

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LETRAMENTO DIGITAL NA VOZ DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JUSSARA CASCAES LONGARZO
PROFESSORA DRA. ROSANA MARA KOERNER (Orientadora)
PROFESSORA DRA. MARLY KRÜGER DE PESCE (Coorientadora)

Joinville – SC

2016

JUSSARA CASCAES LONGARZO

LETRAMENTO DIGITAL NA VOZ DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner e coorientação da Professora Doutora Marly Krüger de Pesce

Joinville – SC

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

L849l Longarzo, Jussara Cascaes
Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental/ Jussara Cascaes Longarzo; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner; coorientadora Dra. Marly Krüger de Pesce. – Joinville: UNIVILLE, 2016.

125 f. : il. ; 30 cm

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

1. Ensino auxiliado por computador. 2. Tecnologia educacional. 3. Letramento. 4. Língua portuguesa. 5. Professores de português. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Pesce, Marly Krüger de (coorient.). III. Título.

CDD 371.344


Termo de Aprovação

“Letramento Digital na Voz dos Professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental”


por

Jussara Cascaes Longarzo

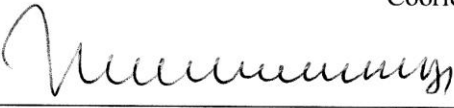
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)

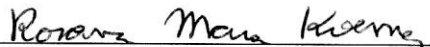


Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
Coorientadora (UNIVILLE)

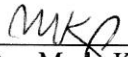


Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

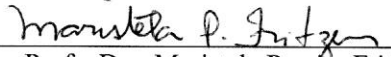
Banca Examinadora:




Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maristela Pereira Fritzen
(FURB)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
(UNIVILLE)

Joinville, 01 de dezembro de 2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Hermínia (*in memoriam*) e Dalilo (*in memoriam*), por serem meus alicerces, exemplos de perseverança e luta. Vocês continuam sendo a minha fonte de inspiração para continuar esta trajetória, e como diria meu pai, “já que estamos neste mundo, tem que fazer a vida valer a pena”!

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

“A vida é dialógica por natureza”¹. É por meio da interação que desenvolvemos nossos sentidos, moldamos nossa personalidade, tecemos caminhos em busca de conhecimentos. Por isso, não poderia deixar de agradecer pela sublime possibilidade de compartilhar a vida, de maneira tão singular, àqueles que me servem de inspiração, aos quais nunca é demais agradecer.

Agradeço, primeiramente, pelo dom da vida e a Deus, por me conduzir à compreensão de que há algo divino que permeia a minha existência, que me faz refletir sobre o verdadeiro sentido da vida.

Ao meu marido, Fabianno, pelas doses de realismo, pela compreensão e por fazer dessa existência um momento singular.

À minha amada filha, Jennifer, obrigada por me proporcionar momentos de encantamento que só são possíveis através dos olhos de uma criança, obrigada por todos os recadinhos de incentivo que você depositava constantemente sobre o meu computador. Saiba que foram impulsionadores para que eu conseguisse concluir esta etapa.

À minha família, que mesmo com todas as adversidades, me ensinou a ser resiliente e não desistir dos meus objetivos.

Aos meus sogros, Cleusa e Paschoal, por todo carinho, generosidade e por me acolherem como filha.

À minha amiga “irmã” Dione de Oliveira Cardoso, que está comigo para o que der e vier, amiga para todas as horas, que me ensina, com a sua meiguice e simplicidade, que a amizade é uma dádiva.

À minha amiga Janine Viviane Buse Willemann, uma das pessoas mais maravilhosas que esta existência me proporcionou. Nunca vou deixar de externar a profunda admiração que sinto por você. Obrigada por fazer parte da minha vida e estar sempre ao meu lado nos momentos mais importantes.

À minha amiga Vanessa da Rosa pela companhia, pelos conselhos e pelas trocas intelectuais. Sou muito grata ao universo por ter sido brindada com a nossa amizade. Obrigada por ter permanecido ao meu lado durante a trajetória do Mestrado, por ser tão compreensiva e espirituosa.

À minha querida orientadora Professora Dra. Rosana Mara Koerner, por me proporcionar a realização de um sonho. Como sempre lhe digo: “ser-lhe-ei eternamente grata por isso”. Obrigada por conduzir tudo com tanto amor, respeito,

¹ BAKHTIN, Mikhail. *Estética de Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 348.

carinho e generosidade.

À Professora Dra. Marly Krüger de Pesce, minha coorientadora, pela serenidade e por me lembrar que não posso ficar “enlouqueteada”, é preciso ter tranquilidade e objetivos claros.

À Professora Dra. Márcia de Souza Hobold, que com seu jeito “primoroso” me cativou desde o primeiro dia de aula. Seus ensinamentos ficarão para sempre gravados em minha memória e no meu ser. Obrigada por aceitar fazer parte da banca examinadora deste trabalho e por contribuir tão significativamente para o aprimoramento desta pesquisa.

À Professora Dra. Maristela Pereira Fritzen, que aceitou fazer parte da banca examinadora deste trabalho. Com sua generosidade e delicadeza, ela contribuiu, muito significativamente, com o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada pelo olhar cuidadoso e pela sutileza com que conduziu este processo.

Às professoras do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, cada qual com a sua singularidade, pois me fizeram refletir e me impregnaram com seus conhecimentos. Obrigada pela partilha. Em especial à Professora Dra. Elizabete Tamanini, que me fez despertar para a “boniteza” que perpassa a nossa existência enquanto educadores.

A todos os educadores que fizeram parte da minha trajetória, desde o ensino fundamental até este momento. Com certeza carrego um pouquinho de cada um. Costumo dizer que as pessoas que passam em minha vida impregnam-me com lembranças, “são as vozes que me habitam”.

Aos amigos que fiz na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Nos treze anos dedicados a esta instituição, conheci muitas pessoas que certamente não poderia deixar de agradecer. Em especial à Deanises da Silva, a qual costumo chamar muito carinhosamente de “quase mãe”, que, com seu olhar sensível e angelical, me mostrou que existem caminhos infundáveis em busca por conhecimentos.

Aos amigos da Escola Municipal Pauline Parucker, que me acolheram no início da docência e me ensinam a cada dia como percorrer os meandros da nossa profissão. Especialmente à Professora Márcia Lemos Correa, que me recepcionou muito carinhosamente e me faz sentir como se a escola fosse a extensão da minha casa. À Professora Neli Teresinha Marques Borba, “uma entusiasta incansável”. Não me canso de ouvir os seus ensinamentos. Muito obrigada por me acolher tão amorosamente e por ser tão sensível e empática. À Professora Magda Cristina Ribeiro, que, com a sua “pseudo sisudez”, me mostrou que nem tudo deve ser levado tão a sério. À Lucilene Maria Nunes pelas conversas, pelo incentivo e por ter sido tão afetuosa e prestativa nos momentos em que eu mais precisava.

Aos amigos da turma V do Mestrado em Educação. Foi muito prazeroso conviver e aprender com cada um de vocês. Em especial à Eliane, à Délcia e à Clarita (da turma VI) pelos momentos de reflexão, companheirismo e partilha.

Às professoras Edla Yara Perini e Mônica Schüler Menslin, que muito carinhosamente me cederam seus depoimentos e compartilharam suas trajetórias como professoras supervisoras e formadoras pioneiras na área de tecnologias educacionais na Rede Municipal de Ensino de Joinville, fator que possibilitou o enriquecimento desta pesquisa.

À professora Giani M. S. de Oliveira e a todas as professoras que fazem parte do Núcleo de Tecnologia Municipal. Obrigada pelas contribuições e por serem tão prestativas e amáveis.

Aos companheiros de profissão, professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville, que muito gentilmente se propuseram a participar desta pesquisa, especialmente aos oito professores que contribuíram com as entrevistas, externando, em suas narrativas, elementos fundamentais para o aprimoramento deste estudo.

