

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DIGITAL  
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE**

**THIAGO ALONSO HINKEL**  
**ORIENTADORA: ROSANA MARA KOERNER**

Trabalho e Formação Docente

Joinville - SC

2014

THIAGO ALONSO HINKEL

TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DIGITAL  
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
DA FORMAÇÃO INICIAL À AÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE - como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

Joinville - SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

H663t Hinkel, Thiago Alonso  
Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente / Thiago Alonso Hinkel ; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner – Joinville: UNIVILLE, 2014.

121 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Formação docente - Trabalho. 2. Letramento digital. 3. Professor – Língua portuguesa. I. Koerner, Rosana Mara. (orient.). II. Título.

CDD 371.12

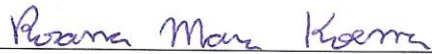
**Termo de Aprovação**

**“Trajetórias de Letramento Digital de Professores de Língua Portuguesa: Da  
Formação Inicial à Ação Docente”**

por

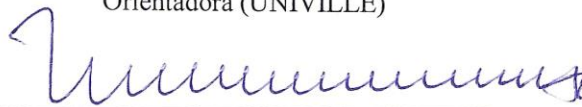
Thiago Alonso Hinkel

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner


Orientadora (UNIVILLE)



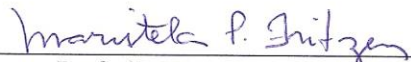
Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

**Banca Examinadora:**



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner  
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Maristela Pereira Fritzen  
(FURB)



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
(UNIVILLE)

Joinville, 10 de dezembro de 2014

## **DEDICATÓRIA**

À minha esposa, Eli, que me incentivou a continuar meus estudos e que me apoiou durante todo o processo com paciência e amor. Ao meu filho, Felipe, que me inspira diariamente com sua luz e alegria.

## AGRADECIMENTOS

É com alegria que trago o nome daqueles que foram importantes para a trajetória e conclusão deste Mestrado e por quem eu tenho muito carinho. Obrigado por sua contribuição na escrita desta história. Apresento-os em uma sequência cronológica:

- Aos meus pais, Carlos e Veraide, por sempre terem tido como prioridade constante nas suas vidas, mesmo em momentos de adversidade, o investimento na educação de seus filhos;
- À minha família, especialmente às minhas avós, Elma e Ercy;
- A Felipe Quadro, pelo TK-85.
- A meus alunos e alunas, de ontem e de hoje, por tornarem a minha profissão uma atividade instigante e recompensadora;
- À aluna e colega Ana Sílvia Jacques, pela orientação no processo pré-Mestrado;
- Ao Mestrado em Educação da UNIVILLE, por oferecer um programa de pós-graduação de excelência e credibilidade;
- À Secretária do Mestrado em Educação, Sarah de Carvalho Ribeiro, pela profissionalidade e prestatividade;
- A minha orientadora, Profa. Dra. Rosana Mara Koerner, pela sabedoria, bom humor e paciência, e, especialmente, pelo carinho com o qual acolheu a mim e ao meu projeto;
- A minha co-orientanda e amiga, Rita Pabst Martins, pela inquietação contagiante e pela parceria durante o desenvolvimento da pesquisa;
- Às professoras do programa, pela forma comprometida e sincera com a qual contribuíram para a construção de bases epistemológicas sólidas e para a constituição da minha identidade de pesquisador, que tornaram possível a realização desta dissertação;
- Aos colegas de Mestrado, pelos momentos de aprendizado e motivação. Em especial, ao amigo André Luís da Cunha, pela constante e tranquila companhia;
- À professora do Curso de Letras da UNIVILLE, Ely Mara De Ávila Tireck, pela orientação dada e pelo espaço cedido na sua disciplina, que possibilitaram a realização do estágio de docência;
- Aos sujeitos de pesquisa, pelo tempo disponibilizado e pela confiança;

- Aos colegas do grupo de pesquisa LEPROF, pelos momentos de reflexão. De forma especial, a Dhuan Luiz Xavier, pelo árduo trabalho de transcrição das entrevistas;
- À CAPES e à UNIVILLE, pelo apoio financeiro;
- Às professoras Dra. Maristela Pereira Fritzen e Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, por contribuírem na qualificação desta pesquisa;
- À professora Dra. Marly Krüger de Pesce, por aceitar ser suplente da banca;
- À minha tia, Marisa Hinkel, pelo apoio e ajuda durante o período final do Mestrado;
- Ao Honig, pela fiel companhia durante as longas horas de escrita desta dissertação.

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao projeto “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da UNIVILLE. Esta pesquisa tem como objetivo reconhecer nas trajetórias de alunos e egressos do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como eles percebem as contribuições de sua formação inicial para a prática pedagógica no que se refere ao envolvimento com tecnologias digitais. Para uma discussão sobre Trabalho e Formação Docente, utilizamos autores tais como Diniz (2000), André (2010), Marcelo (2009), Arroyo (2007), Roldão (1998) e Gatti (2009). Ao discorrermos sobre o Letramento Digital do Professor, nos baseamos em Silveira *et al* (2012), Soares (2010), Terra (2013), Rojo (2009, 2013), Street (2010), Kleiman (2006) e Ribeiro (2011). Sendo a abordagem adotada a qualitativa, a coleta de dados foi feita por meio de questionário na fase exploratória e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi respondido por 45 alunos do curso de Letras, sendo 24 do 1º ano e 21 concluintes. Desses, 4 alunos de cada fase foram selecionados para a entrevista, tendo como critérios de inclusão os alunos com maior e com menor envolvimento com práticas digitais. Para a seleção dos egressos foi utilizada a técnica *snowball*, em que o primeiro egresso escolhido foi um professor de reconhecida atuação na docência e envolvimento significativo com práticas digitais em sala de aula. Esse egresso indicou o próximo, e assim subseqüentemente até ser alcançado o número esperado de quatro egressos, totalizando, dessa forma, 12 entrevistas com alunos e egressos. A análise dos dados foi feita com base na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e mostrou que o processo de aprendizagem de uso de computadores dos participantes se deu por meio de várias instâncias que se complementaram: cursos de informática, auxílio de outras pessoas e no ambiente de trabalho. Contudo, recebeu destaque pelos participantes o aprendizado que ocorreu em casa e por meio do autoestudo e da prática. Além disso, foi possível perceber que as práticas digitais estão presentes no dia a dia dos estudantes, com destaque à leitura e escrita em tela, e também na sua vida acadêmica. Essa fornece situações que possibilitam uma ampliação de sua gama de práticas digitais, inclusive a noção dos seus usos como ferramenta pedagógica, mesmo o curso não oferecendo uma disciplina específica. Igualmente, percebemos que a presença das TIC é uma realidade nas salas de aula, tanto por meio de laboratórios de informática – geralmente em condições precárias – como por aparelhos de uso pessoais que, embora proibidos, aparecem como uma possibilidade didática. Por fim, a análise dos dados nos permitiu concluir que os professores e futuros professores que participaram da pesquisa são favoráveis ao uso das ferramentas digitais na sala de aula, desde que sejam capacitados para isso.

**Palavras-Chave:** Trabalho e formação docente, letramento digital, professores de Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

The present dissertation is linked to the Project “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, from the research line “Trabalho e Formação Docente”, of the Master Program in Education at UNIVILLE. This research aims at recognizing in the path of students and alumni from the Modern Languages Course at Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – how they perceive the contribution of their initial education for their pedagogical practice regarding their involvement with digital technologies. For a discussion about Teacher Education and Teachers’ Work, we used authors such as Diniz (2000), André (2010), Marcelo (2009), Arroyo (2007), Roldão (1998), and Gatti (2009). In order to propose a reflection on Digital Literacy for Teachers, we took into consideration authors such as Silveira *et al* (2012), Soares (2010), Terra (2013), Rojo (2009, 2013), Street (2010), Kleiman (2006), and Ribeiro (2011). Being that we decided on a qualitative approach, data collection was carried out by means of an exploratory survey and semi-structured interviews. The survey was filled out by 45 students from the Modern Languages Course, 24 from the 1<sup>st</sup> year and 21 from the last year. Of these, 4 students of each stage were selected for an interview, being the inclusion criterion students with higher and lower involvement with digital practices. For the selection of the alumni, we used a technique named snowball, in which the first person to be interviewed was a teacher with renowned teaching practices in the classroom. This person indicated the next teacher to be interviewed, who indicated the next one, and so forth – until we achieved the number of 4 participants. Data analysis was carried out based on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001). It showed that the learning process for the use of computers by the participants was made possible by means of several complimentary instances: computer courses, the help of other people, and in the work environment. Nevertheless, the learning which occurred at home and by means of self-study and practice was highlighted by the participants. Moreover, it was possible to notice that digital practices are present in the daily routine of students, especially concerning reading and writing on a screen, including their academic lives, which brings to existence situations that enable and increase their range of digital practices, including their use as pedagogical tools, even when the program does not offer such specific training. Likewise, we could realize that the presence of ICT is a reality in classrooms, either by means of computer labs – usually in bad conditions – as by personal use gadgets that, although being prohibited, appear as a didactical possibility. Last of all, data analysis allowed us to conclude that the teachers and future teachers who participated in the research are in favor of using digital tools in the classroom, provided they are trained for it.

**Key-words:** Teacher education and teachers’ work, digital literacy, Portuguese teachers.

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS**

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CETIC** – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação

**COLE** – Congresso de Leitura do Brasil

**EaD** – Educação à distância

**LEPROF** – Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**SciELO** – Scientific Electronic Library Online

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Preferência de leitura no meio digital.....	72
Gráfico 2: Preferência de escrita no meio digital.....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa .....	59
Quadro 2: Identificação dos entrevistados.....	63
Quadro 3: Formas de aprendizado da utilização de computadores.....	64
Quadro 4: Frequência de utilização de ferramentas digitais por professores na percepção dos estudantes.....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>30</b>
<b>2. LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR .....</b>	<b>43</b>
2.1 Letramentos.....	44
2.2 Eventos e práticas de letramento e os modelos autônomo e ideológico de letramento...	45
2.3 Letramento digital.....	49
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
3.1 Sujeitos da pesquisa e os dados .....	53
3.2 Os estudantes de Letras .....	60
3.3 Percurso metodológico para a análise de dados .....	60
<b>4. ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>63</b>
4.1 Aprendizagem da utilização de computadores.....	63
4.2 Leitura e escrita na tela .....	71
4.3 O uso de computadores na Licenciatura .....	79
4.4 Avanço tecnológico e trabalho com as TIC nas escolas .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

Nasci no início dos anos oitenta<sup>1</sup>, e acredito ter sido um fato significativo no que diz respeito ao meu envolvimento, desde muito jovem, com práticas digitais. Se tivesse nascido um pouco antes, talvez não tivesse tido a oportunidade de me envolver com tais práticas desde tão cedo – pelo simples fato de elas não estarem ainda disponíveis; se tivesse nascido um pouco depois, talvez tivesse vivenciado a experiência em um momento não tão embrionário – não podendo, assim, acompanhar seus vários estágios de desenvolvimento e proliferação. A seguir descrevo um pouco dessa trajetória.

Meu pai nasceu no interior do Rio Grande do Sul e teve a experiência de fazer a transição para a cidade no fim de sua adolescência (não para uma área central, e sim para um meio termo entre cidade e campo). E minha mãe, por sua vez, já estava inserida nesse ambiente entre o campo e a cidade quando nasceu. Ambos de famílias de origem alemã, meu pai vem de uma tradição de agricultores e minha mãe, de um pai sapateiro e de uma mãe “do lar”.

Assim que eles se casaram, constituíram um lar junto à casa de meus avós paternos, em um bairro suburbano na cidade de Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul. Enquanto tínhamos uma televisão em preto e branco em nossa casa, presente de casamento, a casa da minha avó materna não tinha nem sequer eletricidade ou água encanada – mesmo as duas ficando na mesma parte da cidade. Enquanto na minha casa eu tinha a possibilidade de olhar programas na tela, na casa da minha vó eu podia correr no banhado e pescar num riacho que passava logo à frente de sua casa.

As idas ao centro, que naquela época representavam um evento em si – tanto logístico quanto comercial – me expunham a um mundo distante da minha realidade diária; porém, presente no meu imaginário, que era inspirado, em grande parte, pela exposição à mídia televisiva: muitas pessoas, mercados, lojas, cinema, teatro, praças e, de maneira especial, o fliperama. Naquela época, quem não fosse muito bem de vida nunca teria a possibilidade de ter um equipamento capaz de rodar jogos eletrônicos de tamanha complexidade gráfica na sua casa. Naquele local, era possível comprar fichas, como as de telefone, que, a um custo razoável, permitiam alguns minutos de diversão

---

<sup>1</sup> Década marcada pela chegada e posterior expansão de videogames e computadores pessoais.

frente a uma máquina com tela colorida e com um painel com comandos. O grande pesar era que o lugar era carregado de um enorme estigma social: ponto de encontro de usuários de drogas e de desocupados. Afinal de contas, quem mais teria interesse em um ambiente que proporcionava diversão por meio de videogames sem nenhuma relação aparente com qualquer possibilidade de aprendizado?

Com o passar dos anos, o mercado eletrônico se popularizou e equipamentos similares e de uso doméstico começaram a ser produzidos no Brasil. Então, logo, um vizinho adquiriu seu primeiro videogame – um Atari. No entanto, não se tratava de um presente dado a ele pelos pais ou por padrinhos. Ele era adulto, casado, e comprara o equipamento por conta própria. Como ele era irmão da minha vizinha, que tinha a mesma idade que eu e era minha amiga de infância, tive a oportunidade de ir lá umas duas ou três vezes. O vislumbre de ter jogado *Pac Man* pela primeira vez é uma lembrança que carrego até hoje.

Comandar, através de um labirinto, uma bola amarela com olhos e com uma boca que incessantemente abria e fechava com o objetivo de coletar pontinhos coloridos, perseguindo e sendo perseguido por fantasmas, era uma aventura e tanto. Além disso, tinha também o Enduro – uma corrida de carros que permitia ao participante ultrapassar outros veículos comandados pelo jogo através de vários cenários: diurno, anoitecer, noite, neblina, chuva e neve. Era uma corrida contra o tempo para ultrapassar o número de carros suficientes para alcançar a próxima etapa.

Meus avós tinham um galpão nos fundos de sua casa. Lá eu passava as tardes brincando: de bicicleta, carrinho, barro e areia. Bem no centro, tinha um balanço colocado para meu entretenimento. Lembro muito bem de lá sentar e de olhar para aquelas paredes rústicas de madeira e de imaginar que elas estavam todas preenchidas com telas coloridas e ligadas a diversos aparelhos de videogame. Imaginava que poderia jogar qualquer um deles a hora que quisesse e sem ter que sair do balanço. Esse girava e me permitia ter uma visão de trezentos e sessenta graus da sala.

Logo depois disso, meus pais adquiriram uma televisão colorida. Assim os filmes, em sua grande maioria de procedência estadunidense, que surgiram naquela época, puderam começar a povoar minha imaginação – principalmente aqueles com alguma ligação com a tecnologia ou inventos futurísticos. Qualquer fiapo de qualquer coisa que tivesse ligação com equipamentos eletrônicos que eu via na tevê era suficiente para me fazer delirar por várias horas. Foi então que, com seis ou sete anos de idade, depois de

muita insistência e negociação – e também de uma queda significativa de preços – que meus pais puderam me dar meu primeiro videogame. Era um Dactar, um aparelho que rodava em 8 *bits* de 128 cores com a mesma plataforma do Atari e fabricado no Brasil, mais especificamente na Zona Franca de Manaus. Essa baixa se dera em detrimento do lançamento de um videogame de uma geração mais avançada.

Eu tive, num primeiro momento, a possibilidade de jogar quatro jogos: Nexar, Frogger, Fantastic Voyager e Damas. Todos em um mesmo cartucho com um seletor manual<sup>2</sup>. Porém, o que mais chamou minha atenção, e no qual ninguém conseguia bater meu recorde, era o Nexar. Nele, o jogador, com a visão de estar dentro de uma nave espacial, era convidado a controlar uma cruz no meio da tela (a mira) e destruir os objetos voadores – que apareciam com velocidade e quantidade gradativa conforme se ia avançando no jogo. Era algo bastante simples se analisado em comparação com o que se tem hoje em relação a jogos eletrônicos. No entanto, naquele momento, era fantástico.

Naquela época, a computação para fins domésticos ainda dava os seus primeiros passos e a possibilidade de alguém ter um computador em casa não era considerada por muitos. Não só os equipamentos eram caros como também não havia a disponibilidade de produtos no mercado. No entanto, de acordo com informações do Museu do Computador, da Universidade Estadual de Maringá – UEM:

Em 1984 foi sancionada a lei nº 7232, que fixou a Política Nacional de Informática e com a qual se oficializou a reserva para alguns segmentos do mercado, inclusive software, com duração limitada de oito anos. Com tais mecanismos de fomento, a informática nacional chegou a atingir taxas de crescimento de 30% ao ano em meados da década de oitenta. O país alcançou em 1986 a sexta posição no mercado mundial da informática, sendo o quinto maior fabricante; além do Japão e do E.U.A., é o único país capaz de suprir mais de 80% de seu mercado interno.<sup>3</sup>

Em 1983, a Microdigital, maior fabricante nacional de microcomputadores na primeira metade da década de 80, lança seu micro da linha Sinclair TK-85. Para minha



2

<sup>3</sup> [http://www.din.uem.br/museu/hist\\_nobrasil.htm](http://www.din.uem.br/museu/hist_nobrasil.htm) - Acesso em 02/04/2014



sorte, um conhecido da família adquirira outro computador para si e o seu TK precisava de um novo dono. Foi então que, em meados de 1988, tive pela primeira vez um computador em minha casa. Ele era bem diferente daquilo que se tem por referencial de computador nos dias de hoje.

Em primeiro lugar, ele consistia somente de uma peça: o teclado. O monitor era a própria televisão. Em segundo, o *hardware* presente era comparável ao de uma calculadora científica aos dias de hoje. Não existia HD, por exemplo. Ou seja, não era possível armazenar nada dentro da máquina. Para tal processo, era utilizado um gravador de fitas cassete (o mesmo que se utilizava para escutar música). Para carregar um programa/jogo no TK era necessário colocar a fita contendo o que se queria baixar para o computador dentro do rádio, dar o comando *load* (carregar) no computador, apertar o *play* e aguardar a fita tocar quinze, vinte ou trinta minutos.

Durante o processo, se o volume estivesse em uma posição maior que zero, era possível ouvir um som muito parecido com aquele emitido por *modems* utilizados para a conexão discada no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Para uma criança de oito anos, aquele som era fascinante – era o barulho da tecnologia e pleno funcionamento e operação. Quando o processo estivesse pronto, era possível aproveitar o jogo baixado para a máquina – pelo menos até que o computador fosse desligado. Em uma próxima seção, era necessário repetir todo o processo novamente.

Além de jogos em fitas cassete, era também possível programar o computador para realizar algumas tarefas – ele não tinha nenhum programa instalado. Ao ser ligado, a única coisa que se via era um *prompt* de comando esperando algo do usuário. Ele funcionava com uma linguagem de programação denominada Basic. Eu não tinha nenhum conhecimento e nem teria como, naquele momento, realizar um curso de programação – até porque os cursos eram direcionados somente ao público adulto e para fins profissionais. No entanto, era possível comprar revistas que já continham o código de programação todo impresso. Com esse em mãos, era só digitar tudo no TK (se uma simples letra, número ou símbolo ficasse de fora, seria necessária uma revisão completa do código). Foi assim que aprendi a digitar e que, provavelmente, aprendi meus primeiros verbos na língua inglesa.

Os comandos incluíam palavras tais como: *go, draw, point, save, dim, clear, copy, load e print*<sup>4</sup>. Após digitar páginas e páginas de código de programação, eu podia desfrutar de um jogo, por exemplo, que permitia ao jogador tentar adivinhar um número de 1 a 10, escolhido aleatoriamente pela máquina. Meu trabalho de digitação muitas vezes contava com ajudantes, principalmente minhas tias, que ditavam linha por linha do código contido nas revistas. Como não tinham domínio da pronúncia da língua inglesa, a leitura era feita como se fossem palavras em português. Entendo que aqui tenha ocorrido o primeiro passo concreto na minha caminhada de letramento digital – no sentido de que estava envolvido diretamente, como defende Terra (2009), em uma prática de letramento.

Porém, vale destacar que o teclado do computador não fora o primeiro ao qual eu tive acesso. Antes disso, já passava bastante tempo me deleitando à frente de uma porção de máquinas de escrever que estavam à disposição na igreja que minha família frequentava. Eram equipamentos utilizados para cursos de datilografia (de jovens e adultos). Como havia projetos dos quais minha mãe participava durante a semana, e eu frequentemente a acompanhava, gostava de sentar frente às máquinas e simplesmente “escrever”. Escrevia histórias e relatos. Assim, se levamos em consideração o que defende Frade (2007, p.73) quando diz que a experiência na máquina de escrever “introduz o aprendiz num gesto de escrita que permanece no computador”, poderia dizer que meu processo de digitar começou um pouco antes de ter tocado o teclado de um computador pela primeira vez – pelo menos no sentido de memorizar a posição das letras e aprender a utilizar a ideia da tecla de espaço e de colocação de acentos, por exemplo.

O tempo foi passando e minha paixão por computadores ficou cada vez mais aparente para meus pais. Assim, no ano de 1991, quando eu estava na então quinta série do ensino fundamental, eles me matricularam em um curso de computador pela primeira vez. Eu estudava à tarde e o curso ocorria pela manhã – no tão enigmático e promissor centro da cidade. Lembro claramente do prédio onde as aulas aconteciam. Ele tinha a parte frontal toda de vidro e, lá de cima, era possível ver tudo o que se passava do lado de fora. Nesse período, os TKs já haviam sido substituídos por outra linha de

---

<sup>4</sup> Ir, desenhar, apontar, salvar, escurecer, limpar, copiar, carregar e imprimir

máquinas – os MSX. E foi esse equipamento que permitiu o advento de uma linguagem de programação desenvolvida especialmente para crianças – o Logo.

Foi uma linguagem desenvolvida por Papert (1988), um matemático que trabalhou com Jean Piaget. Nesse sentido, ela carregava consigo fundamentos da teoria construtivista. Trata-se de um programa razoavelmente simples de ser utilizado. Ele apresenta a imagem de uma tartaruga no centro da tela e cabe ao programador dar comandos que controlem o robô animal – que foram traduzidos para a língua portuguesa. Por exemplo, ao digitar *ul* (use lápis) e pressionar *enter*, a tartaruga passaria a “empunhar” um lápis e desenharia na tela toda vez que se movimentasse. Então, ao se inserir o comando *pf* (para frente) e um valor numérico, 20 por exemplo, o robô se movimentaria para frente e traçaria uma linha reta. Havia também os comandos *pd* (para direita), *pe* (para esquerda) e *pt* (para trás). Os comandos *pd* e *pe* trabalhavam também com complementos numéricos; eles podiam variar de 1 a 360, com base nos ângulos da geometria. Assim, para fazer um triângulo era preciso repetir dois comandos três vezes: *pf 30* e *pd 120*.

Minha maior gratificação foi ter saído da primeira aula já tendo conseguido desenhar uma casa na tela usando essa sequência de comandos. Lembro que minha professora ficou impressionada, pois levei apenas uma aula para assimilar o que ela normalmente ensinaria durante várias semanas. Estava, agora, conseguindo programar no computador de maneira consciente e ativa. Antes, quando apenas digitava as linhas de programação no TK, eu não tinha noção dos comandos, estava apenas reproduzindo. As aulas avançavam e cada vez mais a complexidade do Logo ia se abrindo frente a meus olhos. Em seguida, a professora me ensinou comandos que permitiam automatizar a tartaruga, não sendo mais necessário repetir cada comando manualmente.

Nesse meio tempo, o mercado de videogames teve mais alguns avanços. Logo, um deles chegou até mim (não o mais moderno que havia, mas o segundo). Tratava-se de uma plataforma mais avançada daquilo que o Atari ou o TK conseguiam processar e reproduzir na tela. Não somente esses novos jogos conseguiam apresentar gráficos mais bonitos e elaborados, mas também os jogos tinham uma complexidade maior. Foi aqui que, pela primeira vez, tive contato com jogos de RPG.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> *Role-playing game* – jogo de interpretação de papéis.

Nesse tipo de jogo, espera-se do jogador uma série de atitudes, incluindo as linguísticas, que o faça avançar. Não se trata de ação pura e despropositada. É uma história narrada que exige a inserção do jogador como um participante ativo no desenvolvimento da trama. As decisões tomadas, muitas vezes através de opções de resposta a diálogos, afetam o desfecho geral. Ou seja, é um jogo que exige o domínio da língua e requer do jogador o uso dela como uma ferramenta para obter algo. Entendo, hoje, que esse tipo de jogo foi uma das melhores práticas que tive na vida para o aprendizado da leitura em língua inglesa (a qual hoje é minha área de conhecimento específico).

Em jogos típicos de ação, o jogador não tem nenhum tipo de opção no que tange o desenrolar da história. Geralmente há somente um caminho a seguir – um ponto de partida e de chegada únicos. Já nos jogos de interpretação de papéis, o cenário geralmente é um mapa que pode ser navegado de acordo com a vontade do jogador – aonde ir e quando ir dependem do entendimento (linguístico) da história do jogo.

Mais adiante, em 1992, a escola onde eu estudava inaugurou seu primeiro laboratório de informática. Era uma sala com seis computadores MSX – todos com o cartucho de Logo. Nesse primeiro ano, a procura não foi grande pelo curso. Mas, como era de se esperar, eu fui um dos primeiros a colocar meu nome na lista.

Lembro que a professora era recém-formada no curso de Logo. A turma era dividida entre aqueles que já conheciam a linguagem e aqueles que não conheciam. Enquanto a professora passava o básico para metade da turma, mais dois colegas e eu tentávamos desenvolver um jogo de luta baseado em logo. Lembro que trabalhávamos em equipe sob orientação da professora – que, na maioria das vezes, não sabia responder nossas perguntas. Seu trabalho, então, com o nosso grupo, era o de tentar buscar respostas para os nossos questionamentos. Parece que a prática dessa professora vai ao encontro daquilo que Freire defende em seu livro **Pedagogia da Autonomia**, no capítulo intitulado **Ensinar não é transferir conhecimento**, quando diz que “ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2011, p. 49). Nossa professora tinha passado por uma formação, que não significou que ela soubesse tudo a respeito da sua área de conhecimento. Sua prática permitiu que tanto ela quanto seus alunos avançassem naquilo que já sabiam.

Quando eu estava na oitava série, meus pais entenderam que meu interesse por computadores poderia ser usado para fins mais “proveitosos”, e não somente para

desfrute. Meu pai estava pensando em implantar um sistema informatizado na sua empresa e pensou que eu poderia ajudar no processo. Assim, comecei um novo curso de informática: tratava-se de programação em uma linguagem chamada Clipper. Foi nesse período que tive acesso a sistemas de computador num sentido mais próximo ao que temos hoje, ou seja, os PCs<sup>6</sup> com o primeiro sistema operacional criado e comercializado pela Microsoft: o DOS<sup>7</sup>.

