades e limitações desse programa para a inclusão digital e social dos seus usuários. |
| D54 | Acompanhar, em uma Comunidades de prática na formação docente, o |

| | |
|-----|--|
| | aprendizado de recursos da <i>web 2.0</i> . |
| T1 | A relação que mantêm com o computador e a internet indivíduos de meios populares ingressantes em instituição de ensino superior que pressupõe alunos com letramento digital prévio (capazes de fazer uso da leitura e da escrita na tela). |
| T2 | Aulas presenciais de E/LE (Espanhol/Língua Estrangeira) que utilizam a leitura <i>online</i> de hipertextos eletrônicos, entrevistas com docentes e questionários de sondagem, sobre a leitura <i>online</i> e <i>offline</i> dos alunos. |
| T3 | Uma nova perspectiva de letramento – ou letramentos –, neste caso, as práticas de oralidade, leitura e escrita de alunas-professoras de um curso de Pedagogia na modalidade a distância. |
| T4 | Como adolescentes do III Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública de periferia estão vivenciando a leitura e a escrita na tela do computador. |
| T5 | A relação de leitores pouco letrados com a leitura de jornais impressos e digitais. |
| T6 | Uma prática de construir sentido através de todos nossos sentidos e nosso corpo na comunicação mediada por computador e uso de vídeos. |
| T7 | Como estudantes universitários, usuários da Internet, de diferentes cursos, em universidades públicas e privadas, constroem sentidos, a partir de seus contextos sócio-culturais, em relação às diferentes formas de prática social e respectivas epistemologias. |
| T8 | Análise dos registros do curso a distância Bioquímica das Drogas, planejado, ministrado, avaliado e aprimorado neste trabalho e oferecido a professores de Biologia, Química e Ciências da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. |
| T9 | As mudanças dos gestos de leitura do texto-papel para o texto-virtual, a relação do sujeito-aluno-leitor com as “novas” tecnologias digitais e, como decorrência, as prováveis influências na vida do sujeito-leitor no mundo contemporâneo e globalizado. |
| T10 | Os indícios que se destacam nas práticas de leitura - leitura do jornal impresso e do jornal <i>online</i> - em contextos educacionais diferentes. |
| T11 | O letramento digital via Internet na construção do conhecimento tecnológico e pedagógico do professor de inglês em serviço para a inserção da tecnologia computador na sala de aula. |
| T12 | Uma revisão do conceito de inclusão digital buscando superar a noção tradicional de inclusão como acesso puro e simples às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), e trazendo para o plano frontal da análise o contraste entre as diferentes visões da relação entre sociedade, cultura e tecnologia que fundamentam os discursos acadêmicos, políticos e do senso comum em torno da inclusão digital hoje. |
| T13 | A formação pré-serviço de professores de inglês em uma sociedade em processo de digitalização, tendo como foco um semestre da disciplina Prática de Ensino de Inglês, oferecida no quarto ano de graduação do Curso de Letras. |
| T14 | Um estudo das práticas de letramento que estão emergindo no contexto virtual de ensino do português resultantes das tecnologias da informação e comunicação numa ‘nova ordem da comunicação’. |
| T15 | Como ocorre o letramento digital na experiência de professoras de escolas públicas. |

| | |
|-----|---|
| T16 | A análise da relação entre letramento digital e a formação de discentes. |
| T17 | As ações de linguagem nas interações realizadas por alunos e tutores de um curso de Especialização em Ensino a Distância, a partir da plataforma <i>Moodle</i> , e os reflexos dessas ações no desenvolvimento e aprimoramento da linguagem verbal desses sujeitos. |

ANEXO 4: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Núcleo de Pesquisas em Ensino e Linguagem – NUPEL
Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento – LIC

Pesquisa: Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores

Subprojeto de Pesquisa: Letramento digital e formação de professores

Público-Alvo: Professores da FACED-UFJF

**Questionário: Práticas sociais de leitura e escrita no computador-internet
por professores da FACED-UFJF**

Prezado(a) docente;

Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, que tem como objetivo conhecer os usos que os professores da FACED-UFJF fazem do computador-internet em seu cotidiano. Este instrumento integra a pesquisa “Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores”, no qual a mestranda Mariana Henrichs Ribeiro, desenvolve o subprojeto “*Letramento Digital e formação de professores*”, orientado pela Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas. Ressaltamos que é importante sua leitura atenciosa, respondendo todos os itens do questionário. Solicitamos sua identificação, porém todas as informações serão tratadas estatisticamente, assegurando-se o completo sigilo sobre os respondentes.

Desde já agradecemos sua disponibilidade, pois suas respostas serão essenciais para o processo de nossa pesquisa.