Ao PIBPG da UNIVILLE pelo apoio financeiro concedido à pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Este estudo tem como objetivo conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital. Para tanto, optou-se pela investigação de cunho qualitativo, que teve como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. A pesquisa contou com a participação de oitenta professores que, a partir do questionário, puderam evidenciar suas concepções acerca do letramento digital e como compreendem a inserção dos recursos digitais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Durante a fase das entrevistas semiestruturadas, foram entrevistados oito professores, tendo em vista o propósito de aprofundar alguns aspectos que não puderam ser obtidos nas respostas ao questionário. Os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista semiestruturada foram analisados tendo como base a perspectiva teórico-metodológica da análise de conteúdo sugerida por Moraes (1999), Franco (2005) e Bardin (2006). Esta pesquisa conta com o aporte teórico dos seguintes autores: García (1999), Frigotto (2010), Nóvoa (1995), Saviani (1997), Soares (2012), Kato (2009), Tfouni (2010), Kleiman (2005), Street (2014), Rojo (2009), entre outros. Os resultados apontam para a necessidade de melhoria no que diz respeito à infraestrutura das escolas, especialmente a instalação de Internet nas salas de aula. Percebe-se que há uma movimentação por parte da Secretaria de Educação acerca da oferta de formação para os professores; no entanto, observa-se na voz dos docentes que essa formação não supre as suas necessidades, especialmente no que se refere à adequação das tecnologias como ferramenta pedagógica. Os professores acreditam e reforçam a ideia de que as ferramentas digitais podem contribuir para facilitar o trabalho docente, mas indicam a necessidade de melhoria na infraestrutura, especialmente no que diz respeito à disponibilização de Internet nas salas de aula. Destacam a importância de conscientizar os pais e alunos sobre o uso consciente e o cuidado com os equipamentos. Salientam como fundamental a efetivação de formação continuada e em serviço com seus “pares na própria unidade escolar”, e não se eximem da responsabilidade de buscar a autoformação, desde que lhe sejam oferecidas melhores condições de trabalho para que possam adequar as tecnologias às suas práticas docentes. Os dados revelam, ainda, que a utilização dos *tablets* como ferramenta pedagógica ainda é incipiente, dadas as condições em que estão inseridos. Contudo, faz-se necessária a implementação de formações continuadas que sirvam de aporte para que os professores possam se tornar autores no desenvolvimento de práticas alicerçadas no universo digital. Para tanto, deve haver melhorias na infraestrutura, sem deixar de lado a necessidade de conscientização dos estudantes como um processo a ser melhorado.

Palavras-chave: Formação docente. Letramento Digital. Trabalho dos professores de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This present dissertation is linked to the line of research "Work and Teacher Training", of the Master of Education from the University of the Region of Joinville - UNIVILLE. This study has as objective to know the concepts from the teachers of the Portuguese language on the issue of digital literacy. Therefore, it was decided for the investigation of qualitative approach that had as data collection instruments the questionnaire and the semi-structured interview. The research counted with the participation of eighty teachers that, from the questionnaire, could be evidenced their concepts about the digital literacy and how they understand the insertion of digital resources in schools of the Municipal Teaching Network of Joinville. During the phase of the semi-structured interviews eight teachers were interviewed. With the purpose of deepening some aspects that could not be obtained in the questionnaire responses. The data obtained from the questionnaire and the semi-structured interviews were analyzed based on the theoretical and methodological perspective of the content analysis suggested by Moraes (1999); Franco (2005) and Bardin (2006). This research has the theoretical basis of the following authors: Garcia (1999), Frigotto (2010), Nóvoa (1995), Saviani (1997), Soares (2012), Kato (2009), Tfouni (2010), Kleiman (2005), Street (2014), Rojo (2009), among others. The results point to the need for improvement with regard to the infrastructure of schools, especially the internet facility in classrooms. It is noticed that Secretary of Education intends to provide teachers' training; however, it is noted in the voice of teachers that this training does not supply their needs, especially with regard to the suitability of technologies as a pedagogical tool. The teachers believe and reinforce the idea that the digital tools can contribute to facilitate the teaching work, but they indicate the need for improvement in infrastructure, especially with regard to the availability of internet in the classrooms. They highlight the importance of awareness among parents and students about the conscious use and care with the equipments, they emphasize as fundamental the effectuation of continuing education and in service with their "pairs in the school itself" and they are not exempt from the responsibility of seeking the self-training since they are offered better working conditions so that they can adapt the technology to their teaching practices. The data also reveal that the use of tablets as a pedagogical tool still is incipient given the conditions they are inserted. Thus, it is necessary the implementation of continuing education that serves as contribution for the teachers to become authors in the development of practices grounded in the digital universe. Therefore, there should be improvements in the infrastructure of the educational institutions, without leaving aside the need for awareness of the students as a process to be improved.

Keywords: Teacher Training. Digital literacy. Portuguese teachers' work. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

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

APP – Associação de Pais e Professores

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EVN – Escola Via Net

GTs – Grupos de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

SciELO – *Scientific Electronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Equipamentos eletrônicos adquiridos pela Rede Municipal de Ensino de Joinville.....	60
Gráfico 2 – Tempo de serviço como professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville.....	73
Gráfico 3 – Leituras que os professores costumam fazer com frequência.....	75
Gráfico 4 – Preferência dos professores por livros.....	76
Gráfico 5 – Preferência dos professores por autores.....	78
Gráfico 6 – Motivos pelos quais os professores costumam ler.....	79
Gráfico 7 – O que os professores costumam ler no meio digital.....	83
Gráfico 8 – O que os professores costumam escrever no meio digital.....	84
Gráfico 9 – Forma de uso das tecnologias digitais em sua prática.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente.....	20
Quadro 2 – Dados sobre a dissertação: Um computador por aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola.....	24
Quadro 3 – Dados sobre a dissertação: Letramento Digital: um estudo a partir do Programa UCA – Irecê – BA.....	25
Quadro 4 – Dados sobre a tese: Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.....	26
Quadro 5 – Número de Unidades da Rede Municipal de Ensino.....	63
Quadro 6 – Número de Alunos da Rede Municipal de Ensino.....	63
Quadro 7 – Nomenclatura dos entrevistados.....	67
Quadro 8 – Instrumentos de Coleta de Dados – Questionários impressos e <i>online</i>	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da CAPES – 2011/2012.....	22
Tabela 2 – Levantamento da produção acadêmica na BDTD – 2006/2015.....	22
Tabela 3 – Total de teses e dissertações por ano – 2006/2015.....	23

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – TECENDO CAMINHOS	13
<i>Delineando perspectivas a partir do balanço das produções.....</i>	<i>21</i>
<i>Os achados e as correlações com a pesquisa</i>	<i>23</i>
1 O TRABALHO DOCENTE – APORTES TEÓRICOS	30
1.1 Um olhar sobre o conceito antropológico de trabalho	30
1.2 Trabalho Docente	33
1.3 Formação e Formação Continuada	36
1.4 Condições de Trabalho Docente na Era Digital	40
2 LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO DIGITAL NA ESFERA ESCOLAR	44
2.1 Letramento e letramentos	44
2.2 Instituição escolar enquanto agência de letramento	48
2.3 Letramento digital na esfera escolar	51
2.4 Políticas de inserção digital nas escolas brasileiras	53
2.5 Inserção digital nas escolas municipais de Joinville	56
3 PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 O lócus da pesquisa e a Rede Municipal de Ensino de Joinville.....	63
3.3 Participantes, abordagem e os instrumentos de coleta de dados	64
3.4 Processo de análise dos dados	68
4 O ENTOAR DAS VOZES NA ANÁLISE DOS DADOS.....	71
4.1 Caracterização do perfil dos professores pesquisados.....	72
4.2 Trajetórias de letramento dos professores de língua portuguesa	76
4.3 Letramento digital no ambiente escolar	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	108
APÊNDICE A – TCLE para questionário	109
APÊNDICE B – TCLE para entrevista	110
APÊNDICE C – Questionário	111
APÊNDICE D – Entrevista	116
APÊNDICE E – Matriz de referência para projetos de pesquisa	117
ANEXOS.....	120
ANEXO A – Declaração de instituição coparticipante.....	121
ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP	122
ANEXO C – Declaração	124

INTRODUÇÃO – TECENDO CAMINHOS

*“A vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.”
(Cecília Meireles)²*

Minhas considerações aqui partem de lembranças ora reluzentes, ora ofuscantes. Revisitar o passado por meio da escrita possibilita tecer um pouco da minha trajetória e descrever os caminhos percorridos até aqui, em busca da minha utopia pela educação. Assim como para Galeano, a utopia:

Está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a Utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar³.