O que mais tirei proveito, nesse momento, foi a disciplina que existia no curso denominada IPD: Introdução ao Processamento de Dados. Nela, aprendemos termos relativos a *hardware*: memória, processador, teclado, e assim por diante. Além disso, os conhecimentos de Ms-DOS que tivemos me acompanham até hoje. A parte do Clipper, por outro lado, não foi tão aproveitada. Aparentemente, não era meu interesse, e nem é hoje, de ser um profissional da área dos computadores. Além disso, eu não tinha um computador desses em casa (assim como nunca tive um MSX em casa para praticar os conhecimentos em Logo).

Nesse período, já estava surgindo e se popularizando o novo sistema operacional da Microsoft, que, em minha opinião, impulsionou a popularização e a facilidade de uso dos PCs. Isso se deu pelo fato de ter sido introduzido, pela primeira vez, um novo elemento de *hardware* – o *mouse*. Com ele, passou a não ser mais necessária a digitação de comandos previamente memorizados para se realizar uma tarefa. Com o *mouse*, a informação está dada na tela, cabe ao usuário apenas clicar.

Quando esse sistema operacional saiu, lembro-me de tê-lo usado pela primeira vez na elaboração de um panfleto para divulgação de um projeto que havia criado com colegas para a feira de ciências da escola. Era um projeto que requereu conhecimentos simples de eletrônica, mas sua idealização foi genial – causando bastante sucesso na nossa escola. O que nós fizemos foi basicamente abrir um controle de videogames (de Atari) e ligar seus conectores internos a um volante de automóvel com contatos metálicos e a um pedal com os mesmos contatos. O que ele permitia era jogar um jogo de carro (Enduro) utilizando essa engenhoca ao invés do controle regular, como se fosse uma máquina de fliperama – e tudo isso dentro de uma caixa de geladeira.

---

<sup>6</sup> *Personal computers* – computadores pessoais

<sup>7</sup> *Disk Operating System*

E foi para a divulgação desse invento que meus colegas e eu nos reunimos na casa de uma amiga para a elaboração do panfleto. Foram feitas cópias para serem distribuídas na entrada da feira. Durante todo o sábado que estivemos lá, sempre tinha alguém na fila para jogar no nosso fliperama. Depois disso, me lembro de elaborar convites para uma festa que um amigo estava promovendo. Criar esse tipo de material com a utilização do *mouse* era muito mais simples do que ter que usar teclas de atalho e comandos. Penso que essas práticas poderiam estar inseridas no contexto escolar: a utilização de tecnologia para a produção criativa de materiais que tenham uma função real. Não se trata da prática pela prática, mas um exercício com um sentido para existir e ser aprendido. Como defendia John Dewey, citado por Cunha (2009, p. 446): “[...] a escola não é um prelúdio da vida, mas representa uma sociedade em miniatura.” A educação não tem um fim em si mesmo, ela não é uma preparação para a vida, mas a própria vida.

Além disso, essa nova linha de computadores vinha equipada com elementos de multimídia: eles agora tinham caixas de som acústicas (estéreo) e eram capazes de trabalhar em conjunto com leitores de CD, que permitiam, além da escuta de áudio, a instalação de programas mais complexos.

Foi no ano de 1996 que tive acesso à Internet pela primeira vez. Na escola onde cursei o ensino médio funcionava também uma faculdade. Como eles ofereciam curso superior em ciências da computação, havia mais do que um laboratório munido de vários computadores com acesso à rede. Como os cursos eram à noite, as máquinas ficavam liberadas na maioria das tardes. Sabendo disso, meu colega e eu passávamos várias tardes lá. Naquela época, não me lembro de existir um mecanismo de procura de páginas – sendo que o número delas que existia era bem pequeno. Para sabermos o que acessar, nós emprestavamos revistas da biblioteca que ofereciam sugestões de *sites* a serem visitados. Minhas atividades favoritas eram: salas de bate-papo e *download* de imagens do Homem-Aranha – meu personagem favorito de histórias em quadrinhos .

Nesse período eu já tinha um computador melhor em casa; no entanto, sem possibilidade de conexão. Essa situação mudou quando meu pai contratou um plano de dados. Tratava-se de vinte horas mensais de Internet discada. Isso significava que eu tinha menos de uma hora de Internet por dia, se fosse dividir pelos dias do mês. Era muito difícil, já nesse momento, fazer esse controle e lembro que diversas vezes era necessário pagar horas adicionais – que não eram nada baratas. Com esse recurso,

minhas possibilidades linguísticas se multiplicaram, especialmente em relação à utilização da língua inglesa.

Desde muito cedo tive interesse por ela, mas nunca tive a oportunidade de fazer um curso de idiomas (somente as aulas que eram oferecidas na escola regular). O computador e o videogame já haviam me ajudado muito no processo de aquisição; porém, foi com a Internet que surgiu a possibilidade de comunicação com outras pessoas e em situações autênticas de fala. Lembro-me de entrar em salas de bate papo cujos participantes eram, em sua grande maioria, norte americanos. Foi a necessidade de comunicação real que fez com que a língua realmente fizesse sentido para mim. Para Vygotsky (1978), qualquer tipo de aprendizagem, incluindo o de línguas, é o resultado de encontros diários que as pessoas têm entre si. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o aprendizado acontece quando uma pessoa interage com outra dentro de sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – uma situação que permite que o indivíduo atue em um nível elevado com o suporte de seu interlocutor.

Em outras palavras, a aprendizagem ocorre quando alguém consegue fazer algo novo baseado em conhecimento prévio com a ajuda de outra pessoa. O computador era a ferramenta fazendo a mediação; contudo, o foco estava na interação com outras pessoas.

Nesse período, já com uma impressora, pude também produzir diversos materiais gráficos – como cartazes, jornais comunitários, ingressos para almoços na igreja e trabalhos escolares. Muito desse aprendizado se deu de forma autodidata.

Em 1998 entrei na faculdade para cursar Teologia na Escola Superior de Teologia em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Lembro-me de ser ainda um dos únicos a ter experiência com Internet. Meus colegas formaram uma chapa para o grêmio estudantil e me convidaram para o cargo de secretário de tecnologia. Um dos meus projetos era propor a instalação de computadores com Internet para uso dos alunos. Lembro-me de falar em um auditório para os alunos sobre a Internet e suas possibilidades, explicando o que era um *e-mail* e dos detalhes da sua dinâmica de uso. Entendo hoje que esse momento contribuiu para a formação digital de muitos colegas.

Em 2001, participei de um intercâmbio de estudos nos Estados Unidos promovido pela igreja luterana no Brasil e a igreja luterana daquele país. Nessa época eu já utilizava a Internet para me comunicar com a minha família. Ela já estava se popularizando e cada vez mais pessoas tinham acesso aos seus serviços. Porém, as possibilidades de comunicação instantânea não eram tão práticas como nos dias de hoje.

Enquanto eu estava fora, minha família ganhou mais um integrante – minha irmã, vinte anos mais nova do que eu. Pude vê-la pela primeira vez logo após o seu nascimento, pois uma tia me enviou algumas fotos digitais por e-mail.

Em contrapartida, eu também conseguia compartilhar um pouco do que estava vivendo no exterior com a minha família através de fotos tiradas por mim. Foi nesse período que surgiu a possibilidade de usar um programa de bate-papo que permitia ao usuário ter uma lista de contatos que alertava quando um dos seus amigos se conectava. Primeiro foi o ICQ e depois o MSN Messenger. Foi pelo uso dessa ferramenta que pude avisar minha família, por meio de um amigo, que tudo estava bem comigo logo após os atentados do 11 de setembro – uma vez que as linhas de telefone não funcionaram por alguns dias para ligações internacionais depois do ocorrido.

Foi durante esse período que comecei a utilizar a rede para fazer compras, ouvir rádios do Brasil e pesquisar passagens aéreas. Além disso, fora a primeira vez que eu tivera acesso à Internet banda larga em casa – fato que potencializou o uso da rede.

Foi de volta ao Brasil, em 2002, que comecei a trabalhar como professor de inglês. Num primeiro momento, meu objetivo era o de ter um emprego temporário para ter condições financeiras de concluir meu curso de Teologia. No entanto, a experiência foi bastante marcante e significativa: pouco tempo depois tranquei meu curso e prestei vestibular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos para estudar Letras-Inglês. Foi lá que tive a possibilidade de desenvolver meu letramento digital em um nível acadêmico e em um ambiente formal de educação. Na licenciatura, o uso do computador era exigido de forma sistemática: entrega de trabalhos, participação em fóruns, visitas a *sites* ligados à educação, leitura de artigos de revistas com versões *on-line*, preparação de apresentações e disciplinas à distância. O termo letramento digital nunca foi utilizado, mas os eventos eram abundantes.

Quando chegou o momento de eu fazer meu estágio docente, a primeira ideia que me veio à mente foi a de desenvolver um projeto que envolvesse o uso de tecnologias digitais – tanto para o ensino fundamental quanto para o médio. Para o primeiro, trabalhei com um site de *penpals*<sup>8</sup> eletrônicos. Desenvolvi com os alunos, da então 5ª série, habilidades linguísticas para escrever um breve texto em língua inglesa falando de

---

<sup>8</sup> Amigos de correspondência



si e de suas habilidades de computador envolvendo o acesso e utilização do *website* em questão. Para o segundo, trabalhamos com um jogo que requer dos participantes a utilização de comandos escritos para evolução na história. Os alunos do 2º ano foram convidados a estudar e entender a linguagem utilizada no jogo e a criar um *blog* para publicar suas ideias e estratégias utilizadas para avançar e concluir o *game*.

Já no último ano da faculdade, trabalhei junto a professores como tutor de disciplinas oferecidas na modalidade EaD. Ajudava na elaboração de material digital, organização das notas, moderação do *chat* de discussão e preparação de relatórios de avaliação. Além disso, estava à disposição dos alunos e docentes para tirar dúvidas e auxiliar no seu processo de familiarização com a ferramenta utilizada.

Minha graduação em Letras culminou com a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso intitulado: *The Learning of English by Players of Online Games*<sup>9</sup>. Num período que o Facebook estava ganhando popularidade, analisei como era possível aos jogadores de jogos sociais a aquisição da língua inglesa de maneira implícita – ou seja, o objetivo primeiro de um jogador ao jogar um jogo não é o de aprender uma língua, mas isso pode acabar acontecendo como consequência. Para tanto, foram utilizados autores tais como Lévy (1997) e Ramal (2002), que discutem as tecnologias digitais e as possibilidades que elas criam para o aprendizado humano. Os resultados mostraram que é possível aprender e aprimorar um idioma por meio da utilização de computadores – especialmente, nesse caso, por meio de jogos sociais. Os resultados vão ao encontro da teoria histórico cultural de Vygotsky (1978)) e permitiram enxergar o conceito de ZPD.

Mais recentemente, meu envolvimento com práticas digitais teve mais um momento crucial: a utilização de um *smartphone*. Hoje, realizo a maioria das minhas atividades no meio virtual através de um aparelho de telefone. Ele não substituiu as tarefas de escrita de trabalhos, por exemplo; porém, as tarefas ligadas à comunicação, informação e entretenimento são facilmente realizadas com o uso do meu dispositivo móvel. Foi uma tecnologia que requereu o aprendizado de mais um sistema operacional – o *Android* – e mais um passo na minha caminhada de letramento digital.

Hoje, como professor de língua inglesa, utilizo tecnologias digitais para a preparação e apresentação das minhas aulas, para compartilhamento de informações e

---

<sup>9</sup> Aprendizagem de inglês por jogadores de jogos *online*.

para comunicação com meus alunos e alunas. O computador é uma ferramenta essencial para o meu trabalho, especialmente para o trabalho com grupos. A nova geração de livros de ensino de idiomas disponível no mercado, por exemplo, dispõe do material impresso tradicional e também materiais *online*. Além disso, a rede proporciona o acesso a materiais autênticos de todos os cantos do mundo.

Com meus alunos do curso de intérprete, por exemplo, compartilho o material de áudio pela Internet e os convido a trazer seus aparelhos móveis para a sala de aula com os arquivos carregados. Assim, cada pessoa pode fazer os exercícios de escuta com a utilização de fones de ouvido, voltando e repetindo o arquivo conforme a sua necessidade. Antes, esse trabalho era realizado com a utilização de um aparelho de som que dificultava o entendimento dos alunos e que não respeitava o ritmo de cada um.

Essa trajetória pessoal e profissional culminou com o meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, mais especificamente na Linha de Trabalho e Formação Docente. Na primeira conversa com minha orientadora, ela apresentou seu trabalho e soube que pesquisáramos dentro da temática do letramento, uma vez inseridos no projeto “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, sob sua coordenação. Conversando sobre possíveis desdobramentos da pesquisa, surgiu o termo letramento digital, até então novo para mim – pelo menos no sentido teórico, pois, como fui descobrir mais tarde por meio de leituras, ele já havia acontecido na minha formação e também na minha prática profissional.

Um trabalho sobre letramento iria ao encontro daquilo que minha orientadora havia se proposto a pesquisar; enquanto um estudo sobre a utilização de ferramentas digitais iria ao encontro da minha experiência de vida e meus anseios como (futuro) pesquisador. Para delimitarmos a pesquisa e trabalharmos na mesma direção da Linha do Programa de Mestrado, decidimos estudar o letramento digital com enfoque na formação docente inicial de professores de Língua Portuguesa.

Assim, um balanço das produções realizado no Banco de Teses da Capes, nos GTs da ANPEd e na Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo revelou, de maneira geral, que o letramento digital é um tema que tem sido abordado por várias pesquisas, sobretudo na área da educação. No entanto, quando é feito um recorte com a temática da formação inicial de professores, o número de trabalhos encontrados é pequeno.

A busca realizada no Banco de Teses da Capes<sup>10</sup> com a expressão “letramento digital” retornou um total de 40 trabalhos – de 2010 até o presente momento. Desses, apenas quatro tratam da questão da formação docente, sendo que apenas um deles, a saber, a dissertação intitulada “Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo”, de Mariana Henrichs Ribeiro, de 2012, aborda a formação inicial de professores. O trabalho de Ribeiro permitiu concluir que o uso das tecnologias da informação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora está em um momento inicial e desarticulado da formação docente. Os dados mostraram também que, embora exista resistência na implementação, existe um movimento na direção de incorporar o computador e a sua utilização pedagógica na grade curricular do curso.

Já a pesquisa realizada nos anais *online* da ANPED<sup>11</sup> – disponível para as três últimas edições e compreendendo todos os GTs – revelou dois trabalhos com a temática do letramento digital. No primeiro, apresentado no GT 16 – Educação e Comunicação em 2011 por Eliane Soares e Carla Valentini e intitulado “Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais”, o foco está na prática de professores e alunos em sala de aula e nenhuma referência é feita à formação. No segundo, apresentado no GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita em 2012 por Roberta Caiado e intitulado “Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, o enfoque também está na prática de sala de aula. Porém, a conclusão, aqui, é de que existe uma lacuna na formação inicial; contudo, essa constatação é feita somente pela observação da prática docente. Há mais um trabalho de 2012, intitulado “Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, trabalho com projetos e escola inclusiva: possibilidade de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa”, apresentado por Danielle dos Santos e Elise Schlünzen no GT 8 – Formação de professores, que propõe ações formativas para os professores no que se refere a práticas digitais. No entanto, não é usado o termo letramento digital.

---

<sup>10</sup> <http://capesdw.capes.gov.br/> - Acesso no dia 05/06/2014.

<sup>11</sup> <http://www.anped.org.br/anped/publicacoes/anais> - Acesso no dia 05/06/2014.

Ainda, uma busca realizada nos anais do COLE<sup>12</sup> das últimas três edições revelou que o termo letramento digital é tema central de onze trabalhos apresentados e é mencionado em dois outros. No entanto, somente três deles se debruçam sobre a questão do letramento digital no trabalho e na formação docente.

O primeiro, apresentado na 17<sup>a</sup> edição do COLE em 2009 por Mayara Cristini Noveleto e Priscila Cristina Claus, intitulado “Letramento digital dos professores e alunos das escolas públicas estaduais de Campinas – Região dos Amarais”, conclui, com base em dados parciais, que a infraestrutura insipiente encontrada na escola estudada dificultou o desenvolvimento de práticas de letramento digital de professores e alunos.

Também de 2009, o trabalho apresentado por Núbio Mafra e Vladimir Moreira intitulado “Perto das teclas, longe da formação de leitores” apontou que professores de Língua Portuguesa participantes do estudo apresentaram habilidade com tecnologias digitais quando usadas para o seu uso pessoal. Por outro lado, os pesquisadores também perceberam que essa habilidade não se apresenta com o mesmo volume enquanto ferramenta didática. De acordo com os autores, isso se dá em grande parte devido ao não conhecimento de novos suportes e linguagens digitais e sua aplicabilidade pedagógica.

No terceiro, apresentado por mim em colaboração com minha orientadora na 19<sup>a</sup> edição do COLE em 2014, homônimo a esta dissertação, levantamos um questionamento referente ao tipo de formação digital que responderia aos anseios dos futuros professores se oferecido a alunos de Letras. Os dados, analisados parcialmente até então, nos mostraram que os estudantes se beneficiariam de uma formação que fornecesse oportunidades de utilização de ferramentas digitais de maneira crítica e com fins didático-pedagógicos.

Por fim, uma pesquisa realizada no Scielo<sup>13</sup> encontrou vinte e dois artigos com a temática do letramento digital, sendo que apenas um deles tem o recorte da formação inicial de professores. O artigo elaborado por Maria Teres Freitas, intitulado “Letramento digital e formação de professores”, permitiu concluir que os cursos de Licenciatura pesquisados apresentaram limitações curriculares no que diz respeito ao uso pedagógico das tecnologias, não apresentando oportunidades para os futuros professores se prepararem para utilizar as novas tecnologias na sua profissão.

---

<sup>12</sup> <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole> - Acesso no dia 18/10/2014.

<sup>13</sup> <http://www.scielo.org/php/index.php> - Acesso no dia 18/10/2014.

Com base no que tem sido produzido cientificamente no que tange ao letramento digital e à formação de professores, a presente dissertação pretende contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno, especialmente considerando os tempos de intensificação no uso de tecnologias digitais. Para tanto, nos propomos responder às seguintes perguntas de pesquisa: de que forma as trajetórias de letramento digital constituem a identidade do professor de Língua Portuguesa? Como as experiências com o letramento digital na formação inicial estão presentes na ação docente dos egressos do curso de Letras?

Com o intuito de propor respostas a esses questionamentos, esta dissertação tem como objetivo geral investigar como estudantes e egressos do Curso de Letras da Universidade da Região de Joinville reconhecem as contribuições da formação inicial para a sua prática pedagógica no que se refere ao letramento digital. Os objetivos específicos são:

- identificar ações ocorridas na formação inicial que foram significativas no processo de letramento digital de alunos e egressos do curso de Letras;
- compreender, na trajetória desses sujeitos, o papel que o processo de letramento digital teve na escolha da graduação;
- identificar quais características os sujeitos da pesquisa atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa na era digital e
- saber o que os egressos dizem sobre seu papel de formador de sujeitos letrados digitais.

Para tanto, esta dissertação está dividida nos seguintes capítulos: 1. Trabalho e formação docente; 2. Letramento digital de professores; 3. Percurso metodológico; 4. Análise das trajetórias de letramento digital de estudantes e professores de Língua Portuguesa e 5. Considerações finais.

No primeiro capítulo, abordamos o trabalho e a formação docente como um campo de pesquisa. Descrevemos, primeiramente, a trajetória do tema dentro da academia juntamente com as diversas direções que ele tomou ao longo dos anos. Em continuidade, discorreremos sobre o papel da formação inicial e do trabalho docente na constituição da identidade dos professores de Língua Portuguesa. Por fim, apresentamos uma discussão sobre as condições do trabalho dos professores e o impacto que elas têm sobre a realização da sua profissão.

No segundo capítulo, discutimos o conceito de letramento e o processo pelo qual ele ganhou força e se estabeleceu como uma área de estudo. Apresentamos, em seguida, com base em uma discussão sobre eventos e práticas de letramentos e sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento, a perspectiva que defende que os letramentos são plurais e múltiplos, a qual nos permite, na parte final do capítulo, abordar a questão do letramento digital propriamente dito.

O terceiro capítulo apresenta a descrição do percurso metodológico que utilizamos para este trabalho juntamente com suas etapas, desde a elaboração dos instrumentos de coleta de dados até a seleção dos sujeitos de pesquisa. Por fim, a fundamentação teórica que utilizamos para a análise dos dados.

Por sua vez, o quarto capítulo apresenta a análise dos dados que coletamos para esta pesquisa, tanto por meio de um questionário quanto por entrevistas semiestruturadas. Ele está dividido em quatro eixos de análise, que foram elaborados com base no que pode ser percebido nas falas dos entrevistados, que também ilustram a análise.

Por fim, apresentamos algumas considerações que foram possíveis de serem traçadas com base no desenvolvimento desta dissertação, especialmente no que se refere à análise das falas dos participantes. Essas considerações não têm a intenção de serem definitivas, mas sim de colaborar para a pesquisa na área e apontarem rumos para futuros trabalhos no que diz respeito ao letramento digital de professores de Língua Portuguesa. A seguir, portanto, apresentamos o primeiro capítulo do trabalho proposto, iniciando pela discussão a respeito do trabalho e formação docente.

## 1. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Uma vez que esta dissertação se propõe discutir trajetórias de professores, achamos essencial trazer uma reflexão sobre como esse profissional se constitui. Para tanto, como nosso enfoque está na formação inicial e na prática docente, nossa discussão levará em consideração, principalmente, o contexto universitário e o escolar.

Como este trabalho está sendo produzido dentro do universo acadêmico, decidimos iniciar nossa discussão ao trazer as diversas atribuições que o trabalho e a formação docente receberam dentro da academia ao longo dos anos. Para essa feita, trazemos o trabalho de Diniz (2000), no qual apresenta a questão em um panorama linear-histórico, desde o surgimento de um campo de estudos específico até a formação de linhas de pesquisa com produções científicas próprias. O autor o faz por meio de uma análise das produções acadêmicas<sup>14</sup> mais relevantes relacionadas à temática do trabalho e formação docente produzidas no Brasil entre 1980 e 1995, apresentando os diversos enfoques e as diferentes maneiras de fazer pesquisa que foram utilizados.

Uma das etapas pela qual alguém precisa passar, necessariamente, para se tornar um professor de Língua Portuguesa é um curso superior, que garante não só o título que respalda socialmente o trabalho docente como também dá as bases didático-epistêmicas que fundamentam a profissão. No entanto, o que se entende por professor e por sua prática nos cursos de formação e no discurso acadêmico e a forma pela qual essa prática se dá têm variado, de acordo com Diniz (2000), em detrimento de variáveis histórico-sociais. Essa discussão é importante para este trabalho no sentido de que vivemos um momento de transformações sociais em consequência do avanço das tecnologias digitais. Elas influem na maneira pela qual as pessoas se relacionam com a realidade e uma com as outras e, conseqüentemente, modificam a realidade escolar. Assim, a forma pela qual está se dando a formação de professores e a forma pela qual seu trabalho está se desenvolvendo nas escolas estão diretamente ligadas ao momento histórico que vivemos.

---

<sup>14</sup> O autor baseia sua análise em um levantamento feito por ele em livros, artigos, trabalhos publicados, relatórios de pesquisa, teses e dissertações.

Com base nesse levantamento, Diniz (2000) afirma que o tema da formação docente começou a ganhar destaque no nosso país na primeira metade da década de 70, movido, principalmente, por uma discussão nacional sobre a reformulação das Licenciaturas e da Pedagogia. Nessa época, a psicologia comportamental e a tecnologia educacional recebiam destaque, fato que concedia um enfoque técnico à formação do professor. A educação como um todo recebia uma leitura funcionalista, ou seja, os educadores, dentro dessa perspectiva, eram treinados para exercer uma função que trouxesse resultados. Porém, já no final da década de 70, outro movimento começou a ganhar força quando a educação passou a ser entendida sob a óptica da filosofia e da sociologia. Essas áreas permitem, segundo o autor, que se possa pensar a realidade educacional por vias da teoria marxista, que enxerga a escola como um local que reproduz as relações sociais. Dentro dessa visão, a escola não é vista de maneira neutra, mas sim dentro de um processo dialético no qual ela constrói o emaranhado de interesses que a circundam enquanto é constituída por eles.

Ainda de acordo com Diniz (2000), no final daquela década também houve uma tendência de se justificar a má qualidade da educação em detrimento da formação docente. Era consenso no final dos anos 70 que os problemas da educação seriam resolvidos quando os professores fossem mais bem qualificados, que, entre outras consequências, colocava a responsabilidade da educação nos ombros desses profissionais. Isso gerou uma crise na educação que teve seu ápice com as primeiras greves de professores de escolas públicas. Porém, segundo o autor, outros fatores não foram levados em consideração ao se entender essa crise, tais como a privatização do ensino, o foco na quantidade e a utilização de professores leigos. Esses fatores ocasionaram um movimento de descaracterização e de desvalorização do profissional da educação.

Um exemplo disso é que, nesse período, a docência era também entendida como um “bico”<sup>15</sup>. Assim sendo, Diniz (2000) destaca que era criado um círculo de mediocridade: uma atividade mal remunerada e provisória refletia em uma atuação descomprometida por parte de empregadores e empregados. Nas palavras do autor:

---

<sup>15</sup> Trabalho não formalizado.



O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do profissional do ensino. Nesse contexto, as análises sobre o magistério procuraram enfatizar essa situação de ambivalência do professorado, entre o profissionalismo e a proletarização. O docente é visto ora como profissional, ora como trabalhador proletarizado. (DINIZ, 2000, p. 25)

Já na década de 80, a insatisfação com a situação da educação e do professor refletiu-se diretamente nas produções acadêmicas da época. Isso pode ser percebido, pela utilização com insistência do termo educador, que marca um rompimento com o que se havia produzido até então dentro do paradigma do professor como um técnico. Diniz (2000) também ressalta que o profissional da educação é entendido, nas produções científicas dessa nova década, como um agente sócio-político. E é partir daqui, depois de um período de polarização da questão política, que começa a haver uma busca de equilíbrio entre as duas formas de se enxergar o professor – ora como profissional técnico e ora como profissional político. E é por meio de um aparente equilíbrio de usar a técnica para fazer política que os estudos na área tomaram outra direção: a relação teoria e prática na formação docente.

André (2010) corrobora com essa discussão ao afirmar que a formação de profissionais da educação, até a década de 90, não constituía em si um campo de estudos<sup>16</sup>. Segundo a autora, pesquisas eram feitas com essa temática, porém eram produzidas a partir do campo da Didática. No entanto, a publicação de material, o surgimento de eventos e o destaque dado pela mídia contribuíram para que pesquisadores começassem a pensar a formação docente como uma área de conhecimento própria.