Grupo de Pesquisa: Linguagem, Interação e Conhecimento
Mariana Henrichs Ribeiro – Mestranda em Educação – PPGE-UFJF
E-mail: mariana.hribeiro@gmail.com

| IDENTIFICAÇÃO | |
|--|--|
| Nome: | |
| Idade: _____ anos | Sexo: () Feminino () Masculino |
| Professor: () Efetivo () Substituto | |
| Área de atuação: () Pedagogia () Licenciatura | Disciplina(s) que leciona: _____ _____ _____ |
| E-mail para contato: | |

QUADRO: Faça um X na opção referente à ação que você vivencia em relação ao uso do computador-internet:

| PRÁTICAS NO COMPUTADOR E NA INTERNET | UTILIZO | | NÃO UTILIZO, MAS CONHEÇO | DESCONHEÇO |
|---|---------|-----------|--------------------------|------------|
| | Sempre | Raramente | | |
| 1) Utiliza programas oferecidos como: | | | | |
| 1.1. <i>Word</i> | | | | |
| 1.2. <i>Excel</i> | | | | |
| 1.3. <i>Power Point</i> | | | | |
| 2) Grava arquivos em <i>Pen drive</i> | | | | |
| 3) Grava arquivos em CD / DVD | | | | |
| 4) Edita fotos | | | | |
| 5) Joga <i>games</i> | | | | |
| 6) Escaneia imagens | | | | |
| 7) Escreve e responde <i>e-mails</i> | | | | |
| 8) Anexa arquivos em <i>e-mails</i> | | | | |
| 9) Navega descompromissadamente na internet | | | | |
| 10) Realiza pesquisas na internet | | | | |
| 11) Faz buscas em <i>sites acadêmicos</i> | | | | |
| 12) Lê notícias em <i>sites jornalísticos</i> | | | | |
| 13) Realiza compras <i>online</i> | | | | |
| 14) Ouve música pela internet | | | | |
| 15) Realiza <i>downloads</i> | | | | |
| 16) Acessa vídeos no <i>Youtube</i> | | | | |
| 17) Posta vídeos na <i>web</i> | | | | |
| 18) Posta fotos na <i>web</i> | | | | |
| 19) Frequenta redes sociais como | | | | |
| 19.1. <i>Orkut</i> | | | | |
| 19.2. <i>Twitter</i> | | | | |
| 19.3. <i>Facebook</i> | | | | |
| 20) Comunica-se por <i>MSN</i> | | | | |
| 21) Possui <i>blog</i> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 22) Acompanha <i>blogs</i> | | | | |
| 23) Colabora para <i>sites</i> como <i>Wikipedia</i> | | | | |
| 24) Participa de ambientes imersivos como <i>Second Life</i> | | | | |
| 25) Participa de ambientes de aprendizagem como <i>Moodle</i> | | | | |
| 26) Participa de <i>Webconferências</i> | | | | |

Outras práticas de uso que você gostaria de destacar:

27) Você faz ou já fez algum uso do computador-internet em suas disciplinas ou em suas outras atividades docentes?

() Sim () Não

Especifique:

28) Em sua opinião, o computador-internet contribui/contribuiu para sua prática docente? Por quê?

29) Em sua opinião, as práticas de leitura e escrita no computador-internet podem contribuir para a formação do futuro professor? Como?

*Agradecemos sua valiosa
colaboração!*



ANEXO 5: CARTA-CONVITE.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Núcleo de Pesquisas em Ensino e Linguagem – NUPEL
Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento – LIC**

CONVITE

Prezado(a) docente;

Nós, do grupo Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC) desenvolvemos a pesquisa “Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores”, no qual a mestrandia Mariana Henrichs Ribeiro, desenvolve o subprojeto “*Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo*”, orientado pela Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas.

Em outubro de 2010 foi aplicado um questionário que teve como objetivo conhecer as práticas sociais de leitura e escrita no computador-internet desenvolvidas pelos professores da FACED-UFJF, e como esses percebem as contribuições desses instrumentos para a própria prática pedagógica e para a formação dos docentes. Suas respostas foram essenciais para o processo de nossa pesquisa.

Temos, então, a satisfação de convidá-lo a fazer parte desse subprojeto, que pretende aprofundar as discussões, buscando compreender como professores da FACED-UFJF contribuem para a construção de práticas de letramento digital de seus alunos, docentes ainda em formação.

Desde já agradecemos sua disponibilidade e contamos com a sua colaboração.
Aguardo sua resposta!

Grupo de Pesquisa: Linguagem, Interação e Conhecimento
Mariana Henrichs Ribeiro – Mestranda em Educação – PPGE-UFJF
E-mail: mariana.hribeiro@gmail.com
Tel.: 3211-9950 / 8876-9950

ANEXO 6: CONSENTIMENTO INFORMADO**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____,
professor(a) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, autorizo a
mestranda Mariana Henrichs Ribeiro a utilizar os dados coletados nas observações das aulas e
nas entrevistas realizadas comigo.

Estou ciente de que esses dados serão usados como elementos de análise para a sua
dissertação, assim como poderão constar em futuros trabalhos acadêmicos. Autorizo, também,
a utilização de nome fictício, a fim de preservar minha identidade.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do docente

Assinatura da pesquisadora