Comparo o meu caminhar em busca pela educação ao trabalho de um artesão que aos poucos vai dando vida às suas criações, permeadas de adornos, costuras e descosturas. Durante meu percurso, tive que alinhar, desalinear, construir e desconstruir o que me possibilita evidenciar as palavras, os sonhos e os pensamentos que me constituem. Como uma colcha de retalhos que vai criando vida a partir da sua composição, das diferentes cores que se entrecruzam, se contrastam e se solidificam, aos poucos venho me constituindo a partir dos estudos e da profissão docente. Acredito que:

A gente pode transformar o veneno em remédio [...]. A gente [...] não vai mudando de uma hora para outra; vai mudando por etapa, devagarzinho; cada dia que a gente vai passando, cada hora, cada minuto, cada segundo da vida da gente, a gente vai sentindo e percebendo as coisas, vendo as coisas de outro ângulo, diferente do que a gente era [...]. (CIAMPA, 2007, p. 110)

Meu interesse pelos assuntos de educação começou a criar formas a partir da infância, momento em que passei a significar o mundo e a me constituir como estudante. Rememorar os primeiros anos de escola me traz recordações sensoriais

² MEIRELES, Cecília. **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972, p. 94.

³ O ilustre escritor Eduardo Galeano faz menção a essa citação em referência a Fernando Birri *In*: <<http://www.contioutra.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/>>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

de encantamento pelo universo estudantil.

Os meus sentidos sempre foram tangenciados, significados e ressignificados pela palavra e pelas suas conexões, por isso sempre tive um forte elo com as letras. Lembro-me, nitidamente, das histórias contadas pela minha professora da primeira série⁴, que com sua entonação e sensibilidade nos conduzia para o universo lúdico, onde o mundo do “faz de conta” afluía meus sentidos e me transmitia uma inebriante sensação de que era possível acreditar em um mundo melhor.

Aos poucos fui criando autonomia e comecei a frequentar a biblioteca da escola. Sempre que possível, passava a maior parte do tempo folheando livros, lendo as imagens e tentando decifrar os signos “palavras”. Foi grande a minha alegria quando consegui ler um livro inteiro e contar a história para a minha família; essa foi a maior sensação de liberdade que já experimentei.

Minha infância foi marcada por rupturas. Sou filha adotiva de uma família bastante simples. Minha mãe sabia ler e escrever muito pouco e meu pai só estudou até o quarto ano primário⁵. Apesar do pouco tempo de estudo, meu pai foi minha primeira referência de professor, notável era a sua sabedoria. Sabia posicionar-se muito bem diante dos percalços da vida, fazia cálculo mental como ninguém, era um exímio contador de histórias, sempre estava disposto a aconselhar quem quer que fosse.

Minha família não tinha condições de adquirir livros, por isso costumava-os levar da biblioteca da escola para casa. Como gostava muito de ler, era-me permitido trazer mais de um por semana. Para driblar a escassez financeira, meu pai nos disse que não iríamos ficar sem conhecer as histórias do mundo. Assim, ele instituiu que sempre que possível iríamos fazer um encontro para contar “causos”. Os encontros aconteciam ao redor do fogão à lenha; nesse momento, eram-nos transmitidos valores que para meu pai deveriam ser inerentes aos seres humanos, mas que na visão dele estavam se diluindo com o passar do tempo.

Para o meu pai, a ética e o senso crítico eram imprescindíveis e indissociáveis. Infelizmente, ele não teve condições de estudar e, por isso, não concretizou o sonho de se tornar professor. Lembro-me dele nos confidenciando a vontade de fazer do mundo um lugar melhor e de contribuir para formar pessoas livres das imposições de um sistema que oprime.

⁴ Terminologia utilizada nos anos 1980.

⁵ Terminologia utilizada nos anos 1950.

Não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. (...) A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p. 53-54)

Naquele momento, não sabia ao certo a que meu pai se referia, mas hoje toda a sua fala e o seu ensinamento fazem muito sentido, e eu o admiro ainda mais, assim como admiro todas as pessoas que, de certa forma, contribuíram para minha formação intelectual, moral e espiritual, pois acredito que somos constituídos conjuntamente, e é só por meio da troca de experiências e das palavras que a vida passa a ter sentido:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1979, p. 314, 318)

Não consigo precisar se a minha opção pela docência está vinculada aos ensinamentos do meu pai ou à concretização do seu sonho, mas sei que onde quer que ele esteja, deve estar com um sorriso maroto, dizendo que a sua presença na terra não foi em vão e que, de certa maneira, conseguiu aguçar meus sentidos. Com ele, aprendi a amar, a sonhar, a valorizar os estudos e a beleza que estabelecemos por meio da relação entre as pessoas.

Assim como ele, acredito na possibilidade de uma sociedade melhor, na sutileza e boniteza que perpassam a educação. Essa educação que liberta, significa e (re)significa, ensina-nos a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir novas formas de sentir, de perceber, de sermos cada vez mais nós mesmos. Conforme descreve Tardif (2002, p. 182):

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos.

Não podemos renunciar à capacidade de sonhar, de investigar, de denunciar e de anunciar, de visitar o amanhã e de (re)significá-lo.

Diante da expressiva relação que estabeleci com as palavras, resolvi cursar Letras na UNIVILLE. Ingressei no ano de 1999. Logo no início, tive a oportunidade de trabalhar como professora temporária para a Prefeitura Municipal de Joinville. Acabado o contrato, era necessário que eu conseguisse subsidiar a faculdade; dessa maneira, candidatei-me para trabalhar na Assessoria de Eventos da UNIVILLE.

A oportunidade de trabalhar na Universidade fez com que eu me interessasse pelas mais diversas áreas do conhecimento. Fui responsável pela realização de inúmeros eventos, conheci diversas pessoas, com diferentes titulações. Presenciei muitas falas de cunho científico e pedagógico que me fizeram refletir sobre a importância do meu trabalho para a Universidade, haja vista que a realização dos eventos solidifica a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e, acima de tudo, também possui forte apelo pedagógico. Mesmo sem estar em sala de aula, eu sentia que a minha função era fundamental para a educação.

As atividades ligadas à área das licenciaturas contribuíram para aumentar ainda mais o meu desejo pela docência. Dediquei-me ao trabalho administrativo por treze anos, mas a ideia de ser professora continuava latente. Foi quando, em 2011, prestei o concurso da Prefeitura Municipal de Joinville.

Em abril de 2013, fui contratada como professora titular e comecei a ministrar aulas de língua portuguesa. Diante dessa situação, resolvi abdicar da função administrativa, dedicar-me integralmente à profissão docente e buscar novos meios de aprimorar minha prática pedagógica, pois acredito que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2003, p. 78)

Assim que iniciei as atividades como professora efetiva da Prefeitura Municipal de Joinville, no ano de 2013, pude constatar a angústia de muitos profissionais com relação ao que eles chamam de “educação tecnológica”. Em consonância com as diretrizes do Governo Federal de disseminar e tornar acessível a educação digital em todas as esferas da educação, a Prefeitura Municipal de Joinville tem investido na compra de *notebooks* (para os professores) e *tablets*⁶

⁶ *Tablets* (palavra inglesa): Durante esta dissertação, será utilizada a designação da palavra *tablets* (no plural) ou *tablet* (no singular). *Tablet*: Substantivo masculino ou feminino. Computador portátil de

(para os alunos), com a intenção de fazer com que as aulas sejam mais atrativas e modernas. Dessa forma, acredita-se que os alunos irão se envolver mais no processo de ensino/aprendizagem, visto que a nova geração já está muito familiarizada com as tecnologias digitais.