Além disso, Diniz (2000) afirma que é como resultado de uma crise de paradigmas do início da década de 90 que então se começa a pensar o docente como pesquisador. O autor aponta que há um movimento de popularização da pesquisa e o professor passa a ser entendido como alguém que reflete sobre sua própria ação. Nas palavras do autor:

Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos

---

<sup>16</sup> De acordo com André (2010), para que se possa delimitar um campo de pesquisa, há cinco pontos que devem existir, respectivamente: um objeto de estudos próprio, uma metodologia específica, um grupo de cientistas com linguagem própria, incorporação dos participantes na pesquisa e reconhecimento da formação de professores na qualidade da ação educativa pela sociedade e governos.

aspectos microssociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se ali à atividade de pesquisa. (DINIZ, 2000, p. 41)

Ainda nos anos 90, Diniz (2000) aponta que acontece um movimento na academia no sentido de propor a interação da produção do conhecimento (pesquisa) e a sua socialização (ensino). No entanto, a supervalorização do primeiro em detrimento do último causou prejuízos à formação docente. Ele afirma também que “grande parte das análises da Sociologia da Educação” (DINIZ, 2000, p. 44) sobre o cotidiano escolar, nos anos 90, possibilitaram o surgimento do tema dos saberes escolares; ou seja, como o professor adquire seus saberes na prática escolar.

Nesse sentido, ampliamos essa discussão ao trazeremos a contribuição de Marcelo (2009) que, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), apresenta três concepções no que diz respeito aos saberes docentes: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática. No primeiro caso, “[...] o conhecimento serve para organizar a prática, e, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias instrucionais) leva, de forma mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz.” (MARCELO, 2009, p. 121). No segundo, o “[...] conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem.” (Id.ib., p. 121). Já no terceiro caso, o professor é entendido como pesquisador e não faria sentido aqui, como defende também André (2010), fazer uma distinção entre conteúdo formal e conteúdo prático.

Nessa direção, André (2000) defende que o foco das pesquisas na área do trabalho e formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência, no desenvolvimento profissional do professor – que começa na escola e se desenrola nas etapas de formação profissional – ou, ainda, expandindo o alcance, naquilo que permite que os professores aprimorem as suas habilidades. Nas palavras da autora:

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176)

Para Marcelo (2009), é através da identidade que a pessoa se vê e também quer ser vista. No entanto, a identidade não é algo que se possui, mas que se desenvolve. Assim

sendo, podemos afirmar que a formação docente não ocorre somente na universidade. A esse respeito, trazemos a contribuição de Santos (*apud* DINIZ, 2000, p. 49), ao afirmar que: “é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua atividade profissional”.

André (2010) afirma ainda que uma atualização do conceito de formação docente, proposta na última década, propõe que esse desenvolvimento profissional seja planejado e que leve em consideração aspectos fundantes do profissional da área enquanto ser humano, tais como representações, crenças e preconceitos, para que possa haver a mudança que se deseja.

Nessa direção, o trabalho docente se difere das outras profissões porque, de acordo com Marcelo (2009), professores já foram alunos. Assim sendo, tiveram horas de exposição frente à profissão que vieram a seguir. Esse contato reflete na prática desse profissional, especialmente em relação a aspectos emocionais e cognitivos. Isso se dá porque as pessoas têm crenças que desenvolvem ao longo da vida e que funcionam como uma base para sua atuação enquanto pessoa e profissional. Ao iniciarem a sua formação, futuros professores trazem consigo crenças referentes à educação, escola, alunos, conteúdos e ao ser professor. Essa fala contribui para esta dissertação no sentido de que, devido ao rápido avanço das TIC, as crenças que os estudantes trazem para dentro da formação inicial hoje são diferentes daquelas que traziam anteriormente no que diz respeito à utilização de tecnologias digitais no contexto escolar pelo professor.

Arroyo (2007) propõe que uma abordagem assim seria possível ao se acompanhar a trajetória histórica de professores, que têm sido moldadas através dos tempos, e por uma mudança de paradigma que enxerga a escola e os modelos educacionais como preparadores de pessoas para planos futuros da sociedade, não dando, assim, devido valor ao que acontece no presente. O autor sugere, a partir disso, um olhar para a realidade do trabalho docente que possa orientar uma reflexão sobre o assunto. Para ele, uma crise educacional está acontecendo de uma maneira generalizada, e não somente em países pobres. Para o autor, os discursos progressistas têm alcançado as escolas, mas a sua incapacidade de alterar as condições de aprendizagem e docência lhes confere o mesmo *status* de discursos liberais. Além disso, ele destaca que o ideário mítico que se tem do magistério tem se chocado com a dura realidade de algumas escolas, o que evidencia ainda mais a diferença entre o ideal e o real. Para ele, a sociedade também tem

falhado nesse sentido: não somente ela não tem alcançado as metas miraculosas que promete como também tem culpado a escola e os docentes pela sua incapacidade. Arroyo (2007) conclui seu pensamento dizendo que uma crise das instituições escolares significa, necessariamente, uma crise na profissão e formação docente.

Essas contribuições são relevantes para este trabalho no sentido de que o contato e a aprendizagem do uso dos computadores por professores se dão também, de maneira geral, em distintos momentos de suas vidas: enquanto alunos, durante a graduação e também quando na atividade profissional. Nesse sentido, pesquisas sobre o desenvolvimento digital docente devem levar em consideração essas várias etapas.

Em termos acadêmicos, André (2010) afirma que a temática da formação docente tem sido abordada em pesquisas recentes. Um levantamento dos trabalhos científicos da área de Educação feito pela autora revelou que a maior parte das pesquisas na área, no ano de 2007, teve o professor como foco – “[...] com a intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente.” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

A autora reconhece a importância em dar voz ao professor, mas alerta que uma análise isolada do que dizem os docentes não representa a realidade como um todo. Nesse sentido, André (2010) incentiva a produção acadêmica que busque relacionar as concepções do professor com os processos de aprendizagem da docência e suas práticas de ensino. Em relação à metodologia, destaca que grande parte dos estudos realizados utiliza a coleta de depoimentos, a pesquisa colaborativa e a pesquisa-ação. O micro-estudo tem sido utilizado, mas é necessário que ele abranja um número de sujeitos não inferior a 15, para que a porção da realidade apresentada não seja muito restrita. Para a coleta de dados, a autora destaca que os questionários, banidos nos anos 90, têm sido aplicados, conforme o preconceito em relação a dados quantitativos diminuiu. Aponta que a combinação de técnicas de coleta possibilita uma leitura de diversos ângulos.

Ao desenvolvermos a nossa pesquisa, levamos em consideração o que nos traz a autora. Por meio da coleta de depoimento, pudemos dar voz aos professores e futuros professores. Para tanto, levamos em consideração o contexto no qual eles estão inseridos e também as vozes que são produzidas nesses lugares. Além disso, o questionário que aplicamos nos ajudou a enxergar, como será apresentado mais a frente, um panorama geral dos sujeitos da pesquisa, que contribuiu para uma análise de dados mais ampla.

No que diz respeito ao grupo de cientistas do campo, André (2010) cita a criação do importante Grupo de Trabalho integrante da ANPEd, assim como a realização do encontro de grupos de pesquisa sobre formação realizado em 2006 – que propôs a criação da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Sobre a pesquisa na área, a autora aponta que esforços têm sido feitos para incorporar os professores, objetos de pesquisa do campo, em projetos de pesquisa – sejam eles no sentido de permitir que os sujeitos co-construam o conhecimento com os pesquisadores ou ainda que recebam uma devolutiva. Isso, de acordo com a autora, contribui para a aproximação da academia com a escola e da formação com o trabalho docente.

Para André (2010), o reconhecimento de uma área acontece quando se consegue tornar público os achados das pesquisas. No entanto, ela defende que deve haver maior empenho para transmitir esses resultados de maneira clara e profunda – resultados amplos e similares a verdades do senso comum não contribuem nesse sentido. Para que a pesquisa possa avançar deve haver uma vinculação nos estudos dos processos de formação com as práticas da sala de aula.

A autora também ressalta que a apresentação dos resultados das pesquisas precisa melhorar:

[...] deve haver maior empenho na divulgação dos resultados das pesquisas e que, ao fazê-lo, haja preocupação com clareza e precisão, pois só assim poderão ser compreendidos e reconhecidos socialmente. A pesquisa poderá, sim, contribuir para a valorização social do campo, se for desenvolvida com todo rigor científico, deixando evidentes suas contribuições. (ANDRÉ, 2010, p. 179)

Uma vez que discorremos sobre a formação de uma área de estudos específica no que diz respeito ao trabalho e à formação docente, continuamos nosso trabalho com a discussão sobre como alguém se torna professor e os fatores que estão envolvidos e influenciam nesse processo.

Para Marcelo (2009), aquilo que o professor ensina, sua disciplina, também influencia na formação de sua identidade. Então, quanto mais o professor conhecer referente à sua área de atuação, substancialmente ou sintaticamente, tanto mais ele poderá conectar saberes e desenvolver em seus alunos uma percepção mais profunda da realidade. Nas palavras do autor:

Os professores principiantes são incapazes de conectar os comentários e perguntas dos alunos com outros temas, e muitas vezes rejeitam respostas alternativas dos alunos. O resultado é o gerenciamento do trabalho dos alunos ao invés da comprovação de sua compreensão. Os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações com outros tópicos e podem transladar este conhecimento ao ensino e à resolução de problemas. (MARCELO, 2009, p. 119)

Já para Gatti (2009, p. 90), “a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esse conhecimento.” Com essa afirmação, além de dar destaque às pessoas envolvidas no processo educativo nas escolas, a autora dá ênfase à etapa de formação docente que permite apropriação do conhecimento que será a base epistemológica para a sua prática, ou seja, a formação inicial. Porém, esse compartilhamento do qual a autora fala deve estar sustentado também por um saber ensinar. A autora defende que o professor deve ser “bem formado” para assim deter um saber que “alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.” (Id.ib., p. 91).

É também o que defende Marcelo (2009), que o saber (o conteúdo) do professor deve estar ligado ao saber ensinar (conhecimento didático). Caso contrário, esse saber estará fragmentado. Nesse sentido, o autor traz a contribuição de Darling-Hammond que diz que a qualidade do saber do professor reflete no resultado obtido com alunos: dependendo “principalmente do que os professores sabem e do que podem fazer” (DARLING-HAMMOND, 2000 *apud* MARCELO, 2009, p. 111).

O levantamento das produções acadêmicas feito por Diniz (2000) mostra que, de uma maneira geral, primou-se por muito tempo pela fundamentação teórica em detrimento da prática. Essa seria simplesmente a aplicação da primeira. Diniz critica essa perspectiva alegando que os problemas nem sempre estão dados. Para ele, o profissional da educação precisa saber pensar sua prática e saber estruturá-la ou elaborá-la frente à realidade que encontrar no exercício de sua função. Assim, ele conclui que durante quase duas décadas as licenciaturas foram desvalorizadas frente à pesquisa e cursos de pós-graduação e os cursos de Licenciatura não cumpriram o seu papel de formar professores.

Já Roldão (1998) defende a caracterização do professor como aquele que “faz aprender”, contrapondo, aqui, com a ideia de simplesmente ensinar. Essa proposta dialética do ensinar/aprender, que vai ao encontro do que defende Freire (2011), é o que atribui à profissão docente a sua função social.

Além disso, com base em Perrenoud (1993) e Chervel (1990), Diniz (2000) destaca que o conhecimento não deve ser simplesmente transposto da academia para as salas de aula, mas que o professor deve saber transformar e articular a informação com a prática da docência. Para o autor, essa interação entre universidade e escola possibilitou o aparecimento das discussões, em nível acadêmico, sobre a formação continuada de professores. No caso desta dissertação, essa conexão entre a realidade escolar e a formação docente aparece como uma possibilidade para a identificação de possibilidades com base no uso das novas tecnologias pelos alunos.

Roldão (1998) contribui com essa discussão ao afirmar que o saber do professor não pode ser entendido simplesmente como conhecimento teórico e, até mesmo, como conhecimento prático. Para a autora, o saber educativo deve englobar teoria e prática e ter um foco muito específico: o aprendizado do aluno em um determinado momento educativo.

Já para Gatti (2009), vivemos em uma sociedade da informação e da exclusão, onde as pessoas são convocadas a saber articular conhecimentos para se incluírem no sistema. É nesse sentido que ela levanta o questionamento sobre qual tipo de professor ou educação que seriam necessários frente a essa realidade. Contudo, no que diz respeito aos cursos de formação inicial e continuada de professores, eles não têm conseguido, salvo algumas exceções, incorporar inovações nas suas estruturas. Grande crítica é feita pela autora no que diz respeito aos estágios docentes. Ela afirma que, em alguns casos, eles são inexistentes ou, em outros, não são realizados de maneira devida.

Aqui, a nosso ver, Gatti vai ao encontro do que defende Nóvoa (1995), que propõe que os estágios docentes deveriam ter uma estrutura similar a aqueles que ocorrem na medicina, nos quais profissionais em formação ou recém-formados são acompanhados por profissionais com experiência na sua área.

Além disso, com a produção de conhecimento avançando em progressão geométrica, Gatti (2009) aponta que é um grande desafio decidir por um currículo escolar e de formação de professores. Um currículo fixo em um momento de constante transição/escalada de saberes faz com que se questione a necessidade da existência e da capacidade da escola frente à situação atual. Estudos recentes mostram que a realidade dos cursos de licenciatura está longe daquilo que é proposto pelas Diretrizes Curriculares. Para a autora, os antigos sistemas formativos deveriam ser superados – especialmente no sentido de serem estruturados levando em conta a situação da sala de

aula atual, principalmente no que diz respeito à atuação docente nos contextos mais diversificados e os desafios que provêm dessa realidade, e os conhecimentos demandados pela sociedade pós-moderna.

Por fim, Gatti (2009, p. 100) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas pedem que:

[...] o currículo propicie o conhecimento da escola, conhecimento do ensino, porquê ensinar, conhecimentos para ensinar, conhecimento de como se pode ensinar, gestão da sala e da escola, como também formação em aspectos da sociologia, da política, da filosofia, psicologia, antropologia, comunicação, linguagens.

De acordo com Marcelo (2009), a prática profissional, a experiência docente, também é formadora da identidade profissional. Ele defende que as sociedades estão mudando e que mudanças sem planejamento se refletem negativamente na escola. Isso pode ser observado no que diz respeito à introdução de novas tecnologias na sala de aula. Para o autor, se o processo de introdução das TIC for feito de uma maneira pronta e autoritária, ele causa desconfiança nos docentes. Nos nossos dias, podemos visualizar o que nos diz o autor em relação ao uso do celular nas escolas mesmo quando proibido, e a necessidade, por parte do professor, de se posicionar frente a essa realidade sem, muitas vezes, ter tido a formação para isso.

Nesse sentido, Arroyo (2007) diz que os espaços e tempos tradicionais do trabalho docente não têm mais dado conta das necessidades da pluralidade humana. Mas, mesmo assim, os cursos de formação docente têm desconsiderado essa situação. O autor defende que os professores têm tido a necessidade de se reinventarem frente aos desafios da profissão; porém, sem terem tido o preparo para isso. Ele defende que é necessário que se revejam os princípios universalistas e as políticas unificadoras: o direito à educação é universal, mas as formas de fazê-lo valer precisam levar em conta a diversidade.

Já Marcelo (2009), com base em Tomlinson (1997), critica a formação docente quando ela ocorre dentro de um contexto paradoxal que exige professores autônomos, mas que forma profissionais padronizados.

Arroyo (2007) defende que a promessa de se criar um profissional único da educação não só falhou como teve um efeito inverso: tem-se hoje uma classe docente mais segmentada do que nunca. Para ele, isso é um reflexo do que acontece não somente



no trabalho docente, mas também no trabalho como um termo mais amplo. Além disso, o autor coloca que a docência tem se mostrado cada vez mais diversificada frente à realidade das diversidades sócio-étnico-raciais. Arroyo (2007) aponta para as políticas de formação como solução para essa realidade. No entanto, ele acredita que é uma luta árdua: uma mudança acarretaria uma mudança estrutural maior, que não necessariamente representa os interesses controladores e reguladores que permeiam os espaços sociais.

Já para Roldão (1998, p. 85), o trabalho docente deve permitir a reflexividade:

O pleno exercício de uma profissão supõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões [...]

Ainda nesse sentido, trazemos a contribuição de Cordeiro e Antunes (2010) quando citam Perrenoud (1993), que defende que o trabalho que envolve pessoas sempre traz consigo um grau de incerteza – nunca se pode estar totalmente certo do que esperar. As autoras destacam que a prática das professoras entrevistadas por elas em seu estudo exigiu a apreensão de novos saberes com o objetivo de manter sua identidade enquanto professoras e, também, de reforçá-la. Elas colocam que pela falas das entrevistadas, fica claro que a prática em si não é suficiente – ela precisa estar atrelada à formação. No entanto, Cordeiro e Antunes defendem que a formação desligada da prática também não responde aos desafios da atuação docente. Entendendo pela óptica da práxis, elas concluem que é importante enxergar através daquilo que falta na prática, aspecto que precisa estar presente na formação.

Além disso, o professor, ao multiplicar políticas, as quais geralmente não ajudou a elaborar, recebe o título de consumidor de ideais:

Ao longo dos anos 1990 e na década atual, estão sendo promovidas reformas nos sistemas educacionais, tanto em sua estrutura como em seu conteúdo, as quais em geral se caracterizam por estarem desenhadas por administrações convencidas de que a bondade das reformas levará inegavelmente à sua implantação. Assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, não participou. (MARCELO, 2009, p. 124)

Arroyo (2007) critica essa postura e propõe uma visão na qual o docente terá função ativa na definição do seu currículo e nas maneiras de formá-lo. Ele propõe uma abordagem que leve em consideração aspectos históricos da docência e aspectos da prática do professor. Em suma, Arroyo acredita que a atuação docente deveria ser usada como base para a formulação de leis e parâmetros – um diálogo entre realidade de sala de aula e formação.

Já para Marcelo (2009), propostas de mudanças nos elementos estruturais da educação e, principalmente, da identidade docente tendem ao fracasso se aplicadas de forma linear e com expectativa de resultados instantâneos, como se fosse possível atualizar o professor com propostas “distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuação.” (Id. ib., p. 125).

Nesse sentido, Roldão (1998) aponta para uma solução: a autonomia do professor para decidir em relação ao seu objeto de trabalho. Ela destaca que existem padrões, currículos, normas e diretrizes que orientam a profissão docente. No entanto, de acordo com a autora, a postura assumida pelo professor frente a eles é que vai determinar como ele entende e cumpre seu papel. Com base nisso, é possível tecer o seguinte questionamento: o docente deve tomar uma atitude totalmente passiva e fazer exatamente tudo aquilo que lhe é pedido sem refletir ou questionar sua posição? Ou ele deve ser totalmente contrário e rebelde e assumir uma postura revolucionária, fazendo o que acredita, mesmo sendo justamente o oposto do que lhe é pedido?

Para respondermos a esse questionamento, trazemos a contribuição de Contreras (2002) que diz que a autonomia do professor na escola é relativa: é-lhe exigido que pautar seu trabalho em normas e diretrizes educacionais e, nesse sentido, ele não tem nenhuma autonomia, especialmente se não participou do processo de construção dessas diretrizes. No entanto, no momento em que a porta da sala de aula se fecha, ele e seus alunos participam de um universo paralelo no qual podem decidir sobre modos de aprender e agir – que nem sempre correspondem ao que é determinado por questões burocráticas.

Além disso, Marcelo defende que esse isolamento em sala de aula, que também resulta da arquitetura das escolas, é uma característica docente (2009, p. 122):

Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e

isolamento. Ao contrário de outras profissões e ofícios, o ensino é uma atividade que se realiza sozinha

O autor aponta, ainda, que essa separação traz tanto benefícios quanto malefícios: é positivo porque o profissional tem autonomia e liberdade para trabalhar e é negativo porque o professor não tem possibilidade de receber *feedback* e acompanhamento dos seus pares e superiores. Além disso, Marcelo (2009) nos diz que o isolamento também pode causar duas situações: ele impede que os bons profissionais e o bom trabalho que realizam sejam reconhecidos e, por outro lado, impede também que práticas e profissionais não tão bons assim sejam ignorados.

De acordo com o que foi apresentado acima, é possível afirmar que o trabalho docente se enquadra nos critérios de uma profissão e que possui uma peça fundamental: o professor. Além disso, o papel central do docente se justifica na sua relação dialética com os alunos, receptores de sua prática e para quem ela deveria ser pensada.

Em suma, reforçamos a ideia de que a introdução das novas tecnologias na sala de aula e o seu uso por professores e alunos é um dos enfoques desta dissertação. Nesse sentido, buscaremos, ao longo deste trabalho, mostrar se os professores que participaram do estudo tiveram e se os futuros professores por nós estudados estão tendo a possibilidade de se prepararem tecnicamente e de experimentarem práticas que lhes permitam familiarizar-se e ter domínio dessas ferramentas. Por mais que a introdução do computador na escola possa, inicialmente, abalar algumas estruturas, como afirma Marcelo (2009), acreditamos que ela pode servir também para garantir o lugar de destaque do professor no processo educativo.

Passamos agora para o próximo capítulo. Nele, discutiremos a questão do letramento digital de professores que, em diálogo com o presente capítulo, nos ajudará a compreender como as novas tecnologias estão configurando o trabalho docente e, de que forma, a formação tem preparado os professores para enfrentar essa nova realidade.

## 2. LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR

Com base nos objetivos específicos desta dissertação, entendemos que seja de suma importância discutir os conceitos de letramento e, em extensão, de letramento digital. Dessa forma, este capítulo apresenta um apanhado histórico do termo letramento no Brasil, desde a sua primeira utilização até desdobramentos mais recentes – assim como uma discussão sobre eventos e práticas de letramento, e os modelos autônomo e ideológico de letramento. Por fim, abordamos o letramento digital propriamente dito.

Ao sugerirmos uma discussão sobre o termo letramento, propomos um delineamento da trajetória cronológica do seu uso. Talvez uma justificativa para tanto esteja na história recente da expressão letramento em nosso país, especialmente no que concerne o universo acadêmico.

É nesse sentido, com base em Soares (2004), que Silveira *et al* (2012) afirmam que, na década de 1980, pesquisadores começaram a perceber a existência de práticas de leitura escrita mais complexas do que aquelas resultantes do processo de aquisição da leitura e escrita – e para tanto, as autoras destacam que: “A essas práticas, mais amplas e mais complexas do que as práticas do ler e escrever resultantes do aprendizado do sistema de escrita, deu-se o nome de letramento, no Brasil; e de *literacia*, em Portugal”. (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 69)

Soares (2010) chama atenção para o fato de que o termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1986 por Mary Kato em seu livro **No mundo na escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Dois anos depois, o termo ganha mais força e a autora destaca que ele foi utilizado no título do capítulo introdutório do livro de 1988, de Leda Tfouni: **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Soares aponta ainda que a expressão aparece pela primeira vez no título de um livro na obra de Angela Kleiman, em 1995: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.

Soares (2012, p. 16) defende a utilização do, até então, neologismo letramento afirmando que: “Novas palavras são criadas (ou as velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os

fenômenos”. Em relação a esse “novo” mencionado pela autora, ela explica que seria, em especial, em relação ao reconhecimento do papel social da leitura e da escrita.

No intuito de clarear o entendimento no que diz respeito à escolha etimológica em favor do uso do termo, Soares (2010, p.17) nos diz que letramento é uma tradução de *literacy*, do inglês, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Além disso, Soares (2010) chama a atenção à necessidade de se distinguir alfabetização de letramento, destacando que não se tratam de sinônimos. De acordo com ela, o primeiro é um processo individual pelo qual a pessoa passa para aprender uma tecnologia que a habilite a participar das práticas sociais. Letramento, para a autora, necessariamente precisa dizer respeito ao “estado ou a condição que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.” (SOARES, 2010, p. 18).

Terra (2013) nos diz que muitos autores têm abordado o letramento desde o seu surgimento – e que o fazem defendendo de dentro da perspectiva do seu uso social. De acordo com ela, não só é grande a quantidade de estudiosos como também a quantidade de vieses que o termo recebe. A esse respeito, percebemos na revisão de literatura que há autores que propõem uma expansão da abrangência do conceito de letramento.

## 2.1 Letramentos

Aqui é importante destacarmos que, no que tange à expansão da abrangência do conceito, percebemos a ocorrência dos usos letramentos (no plural) (SILVEIRA *et al*, 2012; TERRA, 2013) e letramentos múltiplos (letramentos multissemióticos ou ainda multiletramentos) (ROJO, 2009, 2013).

Em relação à utilização do termo letramento no plural, Silveira *et al* (2012, p. 76) afirmam que:

[...] os letramentos são variados. Por exemplo, podemos ser letrados na leitura e escrita de textos literários, mas sermos pouco proficientes na leitura de textos

da esfera jurídica. Por isso falamos de letramentos (no plural), para marcar a diversidade dos usos sociais da escrita.

Evocando um exemplo para exprimir a segunda das propostas, trazemos a contribuição de Rojo (2009), que defende a expansão do termo letramento para um entendimento dentro de um contexto multifacetado no qual são exigidos do indivíduo a interpretação e uso da linguagem pela exposição a e a produção de signos escritos, sonoros e visuais, o que ela denomina como multiletramento.

Porém, há também outros autores que se posicionam em favor de uma delimitação mais estreita para o termo e para o seu respectivo campo de estudos. Assim, trazemos a contribuição de Cerutti-Rizzatti (2012), que defende uma demarcação do termo letramento para que ele não venha a se esvaír de sentido num mar de definições e usos. A autora afirma que, para se falar de letramento, a palavra escrita deverá estar presente, necessariamente, no entendimento de que o termo letramento carrega em si a raiz *littera*<sup>17</sup>. Dessa forma, ela não vê como possível, por exemplo, a utilização de expressões tais como letramento matemático ou letramento digital. Além disso, a autora alega em favor da utilização de letramento somente no singular. Para ela a palavra que pode ser utilizada no plural é aquela que complementa letramento – tal como eventos de letramento: “O que esse universo suscita, a meu ver, são eventos de letramento – [...] – e não um fenômeno à parte, o letramento digital” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p.294).

A nosso ver, os letramentos são plurais. O termo letramento digital designa o que é feito por meio de tecnologias digitais, não é apenas uma imitação ou reprodução daquilo que acontece no papel (por mais que computadores tenham a capacidade de emular o real). Computadores e as TIC estão inseridos em um universo próprio e utilizam uma linguagem própria (múlti e com a presença da palavra escrita). Dentro desse entendimento, o letramento digital não é visto apenas como mais um evento de letramento, mas como um fenômeno complexo.

## 2.2 Eventos e práticas de letramento e os modelos autônomo e ideológico de letramento

Street (2010) destaca que a expressão “eventos de letramento” foi cunhada por Shirley Heath e descreve que

---

<sup>17</sup> Letra.

[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os eventos de fala e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento o suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem. (STREET, 2010, p. 38)

Terra (2013) também contribui para essa discussão e, fazendo uso das palavras de Heath (1982, p. 93), define um evento de letramento como “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

Já Silveira *et al* (2012, p. 46) definem eventos de letramento como:

[...] uma situação comunicativa em que os sujeitos que dela tomam parte se envolvem em atividades da vida social que usam ou pressupõe o uso da língua escrita. Os eventos de letramento são colaborativos, pois os diferentes saberes do sujeito que neles estão envolvidos são mobilizados no momento adequado, em função dos objetivos comuns dos participantes.