Entretanto, existe um conflito de geração que distancia os professores nascidos nas gerações X e Y dos alunos da geração Z. Para muitos professores, as práticas convencionais são adequadas e a tecnologia torna-se um entrave, e há certa resistência em se fazer o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – e as adequações didáticas necessárias para a nova prática, seja por falta de conhecimento ou por acreditar na educação tradicional, na qual só o quadro e o livro didático eram tidos como necessários.

Há também a dificuldade de infraestrutura, pois a maioria das escolas não possui fibra ótica, a Internet é lenta, não há *wireless* nas salas de aula e, assim, os professores, quando usam os *tablets*, só conseguem trabalhar *off-line*, o que muitas vezes causa frustração e dificulta a execução do planejamento.

Como professora da Rede Municipal de Ensino, passei a sentir as necessidades vivenciadas pelos meus colegas de profissão, pois percebo que muitas vezes não temos estrutura para que as tecnologias funcionem de forma adequada. Especificamente na disciplina de língua portuguesa, a qual eu leciono, observo as limitações frequentemente encontradas pelos profissionais quanto ao uso dessas tecnologias que, se bem aproveitadas e em funcionamento técnico adequado, beneficiariam ambas as partes do processo de ensino-aprendizagem. Talvez esse seja um dos aspectos que provoque a resistência e a falta de interesse, de alguns professores da área, pelo ensino digital.

A instituição escolar cumpre o papel fundamental na formação do indivíduo, inclusive na sua familiarização com os meios digitais. Contribui significativamente para formar cidadãos críticos e autônomos, tendo acesso à informação e favorecendo a produção de conhecimentos. Cabe à escola, principalmente das classes populares, a inserção desse aluno no meio digital; entretanto, muitas vezes a instituição escolar fica limitada diante das possibilidades de trabalhos com os meios digitais, pois são necessários alguns aspectos, tais como: formação de professores, equipamentos de qualidade, acesso à internet, para que se consiga

efetivar os usos das TICs no ambiente escolar. A ausência ou insuficiência desses fatores torna-se um desafio a ser enfrentado pelos profissionais docentes. Segundo Moran *et alii* (2000, p. 50):

É preciso educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. Urge também a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las de forma mais abrangente possível.

O uso dos meios digitais no ambiente escolar propicia ao aluno, e por vezes até exige dele, uma nova postura, mais atuante, diferente das mídias anteriormente empregadas em sala de aula, como os vídeos, revistas ou jornais, nos quais seu papel era muito mais passivo diante da informação. As novas ferramentas tecnológicas favorecem a participação efetiva do aluno à medida que ele manuseia a informação, verifica sua procedência, pesquisa instantaneamente e faz uso de aplicativos em favor de sua produção. Para Bonilla (2011, p. 64):

Não estamos mais dependentes da mídia de massa, ou da indústria cultural; temos a possibilidade efetiva de usufruirmos – professores e alunos – de um canal emissor, onde todos nos posicionemos como propositores, idealizadores, criadores, onde tenhamos voz e vez; e de transformarmos a escola num espaço de criação e socialização dessa produção. Produção que pode ser realizada nas mais diferentes linguagens, já que as tecnologias digitais possibilitam trabalhar com qualquer uma delas.

Acredito que os acessos democráticos das tecnologias podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o uso das TIC não pode ser entendido como um mero recurso, mas deve ser uma possibilidade de transformação de professores e alunos. Nesse sentido, Lévy (1999, p. 17) alerta para a necessidade de a escola se modificar diante da troca de paradigmas para a construção do saber e salienta que: “[...] torna-se tarefa da escola, e em especial do professor, criar uma consciência de mudança nos processos de aprendizagem, de modo que a educação possa ser aliada ao uso das novas tecnologias, e de busca autônoma e constante do saber”. Freire (2003, p. 98) expõe que: “O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação”.

Quando ingressei no Mestrado de Educação da Univille, na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, fez-se necessária a escolha de uma temática de pesquisa. Assim, diante da problemática encontrada na implantação dos recursos

tecnológicos nas Escolas Municipais de Joinville, decidi pesquisar “O letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental”.

Diante de várias constatações no ambiente escolar, a escolha da temática para este estudo foi motivada por uma inquietação pessoal que surgiu a partir de observações e conversas com os demais professores da minha escola. Assim, eu conseguiria associar a minha paixão pelas palavras e por suas infinitas conexões. Conforme salienta Bakhtin (1995, p. 41):

[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios. Serão, por este motivo, as palavras, os indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais, desde as mais insipientes ou efêmeras.

Partindo de reflexões derivadas dessa problemática, busco, por meio desta pesquisa, conhecer as concepções⁷ dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital. Questionei-me muitas vezes sobre essa problemática e, uma vez delimitada a temática de pesquisa no Mestrado, busquei averiguar as seguintes questões:

- Quais as concepções que os professores de língua portuguesa têm sobre letramento digital?
- De que forma os professores de língua portuguesa compreendem a inserção dos recursos digitais no ambiente escolar?
- Como são feitos os encaminhamentos para que se consiga fazer os usos das tecnologias no ambiente escolar?

Logo que ingressei no Mestrado em Educação da UNIVILLE, passei a fazer parte do grupo de estudos LETRAFOR (Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente), que tem como objetivo contribuir para as discussões sobre letramento acadêmico a partir do levantamento quanto às práticas de leitura e escrita nas quais estudantes dos cursos de licenciatura (Artes, Biologia, Educação Física e História) e do Mestrado em Educação da UNIVILLE estão envolvidos e verificar a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas.

⁷ Para este estudo, entende-se concepção em seu sentido filosófico como sendo a “operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito” (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 51).

Nesse grupo, o primeiro estudo, relacionado ao tema “letramento digital”, foi realizado por Hinkel (2014). O autor buscou 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 as tecnologias digitais. Ele realizou uma pesquisa com 45 alunos do curso de Letras, sendo 24 do 1º ano e 21 concluintes. Os principais dados sobre a dissertação de Hinkel (2014) podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente

Título	Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente
Autor(a)	Thiago Alonso Hinkel
Orientador(a)	Dra. Rosana Mara Koerner
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2014
Objetivo geral	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.
Aportes teóricos	Diniz (2000), André (2010), Marcelo (2009), Arroyo (2007), Roldão (1998) e Gatti (2009). Sobre o Letramento Digital do Professor: Silveira <i>et al</i> (2012), Soares (2010), Terra (2013), Rojo (2009, 2013), Street (2010), Kleiman (2006) e Ribeiro (2011).
Metodologia	Abordagem qualitativa
Participantes de pesquisa	Estudantes ingressantes e concluintes do Curso de Letras da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
Principais resultados	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. Ela 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 pessoal que, embora proibidos, aparecem como uma possibilidade didática. Por fim, a análise dos dados 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.

Fonte: Dados sistematizados a partir da leitura da dissertação: Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente (HINKEL, 2014).

A pesquisa realizada por Hinkel (2014) assinala a presença das TIC em sala de aula e descreve 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.

O primeiro estudo correlacionado à minha pesquisa do qual tive conhecimento foi o de Hinkel (2014); entretanto, era preciso ampliar meus conhecimentos sobre o tema. Para tanto, iniciei uma investigação dos trabalhos sobre “letramento digital”, conforme se pode constatar a seguir.

Delineando perspectivas a partir do balanço das produções

Ao iniciar as investigações sobre a temática, constatei um número reduzido de produções, fator que influenciou na minha decisão por investigar as produções acadêmicas dos últimos dez anos.

As buscas foram realizadas no site da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), mais especificamente nos Grupos de Trabalho (GTs): Formação de Professores (08); Alfabetização, Leitura e Escrita (10); Educação Fundamental (13); e Educação e Comunicação (16). A investigação foi feita, também, no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no site da SciELO (*Scientific Eletronic Library Online – Biblioteca Científica Eletrônica Online*). Para melhor aprofundamento da pesquisa, em virtude da pequena quantidade de trabalhos encontrados, optei por ampliar as buscas no banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

Foram utilizados os descritores a seguir para a identificação das pesquisas: “letramento digital, língua portuguesa, formação de professores”; “letramento digital, formação docente”; e “letramento digital, formação de professores”. Eles poderiam constar nos títulos, resumos ou palavras-chave dos trabalhos localizados, exatamente essas expressões.

Durante as buscas no Banco de Teses da CAPES⁸, foram encontradas 17 pesquisas realizadas nos anos de 2011 e 2012: 11 dissertações e 6 teses. O número

⁸ No Banco de Teses da CAPES, foi possível realizar a busca referente aos anos de 2011 e 2012, pois o site estava sendo reformulado e os dados dos demais anos não estavam disponíveis no período da busca, em março de 2016.

de pesquisas localizadas, conforme os descritores utilizados, encontra-se na Tabela 1:

Tabela 1 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da CAPES – 2011/2012

Banco de Teses da CAPES				
Descritores / Ano	Letramento Digital Língua Portuguesa Formação de Professores	Letramento Digital Formação Docente	Letramento Digital Formação de professores	Trabalhos por ano
2011	0	3	5	8
2012	1	2	6	8
Total	1	5	11	17

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2016).

A partir dessas buscas, iniciei uma leitura mais detalhada dos resumos e sumários dos trabalhos localizados, com o objetivo de verificar os conceitos discutidos por eles a partir desse detalhamento mais minucioso. Optei por selecionar apenas uma dissertação, referente ao ano de 2011, que se correlaciona com a temática aqui investigada.

Na busca por pesquisas desenvolvidas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, foram encontrados 54 trabalhos entre os anos de 2006 e 2015: 45 dissertações e 9 teses. Desse total, quatro dissertações integram também o Banco de Teses da CAPES, reduzindo para 50 o total de novas pesquisas encontradas. A Tabela 2 demonstra detalhadamente esses dados:

Tabela 2 – Levantamento da produção acadêmica na BDTD – 2006/2015

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD				
Descritores / Ano	Letramento Digital Língua Portuguesa Formação de Professores	Letramento Digital Formação Docente	Letramento Digital Formação de professores	Trabalhos por ano
2006	0	0	1	1
2007	0	1	2	3
2008	0	1	2	3
2009	0	2	2	4
2010	0	1	3	4
2011	1	3	4	8
2012	0	1	1	2
2013	3	6	6	15
2014	0	3	2	5
2015	1	6	2	9
Total	5	24	25	54

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (2016).

Nessa base de dados foi possível selecionar duas dissertações, uma do ano de 2011 e uma do ano de 2013, que se correlacionam com o estudo aqui proposto.

Após a realização do levantamento no Banco de Teses da CAPES e BDTD, busquei averiguar se houve evolução no número de pesquisas sobre o “letramento digital” na última década. A Tabela 3 mostra o número de pesquisas desenvolvidas por ano, diferenciando dissertações e teses.

Tabela 3 – Total de teses e dissertações por ano – 2006/2015

Total de teses e dissertações por ano – CAPES e BDTD											
Ano /Tipo	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Dissertação	1	3	3	4	2	7	9	13	4	9	55
Tese	0	0	0	0	2	5	2	2	1	0	12
Total	1	3	3	4	4	12	11	15	5	9	67

Fonte: Banco de Teses da CAPES e BDTD (2016).

A análise dos 67 trabalhos encontrados, sendo 55 dissertações (desconsiderando as quatro em duplicidade) e 12 teses, possibilitou verificar que houve um pequeno avanço nas investigações sobre o letramento digital, principalmente nas dissertações. Houve aumento nas produções científicas nos anos de 2011 (12 pesquisas), 2012 (11 pesquisas) e 2013 (15 pesquisas). O fato de haver uma grande diversidade de enfoques diminui a quantidade de trabalhos correlacionados à presente pesquisa, sendo que nas pesquisas analisadas pode-se constatar a relação do “letramento digital” com as mais diversas áreas (matemática, língua estrangeira, alfabetização, cursos de extensão).

Após as leituras, foram selecionadas três pesquisas (duas dissertações e uma tese), correlacionadas com este estudo, que serão apresentadas a seguir.

Os achados e as correlações com a pesquisa

A primeira dissertação selecionada é de Valle (2011). A autora pesquisou a inclusão do letramento digital em uma escola no interior do estado de Pernambuco, a partir da aplicação do Projeto UCA (Um Computador por Aluno). O objetivo central da sua pesquisa era analisar a construção do pensamento crítico através de pesquisas nos *laptops* individuais em sala, à luz de uma pedagogia da criticidade, ou

seja: até que ponto as tecnologias estão proporcionando aos alunos uma oportunidade a mais, demonstrando indícios de que podem vir a ser autores de sua própria história. Para isso, observou como os alunos se portavam diante da tecnologia colocada em suas mãos. A autora conclui falando da importância de se fazer um trabalho com as Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula, mas enfatiza que não basta o acesso ao aparelhamento nas escolas. Conforme sua análise, é preciso investir na formação de educadores, e ela pondera que ainda há um bom caminho para percorrer, pois os impactos do uso dos *laptops* na docência são visíveis, mas não significativos. Segundo a autora, ainda há certa resistência ao “novo”; é necessário que haja mudanças de condutas e adequação de práticas pedagógicas para a implementação dos usos das TIC em sala de aula. A pesquisa em questão se aproxima da discussão que se pretende fazer nesta dissertação. Embora o enfoque de Valle (2011) esteja relacionado diretamente aos discentes, ela traz em seus dados reflexos sobre a inserção dos *laptops* individuais e o impacto que as tecnologias digitais causam ao trabalho docente, fator que está diretamente relacionado ao estudo aqui proposto. A seguir, no Quadro 2, verifica-se a síntese dos principais dados da dissertação.

Quadro 2 – Dados sobre a dissertação: Um computador por aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola

Título	Um computador por aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola
Autor(a)	Lucia Helena Cavalcanti das Neves Valle
Orientador(a)	Dr. Sérgio Paulino Abranches
Instituição	Universidade Federal de Pernambuco
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2011
Metodologia	Abordagem qualitativa
Instrumentos de coleta de dados	Observação do campo, questionário e entrevista clínica
Participantes da pesquisa	Alunos do 5º ano do ensino fundamental da zona urbana no interior do estado de Pernambuco
Aportes teóricos	Não especificado

Fonte: Dados sistematizados a partir da leitura da dissertação: Um computador por aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola – Pernambuco – PE (VALLE, 2011).