Ao falarmos de eventos de letramento, vem à tona a discussão de práticas de letramento – que são subjacentes àqueles. De acordo com os autores citados, enquanto os eventos remetem a um episódio, um acontecimento com espaço e tempo estabelecidos, as práticas de letramento têm a ver com o comportamento dos participantes e suas concepções culturais e sociais. Nesse sentido, essas não são visíveis.

Nesse sentido, citamos a metáfora trazida por Silveira *et al* (2012), com base em Hamilton (2000) que, a nosso ver, torna possível a visualização desses dois fenômenos:

[...] as práticas de letramento são comparáveis à base de um *iceberg* que se encontra abaixo da superfície, portanto, submersas; os eventos correspondem ao topo desse mesmo *iceberg*, o que está acima da superfície. O topo do *iceberg* – os eventos de letramento – é visível e pode ser fotografado; porém a base submersa – as práticas – não pode ser fotografada, ainda que ali se estruture o *iceberg*. As práticas, que têm raízes profundas, constituídas sócio-historicamente, são então depreendidas a partir dos eventos de letramento (daquilo que é visível). (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 100-101)

Como um desfecho para essa discussão, trazemos a contribuição de Kleiman (2006), que afirma que, no contexto escolar, existe a tentativa de isolar e moldar os eventos de letramento – ao considerar a aquisição e utilização da escrita como algo neutro. Para a autora, as práticas de letramento, que são amplas e variadas, e que o

aluno traz consigo, são desvalorizadas em detrimento de eventos formalizados pela escola. Para ela, essa postura está pautada no modelo autônomo do letramento, que será discutido a seguir juntamente com o modelo ideológico de letramento. Nas palavras da autora:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2006, p. 20)

Street (2010, p. 36), ao declarar sua afiliação aos Novos Estudos sobre o Letramento<sup>18</sup>, afirma ser necessário considerar o termo letramento a partir das “perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo” – que ele define como modelo. Nesse sentido, para o autor, é possível entender o letramento tanto por meio do modelo autônomo quanto do modelo ideológico.

No modelo autônomo, Street (2010, p. 36) afirma que o letramento é entendido como “uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto”. Terra (2013, p. 34), com base em Street (2010), contribui para essa discussão ao afirmar que:

O modelo autônomo tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera. O letramento é percebido como uma habilidade que é adquirida por um indivíduo, geralmente, dentro de um contexto educacional, tendo como base o uso da linguagem oral e afetando, como resultado, o desenvolvimento cognitivo.

Street (2010) aponta para o fato de que o modelo autônomo do letramento não leva em consideração, por exemplo, o contexto de uma escola específica ao se elaborar um conteúdo programático – como se o letramento fosse algo dado e que ocorresse da mesma maneira em todos os lugares. É nesse sentido que o autor propõe o

---

<sup>18</sup> “Um conjunto alternativo de conceitos teóricos” (STREET, 2010, p. 36).



entendimento do letramento por meio do modelo ideológico. Uma proposta para entender esse modelo pode ser encontrada nas palavras de Silveira *et al* (2012, p. 86):

Conforme Street (2003a), o modelo ideológico de letramento concebe as práticas de letramento na sua vinculação com aspectos sócio-histórico-culturais, entendendo que não se pode pensar em letramento sem se pensar na especificidade dos sujeitos e dos grupos sociais em que se inserem (e se constituem). Nessa perspectiva, o letramento é visto como prática social, o que significa perceber que ele engloba muito mais do que simplesmente o desenvolvimento de uma habilidade ou de um conjunto de habilidades técnicas neutras.

Street (2010) cita sua experiência como pesquisador em diversas partes do mundo e em diferentes contextos sociais para afirmar que as formas de letramento nas quais as pessoas estão envolvidas são variadas e que, além disso, “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (Op. Cit., p. 37). No entanto, o autor (Id., 2003, p. 9) destaca que “os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo.” Ele menciona que o modelo autônomo também possui uma ideologia subjacente; porém, dessa as pessoas não participam ativamente.

É nesse sentido que Cerutti-Rizzatti (2009) fala, com base em Street (2003), em letramentos globais e locais. Segundo a autora, sua pesquisa realizada em uma escola demonstrou uma tendência de se trabalhar com os alunos somente o letramento global, que leva em consideração um modelo que vem pronto para a escola e não os aspectos e usos locais. Para ela, o trabalho precisaria levar em conta ou, até mesmo, partir do local para então se inserir no global.

Essa proposta pode ser reforçada em Street (2010), quando afirma que a etnografia permite olhar para os eventos de letramento local e enxergar o que eles têm para contribuir na discussão sobre o caráter social do letramento e não o que lhes falta, em detrimento de um letramento global autônomo. O autor propõe, igualmente, uma relação dialética tanto entre o modelo autônomo e ideológico de letramento tanto quanto entre os letramentos globais e locais.

Ao propormos uma discussão sobre o letramento digital na voz de futuros professores e professores já atuantes, vamos ao encontro do que propõe Street no

sentido de que são as práticas locais da universidade e da escola que poderão dar um encaminhamento para uma abordagem nas esferas educativas.

### 2.3 Letramento digital

Em relação à utilização do termo letramento digital, reconhecemos que Cerutti-Rizzatti (2012) propõe uma crítica bem fundamentada. No entanto, nos identificamos com a visão de que os letramentos são múltiplos e que perpassam várias esferas da vida humana e, assim como Silveira *et al* (2012), Terra (2013) e Rojo (2013), entendemos como possível e plausível o seu uso.

Em resposta ao que defende Cerutti-Rizzatti quando diz que o termo letramento só pode estar relacionado com práticas que envolvam a letra, impossibilitando assim o uso de letramento digital, trazemos a contribuição de Vieira (2004, p. 251) quando afirma que:

A Internet e demais formas de tecnologia da informação/comunicação estão redefinindo a natureza do letramento, ampliando e diversificando o acesso, uso e divulgação da linguagem escrita. Processadores eletrônicos de texto, impressoras domésticas, e-mails, salas de bate-papo (chats), listas de discussão, cursos não-presenciais, bibliotecas virtuais, leitura, pesquisa ou compras na Web, tudo isso ilustra o novo ambiente em que se move o leitor/redator, da tela de seu computador para o instantâneo cyberspaço.

Dessa feita, fundamentamos que a experiência com tecnologias digitais não só conta com a presença da palavra escrita como também tem o potencial de intensificar o seu uso. E é ainda nesse sentido que Rojo (2007) afirma que por mais que os letramentos tenham ultrapassado a barreira da letra devido às novas tecnologias, o seu centro continua sendo a palavra escrita – mesmo quando essa parece não estar presente. Nas palavras da autora:

Embora hoje em dia os textos em ambiente digital estejam, a cada dia mais, multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos (Lemke, 1998), sua matéria prima é principalmente e desde sempre a linguagem escrita. A Internet tornou possível, como afirma Beaudouin (2002), que passássemos a conversar com as mãos e os olhos, ao invés de com a boca e os ouvidos. O ambiente digital escrituralizou (Lahire, 1993) mesmo a conversa do dia a dia. Portanto, os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais. (Op. cit., p. 62)

Com o acima tendo sido dito, é importante destacarmos, com base em Lopes (2012), que existem duas possibilidades de se enxergar o uso nas novas tecnologias perpassado pelos letramentos. Por um lado, computadores e outros equipamentos têm a capacidade de emularem, ou imitarem, o que é escrito fisicamente no papel. Nesse sentido, podemos citar o exemplo de uma dissertação que pode tanto ser lida na tela quanto impressa sem nenhuma mudança de gênero ou função. Para Lopes (2012, p. 211), nem tudo que é feito com ferramentas digitais pertence exclusivamente ao ambiente digital; esses casos representam “simplesmente o uso de uma ferramenta tecnológica computacional para fazer as mesmas coisas que se faziam sem a tecnologia digital”.

Por outro lado, as novas tecnologias também trazem à materialidade situações comunicativas que não eram possíveis antes do seu advento. De acordo com Ribeiro e Coscarelli (2010, p. 317):

Desde a relativa popularização da *World Wide Web*<sup>19</sup>, muitos pesquisadores têm se sentido provocados por questões relacionadas às práticas de leitura (e escrita) mediadas pelo computador ou, se não mediadas, suportadas pela máquina. Para alguns, práticas exclusivas e inéditas surgiram com o advento do computador ligado à Internet; para outros, essas práticas são "adaptações", "remediações" (BOLTER; GRUSIN, 2000), "transmutações" ou reconfigurações de práticas preexistentes.

No que diz respeito ao uso dos letramentos na escola, compartilhamos do entendimento de Coscarelli (2009, p. 549) quando afirma que “precisamos, portanto, ensinar nossos alunos a lidar com textos variados, de gêneros diversificados, em todos os ambientes, inclusive o digital”. E é nesse sentido que Pinheiro (2012, p. 248) afirma que:

[...] a instituição escolar se encontra cada vez mais diante da necessidade de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas dessa nova era digital, que se reorganiza de forma cada vez mais dinâmica e redefine novos papéis institucionais cada vez mais inter-relacionados com os usos das TICs que emergem no cenário atual do mundo globalizado.

---

<sup>19</sup> Rede mundial de computadores.

A experiência digital assume papel importante no sentido de que talvez seja uma das únicas formas pela qual hoje os jovens vão se *letrar*<sup>20</sup>. Como exemplo disso, trazemos o estudo desenvolvido por Freire *et al* (2007), que propôs a observação de um curso de formação de professores à distância no qual o uso de tecnologias digitais como ferramentas de interação proporcionou um desenvolvimento nas habilidades de escrita e redação de professores, além de treinamento técnico próprio da ferramenta. De acordo com os autores:

Os resultados mostram que a metodologia de formação incide na relação cursista/leitura-escrita: nos cursos os professores em formação assumem – em meio às atividades propostas – o lugar de leitor/escrevente já que as interações se fazem quase exclusivamente por meio da escrita. Os extratos analisados mostram ainda que ler e escrever usando as ferramentas do ambiente requer uma compreensão/interpretação desses suportes/gêneros textuais, mesmo para aqueles que têm pouca familiaridade com a tecnologia. Para esses, o curso foi também um meio de se aproximar a noções de Letramento Digital de uma maneira informal, situada/contextualizada. (FREIRE *et al*, 2007, p. 93)

O trabalho acima citado também evoca um fator importante envolvido na discussão sobre letramento digital: a questão técnica referente ao uso do computador. Assim como a escrita tradicional pressupõe o domínio de uma técnica (ou tecnologia de escrita), tal como o uso de caneta e lápis, o letramento digital também requer um (certo) domínio das TIC – o que nos dá base para propor a ideia de alfabetização digital. Nesse sentido, trazemos a contribuição de Ribeiro (2009, p. 93-94) quando afirma que:

[...] todo objeto de ler (o texto no suporte ou o nome que tenha) é complexo e é composto por uma série de sobreposições tecnológicas às quais o leitor também responde (ou não) com outras sobreposições (de letramento). Em algum ponto das propostas de formação das agências de letramento (especialmente a escola), não se tem mostrado ao leitor em formação como operar interfaces, com honrosas exceções. Embora o texto, de preferência o bom texto, venha sendo assunto escolar, os suportes onde ele está inscrito nem sempre são. Os “modos de usar” ficam sempre de fora da “receita”.

Por fim, trazemos o conceito de letramento digital apresentando por Freitas (2010, p. 339):

---

<sup>20</sup> Letrar é uma palavra que não está dicionarizada – assim como um dia letramento também não estava. Optamos pela sua utilização, pois acreditamos que ela faça sentido no contexto em que foi escrita e que, com base nas produções atuais, tem potencial para ser dicionarizada num futuro próximo.

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-Internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

A nosso ver, o letramento digital permite que as pessoas usem as ferramentas tecnológicas a seu favor e de maneira consciente. Não se trata de uma questão que envolve apenas habilidades computacionais, mas também habilidades sociais e de comunicação. Pensamos a formação inicial como um espaço onde os futuros professores possam ter experiências com práticas de letramento digital, tanto para o desenvolvimento de um letramento pessoal quanto para fins didático-pedagógicos. Consequentemente, compreendemos também que o professor pode ter um papel fundamental na trajetória de letramento digital de seus estudantes, contribuindo para que leiam e escrevam na tela de maneira crítica e que tenham a compreensão do papel social das TIC.

Assim, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológico adotado por nossa pesquisa, apresentando a forma de coleta de dados, a elaboração dos instrumentos de coleta e a metodologia de análise dos dados.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente dissertação é uma extensão da pesquisa intitulada “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, sob coordenação da professora Rosana Mara Koerner, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE no primeiro semestre de 2013. O recorte dado por nós neste trabalho é o letramento digital. Assim, reiteramos que o objetivo geral definido para orientar esta dissertação é o de investigar como estudantes e egressos do Curso de Letras da Universidade da Região de Joinville reconhecem as contribuições da formação inicial para a sua prática pedagógica no que se refere ao letramento digital.

Tomamos por base a pesquisa de cunho qualitativo que, conforme Gonçalves *et al.* (2011, p. 38):

[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos. Utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social. Assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, especialmente no campo das ciências sociais. Trata de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Ainda nesse sentido, trazemos a contribuição de Minayo (1994, p. 21-22), quando afirma que a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores ou atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

E é com o intuito de nos aproximarmos dos objetivos propostos nesta seção que apresentamos, a seguir, os sujeitos da pesquisa e o percurso de coleta e análise de dados.

#### 3.1 Sujeitos da pesquisa e os dados

Nossa pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE do primeiro e dos últimos anos (licenciatura única em

Língua Portuguesa e dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e com egressos desse curso. Os dados a serem analisados foram compostos pelas respostas dadas às perguntas do questionário aplicado aos alunos de Letras e pelas falas de quatro alunos ingressantes, quatro alunos concluintes e quatro egressos, que foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas. A seleção dos entrevistados se deu de duas maneiras distintas: a dos alunos por meio de um questionário exploratório<sup>21</sup> e a dos egressos por meio de uma técnica denominada *snowball*.

Escolhemos os instrumentos para a coleta de dados com base no objetivo geral da pesquisa. Para que ele fosse alcançado, achamos necessária a elaboração de um instrumento que permitisse o aprofundamento em questões abordadas de maneira amostral pelo questionário. Triviños (1987) defende que o questionário exploratório pode ser usado em pesquisas qualitativas. De acordo com o autor (1987, p. 137), é necessário “caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais [...]”. No que tange a nossa pesquisa, o questionário com questões fechadas e abertas teve justamente a função de caracterizar o grupo – além de definir a amostra que comporia o universo de sujeitos a serem entrevistados.

O questionário para a seleção dos alunos era composto de 24 perguntas abertas e fechadas relativas ao letramento de maneira geral, ao letramento literário<sup>22</sup> <sup>23</sup> e ao letramento digital. Ele foi aplicado com as três turmas (1º, 4º e 5º anos) durante momentos distintos de aula na universidade. Vale ressaltar que todas as permissões foram requisitadas para que o procedimento pudesse ocorrer. Todos os alunos presentes no momento da aplicação com a sua turma responderam aos questionários, sendo eles: 12 alunos do 5º ano da licenciatura dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, 9 alunos do 4º ano da licenciatura única em Português, e 24 alunos do 1º ano, num total de 45 sujeitos.

Aos questionários anexamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que pedia a assinatura dos participantes para que pudéssemos usar as

---

<sup>21</sup> As respostas coletadas por meio da aplicação do questionário também serviram como base para a elaboração de um perfil geral dos estudantes de Letras.

<sup>22</sup> Pelo fato de o questionário ter sido usado também por uma integrante do nosso grupo de pesquisa que estudou o letramento literário, justificamos a presença de questões com essa temática no questionário.

<sup>23</sup> PABST, R. **Trajetórias de letramento literário de professores de Língua Portuguesa: da formação inicial à ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2014.

respostas para análise e divulgação dos resultados. Também, na parte final do questionário, havia um item que possibilitava que o respondente expressasse sua disponibilidade e desejo em dar continuidade à pesquisa por meio de entrevista individual no estágio seguinte.

Com base nas respostas dos questionários selecionamos 4 ingressantes e 4 concluintes para a realização da entrevista semiestruturada. Para tanto, levamos em consideração aqueles que marcaram “sim” ao final do questionário – demonstrando assim estarem de acordo e dispostos em darem continuidade à pesquisa. Depois desse escrutínio inicial, consideramos também os seguintes critérios, definidos no projeto de pesquisa: sujeitos com um envolvimento significativo e sujeitos com um envolvimento pouco significativo no que diz respeito às práticas digitais (anteriores ao ingresso no curso e no momento do preenchimento do questionário). Assim, elegemos 2 estudantes com práticas digitais significativas do primeiro ano e 2 dos anos finais. Da mesma maneira, selecionamos 2 estudantes com poucos indícios de práticas digitais do primeiro ano e 2 dos anos finais.

Devido ao fato de os alunos do 5º ano de Letras encerrarem o curso no primeiro semestre do ano letivo, foi necessária a aplicação do questionário no mês de julho de 2013 – depois disso não seria mais possível encontrá-los reunidos como turma. Agimos de tal maneira para garantir sua inclusão no universo de sujeitos, pois nos propomos a realizar a pesquisa com ingressantes e concluintes – contemplando os 4º e 5º anos.

A aplicação do questionário em primeira instância com o 5º ano e também a aplicação do questionário para um pré-teste com a colaboração de professores e mestrandos da linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação possibilitaram que a equipe pudesse aprimorar o instrumento de coleta de dados. Assim, o grupo achou pertinente a subdivisão da questão de número 6<sup>24</sup>, o acréscimo de uma opção de resposta à questão de número 17<sup>25</sup> e a subdivisão das respostas na pergunta de número 18<sup>26</sup> – que podem ser observados nos apêndices 4 e 5.

---

<sup>24</sup> 6. Você vai a bibliotecas ou compra livros? Com que frequência?

<sup>25</sup> 17. O que você costuma ler no meio digital: e-mails, notícias, blogs, artigos científicos, conteúdos em redes sociais, propagandas, e-books, outros

<sup>26</sup> 18. Com que frequência o faz?



Conforme mencionado anteriormente, no que tange à seleção daqueles que se formaram na UNIVILLE em Letras e que atuam como professores, decidimos usar a técnica de seleção denominada *snowball*<sup>27</sup>.

Com base nessa técnica, que funciona por meio de indicações, o primeiro egresso entrevistado foi indicado por ser conhecido dos membros do grupo de pesquisa e por se destacar em seu trabalho pelo uso de recursos digitais. Por conseguinte, essa pessoa, ao aceitar ser entrevistada e conceder a entrevista, fez a indicação do próximo entrevistado – desde que se enquadrasse nas exigências desta pesquisa: ser egresso da UNIVILLE, ser professor de Língua Portuguesa e utilizar recursos digitais na sua prática de sala de aula.

A técnica *snowball*, ou *snowball sampling*<sup>28</sup>, é utilizada especialmente em pesquisas sociais que têm por característica a escolha não aleatória dos sujeitos de pesquisas. Em outras palavras:

Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto [...] (WHA *apud* BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 50).

Baldin e Munhoz (2011, p. 50) destacam que “*snowball* é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede”. As autoras apontam ainda que essa técnica permite que participem sujeitos que tenham destaque nas suas áreas de atuação, podendo contribuir mais significativamente com a pesquisa. No entanto, ela pode ser limitadora e não levar em conta um universo maior no sentido de que “as pessoas acessadas pelo método são aquelas mais visíveis na população”. (ALBUQUERQUE *apud* BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 52). Porém, levando em consideração o objetivo da presente pesquisa, era justamente isto que estávamos procurando: pessoas com destaque social no que diz respeito a seu trabalho com ferramentas computacionais. A nosso ver, Baldin e Munhoz (2011, p. 52) vão ao encontro do nosso objetivo quando afirmam que, “pesquisas dessa modalidade devem se valer de amostragens intencionais, ou seja, aquelas que consideram como sujeitos da pesquisa os casos que detenham muitas informações sobre o tema em investigação”.

---

<sup>27</sup> Bola de neve (tradução).

<sup>28</sup> Amostragem bola de neve (tradução).

Assim, a seleção do primeiro egresso se deu a partir de uma sugestão que partiu de uma participante do grupo de pesquisa. Ele foi cogitado por se tratar de um professor considerado letrado digitalmente e por fazer uso frequente de ferramentas digitais em sua prática pedagógica.

Com a seleção dos alunos e do primeiro egresso definidas, entramos em contato por e-mail<sup>29</sup> propondo sua participação (e continuação, no caso dos alunos) na pesquisa por meio de uma entrevista. Alguns dos entrevistados responderam prontamente ao e-mail e demonstraram bastante interesse na participação, ao passo que o acerto com os outros requereu uma troca de e-mails mais elaborada até que os detalhes fossem todos acertados para a realização da entrevista. Em ambos os casos, as entrevistas foram realizadas conforme o planejado e não houve nenhum tipo de empecilho técnico ou pessoal.

O tipo de entrevista utilizado por nós neste trabalho foi a semiestruturada. Triviños (1987, p.146), ao mencionar este tipo de entrevista, afirma que ela “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Entendemos que a colocação do autor valoriza a presença do pesquisador como um participante ativo na pesquisa. Além disso, esse tipo de entrevista permite que o conteúdo das respostas obtidas ajude a moldar perguntas complementares quando necessárias.

Nesse sentido, Triviños define a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (Id.ib., p. 147).

Organizamos a entrevista com o intuito de identificar: as trajetórias de letramento digital dos alunos e egressos, as possíveis contribuições dessas trajetórias na escolha do curso de Letras, a participação do curso no letramento dos sujeitos e também, no que diz

---

<sup>29</sup> Os contatos dos egressos subsequentes foram recebidos gradativamente, assim que as entrevistas foram sendo realizadas.

respeito aos egressos, seu papel de formador de sujeitos letrados e suas práticas docentes relativas ao letramento digital.

As entrevistas com os alunos aconteceram na UNIVILLE. Elas foram realizadas tanto no Laboratório de Línguas quanto na biblioteca e levaram, em média, de 10 a 15 minutos. Elas tiveram como roteiro inicial perguntas elaboradas com base nos objetivos específicos<sup>30</sup> e buscaram também complementar as respostas obtidas pela aplicação do questionário. São elas:

A – Como você descreveria sua trajetória com computadores?

B – Fale sobre a utilização de computadores e a graduação (aprendizado, experiências, formas de uso).

C – Quais características você considera importantes aos professores de Língua Portuguesa na era digital?

Já as entrevistas com os egressos, que levaram entre 15 e 20 minutos em média, ocorreram da seguinte maneira. A primeira aconteceu em uma sala de estudos da Biblioteca da UNIVILLE. Durante a entrevista foi solicitado que o participante indicasse alguém que preenchesse os critérios para a continuidade da pesquisa. O contato foi passado por e-mail e na semana seguinte foi possível a realização da segunda entrevista, que acabou acontecendo no local de trabalho da entrevistada: uma escola da rede municipal. Esse fato foi marcante, pois fora a primeira vez durante as entrevistas que o pesquisador que coletou os dados realizou uma atividade fora dos limites da universidade. Além da coleta de dados, foi possível visualizar um pouco do contexto dentro do qual a entrevistada se pronunciou. Da segunda entrevistada também foi solicitada uma indicação que prontamente foi enviada por e-mail.

A terceira e quarta entrevistas do grupo dos egressos também aconteceu no local de trabalho das entrevistadas, mais especificamente, na biblioteca e na sala dos professores de suas respectivas escolas – ambas da rede municipal. A realização das entrevistas com os egressos seguiu o mesmo roteiro utilizado com os alunos, com a inclusão de duas perguntas:

D – Como acontece a utilização de computadores por você e seus alunos na prática?

---

<sup>30</sup> Apêndice 6

E – Você se entende como uma pessoa formadora de sujeitos letrados digitais? Por quê?

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, perguntas adicionais foram feitas conforme necessário durante as entrevistas. Nem tanto perguntas que buscassem informações além daquelas previstas nos objetivos específicos, mas sim perguntas que incentivassem os entrevistados a complementarem suas respostas aos questionamentos iniciais e que contemplassem uma ampliação das respostas obtidas com o questionário (no caso dos alunos).

Todas as entrevistas foram gravadas digitalmente e transcritas<sup>31</sup>, com a autorização dos entrevistados por meio de assinatura de um TCLE disponibilizado em duas vias, para o uso posterior no processo de análise dos dados. A transcrição foi realizada com o auxílio do aluno de graduação em Letras Dhan Luiz Xavier, bolsista de iniciação científica e do Pibid e participante do nosso grupo de pesquisa. Ressaltamos que todo o material coletado, tanto em áudio quanto impresso, será guardado sob sigilo pelos pesquisadores e será destruído depois de 5 anos.

Dessa maneira, o universo final dos sujeitos de pesquisa pode ser expresso pelo quadro a seguir:

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa		
Grupo	Questionário	Entrevista
1º ano	24	4
4º ano (única <sup>32</sup> )	9	2
5º ano (dupla <sup>33</sup> )	12	2
Egressos	-	4
<b>Total</b>	45	12

Fonte: Gerado a partir dos dados da pesquisa

---

<sup>31</sup> Apêndice 7

<sup>32</sup> Língua Portuguesa

<sup>33</sup> Língua Portuguesa e Língua Inglesa

Com base em alguns dos dados coletados por meio do questionário, apresentaremos a seguir a caracterização do perfil dos sujeitos respondentes.

### 3.2 Os estudantes de Letras

Para podermos traçar um panorama dos dados coletados por meio dos questionários, organizamos as respostas em uma planilha do *Excel*. Esse tipo de estruturação permitiu uma visualização geral dos dados, além de dar o direcionamento para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados. De igual forma, foi possível manter a individualidade de cada participante, sendo que conseguimos acessar a cada uma das respostas com apenas alguns cliques.

Desta feita, a tabulação das respostas ao questionário nos permitiu visualizar que responderam ao nosso questionário exploratório 45 alunos, sendo 24 do 1º ano de Letras e 21 dos anos finais do mesmo curso (12 do 5º ano e 9 do 4º ano). A idade dos respondentes varia de 17 a 36 anos de idade; no entanto, 51% deles têm idades entre 18 e 21 anos. Além disso, pudemos constatar que 82% deles residem na cidade de Joinville. Também é de 82% o número dos estudantes que exercem algum tipo de trabalho, sendo que 51% deles trabalham em ambiente escolar – 30% já trabalham como professores e 21% têm uma função ligada à educação.

Quando perguntados sobre a escolarização de seus pais, os dados nos mostram que 44% das mães dos respondentes completaram o Ensino Médio, enquanto que 36% é a porcentagem de pais que têm esta mesma escolarização. No que diz respeito ao Ensino Superior, os dados nos mostram respectivamente 22% das mães e 11% dos pais. No que tange o Ensino Fundamental completo, os números são de 4% para as mães e 20% para os pais. De maneira geral, nota-se que muitos desses alunos são a primeira geração da família a cursarem o ensino superior, que demonstra um fenômeno de ampliação do acesso à educação concomitante ao advento das práticas digitais.

### 3.3 Percurso metodológico para a análise de dados

No que se refere à análise dos dados, conteúdo do capítulo seguinte, adotamos o seguinte procedimento. Foi realizada com base nos dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos de Letras e, de maneira especial, com base nas entrevistas realizadas com os alunos e com os egressos. Apresentaremos e analisaremos

as respostas e as falas dos entrevistados nos fundamentando nos princípios da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001).