A segunda dissertação selecionada é de Nassri (2013), que investigou o letramento digital do professor no contexto do Programa Um Computador por Aluno, na Escola Duque de Caxias, em Irecê, Bahia. Seu objetivo foi investigar se os usos do computador e da Internet do Programa UCA na Escola Duque de Caxias favoreceram o processo de letramento digital dos professores e de que maneira os

professores contribuem para o letramento digital e a formação do leitor imersivo em suas práticas pedagógicas. A partir dos achados da pesquisa, a autora descreve que as professoras compreendem a importância das tecnologias digitais para o trabalho educativo; entretanto, ainda há a necessidade de se aprimorarem os usos dos recursos tecnológicos na prática educativa. Ela discorre, ainda, sobre a importância das condições físicas para que se consiga efetivar o trabalho nesse contexto e salienta a importância de investimento continuado na formação e condições mais apropriadas de trabalho ao professor. A autora descreve que é preciso haver uma presença mais próxima das instâncias responsáveis, programas governamentais de incentivo à imersão na cultura digital pensados de forma ampla em sua estrutura lógica, liberação de verbas e instrumentos mais apropriados. Por fim, a autora conclui que há potencialidades e conquistas no desenvolvimento do letramento digital do professor e do perfil do leitor imersivo a partir do Programa UCA, mas apontou as inúmeras dificuldades do processo, em especial no que se refere às práticas pedagógicas dos professores. Essa pesquisa aproxima-se do estudo aqui proposto no sentido de buscar conhecer o letramento digital dos professores, como acontece a inserção dos recursos tecnológicos nos ambientes escolares e qual o impacto que as tecnologias digitais têm sobre o trabalho docente. Entretanto, Nassri (2013) pauta seu olhar sobre a maneira com a qual professores contribuem para a formação do leitor imersivo, fator que se distancia da proposta desta dissertação. Detalhes da dissertação de Nassri são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Dados sobre a dissertação: Letramento Digital: um estudo a partir do Programa UCA – Irecê – BA

Título	Letramento Digital: um estudo a partir do Programa UCA – Irecê – BA
Autor(a)	Raquel Souza Zaidan Nassri
Orientador(a)	Dr. Edvaldo Souza Couto
Instituição	Universidade Federal da Bahia
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2013
Metodologia	Abordagem qualitativa, tipo estudo de caso
Instrumentos de coleta de dados	Observação do campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental
Participantes da pesquisa	Professores da Escola Duque de Caxias – Município de Irecê – BA
Aportes teóricos	Não especificados

Fonte: Dados sistematizados a partir da leitura da dissertação: Letramento Digital: um estudo a partir do Programa UCA – Irecê – BA (NASSRI, 2013).

O terceiro trabalho selecionado trata-se da tese de Caiado (2011), que teve como objetivo conhecer e investigar o processo pedagógico que envolve o discurso

e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, especialmente como eles utilizam as Novas Tecnologias Digitais da Informação – TDIC⁹ e Comunicação no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A autora buscou investigar, a partir de três estudos, o processo pedagógico que envolve o discurso e as práticas dos professores de Língua Portuguesa, especialmente como eles utilizam as novas tecnologias nas aulas dos anos finais do Ensino Fundamental. Parte do estudo objetivava conhecer a formação e a concepção de professores de Língua Portuguesa relacionadas às novas TDIC, aspecto que está diretamente relacionado ao estudo proposto por esta dissertação. A autora realizou, também, um estudo sobre o conteúdo relativo às novas tecnologias digitais presentes nos livros de Língua Portuguesa, objetivando identificar se os conteúdos digitais são abordados ou ministrados pelos docentes. Os resultados sinalizaram para a baixa representatividade da realidade digital nos livros de Língua Portuguesa, pouca ou falta de formação do professor da disciplina para a utilização da TDIC nas dimensões de uso pessoal e profissional e na prática pedagógica e a utilização das TDIC como fator motivacional na maior parte das aulas de Língua Materna observadas. A autora constata a necessidade de a instituição escolar modificar seus rígidos currículos de Língua Portuguesa e assumir já, em seu projeto político pedagógico, as novas TDIC enquanto elementos estruturantes de novos processos educativos. A proposta de estudo de Caiado (2011) afasta-se da pesquisa delineada para esta dissertação, no sentido de avaliar conteúdos relacionados à tecnologia digital presentes em livros, com o objetivo de identificar a maneira como esses conteúdos eram ministrados nas aulas. Para o presente estudo, não haverá análise documental, pois os dados serão coletados a partir de questionários e de entrevistas semiestruturadas. No Quadro 4, pode-se visualizar as especificações sobre a tese de Caiado (2011).

Quadro 4 – Dados sobre a tese: Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Título	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa
Autor(a)	Roberta Varginha Ramos Caiado

⁹ A autora utiliza o termo TDIC no sentido de nomear Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, utilizando como referência o conceito “tecnologias que interferem e mediam [sic] os processos informacionais e comunicativos dos seres. São também entendidas como conjunto de recursos tecnológicos integrados em si, que proporciona, através das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino-aprendizagem” (LÉVY, 1993).

Orientador(a)	Dr. Artur Gomes de Morais
Instituição	Universidade Federal de Pernambuco
Tipo	Tese
Ano de defesa	2011
Metodologia	Cunho qualitativo, estudo de caso
Instrumentos de coleta de dados	Observação de campo, questionários e entrevistas com 6 professoras que ensinavam em turmas do ensino fundamental II – pertencentes às redes federal, estadual e privada.
Participantes da pesquisa	6 Professoras da disciplina de língua portuguesa que ensinavam em turmas do ensino fundamental II, pertencentes às redes federal, estadual e privada.
Aportes teóricos	Não especificados

Fonte: Dados sistematizados a partir da leitura da tese: Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – (CAIADO, 2011).

Como forma de aprofundar a busca das produções realizadas nos últimos dez anos, estendi a busca, também, aos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd. Foram localizados oito trabalhos no GT Educação e Comunicação (16), sendo que dois trabalhos podem ser correlacionados a esta pesquisa. No GT Alfabetização, Leitura e Escrita (10), foi encontrado o trabalho referente à tese de Caiado (2011) já especificada nesta seção. No GT Formação de Professores (8), foi encontrado um trabalho que se relaciona com o tema “letramento digital”. Para esse levantamento, utilizei somente pesquisas concluídas e, por esse motivo, não selecionei pôsteres.

O primeiro trabalho selecionado é de autoria de Santos (2011). A pesquisadora investigou questões pertinentes às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, buscou o entendimento de como as escolas vêm incorporando o uso das TIC em seus currículos, de que forma as tecnologias são empregadas na perspectiva de favorecer o ensino-aprendizagem e como os professores estão preparados para a inserção das TIC na prática docente. Os dados apontaram que um número significativo de professores demonstrou dificuldades em manusear o computador. Os achados da pesquisa confirmam que as tecnologias estão desarticuladas dos objetivos e dos conteúdos dos diversos componentes curriculares presentes em grande parte da rede pública, ou seja, não estão sendo usadas como ferramentas potencializadoras de aprendizagens.

O trabalho de autoria de Valentini e Soares (2011) foi o segundo selecionado por possuir uma temática muito próxima à da pesquisa desta dissertação. As autoras apresentam resultados parciais de um estudo sobre letramento digital no contexto da

inserção de *laptops* educacionais na modalidade 1:1¹⁰ a partir de experiência-piloto em uma escola pública da região sul do Brasil. A pesquisa tem o objetivo de identificar as práticas de letramento digital por parte dos professores e alunos envolvidos. Os resultados indicaram movimentos de letramento digital, ainda numa fase inicial, com perspectivas de evolução, considerando a continuidade do processo de inserção dos *laptops* e a formação dos professores em um contexto de convivência e em histórias de práticas que, segundo as autoras, podem ser precursores de acoplamentos tecnológicos que servirão de base para as mudanças na conduta de professores e alunos (VALENTINI e SOARES, 2011).

O terceiro trabalho é de autoria de Silva (2013). A autora apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente sob a perspectiva do professor pesquisado. Os resultados obtidos nesse estudo apontaram para a ausência, insuficiência ou inadequação do modelo de formação docente para o uso do computador no processo educativo, levando à subutilização desse recurso. A autora salienta a importância de necessidades formativas docentes sobre o ensinar e o aprender com as tecnologias. Os professores pesquisados destacam que a formação para o uso técnico e pedagógico do computador deve ser estruturada sobre as suas próprias práticas. Sendo assim, o professor é considerado como produtor de saberes.

Durante as buscas no site da SciELO – *Scientific Electronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica *Online*, foram localizados quatro artigos, sendo que um deles foi selecionado.

O artigo de Freitas (2010) aborda o letramento digital no interior da discussão sobre a formação de professores. A autora apresenta algumas definições de letramento digital e reflete sobre os desafios postos à escola pelo confronto com as novas práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador. Ela analisa como, em formação inicial e continuada, os professores são preparados para a inserção das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Ao final, o artigo situa o professor na era da Internet, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, que deve abordar uma visão aberta e ao mesmo tempo crítica diante do que a tecnologia digital oferece.

¹⁰ 1:1: utiliza-se essa nomenclatura para descrever a situação de um computador ou *tablet* por aluno.

Após a leitura minuciosa dos trabalhos anteriormente apresentados, pude constatar que as pesquisas sobre o “letramento digital” nos últimos dez anos caracterizam um número reduzido de investigações se comparadas à totalidade de pesquisas na Área de Educação. A inserção digital como ferramenta pedagógica tem sido recorrente nos estudos propostos. Por outro lado, os desafios encontrados demonstram familiaridade independente da região pesquisada, dando-se ênfase à importância de investimento na formação dos professores e na infraestrutura das instituições escolares, para que haja melhores condições de trabalho docente na era digital.

Uma vez contextualizada a pesquisa, sua temática e seu campo do saber, passo a apresentar a organização desta dissertação, feita em quatro capítulos.

O primeiro capítulo constitui a discussão de autores que serviram de alicerce para o embasamento teórico acerca do tema “Trabalho e Formação Docente”. O segundo capítulo trata do(s) Letramento(s) e o letramento digital na esfera escolar, trazendo um delineamento sobre a perspectiva dos autores acerca do tema. O terceiro capítulo compõe o “Percurso metodológico”, no qual apresento o processo utilizado para analisar os dados, com vistas a detalhar os instrumentos de coleta de dados, o local e os participantes da pesquisa, bem como o plano de análise de dados. No quarto capítulo, “Discussão e análise dos dados”, apresento discussões levantadas a partir dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.

1 O TRABALHO DOCENTE – APORTES TEÓRICOS

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*
Paulo Freire (1987)¹¹

Pretende-se, neste capítulo, evidenciar aspectos que fazem parte da carreira docente, trazendo à tona elementos que servirão de ponto de partida diante da ampla diversidade de enfoques que se podem fazer acerca do tema. Serão discutidos elementos que norteiam o “Trabalho e a Formação Docente”, tomando como referência García (1999), Frigotto (2010), Nóvoa (1995), Freire (2001), Saviani (1997), entre outros. Serão evidenciadas as características do “Trabalho Docente”, suas peculiaridades e adjacências, dando enfoque à “Condição de Trabalho” e à importância da “Formação e da Formação Continuada” na perspectiva reflexiva.

1.1 Um olhar sobre o conceito antropológico de trabalho

Para iniciar as considerações acerca do tema “Trabalho Docente”, torna-se importante discorrer, primeiramente, sobre a dimensão do trabalho. Apesar da ampla possibilidade de discussões sobre esse tema, buscar-se-á a delimitação dos seguintes elementos: “trabalho enquanto essência para vida humana”¹², enquanto elemento fundador da sociedade e como “princípio educativo”¹³. Entende-se, pois, que esses conceitos contribuirão para delinear os aportes teóricos das proposições que serão apresentadas nesta dissertação.

Na perspectiva do trabalho enquanto elemento essencial para a vida humana, Marx (1974, p. 148) o descreve “como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana,

¹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 78.

¹² Marx, em sua obra “O Capital”, faz referência ao trabalho enquanto essência para a vida humana. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

¹³ Expressão “princípio educativo”, do autor Gaudêncio Frigotto. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo**: por uma superação das ambiguidades. Rio de Janeiro, set/dez. 1985, p. 175-192.

uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social”.

O trabalho é justamente aquilo que difere o homem dos animais. Segundo Engels (2004, p. 22), “[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a”. Nesse sentido, “o homem faz a apropriação do natural para satisfazer as suas necessidades” (MARX, 1989, p. 153).

Sob essa ótica, o homem se torna um ser automediador da natureza. Ainda na visão desse autor:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media [sic], regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149-150)¹⁴

O trabalho é o meio pelo qual o homem interage com a natureza, modificando-a ao mesmo tempo em que se modifica, em um movimento de simbiose e sincronia, o que lhe possibilita a relação da natureza extrínseca com a sua natureza interior. Essa sincronia faz com que o homem se lapide, se aperfeiçoe e conseqüentemente desenvolva o meio à sua volta, sendo o homem, portanto, um agente impulsionador do crescimento social, cultural e intelectual.

Na visão de Frigotto (2010, s/p.) o trabalho¹⁵ possui uma:

[...] dimensão mais crucial [...] que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres e animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva.

O exercício do trabalho desenvolve tanto habilidades manuais quanto a

¹⁴ O autor Gaudêncio Frigotto parte dessa concepção de Marx para desenvolver o verbete sobre o trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

¹⁵ Verbetes “trabalho” desenvolvido por FRIGOTTO, Gaudêncio. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

prática intelectual, conforme salienta Saviani (1989, p. 15) ao afirmar que:

[...] Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho.

Outra conotação que se pode aferir para o trabalho está pautada na dimensão libertadora de que, segundo Frigotto (2010, p. 20), “[...] o ser humano pode fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não delimitado pelo reino da necessidade”.

Corroborando essa afirmação, em sua obra “A ideologia alemã”, Marx e Engels (1979) descrevem o trabalho como sendo uma ação humanizadora capaz de desenvolver todas as habilidades humanas, situando o trabalho em uma discussão teórica ligada ao materialismo histórico e postulando o trabalho “como produtor dos meios de vida, tanto no que se refere aos aspectos materiais como culturais, ou seja, o do conhecimento, da criação e das formas de sociabilidade” (MARX e ENGELS, 1979, p. 80).

Entretanto, o trabalho com essa conotação humanizadora praticamente desapareceu a partir da chegada do capitalismo, metamorfoseando-se em algo alienante, adquirindo características deturpadas, contrárias ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse contexto, o trabalho é visto como algo alienante; ao invés de contribuir para o desenvolvimento humano, faz-lhe oposição. Sendo assim, o sistema capitalista:

[...] não produz unicamente o homem como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produ-lo ainda como um ser espiritual e fisicamente desumanizado [...] Imoralidade, deformidade, hilotismo dos trabalhadores e capitalistas [...] O seu produto é a mercadoria autoconsciente e ativa [...] a mercadoria humana. (MARX, 1964, p. 174)

Nesse contexto, o homem torna-se servo em um sistema que oprime, muitas vezes insuscetível no âmbito da criatividade, da libertação e da humanização.

1.2 Trabalho Docente

Após as reflexões sobre algumas dimensões do trabalho, torna-se importante descrever o conceito de trabalho na perspectiva docente. Nesse sentido, pretende-se dar ênfase à intrínseca relação entre os termos “docência” e “trabalho”, sendo a docência compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF, 2007, p. 8).

Investigações realizadas sobre o trabalho docente pautam seu olhar sobre o tema em diferentes aspectos, com conotações distintas, como vocação, doação e interação. Assim, autores como Hypólito (1997) e Nunes (1985) discorrem sobre o trabalho em uma perspectiva de doação/sacerdócio, Freire (2001) descreve o trabalho enaltecendo-o como prática social e Tardif (2007) analisa o trabalho docente sob a perspectiva da interação.

Nas palavras de Hypólito (1997, p. 18):

[...] a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias [...] A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e grande massa da população.

Na época colonial, os professores possuíam destaque social, e o trabalho docente era visto como um ofício do sacerdócio. Nesse sentido, “[...] o sacerdote acumulou várias funções: foi médico, botânico, estadista, militar, engenheiro, navegante, confessor e professor. Por este motivo, seria mais acertado falar na função docente do sacerdócio do que na docência enquanto profissão” (NUNES, 1985, p. 60).

Nesse contexto, os professores eram meros transmissores e ditavam as normas educacionais de forma unilateral. Não havia troca de conhecimentos entre docentes e discentes, o ensino era tido como ditatorial e estava centrado no professor. A esse respeito, Saviani (1997, p. 24) salienta que “na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do

processo, o elemento decisivo e decisivo”.

A educação¹⁶ idealizada por Freire (2001) é vista como uma atividade que se constitui a partir das relações e está pautada na dialogicidade. Para o referido autor, “a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções” (FREIRE, 2001, p. 96).