O autor propõe uma análise tridimensional, que leve em consideração o texto, a prática discursiva e a prática social. De acordo com o Fairclough (2001, p. 91), “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.

Nesse sentido, trazemos a contribuição de Pesce (2012, p. 44), que firma que “todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, situado no tempo e no espaço”. Além disso, a autora destaca que a relação do discurso com a estrutura social é dialógica; mais do que um conjunto de palavras ele é um modo de ação constituído socialmente.

De acordo com essa perspectiva, o discurso contribui para a construção das “identidades sociais”, as ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’ (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Ainda, o autor afirma que o discurso corrobora na construção das relações sociais e de sistemas de conhecimento e de crença. Assim, a prática discursiva é entendida também como força transformadora da sociedade, e não somente como uma ferramenta reprodutora do social.

Para Pesce (2012), a priorização das relações entre texto e contexto social na ACD não ocorre por um viés determinista. Dessa feita, por meio da identificação das ideologias que se materializam no texto, esse tipo de análise contribui com a conscientização das relações, o que pode levar à resistência e à mudança social.

Com base nessas prerrogativas, propomos uma análise de dados que leve em conta as questões sociais nas quais estão envolvidos os sujeitos da pesquisa, assim como os efeitos ideológicos dos discursos que os cercam. Desta maneira, percebemos-os como agentes ativos que podem não só reproduzir, mas transformar e promover mudanças sociais.

Além disso, de maneira a complementar nossa análise, apresentaremos também uma comparação de alguns dos nossos dados com aqueles coletados e analisados pela pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2012)<sup>34</sup>. Essa pesquisa tem sido

---

<sup>34</sup> [www.cetic.br](http://www.cetic.br)

realizada anualmente desde 2010 com professores de português e matemática, alunos (5º ano do Ensino Fundamental I, 9º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio), diretores e coordenadores pedagógicos em escolas públicas de áreas urbanas em todas as regiões do Brasil. Acreditamos que seus dados fornecem uma base nacional para a comparação com nossos dados, coletados em uma instância local.

Durante o processo de análise, nos propomos a estabelecer, sempre que possível, uma relação entre as concepções teóricas apresentadas nos capítulos anteriores com os dados coletados.

#### 4. ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os dados apresentados neste capítulo são o resultado da tabulação de respostas ao questionário que aplicamos aos 45 estudantes de Letras e também a excertos das transcrições das entrevistas com os egressos. A transcrição, além de contribuir com o processo de análise das falas dos participantes, nos possibilitou visualizar os dados e, conseqüentemente, dividir essa etapa em quatro agrupamentos de sentido percebidos nas respostas e nas falas dos participantes que serviram para a elaboração de, respectivamente, quatro eixos de análise. Cada um deles compõe uma seção dentro deste capítulo. O primeiro se refere ao modo pelo qual os alunos e egressos afirmam terem aprendido a utilizar computadores e suas ferramentas, levando em consideração experiências ao longo da vida. O segundo eixo aborda a questão da leitura e da escrita em tela e sua possível influência na escolha dos participantes por um curso de Letras. O terceiro discute a presença e uso de computadores dentro da Licenciatura, tendo como foco a formação docente e a possível escolha pelo curso devido a experiências com o letramento digital. Por fim, o quarto eixo trata da percepção dos participantes em relação à velocidade do avanço das novas tecnologias e do seu posicionamento frente à utilização das TIC dentro das escolas.

A análise dos dados será apresentada de maneira sequencial. Iniciaremos com trechos das falas dos iniciantes, seguidos pela fala dos egressos e, por fim, pela fala dos concluintes. Para nos referirmos aos entrevistados, optamos pela seguinte identificação:

Quadro 2: Identificação dos entrevistados

Ingressantes	IN1, IN2, IN3 e IN4
Concluintes	C1, C2, C3 e C4
Egressos	E1, E2, E3 e E4

Fonte: Gerado a partir dos dados da pesquisa

##### 4.1 Aprendizagem da utilização de computadores

Os dados exploratórios, obtidos através do questionário que foi aplicado com os estudantes de Letras, nos permitem afirmar que eles aprenderam a utilizar computadores de acordo com o quadro a seguir:



Quadro 3: formas de aprendizado da utilização de computadores

	Participantes
Com o auxílio de outras pessoas	41%
Curso de informática	23%
Por conta própria	21%
Na escola	12%

Fonte: Gerado a partir dos dados da pesquisa

Já os 1592 professores brasileiros, quando questionados sobre como aprenderam a utilizar computadores durante a pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras realizada pelo Cetic, responderam que foi por meio de um curso específico (52%), sozinho (48%), com outras pessoas (29%) e na escola (7%).

O que se pode depreender da comparação entre os dados é que, enquanto os professores entrevistados pelo Cetic destacaram cursos específicos, os alunos entrevistados por nós destacaram o papel que outras pessoas, especialmente membros da família, tiveram no seu processo de aprendizado de utilização de computadores.

Uma possibilidade para entender a diferença de resposta estaria na questão geracional: muitos dos professores que hoje estão em sala de aula (83% têm 31 anos ou mais) podem não ter tido contato com computadores pessoais durante a infância ao passo que nossos entrevistados, conforme questionário, revelaram ter tido contato com as máquinas desde muito cedo (66% até os 12 anos de idade).

Para corroborar com nossa tentativa de entender esse fenômeno, trazemos a discussão proposta por Setzer (1994). Ele defende que quando uma tecnologia se torna corriqueira, ela passa a não ser mais ensinada em espaços formais de ensino, pois está inserida no dia-a-dia das pessoas. Ou seja, para grande parte os professores que participaram da pesquisa do Cetic houve um momento de suas vidas que a realidade ainda não era permeada por computadores pessoais; eles viveram o processo histórico do advento dessas máquinas. Já para grande parte dos nossos entrevistados, os computadores e pessoas com conhecimentos sobre a sua utilização já faziam parte do seu dia-a-dia desde muito cedo.

Chama nossa atenção o fato de a escola ter aparecido, para esses dois grupos de sujeitos, como última opção no que diz respeito ao local de aprendizagem de uso de computadores. Contrariamente ao que os dados apontam, entendemos que a escola deva ser um lugar onde práticas digitais aconteçam. Elas podem contribuir para o processo de letramento digital tanto de alunos quanto de professores. Pesquisas, como a de Herpich

(2013), apontam nesse sentido, afirmando que é necessário que professores da educação básica tenham condições de participar e de se inserir em práticas com tecnologias digitais com seus alunos na escola.

É interessante notar ainda que, para ambos os grupos, a autodidaxia – o experimentar e praticar – aparece como segunda opção. Isso demonstra, como será possível enxergar pela fala dos participantes, que o aprimoramento da utilização de ferramentas tecnológicas se dá, em grande parte, por um “aprender fazer fazendo”. Para corroborar com essa ideia, trazemos a contribuição de Street (2010) e Terra (2013), apresentada no capítulo sobre letramento, no que diz respeito aos eventos e práticas de letramento. Para esses autores, é estando em contato com os aparatos digitais e experimentando suas possibilidades de uso que as pessoas se letram digitalmente.

No que se refere às entrevistas com os participantes, apresentamos alguns trechos de suas falas seguidas por uma proposta de análise. A entrevistada IN1, que tem 18 anos, ao falar sobre como aprendeu a utilizar computadores, afirma que: *“Talvez eu não saiba tudo, tudo, mas eu sei. Acho que boa parte do computador eu já entendo porque o meu pai, ele acabou se formando nisso e ele me ensina bastante coisa”*. É interessante notar que a entrevistada enfatiza a questão do nível do seu conhecimento, mesmo quando perguntada sobre o meio pelo qual o aprendizado aconteceu e não sobre seu nível de entendimento.

De acordo com a ACD (FAIRCLOUGH, 2001), entrevistas são momentos nos quais os entrevistados deixam escapar marcas discursivas. Assim, podemos afirmar que esse excerto traz à tona um discurso – marcado pelo uso da palavra *“talvez”* e na repetição da palavra *“tudo”* – que pressupõe que uma pessoa que é chamada para uma entrevista sobre letramento digital deve preencher algumas expectativas em relação a sua habilidade computacional, que, também de acordo com esse discurso, só pode atingir o limite esperado por meio de um curso de informática – o qual a entrevistada, em outro momento, afirma não ter feito.

No entanto, ela deixa a sua voz transparecer quando completa a sua primeira frase dizendo *“mas eu sei”*. É como se ela estivesse deixando claro que sabe o suficiente sobre computadores mesmo não tendo recebido instrução formal. O uso do intensificador *“bastante”* no final do trecho *“ele (seu pai) me ensina bastante coisa”* também indica que a entrevistada está satisfeita com o seu nível de conhecimento que foi adquirido com a ajuda de um membro da família. É interessante notar que o fato de ela mencionar que

seu pai tem formação em informática acaba, de certa forma, compensando, frente a esse discurso, o fato de o aprendizado ter acontecido em casa.

Para complementar ao exposto acima, trazemos a fala da entrevistada IN2, também com 18 anos, quando afirma, em dois momentos de sua fala, ter sido incentivada pela sua mãe desde criança a utilizar o computador. Na fala da entrevistada:

[...] a minha mãe comprou aquele computador, grande e tal, e ela começou a incentivar a gente a mexer em joguinhos, aqueles cds né, *cd-room* né, que tinha na época, joguinho e como eu tinha quatro anos, aí era coisinha de criança mesmo, mas que já incentivava a lógica [...]

[...] porque foi mais esse negócio da minha mãe... eu acho que foi mais esse negócio da minha mãe me incentivar, é... com brincadeiras assim, de... de achar letra, escrever o nome, formar palavras e tal, e desde que... desde de antes de eu nascer a minha mãe sempre lia pra mim, então desde a barriga dela ela sempre lia, me incentivava, acho que estimulou bastante.

Aqui, IN2, repetidas vezes, reconhece o papel impulsionador de um membro da família na sua trajetória com computadores. Para ela, o papel da mãe não parece ter sido o de ensinar como fazer, mas antes o de possibilitar que ela usasse o computador. No entanto, com o uso repetido de palavras no diminutivo tais como “*joguinhos*”, “*joguinho*”, “*coisinha de criança mesmo*” e “*brincadeiras*”, a entrevistada traz à tona marcas de um discurso, assim como no caso de IN1, que parece tratar o aprendizado do uso de computadores que ocorre em casa e com membros da família, por exemplo, como algo bem inicial, ligado a suas memórias infantis.

Dentro dessa linha de raciocínio, apresentamos a fala de C2, 21 anos de idade, ao falar de como aprendeu a usar computadores: “*Bom eu aprendi a usar o computador... computadores bem pequena. Foi o meu pai que me deu as primeiras dicas, né, de como ligar... que ícone que era da Internet, e qual que ia pro site né, então, eu tinha uns nove, dez anos, é...*”. Essa participante demonstra, pela sua fala, ter passado por um processo parecido com aquele vivido por IN1 e IN2 no que se refere a sua iniciação ao mundo dos computadores. Por outro lado, não percebemos marcas discursivas que demonstram uma valorização do aprendizado formal sobre o não formal – como percebido anteriormente. Aqui levantamos um questionamento: foi a experiência de cursar uma Licenciatura em Letras do começo ao fim que deu condições à C2 de reconhecer o papel do aprendizado que ocorre em ambientes não formais?

Como os participantes mencionaram que aprenderam a utilizar computadores e suas ferramentas por meio da autodidaxia, trazemos a fala de IN1 que afirma: *“Eu aprendi fuçando (risos), fuçando... eu... descobrindo, testando cada um deles, não foi com curso nem nada, geralmente se faz curso do Word, essas coisas assim né, tem que ter aquele cursinho, né. Não, foi testando”*.

Aqui, também é possível perceber o discurso que defende que o aprendizado de utilização de computadores deve estar ligado ao aprendizado formal. Podemos perceber isso quando a entrevistada nos diz: *“geralmente se faz um curso”* e *“tem que ter aquele cursinho, né”*. Porém, também é possível escutar a voz do sujeito se opondo à voz desse discurso. A entrevistada deixa transparecer que acredita ser possível aprender a utilizar computadores por conta própria e que isso talvez seja até mesmo uma peripécia. A nosso ver, isso fica claro quando a entrevistada usa o pronome *“Eu”* para intensificar o verbo *“aprendi”*, ao usar duas vezes a expressão *“fuçando”* intercalada por um riso, e também pelos usos dos verbos *“descobrindo, testando”*. Fala o que pensa em contraponto a um discurso que ela percebe. No entanto, ela faz prevalecer sua voz no final do excerto quando afirma: *“Não (aprendi por meio de um curso), foi testando”*.

Nesse sentido, trazemos a fala de IN2 que, mais adiante em sua entrevista, declara:

Bom, quando começou... quando eu comecei... quando começou, aliás, o negócio de computador e cada um ter o seu em casa, a minha mãe sempre tinha aqueles livros grandes de explicação, de como utilizar e tal, então toda vez que a gente precisava de alguma coisa a gente recorria ao livro. Aí, depois, acabei fazendo curso. Né... uns cursos de... profissionalizantes que tinham os conhecimentos em informática, aí eu aprendi a usar e tal, e outras coisas a gente vai... a gente acaba descobrindo sozinho mesmo, mexendo, procurando, lendo, até... às vezes eu aprendo com outras pessoas que sabem mais e me ensinam e acabo levando pra outras pessoas. Mas... foi mais por... sozinho mesmo, ou às vezes por necessidade, às vezes por curiosidade, acabei aprendendo a lidar sozinho.

Ao narrar sua trajetória de aprendizado de uso dos computadores, IN2 reconhece o papel que tiveram na sua história os livros de informática que sua mãe comprara, um curso de computadores que fizera e a ajuda que recebe de outras pessoas com mais experiência. Pelo uso das expressões *“de como utilizar e tal”*, *“aí eu aprendi a usar e tal”* e *“eu aprendo com outras pessoas”*, a entrevistada demonstra que seu aprendizado se deu por meio de vários agentes de letramento, que parecem complementar um ao outro. As palavras da entrevistada vão ao encontro do que diz Kleiman (2006), quando afirma que a escola, ou, nesse caso, um curso formal, representa a mais importante agência de

letramento. No entanto, a autora a critica por nem sempre conseguir desenvolver nos seus alunos a ideia do letramento como prática social, que acaba sendo adquirida por meio da contribuição de outros agentes e agências de letramento.

No entanto, na parte final desse trecho, IN2 também se refere à autodidaxia, que, pelo uso da palavra de contraste “*Mas*” e dos intensificadores “*foi mais por*” e “*mesmo*”, recebe um papel de destaque na trajetória da entrevistada. Além disso, ela parece dar uma ênfase diferente aqui ao dizer “*aprendendo a lidar*” (e não a usar). Assim, concluímos que o processo de aprendizado das tecnologias por IN2 se deu em duas instâncias: por meio de agentes de letramento que mostraram à entrevistada o que é possível fazer com o uso das TIC e por meio da utilização propriamente dita que a permitiu saber lidar.

As palavras da entrevistada IN4, 18 anos de idade, vão nessa direção. Ela nos fala que:

É, eu fiz um curso. Eu fiz um curso de informática básica quando eu tinha doze anos, foi um ano o curso. E, depois assim foi tudo assim aprendendo sozinha. Aí no trabalho também, esse ano eu aprendi muita coisa... com dezoito anos... muita coisa que eu não sabia mexer, e programas assim né propriamente ditos. Com pessoas mesmo, com profissionais que estavam me auxiliando no trabalho, né, explicando como funcionava e o que eu tinha que fazer. Mas o restante assim eu fui aprender tudo sozinha mesmo, básico né? Mas eu tive um ano de curso, isso me ajudou bastante.

Ela reforça o papel que um curso de informática teve no seu processo de aprendizado, especialmente pelo fato de começar e terminar a sua fala dizendo isso. Na parte inicial, IN4 repete a palavra “*curso*” três vezes. Já a última fala desse trecho é iniciada com a palavra de contraste “*Mas*” que, em uma leitura que leva em conta o discurso, valoriza a oração que ela introduz em detrimento do que fora dito anterior a ela, nesse caso, o aprendizado em ambiente de trabalho, uma agência de letramento, demonstrado por “*no trabalho também, esse ano eu aprendi muita coisa*” e “*com profissionais que estavam me auxiliando no trabalho, né, explicando como funcionava e o que eu tinha que fazer*”, e a autodidaxia, por meio das falas “*E, depois assim foi tudo assim aprendendo sozinha*” e “*Mas o restante assim eu fui aprender tudo sozinha mesmo, básico né?*”.

Continuamos nosso processo de análise trazendo a contribuição de C4, que tem 27 anos. Ao falar sobre como aprendeu a utilizar computadores, ela diz que:

Tinha aqueles cursinhos, eu fiz alguns cursinhos, desses básicos que tinha né, pra nos incluirmos nessa era digital, né. Mas também não era muito aproveitado, porque não tinha computador em casa, não utilizava na escola, era só naquele momento, então eu ia lá fazia a aula, depois chegava em casa e já nem lembrava mais como estava inserido na educação, né.

A fala de C4, unida ao que disseram os outros participantes, traz à tona a importância que a experiência com ferramentas digitais teve para esses sujeitos no seu processo de letramento digital. Ou seja, o aprendizado mais significativo se deu pelo fazer, pela prática.

Ainda nesse sentido, trazemos a contribuição de C3, que tem 21 anos. Ao narrar sua história, ela diz que:

Bom, as minhas primeiras lembranças com computador são com o meu avô. Ele tinha escritório de contabilidade e eu ia lá, às vezes, passar a tarde ou ficava umas horas e eu brincava no Paint né, o típico de toda criança então [...]

Trazemos esse excerto, pois ele expressa características do tempo histórico dentro do qual a entrevistada narra sua história com computadores. Ao falar do Paint, ela reconhece que era uma atividade comum para a sua época de infância, *“típico de toda criança então”*. Em outras palavras, o primeiro contato, para essa geração de futuros professores, se deu, de maneira geral, muito cedo e, como nesse caso, antes do processo de alfabetização – conforme a entrevistada menciona mais tarde na entrevista.

Em contraponto ao que C3 diz e também contribuindo com o questionamento que apresentamos sobre a diferença geracional entre os sujeitos da pesquisa, especialmente entre alunos e egressos, trazemos a contribuição dos professores que entrevistamos no que se refere ao seu aprendizado de utilização de computadores. Todos eles, sem exceção, vivenciaram o momento histórico de popularização de computadores. Ou seja, eles falam de um período anterior e posterior ao advento dos computadores de uso pessoal. E3 nos diz que:

Eh... deixa ver... tinha bastante dificuldade no começo né, porque pra gente era novo. Que nem pra juventude hoje já é mais simples, porque na verdade né, eles já nasceram com isso, a gente que foi evoluindo já foi mais complicadinho [...]

Além disso, essa introdução de tecnologias digitais parece ter ocorrido, para essas pessoas, de maneira abrupta e sem que tivessem a chance de se prepararem para tal. Trazemos a fala de E2, que contribui nesse sentido:

Bom, eu venho de uma geração que não nasceu na época dos computadores eu tive que aprender, né, me acostumar com eles, eu sou da época ainda de máquina de datilografia. Trabalhei durante muito tempo com a datilografia e de repente surgem os computadores, e agora? Eu tenho que me virar com isso sem saber usar. E nós não tivemos na época assim, nem em curso, nem uma orientação, foram simplesmente trocados, nós chegamos pra trabalhar determinado dia, não tinha mais as nossas máquinas (de escrever), eram os computadores, e aí apareceram né, os superiores “não, é a mesma coisa, não se preocupe, você vai fazer como você faz na máquina”.

É interessante destacar que, coincidentemente, todos os egressos que entrevistamos mencionam terem tido outra experiência profissional anterior à docência, e todas elas envolvendo o uso de computadores. Além disso, na maioria dos casos, os trabalhos eram relacionados à datilografia, que passou a ser, na era dos computadores, digitação. Nesse sentido, E4 nos diz que:

Tá, meu primeiro contato com computadores foi aos dezoito anos quando eu fui trabalhar no jornal como digitadora. Eu tinha feito datilografia na máquina manual e depois eu fiz datilografia na máquina elétrica. Então, isso me ajudou muito, a máquina elétrica, a ser digitadora em computadores.

Os entrevistados mencionam o trabalho, ou as necessidades de trabalho, como responsáveis pelo seu contato inicial mais decisivo com computadores. Esse fato, além de ter dado as bases para seu aprendizado, possibilitou a experiência prática com as máquinas que, como discutido anteriormente, parece ser o fator fundamental considerado pelos sujeitos na sua trajetória digital. Nesse sentido, trazemos mais uma contribuição de E4: “*Então, fora o jornal, eu não tinha muito acesso a computador, não*”.

Essa ideia é reforçada nas palavras de E2: “Foi uma loucura, a gente teve que se virar nos trinta, mas, com o tempo, mexendo, mexendo, mexendo fomos descobrindo alguns segredinhos e acabamos nos habituando a eles [...]”. Com base na ACD, a repetição da expressão “mexendo” marca o discurso da entrevistada no sentido de que ela reforça a importância da prática para que se possa habituar aos computadores. É a experiência que vai revelar, com base na fala da entrevistada, os “*segredinhos*” que estão envolvidos na inserção em práticas de letramento.

Pela análise da fala dos participantes, pudemos perceber que seu aprendizado de uso de tecnologias digitais se deu, principalmente, das seguintes maneiras: por meio de curso específico, por meio de auxílio de um familiar, por causa do trabalho e por meio da

autodidaxia. Porém, o que mais recebe ênfase pelos sujeitos e que parece ser decisivo para a consolidação dos seus conhecimentos informáticos é o fato de estar na frente de um computador e utilizá-lo. Interessantemente, a escola não apareceu como local significativo para esse processo na fala desses sujeitos.

Esse fato, em especial, nos possibilitou refletir sobre a situação das escolas hoje no que se refere à disponibilização de recursos tecnológicos aos alunos e professores. Pinheiro (2012) e Coscarelli (2009), respectivamente, defendem que a escola precisa reconhecer a importância das tecnologias digitais e desenvolver modos de incluí-las nas suas práticas e que é seu papel ensinar os alunos a lidarem com materiais escritos em todos os suportes, sem excluir assim, o suporte digital.

Assim, propomos o seguinte questionamento: como esse trabalho com leitura e escrita em ambientes digitais poderá acontecer em escolas, por exemplo, que não têm computadores suficientes para cada aluno e com condições de trabalho precárias, sendo que os dados apontam para a importância do envolvimento direto com práticas digitais para que as habilidades sejam fortalecidas? A nosso ver, essa situação se agrava, especialmente, em situações de necessidade onde o único contato que o aluno tem com computadores talvez seja aquele que acontece dentro da própria escola. Em outras palavras, como professores poderão contribuir para o processo de letramento digital de seus alunos se não há, em muitos casos, condições materiais para isso?

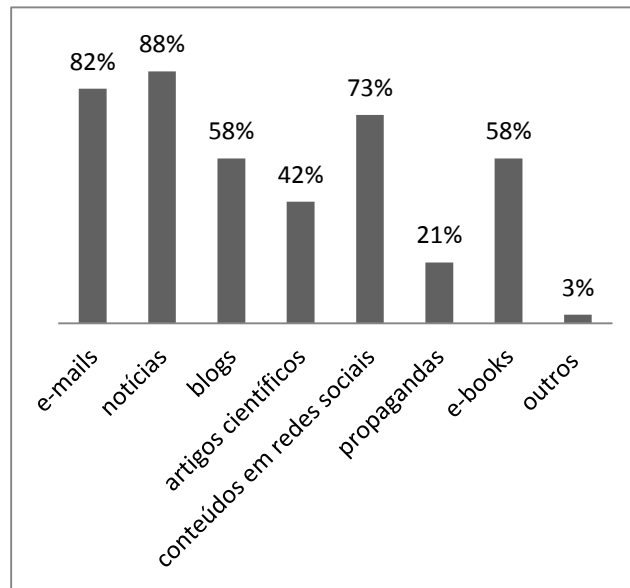
#### 4.2 Leitura e escrita na tela

Foi com o intuito de respondermos se o envolvimento dos participantes com práticas digitais antes da graduação teve algum papel na escolha pelo curso de Letras que acabamos nos deparando com uma dualidade nos dados que sugeriu a criação de um eixo de análise específico, a saber: ler e escrever utilizando um computador.

Para darmos início a essa discussão, trazemos alguns dados que foram coletados por meio do questionário que aplicamos com os alunos de Letras e depois damos continuidade com a análise do que foi dito pelos participantes nas entrevistas.

O primeiro gráfico mostra a preferência de leitura dos respondentes em se tratando de materiais no meio digital:



Gráfico 1: Preferência de leitura no meio digital<sup>35</sup>

Fonte: Gerado a partir dos dados da pesquisa

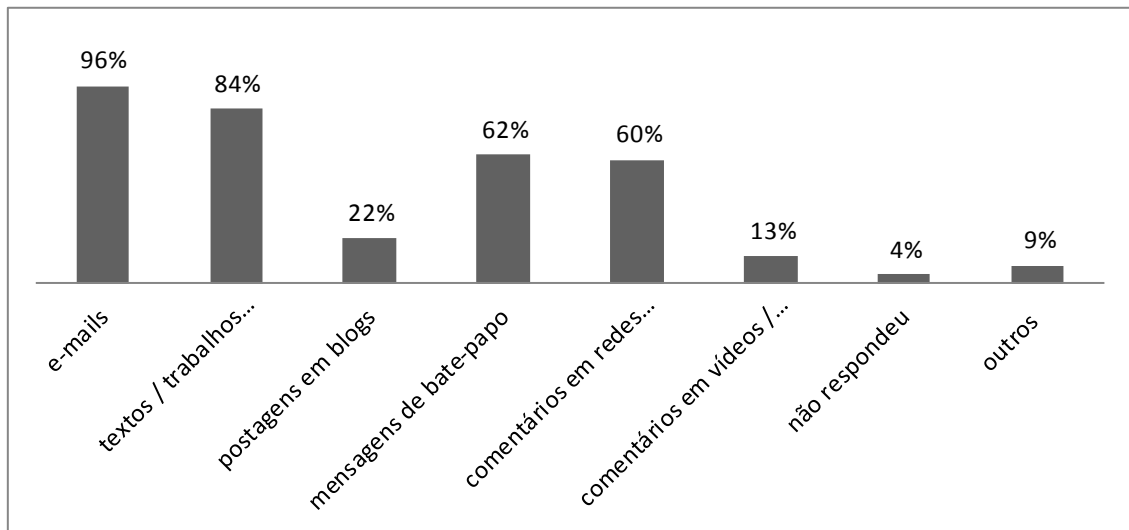
Chama a nossa atenção o fato de as ocorrências terem ficado, para a maior parte das opções de resposta, muito altas. Isso demonstra que os alunos, de forma geral, são familiares com e praticam a leitura em ambientes digitais. Também se destaca o fato de os livros digitais representarem a porcentagem de 58%.

Além disso, o questionário<sup>36</sup> também nos permitiu averiguar que 38% dos entrevistados afirmaram passar de 1 a 3 horas por dias lendo em meios digitais em média, enquanto 24% deles afirmaram passar de 3 a 6 horas por dia nessa atividade. Essa informação corrobora, a nosso ver, com o que foi dito com base no gráfico acima: os alunos entrevistados são, em sua maioria, leitores digitais e, além disso, o fazem com certa frequência.

Nossa discussão também contribui no que diz respeito ao uso de ferramentas digitais para a prática da escrita. E, nesse sentido, quando questionados sobre a utilização de computadores para tal finalidade, as respostas dos alunos podem ser conferidas no gráfico a seguir:

<sup>35</sup> Pergunta 17 – O que você costuma ler no meio digital? (múltipla escolha).

<sup>36</sup> Pergunta 18 – Com que frequência o faz? (leitura de materiais digitais)

Gráfico 2: Preferência de escrita no meio digital<sup>37</sup>

Fonte: Gerado a partir dos dados da pesquisa

Com base nesses dados, podemos afirmar que o papel das tecnologias digitais para fins de comunicação entre os alunos é expressivo. Além disso, quase a totalidade dos entrevistados diz usar computadores para a confecção de trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, nossos dados vão ao encontro daquilo demonstrado pela pesquisa do Cetic: grande maioria dos professores demonstrou ser utilizadora de programas de editor de texto sem maiores dificuldades. Além disso, eles também declararam utilizarem a Internet e o computador pelo menos uma vez por dia.

Os dados dos questionários nos permitiram delinear um perfil geral da situação atual dos estudantes de Letras no que se refere ao uso das TIC para leitura e escrita. No entanto, nos interessa também saber do papel de computadores para essas atividades na escolha por um curso de Letras. Para tanto, trazemos, agora, uma discussão nesse sentido com base em excertos das entrevistas concedidas pelos estudantes e egressos.

Quando IN1 foi perguntada sobre uma possível influência do envolvimento com práticas digitais na escolha da graduação, ela disse: *“Não, não diretamente. Mas, porque foi com.... graças aos e-books<sup>38</sup> que eu comecei a me interessar pela literatura.”* e:

[...] eu recebi um *e-book* da minha amiga, aí, era a sinopse de um livro, eu fui lá, li depois... li o livro inteiro pela Internet. Aí nisso eu fui me interessando por livros, livros, livros, e quando eu vi, eu já tava apaixonada pela literatura.

<sup>37</sup> Pergunta 19 – O que você geralmente escreve ao utilizar um computador? (múltipla escolha)

<sup>38</sup> Livros digitais, livros eletrônicos.

Esses excertos nos dão indícios de que a leitura na tela serviu como motivação inicial para a entrevistada começar a gostar de literatura. Porém, notamos mais adiante que na sua fala a entrevistada deixa claro que no momento atual prefere a leitura em outros suportes que não na tela, principalmente pelo fato de ela considerar não positivo passar tanto tempo em frente a uma tela iluminada devido a questões relacionadas à saúde da visão. No caso dessa entrevistada, como ela mesma afirma, o computador em si não foi fundamental na sua escolha por Letras. Contudo, o gosto que ela tem por Literatura – fato que a levou a escolher uma Licenciatura – se desenvolveu por intermédio, especialmente em um momento inicial, de leituras realizadas digitalmente.

Assim, trazemos a contribuição de IN3, 18 anos de idade, quando ela fala do seu processo de escolha por um curso superior:

*“Eu acho que pela leitura, eu acho que o computador facilita muito a leitura. É a gente... quando a gente usa o computador a gente tá mais próximo, a gente consegue ler melhor... mais rápido as coisas, então, a primeira coisa que me fez escolher a licenciatura foi a leitura. Então, eu acho que o contato com o computador ajuda no momento que tu pode rapidamente pesquisar um texto, rapidamente pesquisar uma poesia, como escreve essa palavra? Essa palavra se acentua? A nova ortografia é assim ou é assim? Eu acho que, nesse... nesse aspecto foi que influenciou na minha escolha”.*

Em contrapartida, trazemos a fala de IN2:

*“Eu comecei a ler no computador depois, quando eu tinha... depois de uns quatorze anos, assim. Era notícia, essas coisas assim, mas até hoje, assim, eu não consigo... eu tenho uma dificuldade muito grande em ler livros, por exemplo, em tela digital. Eu não... eu demoro muito mais tempo, eu me distraio muito mais facilmente e... bom, acho que pra... pra letras assim, pro curso que eu escolhi não... não deve ter me incentivado. Até hoje me atrapalha, assim, quando é no computador”.*

A entrevistada reconhece que a sua experiência de leitura na tela não teve nenhuma influência na escolha pela graduação. Ela expressa usar computadores para leitura, porém afirma não se tratar de uma leitura tão boa quanto aquela realizada em outros suportes: “*não consigo*”, “*tenho uma dificuldade muito grande*” e “*eu demoro muito mais tempo*”. Por outro lado, foi na fala dela que pudemos perceber uma visão não necessariamente conjugada entre leitura e escrita na tela. IN2 nos diz:

*Só pra escrever, como eu gosto de escrever, eu já tentei escrever... eu comecei escrevendo em papel, aí pra escrever é totalmente diferente, porque eu consigo*

*escrever só no computador, eu começo assim a digitar e daí vai. Aí o computador me ajuda nessa parte assim. Mas pra leitura ou pra escolha do curso, não consigo fazer uma conexão.*

No que diz respeito à escrita em tela, a entrevistada entende se tratar de um processo “*totalmente diferente*” da leitura. Ela destaca o papel do computador nesse sentido, chegando a admitir a exclusividade que as máquinas têm no seu processo criativo: “*porque eu consigo escrever só no computador*”.

Também foi possível ouvir em uma das entrevistas uma preferência pelo uso de suportes materiais nos dois sentidos, tanto para a leitura quanto para a escrita. Nas palavras de IN4: “*Mas acho que, não é o foco assim, o foco é ainda a leitura do livro, acho que nada vai substituir o livro por enquanto*”. A entrevistada IN4 demonstra preferir livros, no entanto, pelo uso das expressões “*ainda*” e “*por enquanto*”, inferimos que ela esteja reproduzindo falas de um discurso que defende que um dia a tecnologia vai substituir os materiais impressos, que parece causar receio na entrevistada. Entendemos ser parte desse discurso, com a qual não compactuamos, também a previsão de que no futuro os computadores e as novas tecnologias vão substituir até mesmo profissionais. Nesse sentido, trazemos a contribuição de Assmann (2005, p. 14):

[...] em muitos ambientes escolares persiste o receio preconceituoso de que a mídia despersonaliza, anestesia as consciências e é uma ameaça à subjetividade. A resistência de muitos(as) professores(as) a usar soltamente as novas tecnologias na pesquisa pessoal e na sala de aula tem muito a ver com a insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado/a, no plano cognitivo, pelos recursos instrumentais da informática.

Ainda para IN4, a escrita também acontece por meio da utilização de papel e caneta: prática que, segundo ela, é aprovada pelos professores do curso:

Muitos professores preferem que a gente faça até à mão assim, não tem problema nenhum, não é uma... elas não exigem assim que tem que ter um computador, aquela formatação, muitas até apoiam a ideia do papel e da caneta.

Pela utilização de expressões tais como “*até à mão*”, “*não tem problema nenhum*” e “*até apoiam*”, a entrevistada justifica a sua posição de preferência por tecnologias não-digitais sobre as digitais. Ela o faz pelo fato da entrevista ter acontecido dentro de uma temática focada nas novas tecnologias e seus usos, momento no qual, de acordo com a ACD, o entrevistado, entre outras coisas, procura responder às expectativas do entrevistador. Fairclough (2001, p. 91) afirma que “o discurso contribui primeiro para a

construção das ‘identidades sociais’, as ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos sociais’ e os ‘tipos de eu’”. No entanto, é interessante notar que ela o faz por meio de falas na voz dos seus professores.

No que diz respeito aos concluintes e seu envolvimento com leitura e escrita em tela, trazemos a contribuição de C2. Ao ser perguntada sobre os usos que faz das tecnologias digitais para leitura e escrita, ela nos diz:

Então, aos quinze anos eu comecei a escrever poemas, então foi uma ferramenta (o computador) que eu usava bastante né, eu tinha cerca de uns cinquenta poemas. Então eu sentava no computador e ia direto pro Word né [...]

Além disso, C2 demonstra, em outros trechos, a sua preferência do uso do computador para o ato de escrever. De acordo com ela:

[...] só que o computador acho que facilita muito, então, até pra escrever demora né, os dedos digitando é uma coisa bem mais ágil do que ficar escrevendo. E eu estou tão assim... tão chatinha com isso que... essas coisas às vezes quando acontece alguma coisa muito “Meu Deus eu preciso contar isso!” e às vezes eu estou escrevendo e a própria demora da escrita eu já perdi outras coisas que eu queria contar e aí... e no computador é uma coisa mais automática então... e sem contar também né que... que não tem uma coisa física pra ficar carregando [...]

Para ela, a escrita por meio do computador permite que se expresse em uma velocidade mais próxima àquela em que opera o seu pensamento, não deixando, assim, nada para trás: “às vezes eu tô escrevendo e a própria demora da escrita eu já perdi outras coisas que eu queria contar e aí... e no computador é uma coisa mais automática”. Nesse sentido, trazemos o que diz Santaella (2004, p. 181):

No ciberespaço, a informação transita à velocidade da luz. As reações motoras, perceptivas e mentais também se fazem acompanhar por uma mudança de ritmo que é visível na agilidade dos movimentos multidirecionais, ziguezagueantes, na horizontal, vertical e diagonal com que o olhar do infonauta varre ininterruptamente a tela, na movimentação multiativa do ponteiro do mouse e na velocidade com que a navegação é executada. (SANTAELLA, 2004, p. 181)

Além disso, C2 também nos diz que:

[...] e outra coisa que eu sentiria muito a falta é daquela ferramenta de localizar. Tu coloca *control L* ou *control F* em alguns e daí localiza a palavra, então no papel não seria isso né, eu ia ter que ficar né, mais ou menos pensando “onde é

que eu escrevi essa palavra?” “onde é que eu coloquei esse trecho?”, então isso faz muita diferença pra mim.

Para a entrevistada, as novas tecnologias disponibilizam ferramentas que facilitam tanto o seu trabalho de produzir materiais escritos quanto o de organizar o que já produziu: “*no papel não seria isso né*” e “*isso faz muita diferença pra mim*”. Porém, ao ser questionada sobre o papel dos computadores na sua escolha pelo curso de Letras, a entrevistada fala: “*O computador eu acho que não, mais o hábito de escrever, né*”.

Ao encontro do que nos diz C2, trazemos a contribuição de C3:

Eu utilizava o computador quando eu comecei a ter em casa pra escrever os meus textos, eu não sou uma escritora, mas uma letrada pra escrever. Então eu sempre gostei muito e, no papel, às vezes a gente deixa mais de lado. No computador dá mais pra renovar e corrigir, digamos né, então eu usava bastante pra isso, e a escolha do curso de letras foi principalmente por isso e não pela docência né, que depois acabou sendo o que eu mais me interessei, mas eu justamente não peguei a pedagogia desde o começo porque eu pensei “eu quero entender a língua, eu gosto tanto de escrever, eu quero saber usar as palavras”, por isso eu escolhi Letras, e o computador é um grande aliado da minha escrita...

A entrevistada reconhece que é necessário que se tenha um bom conhecimento da língua para escrever bem e aponta esse fato como decisivo para a escolha por estudar Letras: “*eu quero entender a língua, eu gosto tanto de escrever, eu quero saber usar as palavras, por isso eu escolhi Letras*”. Nesse sentido, o computador funcionou como uma ferramenta e teve papel fundamental em suas práticas envolvendo a escrita: “*No computador dá mais pra renovar e corrigir, digamos né, então eu usava bastante pra isso, e a escolha do curso de letras foi principalmente por isso*”. Nesse sentido, podemos afirmar que a utilização das TIC contribui para o processo de letramento dessa participante, especialmente pelo fato de permitirem que ela participe de práticas sociais de leitura e escrita (Street, 2010).

Ao analisarmos a fala dos egressos, percebemos que, de maneira geral, a utilização de computadores para leitura e escrita em tela não tiveram papel fundamental pela sua escolha por Letras. Em primeiro lugar, observamos que seja pelo fato de as tecnologias digitais não serem presentes no seu dia-a-dia antes da graduação, como nos fala E1:

Se tem alguma relação? Não... pouca coisa. Até porque quando a gente estava no início do curso aqui eram os primórdios da internet, a gente não tinha muita... muita coisa, conteúdo como tem hoje né, hoje você praticamente não precisa

nem vim numa biblioteca né, você encontra tudo disponível, artigo, livros... na minha época tinha algumas coisas lógico né, mas não era como hoje assim, a quantidade de informação não era tão grande assim, a maior parte dos trabalhos eram feitos na biblioteca aqui mesmo, nos livros

Além disso, para os egressos, as práticas de leitura e escrita em tela começaram a fazer parte das suas vidas depois da sua entrada em Letras e, de maneira especial, depois de formados. Nesse sentido, as falas desse grupo de participantes contribuirão, de maneira especial, para a discussão que proporemos nos dois próximos eixos de análise.

Por fim, podemos dizer que o entendimento sobre as práticas de leitura e escrita no meio digital parece estar dividido na opinião dos entrevistados e, conseqüentemente, no discurso presente nas suas falas. Por um lado, temos aqueles que reconhecem na tela um ponto de partida, uma porta de entrada para um mundo de leitura. Porém, mais adiante nas trajetórias desses sujeitos, suas práticas de leitura são continuadas e aprimoradas, especialmente, com base em suportes físicos. Por outro, temos aqueles que destacam o papel que os computadores tiveram e têm nas suas experiências de escrita que, nesse caso, não são substituídas posteriormente por práticas em suportes físicos.

Propomos aqui uma relação entre os dados e o que defendem Lopes (2012) e Coscarelli (2010) no que se refere às novas tecnologias e os processos de letramento. Para os autores, o computador permite tanto a emulação, a imitação, de processos de leitura e escrita em papel como o surgimento de novos processos. Quando os participantes falam da sua preferência pela leitura com base em suportes físicos, especialmente de livros, em detrimento à leitura na tela, eles estão expressando justamente esse processo de emulação que é explicado por Lopes. Vemos que isso fica claro, especialmente, quando os entrevistados expressam sua insatisfação com os resultados obtidos por meio da leitura em tela.

Por outro lado, quando os sujeitos falam de seus processos de escrita permeados pelos computadores, percebemos, como também destaca Coscarelli (2010, p. 317), uma “transmutação” ou “reconfiguração” de práticas anteriores. Nesse caso, vemos que os participantes não usam o computador apenas para a escrita. Ele serve também como uma ferramenta extratextual, no sentido de organizar, navegar e, até mesmo, de transportar ou compartilhar seus escritos.

Acreditamos que, em ambos os casos, o computador não aparece, na fala dos participantes, como um fim em si mesmo ou, conseqüentemente, como motivo pela escolha da licenciatura em Letras. As tecnologias digitais têm, aqui, muito mais o caráter de uma ferramenta para se atingir um objetivo que, nesse caso, se refere às práticas de leitura e escrita.

#### 4.3 O uso de computadores na Licenciatura

De acordo com a pesquisa do Cetic, 44% dos professores de escolas públicas e 53% dos professores do setor privado disseram ter cursado alguma disciplina voltada ao uso do computador e da Internet durante sua formação inicial. Já os nossos entrevistados não têm oficialmente uma disciplina semelhante na sua grade curricular. No entanto, os dados trazem à tona, como será demonstrado a seguir, que existe um aprendizado indireto em atividades propostas durante as aulas na graduação assim como a exigência da utilização das TIC.

Nós defendemos que o contato com os recursos informáticos e com suas possibilidades de uso social devem estar presentes na formação inicial de professores no sentido de que esses profissionais precisam estar familiarizados e preparados para trabalhar com essas ferramentas em uma realidade que, segundo Pinheiro (2012), está redefinindo papéis como consequência do avanço das TIC. Além de conhecer o que existe de novo, entendemos também que o professor deve receber um treinamento que o capacite para usar esses aparatos de maneira pedagógica e em favor do desenvolvimento do letramento digital de seus alunos. Nesse sentido, trazemos a contribuição de Marcelo (2009, p. 121) quando, ao se referir ao trabalho docente, afirma que o professor deve estar munido de um “conhecimento para a prática”.

De acordo com uma pergunta aberta do questionário aplicado aos alunos<sup>39</sup>, pudemos observar que a maioria dos respondentes afirmou utilizar computadores para a produção de trabalhos acadêmicos e para pesquisas, seguida, com uma frequência bem menor, pela comunicação com colegas e professores. Eles também foram perguntados

---

<sup>39</sup> Pergunta 20 – No que diz respeito à graduação, onde e para que você utiliza computadores?



sobre a frequência de utilização de computadores por parte dos seus professores<sup>40</sup>, que trouxe os seguintes resultados:

Quadro 4: Frequência de utilização de tecnologias digitais por professores na percepção dos alunos.

em todas as aulas	<b>5%</b>
frequentemente	<b>66%</b>
às vezes	<b>25%</b>
raramente	<b>2%</b>
nunca	<b>0%</b>
não respondeu	<b>2%</b>

Fonte: Gerado a partir dos dados da pesquisa

Quando perguntados sobre a forma de uso dos seus docentes, também em uma questão aberta<sup>41</sup>, as respostas indicaram, de maneira geral, que a utilização se dá por meio da apresentação de slides, seguida pela exibição de materiais multimídia.

À primeira vista, é possível inferir que o computador é uma ferramenta presente na graduação e que sua utilização por alunos e por professores de fato acontece. Além disso, a questão de infraestrutura física e de acesso à rede, problemática na realidade de algumas escolas (NOVELATO; CLAUS, 2009), não parece ser um empecilho para o desenvolvimento do letramento digital de nossos participantes e, conseqüentemente, de seus professores.

E, agora com o objetivo de perceber com mais profundidade a contribuição da formação inicial para o letramento digital de (futuros) professores de Língua Portuguesa, trazemos uma análise com base nos trechos das entrevistas que realizamos com os iniciantes, concluintes e egressos.

Ao discorrer sobre o lugar das novas tecnologias na graduação, IN2 nos diz que:

Bom, eu percebi que na faculdade, eu até dou graças a Deus de ter comprado um notebook antes de começar porque a utilização é muito grande, assim, os professores toda vez postam documentos, aulas no disco virtual, qualquer coisa assim que vá acrescentar ao conteúdo eles colocam [...] e todos eles têm, uns mais uns menos, né, todos eles utilizam esse meio.

<sup>40</sup> Pergunta 21 – Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas?

<sup>41</sup> Pergunta 22 – Quando o fazem (utilização de computadores e materiais digitais nas aulas), qual a forma de uso?

Nas palavras da entrevistada podemos confirmar os dados que vieram à tona por meio dos questionários: os professores no curso de Letras hoje, de fato, utilizam as TIC na sua prática e é esperado que os estudantes também as utilizem. Além disso, percebemos que ao utilizar a expressão *“qualquer coisa assim que vá acrescentar ao conteúdo”*, IN2 deixa transparecer o seu entendimento das TIC no processo educativo como algo auxiliar, ou complementar.

Trazemos, a seguir, a fala de IN3 que vai ao encontro do nosso objetivo de perceber a contribuição das práticas digitais na graduação para o aprimoramento das habilidades computacionais dos sujeitos. Ela afirma:

Foi bem complicado começar a fazer o trabalho, o trabalho aqui na UNIVILLE, foi bem difícil. Editar um trabalho no Word era... pra mim era um bicho de sete cabeças. Fazer uma quebra de seção no Word, até hoje eu me bato pra fazer e colocar a página certinho, eu sempre vou no Youtube pra assistir uma vídeo-aula pra conseguir colocar a quebra de seção. Eu acho bem complicado fazer os trabalhos acadêmicos.

Essa fala traz à tona o fato de que nem todos os alunos chegam à graduação com domínio amplo de habilidades computacionais que lhes são exigidas. Nesse sentido, pela fala dos participantes, também é possível perceber que a graduação é um lugar de aprendizado de tais habilidades: um aprendizado que se dá pela necessidade de uso e não pelo ensino formal. O curso de Letras em questão, como dito anteriormente, não tem uma disciplina específica voltada para o aprendizado do uso das tecnologias. No entanto, ao exigir que os alunos o façam, o aprendizado acaba se dando de maneira implícita. Ou seja, de acordo com Morgado (1998), o uso das TIC, em especial, permite uma aprendizagem que não depende de um contexto e de um objeto formais de ensino. De acordo com a autora, com base em conhecimentos prévios, as pessoas constroem significados de maneira incidental, ou involuntária, conforme exploram os materiais na tela do computador.

Ao falar de uma experiência sua durante a graduação, IN2 nos diz:

[...] inclusive assim é... algumas de nossas atividades é pra responder em blogs. É pra tu responder, é... em um blog que a nossa professora de literatura tem. Nós temos que deixar nossa opinião sobre comparação de textos [...] e é bem usado, direto.

Chama a nossa atenção o fato de a aluna ter mencionado o trabalho proposto por sua professora com a utilização do *blog*. Levando em consideração a discussão que apresentamos no capítulo sobre letramento digital (LOPES, 2012), é possível afirmar que o *blog* é um gênero pertencente ao meio digital. Nesse sentido, achamos importante que ele esteja presente na experiência acadêmica dos alunos porque permitirá que eles conheçam e experimentem essa ferramenta. Além disso, percebemos na fala dos estudantes, de maneira geral, a menção desse mesmo *blog*, que demonstra que este tipo de trabalho foi significativo para os nossos entrevistados.

Trazemos, ainda, a fala de IN3: “[...] eu acho que tem que ter muito cuidado com aquilo que se mexe na Internet. Muita coisa desagradável, muita coisa, por exemplo, no Facebook... um texto não é de ninguém. Isso é fácil né, um texto não é de ninguém”. Ao pedirmos que ela discorresse sobre como desenvolveu esse olhar crítico em relação a material publicado na Internet, ela nos diz:

Foi depois que entrei no curso. Foi depois que eu comecei a licenciatura em letras que... espera eu já vi esse texto, esse texto não é do Caio Fernando Abreu, esse texto não é da Clarice Lispector, entendeu? Daí... é porque a partir do momento que você tem contato, que você se aprofunda, porque as pessoas, na Internet, elas têm uma noção muito rasa das coisas, e... daí, qualquer coisa pode ser jogada online é verdade, pra quem postou é verdade. Então tem que ter muito cuidado eu acho assim.

Com base nesse excerto, acreditamos que seja possível afirmar que a graduação está contribuindo com o processo de letramento digital dessa aluna. A entrevistada, mesmo tendo cursado apenas um ano de Letras, demonstra ter incorporado o discurso acadêmico no que se refere à utilização da informação encontrada na Internet de modo consciente que, de acordo com Freitas (2010), é uma das características presentes no letramento digital. O letramento digital fornece subsídios às pessoas no sentido de torná-las críticas e sujeitos ativos na recepção e produção de materiais escritos na tela.

Para continuarmos com essa discussão, apresentamos agora a fala de C1, que tem 26 anos, sobre a sua experiência com computadores durante a graduação, que, por sua vez, teve pouco contato com as novas tecnologias antes do seu ingresso na universidade. Ela nos diz:

[...] a gente teve uma aula, uma aula de literatura eu acho que era teoria da literatura, e a gente teve eu acho que ficou uma semana mais ou menos falando sobre, é... a escrita no cibernético, né, no ciberespaço. Com isso aí também me

chamou atenção, eu não sabia que existiam poemas, né, que são voltados pro mundo cibernético, né, uns poemas bem diferentes com imagens, assim. Isso que me chamou atenção e que me fez despertar assim pra esse, digamos, pra esse letramento digital assim né. Até então eu tinha mais contato com livros e, como eu falei, com trabalho manuscrito, né, e foi a partir das aulas, na verdade, que na faculdade a gente teve... que tive mais contato com a escrita na internet e usando a... os recursos né, da internet... não só da internet mas do computador em si né.

Percebemos, na fala desse sujeito, que a experiência durante a licenciatura serviu para ampliar seus horizontes no que diz respeito às práticas no meio digital. O participante nos diz que “*não sabia que existiam*” poemas multissemióticos e que a experiência na aula de literatura o “*fez despertar*” para as questões de leitura e escrita específicas de ambientes digitais. Esse expor e fazer conhecer são cruciais para a formação docente; não só por ampliarem a visão de mundo dos futuros professores, mas, principalmente, por servirem como base para uma possível utilização desses recursos na sua profissão. A fala de C4 nos ajuda a ampliar essa discussão quando ela narra sua experiência com ferramentas digitais durante a graduação:

Eu não vou dizer assim que eu saí boa nisso, em blog, porque eu nunca cheguei a montar ou fazer, mas pelo menos eu tive conhecimento de que existe, que é uma ferramenta e é muito boa de se trabalhar. [...] Então, nesse sentido assim, que eu acho pelo menos tendo um contato, sabendo que tem, quando a gente tiver necessidade, a gente pode correr atrás e aprofundar, né. Acho que tendo um contato já é um bom início, né.

De acordo com a pesquisa de Mafra e Moreira (2009), o não conhecimento de novos suportes e linguagens digitais e sua utilização de forma pedagógica foi um dos fatores que causou um baixo volume de uso pedagógico das TIC pelos professores estudados, mesmo quando esses apresentavam volume e habilidade significativos de uso do computador para fins pessoais.

Dentro dessa linha, trazemos a fala de C2 quando menciona experiências significativas com o uso das novas tecnologias dentro da graduação:

Teve uma (aula) que eu lembre... é... foi uma aula da professora Claudette<sup>42</sup> e o objetivo era a gente usar algumas ferramentas, pesquisar algumas ferramentas do computador como meio pra dar aula. Então alguns alunos... a professora dividiu a classe em grupos né, e um grupo fez sobre o *Twitter*. Então eles

---

<sup>42</sup> Os nomes próprios foram alterados para garantirem a privacidade dos participantes.

apresentaram um plano de aula de como eles, no papel de professores, usariam o *Twitter* pra ensinar né. E o *Twitter* eu não conhecia, então foi uma coisa bem diferente, então foi uma coisa bem diferente, eu pensei “uau, eu posso ensinar usando o *Twitter*”. E eles falaram de blogs também, mostraram como usar isso em prol do ensino né, até então eu já sabia usar o blog pela experiência que eu tive, mas não tinha ideia de como usar isso pro ensino.

O que mais chama a nossa atenção nesse relato, e o que o diferencia do trecho anterior, é a contribuição trazida pelos próprios estudantes no que diz respeito à seleção das ferramentas digitais a serem utilizadas. A participante descreve que os grupos de alunos tiveram que pesquisar recursos informáticos. Ou seja, esse fazer conhecer também pode partir dos licenciandos. Essa prática vai ao encontro do que defende Gatti (2009, p. 90) quando diz que “a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar este conhecimento”. Nesse sentido, damos destaque à atuação da professora que, como figura mais experiente na relação, mediou o processo de ensino aprendizagem (VYGOTSKY, 1978).

Apontamos ainda que a fala da entrevistada ilustra o que defendem Mafra e Moreira (2009), ou seja, a questão da aplicabilidade pedagógica nas novas tecnologias. Ao se referir ao *Twitter*, ela declara não ter conhecimento de sua existência antes da aula em questão e de nem poder imaginar, conseqüentemente, como usá-lo em sala de aula. Já ao falar dos *blogs*, C2 afirma que já os conhecia. No entanto, de maneira similar ao primeiro exemplo, declara não ter ideia de como utilizá-lo de maneira pedagógica antes da apresentação dos seus colegas.

É interessante notarmos também que C2 parece estar descrevendo uma aula que teve na licenciatura voltada para os usos das TIC nas salas de aula. No entanto, não é o caso. Tratava-se, na verdade, de uma aula com foco no desenvolvimento de atividades para sala de aula de maneira geral. A questão das tecnologias digitais apareceu como uma das possibilidades e não como o único foco. Essa prática pode servir como exemplo para mais disciplinas dentro de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa e também nos possibilita levantar o seguinte questionamento: será que é necessário uma disciplina específica dentro da graduação que trate das ferramentas digitais e seus usos ou será que essa maneira de reconhecer e propor usos das TIC pode aparecer como uma possibilidade de trabalho dentro de mais disciplinas?

No que se refere aos egressos, notamos uma grande diferença entre a sua experiência na graduação com aquela vivida pelos ingressantes e concluintes no que se refere às TIC. Para expressarmos essa realidade distinta, iniciamos com a fala de E4. Ela nos diz:

E depois, quando eu fiz a faculdade, é, eu não tinha computador em casa, né, agora que eu tenho, eu não tinha. Durante os 5 anos do curso de Letras eu não tinha. [...] O que eu sabia mexer de computador era de lá (trabalho), né, era o que eu precisava pra lá (trabalho). E na faculdade a gente não tinha recursos tecnológicos, nós tínhamos o laboratório de Letras, né, que a gente só ia fazer o *listening* do Inglês. E a biblioteca foi informatizada logo que eu comecei a sair, estava quase saindo quando a biblioteca nova foi inaugurada e foi informatizada, as pesquisas eram feitas todas manuais mesmo no começo.

E2 vai nessa mesma direção ao afirmar que:

Nada. Nada aprendemos na graduação sobre a utilização de ferramentas digitais. Nós sabíamos que poderíamos estar trabalhando com isso. Mas era algo que nós, por interesse próprio, deveríamos buscar. Não tivemos isso como um suporte pra gente.

Reforçamos as falas acima com o que nos diz E1:

Até porque quando a gente estava no início do curso aqui era os primórdios da internet, a gente não tinha muita... muita coisa, conteúdo como tem hoje né, hoje você praticamente não precisa nem vir numa biblioteca né, você encontra tudo disponível, artigo, livros... Na minha época tinha algumas coisas lógico né, mas não era como hoje assim, a quantidade de informação não era tão grande assim, a maior parte dos trabalhos eram feitos na biblioteca aqui mesmo, nos livros.

Na época em que o egresso frequentava a graduação o uso dos computadores ainda não estava tão popularizado, incluindo-se os ambientes educacionais. Essa realidade, a nosso ver, impossibilita enxergarmos a contribuição da formação inicial para o processo de letramento digital desses sujeitos. Por outro lado, a fala dos egressos terá um papel muito importante no sentido de que elas permitirão trazer luz à realidade das escolas hoje e de como esses profissionais dão conta de uma prática que demanda a utilização das TIC sem que tenham tido um preparo para isso durante seu processo de formação inicial. Ou, como define Marcelo (2009), buscaremos encontrar na fala desse sujeito um discurso que expresse o “conhecimento na prática”.

Os três eixos de análise acima apresentados levaram em consideração a experiência dos alunos com práticas digitais antes e durante a graduação. Também interessa a este trabalho saber como os alunos farão uso de ferramentas quando professores no futuro e qual a percepção que eles têm do avanço da tecnologia que, de uma maneira geral, entende-se que acontece de maneira muito rápida. Assim sendo, o próximo e último eixo de análise tem como foco o imaginário dos alunos quanto às suas perspectivas de trabalho quando um dia professores e os relatos dos egressos sobre as suas práticas de sala de aula no que tange a sua prática pedagógica.

#### 4.4 Avanço tecnológico e trabalho com as TIC nas escolas

A pesquisa do Cetic mostra que 25% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, 53% do 9º ano do Ensino Fundamental II e 60% do 2º ano do Ensino Médio disseram acessar a Internet através do celular. De acordo com essa pesquisa, é possível afirmar que, de fato, os alunos trazem sua experiência com práticas digitais para dentro da sua realidade escolar. Já os respondentes do nosso questionário, quando perguntados sobre a possibilidade de utilização de tecnologias digitais na sua futura profissão<sup>43</sup>, afirmaram que o fariam. Dos 45 respondentes, 44 disseram que sim e uma pessoa não respondeu a essa pergunta. Ou seja, os futuros professores entendem que as TIC estarão presentes na sua prática profissional e, necessariamente, que as utilizarão como ferramenta de trabalho.

Para contribuir com essa discussão, trazemos alguns trechos das entrevistas com nossos participantes que consideramos significativos para nossa discussão dentro deste eixo temático.

Ao discorrer sobre o seu entendimento sobre o futuro da escola e sobre o avanço da tecnologia, IN1 nos diz:

Eu acho que vai, vai mudar. A tecnologia vai mudar muito. Entende, então, eu não sei o que vou... o que prever pra daqui a cinco anos digamos. Eu não sei como é que vai ser, porque até lá vai ser tudo muito diferente. Então, eu prevejo e eu tento imaginar como é que vai ser a tecnologia. Eu... quando eu tinha dez anos eu nunca ia imaginar que daria pra ter tudo na tela (risos). Agora dá. É...

---

<sup>43</sup> Pergunta 23 – Pensando no seu conhecimento em informática, você faria utilização de meios digitais na sua futura profissão?

daqui a cinco anos o que mais vai ter, né? E nem foi muito tempo né, dez... oito anos, do jeito que a tecnologia evolui, evolui, evolui, daqui a cinco anos [...]"

Ao utilizar repetidas vezes a expressão “*vai mudar*” juntamente com o intensificador “*muito*” e a expressão “*do jeito que a tecnologia evolui, evolui, evolui*”, a entrevistada deixa escapar marcas de um discurso que entende a era digital como um período de constantes mudanças e evoluções. É interessante notar que a participante recorre a sua trajetória de vida para exemplificar esta rápida evolução.

Nesse sentido, IN2 afirma que:

Eu já vejo agora, assim, que os alunos tão muito... os jovens né... a geração que está vindo agora... eles estão muito mais avançados, assim, qualquer coisa que surge eles já... já sabem o que que é. Já são... cada um passa pro outro, assim, de aplicativo, de coisas mesmo. E acho que quando eu chegar lá pra ensinar aos mais novos, eu vou está mais atrasada com certeza. Mas, assim, mais atrasada eu não digo, assim, mas eles com certeza vão estar mais avançados que eu, né, pela rapidez que eles pegam as coisas e tal.

A entrevistada já consegue perceber uma diferença entre a geração que está na escola hoje em comparação com a geração do tempo em que ela estava na escola. É interessante que primeiro ela afirma que estará atrasada quando chegar à escola em relação às pessoas mais novas que ela (“*com certeza*”). No entanto, na frase seguinte, ela modifica a sua fala dizendo que não estará atrasada, mas sim que os alunos estarão mais avançados. Enxergamos aqui, reflexos do mesmo discurso que parece se pautar IN1 no que se refere à questão do rápido avanço das novas tecnologias.

É interessante ressaltar que esta ingressante, mesmo tendo acabado de sair do Ensino Médio, parece já se colocar em uma situação de distanciamento (visível pelo uso das expressões “*os jovens, né*”, “*a geração que tá vindo*” e “*eles*”) em relação ao nível ao qual acabara de concluir. Com base nisso, levantamos o seguinte questionamento: será que temos aqui nessa fala um indício de que, já no primeiro ano da graduação, podemos ver marcas de um processo de constituição de identidade docente? Buscamos amparo para responder a esse questionamento em Marcelo (2009, p. 109), que nos diz: “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. De acordo com o autor, essas experiências individuais acontecem ao longo da vida do professor e carregam características de períodos diferentes. Assim, podemos afirmar que a experiência com a graduação, mesmo no primeiro ano, contribui para a constituição de futuros professores.



A nosso ver, as falas dos ingressantes, especialmente daqueles recém-saídos do ensino médio, servem também como uma ferramenta que possibilita enxergarmos um pouco da sua realidade escolar, no sentido de que esse período é recente para eles. Ao narrar suas perspectivas profissionais perpassadas pelo uso das TIC IN4 nos diz que:

E a gente tem que ver a realidade das escolas e a grande realidade das escolas estaduais que é a maioria delas... eu estudei em escola estadual, eu acredito que não vai ser muito não, porque eu acho que a escola não tem ainda aquela estrutura, digo as salas tipo, computadores pra todos os alunos, porque eu acho uma coisa muito ruim um computador em dupla pra fazer trabalho, eu acho que não funciona.

A entrevistada nos conta que o uso dos computadores na escola pública, especialmente nas estaduais, é dificultado por uma questão de precariedade estrutural. Além disso, ela questiona a prática do trabalho em duplas com computadores. Vemos que o que a participante nos diz aqui vai ao encontro dos resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil realizada pelo Cetic<sup>44</sup>. Esse estudo, realizado com 2261 crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de setembro de 2013 a janeiro de 2014, conclui que enquanto o uso de computadores e Internet pelos sujeitos cresceu significativamente na sala da casa, no quarto da criança ou em qualquer outro lugar por meio de celulares em comparação à pesquisa de 2012, a utilização de computadores na escola demonstrou uma diminuição no período considerado. Será que é possível estabelecer uma relação direta entre a queda de utilização de computadores na escola e as más condições físicas para o trabalho com as TIC? Ou será que esse declínio tem uma ligação com o que nos fala a entrevistada sobre a presença de aparelhos de utilização pessoal na sala de aula? *“Com certeza, hoje em dia né, quem que não leva celular ou tablet, todo mundo leva junto, né?”*.

Ainda, há indícios nas entrevistas com os iniciantes que nos mostram que os estudantes têm consciência do seu papel na formação de sujeitos letrados digitais na sua futura profissão. Quando discorre sobre o papel do professor para a formação digital crítica dos seus alunos, IN3 nos diz que: *“Uhum. Sim, eu acho que sim. Eu acho que é... o professor também tem esse papel. Claro que o aluno vai criar consciência sozinho, mas o primeiro passo o professor pode dar”*.

---

<sup>44</sup> <http://www.cetic.br/pesquisa/kids-online/> - Acessado dia 27/10/2014.

No que diz respeito aos concluintes, trazemos a fala de C2, que descreve a sua visão de escola e dos usos das TIC:

[...] porque eles (os alunos) ainda têm essa visão e eu acho que essa visão ainda é propagada até pelos professores de que a tecnologia, de que a tecnologia é uma coisa e o caderno é outra, que o ensino tem que ser... tem que ser copiado do quadro e passado no papel e isso é desvinculado da tecnologia. Eu acho que os professores ainda têm essa visão, que eles não são ainda tão abertos à tecnologia e os alunos são tão influenciados pelos professores e acabam pensando isso também. Então acaba criando essa barreira e esse preconceito de achar que a educação é uma coisa até pouco atrativa e ultrapassada.

Entendemos que vem à tona, por meio das palavras da entrevistada, marcas de um discurso que, de certa forma, culpabiliza o professor pela propagação e manutenção de uma “*visão ultrapassada*” de escola. Essa crítica se justifica, principalmente, pelo fato de a entrevistada falar de dentro de um lugar específico, a saber, ao de concluinte de um curso de Letras que passou por experiências de estágio que lhe permitiram, entre outras coisas, fazer uma “*avaliação*” da escola e do professor que encontrou na sua prática com base no que foi estudado durante sua formação.

Complementarmente, C3 afirma:

[...] eu acho assim que a escola... não a escola na verdade, é que agora com o incentivo do MEC a escola tá se atualizando né, ainda não em metodologia, mas pelo menos em recursos. Mas o professor, ele infelizmente... não é nem que ele está parado, não tão pessimista, eu diria que ele tem medo, ele freia por receio mesmo. Então o que que acontece é que as professoras mais velhas ou que têm menos acesso às tecnologias, e geralmente implica na idade né, não querendo ser objetiva, mas já sendo, acham que os alunos vão enganá-las, que elas vão dar uma proposta, vai se dedicar àquilo e eles vão utilizar outros meios, então tem medo de... mesmo em trabalhos digitados elas têm medo porque ele vai poder copiar da internet ou coisa assim.

Ao analisarmos esse excerto desde o começo, podemos perceber que a entrevistada começa a falar da escola e, logo em seguida, corrige a sua fala. Com base na ACD, é possível afirmar que C3 estava prestes a trazer à tona a fala de um discurso que entende que não se investe em tecnologia na educação. Porém, a entrevistada traz uma informação nova, marcada pelo uso de “*agora*” e de um verbo em um tempo contínuo, que faz com que ela tenha que refazer sua fala: “*não a escola na verdade*”. Além disso, ao dizer: “*ainda não em metodologia*”, a entrevistada dá a ideia de que nem tudo está perdido, ou seja, que entende que há uma provisoriedade de tempo.

Ao se referir aos professores, chama a nossa atenção o fato de essa participante usar repetidas vezes a palavra “*medo*” ao explicar, no seu ponto de vista, porque alguns deles, principalmente aqueles com mais idade, não utilizam as TIC na sua prática de sala de aula. Ela compartilha do entendimento de C2 no sentido de que acredita que as ferramentas digitais devem estar presentes no trabalho realizado na escola. Porém, ela apresenta, a nosso ver, um pouco mais de compreensão em relação à situação dos docentes ao propor a capacitação como uma solução para essa situação: “*Talvez nós precisássemos de mais capacitação pra isso né*” e “*Eu acho que capacitação mesmo, tem que ser isso*”.

Ao tentarmos estabelecer uma relação entre todos os elementos que estão presentes nesse excerto, trazemos a contribuição de Cordeiro e Antunes (2010) quando concluem, com base no estudo por elas realizado, que a prática docente exige a apreensão de novos saberes com o objetivo de manter e de reforçar a identidade do professor. Assim, questionamos se esse medo ao qual se refere C2 não estaria ligado a uma falta de apreensão de novos saberes, nesse caso, referentes às novas tecnologias e a sua utilização como ferramenta pedagógica.

Nesse sentido, trazemos a fala de C4:

Pois é, eu acho que os professores também não estão preparados ainda. Essa nova geração de professores já vem mais preparada até porque já são dessa geração, digamos assim, tecnológica e já vem com isso desde criança e já sabem como lidar, né. Mas, nós da geração anterior, daí por isso temos muita dificuldade e é difícil lidar, é difícil limitar e trabalhar com isso, né. Talvez nós precisássemos de mais capacitação pra isso né. [...] Mas, a escola ainda não conseguiu, pra escola é muito recente e eles ainda não sabem como lidar, sabe. Então é bem complicado. Eu acho que capacitação mesmo, tem que ser isso.

No nosso entendimento, essa concluinte, que já vivencia uma experiência de sala de aula, deixa claro que entende que a solução para o despreparo em lidar com as ferramentas digitais por parte da escola e dos professores esteja ligada diretamente a uma questão de “*capacitação*”. É importante ressaltar que, em outros momentos da sua fala, C4 nos diz que a graduação teve um papel importante no seu processo de letramento digital, tanto no sentido de permitir que ela conhecesse novos recursos tecnológicos quanto no de apresentar maneiras de trabalhar pedagogicamente com eles.

Por fim, trazemos a fala dos egressos que, a nosso ver, contribui de maneira especial para esse eixo de análise pelo fato de eles já estarem inseridos dentro da escola

como profissionais de ensino. Esse fato permite tanto que eles nos tragam uma visão da realidade escolar quanto de experiências com o trabalho com as TIC.

Aos falar sobre a utilização de ferramentas digitais pelos alunos, E1 destaca:

Eles ficam praticamente o dia inteiro né, direto em Facebook, em redes sociais né, acessando o computador. De produtivo acho que acessam pouca coisa, um blog que é mais interessante assim, ou sites de notícias, ou sites referentes às disciplinas que eles cursam eu acho que pouca gente tem interesse de entrar. Mas, é a geração digital né, eles têm o acesso.

O dado que o entrevistado nos traz vai ao encontro aos dados da pesquisa KIDS Online Brasil do Cetic, que conclui que 87% das crianças entre 10 e 17 anos da região sul do Brasil acessam a Internet. Além disso, esse estudo também nos diz que o acesso por meio de celular aumentou de 21% em 2012 para 53% em 2013. Dessa feita, é possível afirmar com segurança que os jovens, nas palavras de E1, “*têm acesso*”.

Por outro lado, o que preocupa E1 enquanto professor é o fato desse uso que é feito pelo jovem ser, em grande parte, para fins de recreação. De acordo com ele, os alunos não parecem conseguir enxergar os equipamentos tecnológicos de uso pessoal como uma ferramenta de aprendizado consistente. Vemos que isso se exemplifica na continuação da fala de E1:

[...] já hoje nem pra se passar um trabalho, já é complicado, daí vão lá na Internet ctrl C, ctrl V e, às vezes, nem leem o que tá escrito. Uns anos atrás eu tinha uma turma de primeiro ano, aí eu fiz um trabalho sobre o humanismo, literatura portuguesa né. Teve um grupo que foi lá acho que é na Wikipédia né, digitou lá humanismo [...] pegou, copiou e só que o humanismo tem humanismo né, na literatura, humanismo né em filosofia. Ele pegou justamente um trecho lá que era do humanismo dentro da filosofia né, daí os filósofos assim, dentro dessa linha e não sei o que, nem leram o negócio, pegaram e entregaram lá, falei “isso aqui não é trabalho de português”; “não era humanismo professor?”.

A pesquisa do Cetic sobre a utilização das TIC e Internet por jovens confirma a realidade trazida pelo entrevistado ao concluir que 87% dos jovens pesquisados usam a Internet para a realização de trabalhos escolares. No entanto, diferentemente de E1, ela não nos fala da qualidade desse uso. Com base nisso, defendemos que o que tem que ser discutido no âmbito da educação e o que deve ser o foco na formação de professores no que diz respeito à utilização das TIC para fins educacionais não é, em primeiro lugar, a questão do acesso; mas sim a questão da qualidade do uso dessas tecnologias como ferramenta educacional por alunos e professores.

Ao falar da sua experiência com seus alunos na escola, E2 nos diz:

Eles têm uma facilidade muito grande, porque desde pequeninhos eles têm contato com isso. Não sei se os pequenos leem, por exemplo, livros ou pesquisas mais densas, eu penso que não, né, nos computadores, nos telefones, mas eles têm essa afinidade pras redes sociais, para o manuseio, pra conhecer e desvendar segredos cibernéticos que eu muitas vezes levo tempo, sabe, o que eu gastaria de repente assim uma hora, uma hora e meia pra descobrir, em questão e minutos eles descobrem e me ensinam ainda né, “não professora, não é assim” e vão lá e sentem o maior prazer daí em ensinar a professora.

Chama nossa atenção, num primeiro momento, a referência que a entrevistada faz à facilidade de “*manuseio*” que entende que as crianças têm. Aqui, a participante vai ao encontro daquilo que nos traz Ribeiro (2009), ao dizer que os processos de leitura e escrita envolvem, necessariamente, o domínio de uma técnica (tanto em processos tradicionais quanto naqueles baseados nas ferramentas digitais). Com base nisso, a vantagem que os alunos de E2 têm sobre ela diz respeito muito mais a uma questão de alfabetização digital do que de letramento digital propriamente dito.

Além disso, consideramos de grande importância para o trabalho que a professora realiza o fato de ela valorizar essa facilidade que os alunos têm, convidando-os a participarem ativamente do processo de letramento digital de ambos. A nosso ver, essa prática está pautada em uma visão de educação como um fazer dialógico, que valoriza o diálogo entre as partes e entende que o saber é co-construído (FREIRE, 2011), com o qual também nos identificamos. Além disso, é uma atitude que parece contribuir para a motivação e a sensação de valorização dos alunos que percebem que o seu saber é levado em consideração: “*e sentem o maior prazer daí em ensinar a professora*”.

A nosso ver, a relação professor-alunos deva se dar de forma dialética. Nesse sentido, o professor também pode contribuir para a formação digital dos seus alunos, mesmo tendo menos conhecimento técnico. Nesse sentido, trazemos outro excerto da entrevista com E2:

[...] ensinando e mostrando pra eles que existem outros mecanismos também de pesquisa, que eles podem usar esse computador pra fazer outras atividades, desenvolver outras atividades e não só as conversas, os bate-papos com os amigos, as trocas muitas vezes até de farpas na internet, fazer um trabalho realmente mais denso [...]

Além disso, a entrevistada nos relatou uma atividade que desenvolveu com uma de suas turmas envolvendo o uso das TIC. Nas suas palavras:

[...] eles estão lendo um livro. E o que normalmente acontecia nas aulas de leitura? Eles liam e ficava por isso, ou então eu pedia assim um resumo e eles já sabiam o que que tinha que fazer, um resumo. Era sempre assim, esse ano eu tive uma ideia diferente: eles vão fazer sim a leitura, vão apresentar o livro para a turma, mas através de um mapa mental. Então eu mostrei pra eles uma ferramenta online [...] e eles estão aprendendo a construir um mapa mental lá nesse site. E já está incitando uma coisa diferente, eles têm vontade de terminar o livro pra poder criar o mapa.

Nesses dois trechos, vemos uma ligação direta com o que os dados do segundo eixo de análise nos mostraram como importante para o trabalho com as TIC na educação: conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis e explorar suas aplicabilidades. Além disso a participante coloca em prática o que defende Cerutti-Rizzatti (2009), ao afirmar que o universo global da escola pode se beneficiar de questões do universo local dos alunos ao tentar incorporar o que é relevante para eles na prática pedagógica.

Ainda, a atividade proposta por E2 parece ter contribuído para o letramento digital de seus alunos. Entendemos que seja possível concluir isso quando ela compara os resultados da atividade realizada antes e depois da introdução dessa ferramenta digital:

Não, não era assim tão produtiva, muitas vezes vinham assim cópias fiéis do Google, das pesquisas que eles faziam. E agora é diferente porque eles têm que reduzir ao mínimo né a ideia do livro em um pequeno espaço pra poder apresentar. Então ficou bem mais produtivo.

No que diz respeito às condições para o trabalho com as TIC nas escolas. E4 nos diz:

[...] mas a Internet que a gente tem disponível nas escolas é muito baixa, então, até tu conseguir ligar todos os computadores, ajeitar tudo, acabou os 48 minutos de aula, sabe? [...] Eu acho que se a gente tivesse uma internet rápida, se toda sala tivesse o seu Datashow, sabe, a gente tivesse um note ali prontinho, caixa de som, tudo, tudo certinho, a gente conseguiria aproveitar muito mais e o aluno, e a gente poderia usar isso ao nosso favor. Mas ele acaba sendo assim um dificultador da aula sabe, porque enquanto tu corre, tu monta, já foi a aula, sabe?

Os laboratórios de informática, que enxergamos como a forma clássica de investimento em TIC nas escolas, parece não atender às expectativas da professora. Ela aponta sim questões técnicas precárias, “a Internet que a gente tem disponível nas escolas

*é muito baixa*”; no entanto, o problema também parece estar na questão organizacional e logística desse tipo de sala: *“até tu conseguir ligar todos os computadores, ajeitar tudo, acabou os 48 minutos de aula”*. A solução apontada pela participante para que as tecnologias trabalhem a seu favor seria a de trazer esses equipamentos para dentro da sala de aula. Nesse sentido, trazemos também a fala de E1:

[...] o ideal seria ter na própria sala mesmo né, pra gente poder usar esses recursos multimídia na sala. Às vezes tem que reservar... ontem eu queria trabalhar com a minha oitava série né, levar no laboratório ou o Datashow, mas não podia porque tinha outro evento no colégio que eles estavam usando a semana toda né, daí eu tive que passar um outro conteúdo pra eles pra gente retomar esse na semana que vem [...] quebra um pouco né o trabalho.

Nessa direção, Gastaldi (2003) conclui, ao desenvolver um trabalho junto a professores da educação infantil no sentido de desenvolver práticas com as TIC na sala de aula, que um computador por sala, em oposição à utilização de laboratórios de informática, atende às necessidades de professores e alunos. Para ela, a presença de ferramentas tecnológicas dentro sala de aula faz com que elas se tornem parte da vida das crianças.

Primeiramente, notamos que é recorrente na fala dos professores entrevistados, e os excertos acima nos mostram isso, uma queixa em relação às condições precárias de equipamentos e de qualidade de acesso à Internet nas escolas públicas nas quais trabalham. Nesse sentido, trazemos a crítica de Gatti (2009), que dá força à voz dos professores, quando ela afirma que condições de trabalho não favoráveis para uma prática docente de qualidade contribuem para que o trabalho do professor se torne uma luta diária. Além disso, a autora nos diz que mais um reflexo disso é que a construção da identidade desse profissional acaba dando-se de uma maneira muito deficitária e parcial, algo que se repetirá, conseqüentemente, na sua atuação profissional.

Porém, percebemos também que os professores sugerem uma alternativa para a superação desse problema: o acolhimento das TIC dentro da sala de aula. Concordamos com a proposta dos professores, pois, com base na reflexão proposta por Dewey (*apud* CUNHA, 2009), o uso das TIC pelos alunos não deve se limitar apenas a poucos momentos dentro da sua experiência escolar, como idas esporádicas ao laboratório de informática. Estamos convencidos de que o uso de ferramentas digitais permeiam várias

práticas sociais e, por isso, precisam estar disponíveis para professores e alunos assim que se tornarem necessárias – e necessidade nem sempre tem hora marcada.

Dando continuidade à nossa discussão, trazemos a fala de E3:

Então assim fica um pouco complicado dependendo do que a gente pode trabalhar porque às vezes eu tenho aula numa semana e na outra eu não consigo, então assim, pra trabalhar com eles nesse ponto eu acho que é bem complicado, mas dá pra, né, tem que sempre dar um jeitinho e assim pra pesquisa eu já utilizei... como eles têm celular, eu já utilizei na sala o celular.

Vemos que aqui a participante, além de corroborar com o que defendemos acima, também aponta para uma solução: a utilização do celular na sala de aula. A nosso ver, esse aparelho parece resolver tanto o problema físico de falta de equipamento de uso individual quanto a questão de conexão lenta disponível para os laboratórios das escolas. Contudo, essa proposta é barrada por uma questão muito pontual: o uso de celulares pelos alunos é proibido dentro das escolas por lei<sup>45</sup>.

Nessa direção, E4 nos diz:

Esse é o nosso calo. É, oficialmente eles não podem usar na escola. Mas a gente não proíbe que eles tragam, a gente, os pais argumentam “ah, pode precisar, pode”, né. Então, eles podem trazer, mas a gente pede que eles deixem desligados, o que não é cumprido. Então, acontece, é muito comum, a gente está dando aula, é, eles colocam no penal e o celular aqui tão passando mensagem.

Vemos que aqui a participante traz uma fala que nos ajuda a entender um dos motivos pelos quais o celular foi proibido nas escolas: eles distraem os alunos. Nesse sentido, essa preocupação se torna pertinente. No entanto, também nos perguntamos: será que a proibição é a solução? Quevedo (2008) afirma que a pior solução que pode ser tomada em relação à utilização de celulares na escola é o proibicionismo, no sentido de que isso simplesmente nega a situação de desenvolvimento atual pela qual passa a humanidade. Para ele, a solução para o problema está na regulamentação do uso. Para o autor, a escola deve encarar esse novo paradigma e enxergar que é possível trabalhar com os equipamentos de uso pessoal dentro da escola, propondo regras e formas conscientes de uso.

---

<sup>45</sup> Lei Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, Santa Catarina.



Nesse sentido, trazemos a fala de E1:

[...] uma briga nos colégios é o uso do celular né, por conta dos alunos, eles já tão tão acostumados com ele porque, está conectado o tempo todo né, que é difícil você proibir simplesmente, embora seja proibido né, mas eu até já cheguei a usar na... quando a gente trabalha com pesquisa com os alunos, eles terem acesso ao... poderem acessar via celular isso né.

Enxergamos aqui uma postura crítica desse professor frente a um “*proibir simplesmente*”. Ele reconhece que os celulares contribuem para o seu trabalho com os alunos e, portanto, faz o uso dentro de sala de aula, apesar de ele ser proibido. Vemos uma conexão aqui com o que defende Contreras (2002) ao falar que a autonomia do professor na escola é relativa: ele precisa seguir e pautar sua prática com base em normas e diretrizes; no entanto, ao fechar a porta da sala de aula, ele insere a si mesmo e seus alunos em um universo próprio onde decisões podem ser tomadas com base em interesses comuns – que nem sempre corresponde ao que é determinado por questões burocráticas.

Por fim, E3 nos fala de sua experiência em sala de aula com seus alunos nesse sentido:

[...] eles sabem até onde podem ir, tanto é que quando a gente deixa, ou quando eu deixei trabalhar com o celular eles trabalharam, pesquisaram e não fizeram coisas que não é pra fazer, claro que sempre tem um ou outro, mas a grande maioria eles sabem né qual que é o limite deles. Então acho que nisso a escola tem que rever bastante também.

Pelo relato da participante, temos um exemplo de que é possível utilizar os aparelhos e permitir o uso pessoal dos alunos durante as aulas com o objetivo de explorar essa ferramenta de trabalho em prol do seu aprendizado. Ao permitir seus alunos a usarem seus celulares durante a aula, a entrevistada está regulamentando (QUEVEDO, 2008) o seu uso; e ela o faz exercendo o seu papel de mediadora: “quando a gente deixa” e “quando eu deixei trabalhar com o celular”. Assim, ela não só integra o uso das TIC a sua prática docente como também confirma, a nosso ver, o papel de destaque do professor.

Assim, esse eixo de análise nos mostrou que tanto os ingressantes quanto os egressos falam da sala de aula como lugar que lhes é próximo: no caso dos membros do primeiro grupo por terem, de maneira geral, saído do Ensino Médio recentemente e no

caso do segundo grupo, por trabalharem em uma escola. Além disso, ambos nos dizem que as TIC estão presentes nas escolas, representadas, primeiramente, por equipamentos de uso pessoal e, depois, por meio de laboratórios de informática. No entanto, eles nos dizem que enquanto aqueles têm seu uso proibido, esses se encontram em condições inadequadas.

No que diz respeito ao futuro trabalho com as TIC na sala de aula pelos ingressantes e concluintes, a formação inicial recebeu papel de destaque na fala desses sujeitos. Além disso, a falta dessa contribuição durante a formação dos egressos, por uma questão histórica, também apontou nesse sentido. Os egressos têm certa familiaridade com as tecnologias digitais; o que eles precisam para poder melhor desenvolver atividades com os usos das TIC na sala de aula é a formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida como parte integrante da Linha Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Trabalhamos com base no objetivo geral de investigar como estudantes e egressos do Curso de Letras da Universidade da Região de Joinville reconhecem as contribuições da formação inicial para a sua prática pedagógica no que se refere ao letramento digital.

Participaram desta pesquisa 49 sujeitos, sendo 45 estudantes e 4 egressos do curso de Letras da UNIVILLE. Os ingressantes e concluintes responderam a um questionário cuja tabulação de dados permitiu tanto que visualizássemos um perfil geral dos estudantes como nos deu o direcionamento para a escolha de 4 alunos de cada grupo para uma entrevista (com base em seu grau de envolvimento com práticas digitais). Além desses 8 estudantes, selecionamos 4 egressos do curso por meio da técnica *snowball*, que permitiu que selecionássemos sujeitos com reconhecimento social devido a seu envolvimento significativo com o uso das TIC na sala de aula. Esses 12 sujeitos participaram individualmente de uma entrevista semiestruturada. Por falarem de dentro de 3 contextos diferentes, foram destacados trechos significativos das falas dos sujeitos de cada um dos grupos que, juntamente com sua análise, representam a principal fonte de dados desta pesquisa. Assim, ao analisarmos os dados, levamos em consideração que tanto a formação docente quanto o letramento digital são processos em constante desenvolvimento.

Os dados foram analisados com base na Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001, p. 91), que afirma que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Para tanto, dividimos nossa análise em quatro eixos distintos, a saber: aprendizagem da utilização de computadores, leitura e escrita na tela, o uso de computadores na licenciatura e avanço tecnológico e trabalho com as TIC nas escolas.

Apresentamos, agora, os objetivos específicos que guiaram este trabalho em conjunto com os resultados que alcançamos tendo em vista cada um deles.

O primeiro deles foi identificar ações ocorridas na formação inicial que foram significativas no processo de letramento digital de alunos e egressos do curso de Letras. Assim, no que diz respeito à utilização das TIC na graduação, foi possível perceber, por

meio da apresentação e análise de excertos das entrevistas, que as práticas digitais estão presentes no dia a dia dos estudantes de Letras e também na sua vida acadêmica. Seu curso de graduação, apesar de não oferecer uma disciplina que trate oficialmente dos usos das novas tecnologias pelo professor, apontado pelos participantes como uma lacuna a ser preenchida, possibilita situações que exigem a utilização de ferramentas digitais e momentos de planejamento de futuras atividades para o contexto escolar que contemplem práticas digitais. Enquanto aquelas exercem o papel de ampliar o que os estudantes conhecem do mundo digital e de desenvolver suas habilidades técnicas, essa desperta neles a visão de que as TIC podem ser usadas como ferramentas pedagógicas e lhes dá espaço para criar projetos de ensino que vislumbrem a sua utilização. Os entrevistados também demonstram ter noção de que as tecnologias digitais fazem parte da vida dos seus futuros alunos e que será exigido deles o uso social e consciente das TIC quando professores.

Além disso, a análise possibilitou visualizarmos os diferentes estágios de trajetórias de letramento digital dos participantes. Os ingressantes e os concluintes que participaram do nosso estudo estão vivenciando um momento dentro da universidade onde a presença de práticas digitais é clara. Podemos afirmar, com base nos dados, que não somente elas estão presentes como também, especialmente no caso dos concluintes, estão sendo pensadas como ferramentas pedagógicas para sua futura profissão. O caso dos egressos, por outro lado, traz à tona uma realidade, difícil de visualizarmos nos nossos dias, de uma formação acadêmica com a mínima ou nenhuma presença das TIC. Nesse sentido, essa dissertação permite a visualização do advento de um novo período histórico, a saber, a realidade permeada pelos aparatos digitais.

Com o próximo objetivo específico, nos propomos a reconhecer, na trajetória dos sujeitos, o papel que o processo de letramento digital teve na escolha da graduação. Nesse sentido, o processo de análise nos permitiu concluir que o aprendizado de habilidades de uso de tecnologias digitais dos entrevistados se deu por meio de cursos de informática, com o auxílio de outras pessoas, em casa e no trabalho, e por meio do autoestudo e da prática. Dentre essas formas, percebemos que a que recebe maior importância pelos sujeitos e que parece ser decisiva para o seu processo de letramento digital é a utilização das TIC, ou seja, a experiência prática de utilização. É interessante ressaltarmos que a escola não apareceu, na fala dos entrevistados, como local significativo para esse processo.

No que diz respeito às práticas de leitura e escrita em tela, os sujeitos destacaram, em especial os ingressantes e concluintes, a importância do contato com as TIC que se deu em casa, mediada por membros da família. Os resultados indicam que todos os eles, de alguma forma, têm algum envolvimento com essas duas práticas. No entanto, as duas atividades recebem destaque diferente: enquanto a tela não parece ser o suporte preferencial para a leitura, a utilização de computadores para a escrita recebe destaque na fala dos sujeitos. No que diz respeito à escolha por Letras, a maior influência parecem ter sido as práticas de leitura e escrita ao longo da vida dos participantes, e não letramento digital propriamente dito.

No que diz respeito a identificar quais características os sujeitos da pesquisa atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa na era digital e saber o que os egressos dizem sobre seu papel de formador de sujeitos letrados digitais, veio à tona, por meio das vozes dos participantes, uma situação de infraestrutura e de conexão com a Internet precárias, que desmotivam e dificultam o trabalho dos professores e alunos. Por outro lado, a presença da era digital se faz visível nas escolas por meio de aparelhos de uso pessoal que são trazidos por alunos. No entanto, o seu uso, oficialmente, não é permitido. Apesar dessa proibição, estudantes e egressos reconhecem nesses equipamentos uma possibilidade de trabalho com as novas tecnologias em sala de aula, pelo fato de elas estarem disponíveis e pelos alunos terem tanta afinidade com elas. Assim, nos deparamos com um dilema: por um lado os celulares podem ser entendidos como aliados, pois são uma ótima solução para o trabalho com as TIC na escola; já por outro, podem ser entendidos como vilões, pelo fato de atrapalharem os alunos durante as aulas e tirarem o seu foco. Uma possível solução está na intermediação feita pelo professor que, se formado para saber acolher e utilizar as tecnologias da informação na sua profissão, poderá contribuir para o letramento digital dos seus alunos e para o fortalecimento do papel que o professor tem para a educação.

De acordo com a ACD (FAIRCLOUGH, 2001), o fato de se trazer à tona a voz dos sujeitos permite que eles se percebam como agentes ativos que podem reproduzir ou transformar as situações nas quais estão inseridos. Sob essa perspectiva, portanto, a análise dos dados desta pesquisa levou em consideração as questões sociais que envolvem os sujeitos, bem como os efeitos ideológicos dos discursos que os cercam. Nas palavras do autor:

Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120)

Além disso, ao desenvolver este trabalho, nos direcionamos com base nas seguintes perguntas: de que forma as trajetórias de letramento digital constituem a identidade do professor de Língua Portuguesa? Como as experiências com o letramento digital na formação inicial estão presentes na ação docente dos egressos do curso de Letras? Essas, a nosso ver, puderam ser respondidas ao longo do trabalho.

Por fim, os resultados apontam que mais pesquisas poderiam ser formuladas com base nessa temática, especialmente no sentido de levar em consideração os letramentos acadêmicos na formação inicial e a promoção de formações continuadas que acolhessem professores que não tiveram a oportunidade de cursar uma graduação na era digital. Além disso, o curso de Letras da UNIVILLE poderia, com base nesta pesquisa, dar maior atenção aos aspectos por ela levantados no que tange à formulação de um currículo que permita a inclusão de atividades que promovam o letramento digital de seus estudantes ao longo do curso.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista de educação da pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set-dez 2010.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. **FOrmação de professores para a educação básica: 10 anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. **Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (Bola de Neve)**. Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental. v. 27 jul /dez, 2011.

CAIADO, R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul-dez 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, janeiro-março 2012.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. **Educational researcher**, v. 28, n. 7, 1999.

CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. D. S.; AGUIAR, M. A. L. D. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: UNIVILLE, 2010.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 15-52.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRADE, I. C. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, F. *et al.* Leitura e escrita via Internet: formação de professores nas áreas de alfabetização e linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 93-111, jan./jun. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GASTALDI, M. Contextos de alfabetização na Era Tecnológica. **Revista do Instituto Avisa lá**, Sumaré, n. 14, 2003. Acesso: 5 de novembro de 2014.  
<http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/contextos-de-alfabetizacao-na-era-tecnologica/>

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores**, v. 1, n. 1, Maio 2009.

GONÇALVES, Mônica Lopes *et al.* **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2011.

HERPICH, L. **Nos mares da formação continuada de professores: navegando nos letramentos digitais**. 2013. 107 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Blumenau, 2013.

HINKEL, T. **The Learning of English by Players of Online Games**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês). UISINOS, São Leopoldo, 2010.

HINKEL, T.; KOERNER, R. **Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19., 2014, Campinas. Anais do 19º COLE, Campinas, SP.; ALB, 2014.



HUBERMAN, M. The model of the independent artisan. In: LITTLE, J. W.; MCLAUGHLIN, M. W. **Teachers' professional relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts**. Chicago: Teacher College Press, 1993. p. 11-50.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LOPES, L. P. D. M. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 204-229.

MAFRA, N.; MOREIRA, V. **Perto das teclas, longe da formação de leitores**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP; ALB, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, p. 109-131, ago-dez 2009.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORGADO, L. O lugar do hipertexto na aprendizagem: alguns princípios para a sua concepção. In: CABRAL, A.; PAULO, J.; FERREIRA, F.; MORGADO, L.; AMANTE, L. & LOUREIRO, Maria (Org.). **I Simpósio Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo**. Almada, 1998. Disponível em:  
<http://www.moderna.com.br/escola/prof/art22.htm>

MUSGRAVE, G. **Sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

NOVELETO, M.; CLAUS, P. **Letramento digital dos professores e alunos das escolas públicas estaduais de Campinas – Região dos Amarais**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP; ALB, 2009.  
NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAPERT, S. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESCE, M. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. 2012. 141f.. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), PUC/SP, 2012.

PINHEIRO, P. A. Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da Internet: ressignificando a produção textual no contexto escolar. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 248-281.

QUEVEDO, L. A. (2008). El teléfono móvil se está transformando en un medio de comunicación. **Mundo Docente**. Mendoza, 2008. Acesso: 3 de novembro de 2014.  
[http://weblog.mendoza.edu.ar/m\\_docente/archives/019901.html](http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/019901.html)

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, A. E. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 75-102, dez. 2009.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 317-334, dez. 2010.

RIBEIRO, M. H. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo**. 2012. 235 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROJO, R. Letramentos digitais - a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46(1), p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROLDÃO, M. D. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, v. 9, p. 79-87, 1998.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, D.; SCHÜLZEN, E. **Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, trabalho com projetos e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas, 2012.

SETZER, Valdemar W. **Computadores na educação: por quê, quando e como**. Anais do 5o. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre, pp. 210-233, 1994.

SILVEIRA, A. P. K. D.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: um glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, E; VALENTINI, C. **Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais... Natal, 2011.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFGM, 2010.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

TERRA, M. R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502013000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002)>.

TOMLINSON, H. Continuing professional development in the profession. In: TOMLINSON, H. **Managing continuing professional development in schools**. Londres: Paul Chapman, 1997. p. 13-26.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, I. L. Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário da pesquisa nascente no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 251-276, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

**APÊNDICES**

Apêndice 1:

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - QUESTIONÁRIO

Você, estudante de Letras, está sendo convidado(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada **Trajétórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se conhecer aqueles que exercerão, futuramente, a função de professor de língua materna. O objetivo principal deste estudo é "Reconhecer em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras estão se constituindo como professores que trabalharão com a língua materna". Uma das possíveis contribuições desse estudo é, a partir do reconhecimento das práticas de letramento nas quais os estudantes se encontram envolvidos, promover o incremento no processo de formação de professores da Educação Básica (Curso de Letras) mediante a discussão dos dados levantados. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Caso você tenha vontade de dar continuidade é só assinalar "sim" no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário com um depoimento, e, ainda, sob forma de entrevista. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de julho e novembro de 2013. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de 2015. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a participação na pesquisa são praticamente inexistentes, por tratar-se de uma pesquisa de levantamento e de depoimentos, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e depoimentos orais, que serão gravados. Caso você necessite de outros esclarecimentos sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na UNIVILLE – Unidades do Bairro Bom Retiro e Centro, pelos telefones 3461 9149 e 3422 3021 ou pelo endereço eletrônico rosanamk@terra.com.br. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários, etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Trajétórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Joinville, \_\_\_/\_\_\_/2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a aluno/a participante

Apêndice 2:

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes

Você, estudante de Letras, está sendo convidado(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada **Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se conhecer aqueles que exercerão, futuramente, a função de professor de língua materna. O objetivo principal deste estudo é "Reconhecer em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras estão se constituindo professores que trabalharão com a língua materna". Uma das possíveis contribuições desse estudo é, a partir do reconhecimento das práticas de letramento nas quais os estudantes se encontram envolvidos, promover o incremento no processo de formação de professores da Educação Básica (Curso de Letras) mediante a discussão dos dados levantados. Os dados iniciais foram coletados para análise por meio de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Como você manifestou sua vontade de dar continuidade assinalando "sim" no final do questionário, você está sendo convidado a complementar as informações com uma entrevista semiestruturada. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de julho e novembro de 2013. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço - Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário - CEP 89219-710 Joinville - SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de 2015. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a participação na pesquisa são praticamente inexistentes, por tratar-se de uma pesquisa de levantamento e de entrevistas, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e depoimentos orais, que serão gravados. Caso você necessite de outros esclarecimentos sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na UNIVILLE - Unidades do Bairro Bom Retiro e Centro, pelos telefones 3461 9149 e 3422 3021 ou pelo endereço eletrônico [rosanamk@terra.com.br](mailto:rosanamk@terra.com.br). As entrevistas ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente eliminados e suas transcrições picotadas e enviados para reciclagem. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários, etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes. Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Joinville, \_\_\_/\_\_\_/2013.

---

Assinatura do/a aluno/a participante

Apêndice 3:

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Egressos**

Você, egresso do curso de Letras da UNIVILLE, está sendo convidado(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada **Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se conhecer aqueles que exercem a função de professor de língua materna. O objetivo principal deste estudo é "Reconhecer em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras estão se constituindo como professores que trabalharão com a língua materna e como egressos reconhecem as contribuições de sua formação inicial para a sua prática pedagógica". Uma das possíveis contribuições desse estudo é, a partir do reconhecimento das práticas de letramento nas quais os sujeitos se encontram envolvidos, promover o incremento no processo de formação de professores da Educação Básica (Curso de Letras) mediante a discussão dos dados levantados. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a uma entrevista semiestruturada. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de julho e dezembro de 2013. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de 2015. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a participação na pesquisa são praticamente inexistentes, por tratar-se de uma pesquisa de entrevistas, que serão gravados. Caso você necessite de outros esclarecimentos sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na UNIVILLE – Unidades do Bairro Bom Retiro e Centro, pelos telefones 3461 9149 e 3422 3021 ou pelo endereço eletrônico rosanamk@terra.com.br. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários, etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Joinville, \_\_\_/\_\_\_/2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a aluno/a participante



Apêndice 4: 1ª versão do questionário

### Pesquisa sobre Letramento

Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade onde você mora: \_\_\_\_\_

Se for de Joinville, de qual bairro? \_\_\_\_\_

Você trabalha? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, onde? \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

Qual a escolaridade dos seus pais/responsáveis?

\_\_\_\_\_

**Assinale uma ou mais alternativas nas questões de múltipla escolha e responda as demais:**

1. O que as outras pessoas em sua casa costumam ler?

( ) jornais

( ) revistas

( ) livros

( ) receitas

( ) panfletos

( ) outros \_\_\_\_\_

2. O que você mais gosta de ler?

\_\_\_\_\_

3. Quando você era criança, alguém costumava contar histórias para você?

( ) não

( ) sim

Quem? \_\_\_\_\_

4. Em se tratando de tipos de livros, quais são suas preferências?

\_\_\_\_\_

5. O que mais influencia você na escolha de um livro?

\_\_\_\_\_

Continua na próxima página →

6. Você vai até bibliotecas ou compra livros? Com que frequência?

uma ou mais vezes por semana

a cada duas semanas

uma vez por mês

raramente

nunca

outro \_\_\_\_\_

7. Quantos livros, mais ou menos, você lê por ano?

\_\_\_\_\_

8. Você tem algum autor preferido? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Por qual ou por quais motivos você costuma ler?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. O que você mais gostava nas aulas de Literatura antes da graduação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Qual foi o motivo na escolha pelo curso de Letras?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. O que você entende por texto literário?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Computadores**

13. Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez?

\_\_\_\_\_

14. Como/com quem você aprendeu a usar computadores?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Continua na próxima página →

15. No que diz respeito à utilização de computadores, como você classifica sua habilidade?

- perito
- ótimo
- bom
- mediano
- fraco
- não habilitado

16. Quanto você diria que a graduação contribuiu/está contribuindo para o seu aperfeiçoamento do uso de computadores?

- muito
- um pouco
- muito pouco
- nada

17. O que você costuma **ler** no meio digital:

- e-mails
- notícias
- blogs
- artigos científicos
- conteúdos em redes sociais
- propagandas
- outros \_\_\_\_\_

18. Com que frequência o faz?

- 6 a 12 horas por dia
- 3 a 6 horas por dia
- 1 a 3 horas por dia
- 3 a 6 horas por semana
- 2 a 5 horas por semana
- 1 hora por semana
- outro \_\_\_\_\_

19. O que você geralmente **escreve** ao utilizar um computador?

- e-mails
- textos / trabalhos acadêmicos
- postagens em blogs
- mensagens de bate-papo
- comentários em redes sociais
- comentários em vídeos / notícias
- outros \_\_\_\_\_

20. No que diz respeito à graduação, onde e para que você utiliza computadores?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21. Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas?

- em todas as aulas
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

22. Quando o fazem, qual a forma de uso?

---

23. Pensando no seu conhecimento atual de informática, você faria utilização de meios digitais na sua futura profissão?

- sim
- não

24. Como você imagina a participação/utilização de computadores em suas aulas (como professor/a)?

---

Concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista e tomada de depoimento)?

- sim
- não

Em caso afirmativo, deixe seu nome, endereço eletrônico e telefone para contato:

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Apêndice 5: 2ª versão do questionário

### Pesquisa sobre Letramento

Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade onde você mora: \_\_\_\_\_

Se for de Joinville, de qual bairro? \_\_\_\_\_

Você trabalha? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, onde? \_\_\_\_\_

Qual sua função? \_\_\_\_\_

Qual a escolaridade dos seu pais/responsáveis? \_\_\_\_\_

**Assinale uma ou mais alternativas nas questões de múltipla escolha e responda as demais:**

1. O que as outras pessoas em sua casa costumam ler?

( ) jornais

( ) revistas

( ) livros

( ) receitas

( ) panfletos

( ) outros \_\_\_\_\_

2. O que você mais gosta de ler?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Quando você era criança, alguém costumava contar histórias para você?

( ) não

( ) sim

Quem? \_\_\_\_\_

4. Em se tratando de tipos de livros, quais são suas preferências?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. O que mais influencia você na escolha de um livro?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Continua na próxima página →

6a. Você vai até bibliotecas? Com que frequência?

uma ou mais vezes por semana

a cada duas semanas

uma vez por mês

raramente

nunca

outro \_\_\_\_\_

6b. Você compra livros? Com que frequência?

uma ou mais vezes por semana

a cada duas semanas

uma vez por mês

raramente

nunca

outro \_\_\_\_\_

7. Quantos livros, de forma geral, você lê por ano?

\_\_\_\_\_

8. Você tem algum autor preferido? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Por qual ou por quais motivos você costuma ler?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. O que você mais gostava nas aulas de Literatura antes da graduação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Qual foi o motivo na escolha pelo curso de Letras?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. O que você entende por texto literário?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Computadores

13. Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez?

\_\_\_\_\_

14. Como/com quem você aprendeu a usar computadores?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. No que diz respeito à utilização de computadores, como você classifica sua habilidade?

- expert
- ótimo
- bom
- mediano
- fraco
- não habilitado

16. Quanto você diria que a graduação contribuiu/está contribuindo para o seu aperfeiçoamento do uso de computadores?

- muito
- um pouco
- muito pouco
- nada

17. O que você costuma **ler** no meio digital:

- e-mails
- notícias
- blogs
- artigos científicos
- conteúdos em redes sociais
- propagandas
- livros digitais (*e-books*)
- outros \_\_\_\_\_

18. Com que frequência o faz?

- 10 ou mais horas por dia
- 6 a 9 horas por dia
- 3 a 6 horas por dia
- 1 a 3 horas por dia
- 3 a 6 horas por semana
- 2 a 5 horas por semana
- 1 hora por semana
- outro \_\_\_\_\_

Continua na próxima página →

19. O que você geralmente **escreve** ao utilizar um computador?

- e-mails
- textos / trabalhos acadêmicos
- postagens em blogs
- mensagens de bate-papo
- comentários em redes sociais
- comentários em vídeos / notícias
- outros \_\_\_\_\_

20. No que diz respeito à graduação, **onde e para que** você utiliza computadores?

---

---

21. Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas?

- em todas as aulas
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

22. Quando o fazem, qual a forma de uso?

---

---

23. Pensando no seu conhecimento de informática, você faria utilização de meios digitais na sua futura profissão?

- sim
- não

24. Como você imagina a participação/utilização de computadores na sua prática docente?

---

---

Concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista e tomada de depoimento)?

- sim
- não

Em caso afirmativo, deixe seu nome, endereço eletrônico e telefone para contato:

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_



## Apêndice 6:

<p>Quais ações foram significativas no processo de letramento digital de alunos e egressos do curso de Letras?</p> <p>(Qual a contribuição do processo de letramento digital na sua escolha pela Licenciatura?)</p>	<p>11. Qual foi o motivo na escolha pelo curso de Letras?</p> <p>13. Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez?</p> <p>14. Como/com quem você aprendeu a usar computadores?</p> <p>15. No que diz respeito à utilização de computadores, como você classifica sua habilidade?</p> <p>17. O que você costuma ler no meio digital:</p> <p>18. Com que frequência o faz?</p> <p>19. O que você geralmente escreve ao utilizar um computador?</p> <p>A – Como você descreveria sua trajetória com computadores?</p>
<p>Como a graduação contribui/está contribuindo para o desenvolvimento do seu letramento digital?</p>	<p>16. Quanto você diria que a graduação contribuiu/está contribuindo para o seu aperfeiçoamento do uso de computadores?</p> <p>20. No que diz respeito à graduação, onde e para que você utiliza computadores?</p> <p>21. Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas?</p> <p>22. Quando o fazem, qual a forma de uso?</p> <p>B – Fale sobre a utilização de computadores e a graduação (aprendizado, experiências, formas de uso).</p>
<p>Quais características os sujeitos atribuem como importantes para o professor de Língua Portuguesa na era digital?</p>	<p>23. Pensando no seu conhecimento atual de informática, você faria utilização de meios digitais na sua futura profissão?</p> <p>24. Como você imagina a participação/utilização de computadores em suas aulas (como professor/a)?</p>

	<p>C – Quais características você considera importantes aos professores de Língua Portuguesa na era digital?</p>
<p>O que os egressos dizem sobre o seu papel de formadores de sujeitos letrados digitais?</p>	<p>D – Como acontece a utilização de computadores por você e seus alunos na prática?</p> <p>E – Você se entende como uma pessoa formadora de sujeitos letrados digitais? Por quê?</p>