Sob esse viés, o trabalho docente horizontaliza-se, professores e alunos dialogam, trocam conhecimentos e vivenciam a educação com profundidade, a partir do repertório e dos conhecimentos prévios de cada um, o que faz com que o ensino se torne significativo e edificante.

Na visão de Tardif (2007, p. 35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas”. Para o autor, a educação é dinâmica e se consolida a partir das interações estabelecidas com todos os agentes que fazem parte do contexto educacional. Em suas palavras: “Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2002, p. 167).

A partir dos conceitos supracitados, pode-se perceber que o trabalho docente vem assumindo conotações distintas. Na atualidade, tornou-se lugar-comum no discurso da sociedade atribuir responsabilidades que recaem sobre o trabalho dos professores. Novas demandas relacionadas às mudanças político-sociais aliadas à crescente evolução tecnológica adentram os muros da escola.

Hagemeyer (2004, p. 68) caracteriza essas mudanças como algo impactante sobre os sujeitos envolvidos nos processos educativos: “mudanças nas formas de ser e viver dos homens em todos os níveis vêm desconcertando a quem tem a profissão de ensinar [...]”. Situações como a ampliação do papel docente, a diminuição da responsabilidade familiar e a utilização de instrumentos tecnológicos com fins pedagógicos têm contribuído para uma reconfiguração no trabalho do professor, frente a uma sociedade em constante transformação.

A instantaneidade da informação global, o constante estímulo individual de comunicação e a facilidade de portar permanentemente o acesso ao mundo digital

¹⁶ Embora o autor tenha intitulado a maior parte de suas obras com a palavra “pedagogia”, optei, neste estudo, por utilizar o termo “educação”, acreditando que essa palavra possui um sentido mais amplo e condizente com as valiosas contribuições que Freire suscitou à educação como um todo.

transformou a forma de viver desta geração.

Várias esferas da sociedade (família, escola, igreja, comércio, setores prestadores de serviços,) fazem uso dessas novas possibilidades e buscam beneficiar-se a partir dessas práticas e das ferramentas digitais. Com os profissionais da educação não é/deve ser diferente. A simples transferência de conteúdos, anteriormente vista como razoável, hoje não é suficiente para estimular o aluno a viver essa nova realidade. Segundo Imbernón (2001, p. 7):

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...].

A instituição escolar não é mais a mesma; à medida que a sociedade evolui por meio do trabalho, da criatividade e da inventividade humana, todo o sistema se movimenta, e esse deslocamento causa uma desestabilidade que se reflete em todos os âmbitos sociais. Com a escola não seria diferente. Muitas são as demandas que recaem sobre os professores, o que os levam a repensar seus papéis pedagógicos.

A educação passa por uma grande transição. O professor percebe a cada dia que seu contexto exige transformação, que seu aluno mudou porque a dinâmica da sociedade mudou. É tempo de adaptação para esse profissional e para a estrutura escolar.

Muitos jovens, frente aos estímulos recebidos incessantemente pelo uso dos *smartphones*, *tablets* e celulares, esperam por novos recursos e motivações no ambiente escolar e têm a expectativa de empregar essas ferramentas na vivência das aulas. Enquanto isso, outros estudantes, sem acesso a esses recursos, fomentam a possibilidade de estreitar essa distância com a realidade digital para, enfim, sentirem-se parte desse novo contexto.

Ensinar nessa sociedade implica desenvolver conhecimentos sólidos e permanentes para avançar frente aos desafios e perplexidades que pairam sobre o trabalho docente na atualidade.

A partir desse breve detalhamento, pode-se concluir que o trabalho está ligado à existência humana, à sua ação sobre a natureza, à sua relação com o meio social e, além disso, pode possuir conotações distintas. Em seus escritos, Saviani

(1994, p. 148) descreve que “a educação coincide com a própria existência humana”. Dessa maneira, pode-se correlacionar os termos “educação” e “trabalho” e aferir que ambos possuem uma intrínseca relação estabelecida através dos tempos, pois a partir do momento em que homem necessitou modificar a natureza como forma de existência, ele precisou, também, desenvolver mecanismos intelectuais para apropriar-se do trabalho; a essa aquisição intelectual deu-se o nome de educação.

1.3 Formação e Formação Continuada

Algumas opções poderiam ser assumidas para se compreender a formação docente no contexto educacional da atualidade; entretanto, eu compreendo como fundamental dar maior enfoque à formação e à formação continuada na perspectiva reflexiva. Antes de dar início às considerações, faz-se necessário apresentar as terminologias correlacionadas ao termo “formação inicial” para o posterior delineamento da discussão, relacionando os elementos constituintes da “formação continuada na perspectiva reflexiva”, como uma trajetória necessária para o desenvolvimento profissional docente.

O conceito de formação é bastante abrangente. A esse respeito, Marcelo García¹⁷ (1999, p. 11) diz que a formação “está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para a utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões) [...]”.

Ainda na perspectiva desse autor, “a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem poucas conceituações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (*Id. Ibid.*, p. 21). Ele pontua, ainda, que “a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos tais como educação, ensino e treino” (*Id. Ibid.*).

Para Marcelo García (1999), o conceito de formação tem a ver com a

¹⁷ Nesta discussão, chamarei o autor de Marcelo García, já que há textos em que ele usa os dois sobrenomes, Carlos Marcelo García, e em outros, não.

capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, que é responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, com isso, que a formação seja necessariamente autônoma. O autor salienta, também, que é através da “interformação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (GARCÍA, 1999, p. 22).

A partir dessa percepção mais ampla sobre o termo “formação”, busco aporte para caracterizar a formação na perspectiva docente. De acordo com Formosinho (2009, p. 9), a formação docente distingue-se das outras formações profissionais devido às seguintes particularidades:

A formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho dos professores; nisto a formação docente distingue-se de outras formações profissionais, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é reconhecida como muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito dos componentes do desempenho observadas.

A formação docente possui especificidades diferentes das demais profissões, pois se aprende o ofício da profissão a partir da observação desde o momento em que se está no papel de aluno. Entretanto, para tornar-se docente, é preciso seguir uma trajetória que tem início na formação inicial, caracterizada por Aguiar (2010, s/p.) como sendo “formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional”.

Certamente a formação inicial é o ponto de partida para o pleno exercício da profissão, mas além dela existem também outras que se aglutinam como forma de acrescentar saberes aos profissionais docentes. A esse respeito, Formosinho (2009, p. 9) salienta que a formação mais significativa para a área docente é justamente aquela que “ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com seus pares”. Ele conclui, ainda, que “é preciso que a escola aprenda a valorizar as experiências dos que nela trabalham e a criar condições para que estes participem das tomadas de decisão” (FORMOSINHO, 2009, p. 269).

A escola torna-se, então, elemento-chave para a formação docente, devendo subsidiar práticas formativas articuladas ao contexto social dos professores. Nesse sentido, Romanowski (2007, p. 138) sinaliza que “é preciso diagnosticar as

necessidades formativas dos professores e avaliar os programas (considerando as características dos participantes, o ambiente e a duração das atividades formativas)”.

Nos últimos anos, a temática sobre a “formação continuada” tem conquistado cada vez mais espaço nas publicações e nas investigações ligadas à área da educação. De acordo com André (2010), desde o final dos anos 1990, há um movimento positivo no que diz respeito a constituir um campo de estudos específico para a formação continuada. Nesse sentido, a autora descreve que “seja na organização de eventos, seja na promoção de fóruns de debates que têm ajudado a tornar mais definido o objetivo específico da formação de professores e têm contribuído para fazer avançar o conhecimento na área” (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Autores como Nóvoa (1999) e García (1999) são consensuais no sentido de defender que a formação docente deve ser um processo feito a longo prazo – ao longo da vida, e que “deve acontecer em conjunto com seus pares, [...] no qual se integrem diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 1999, p. 7).

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constitui ao longo da sua carreira profissional é fundamental para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Concordo com Nóvoa (1999) no sentido de que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado, sob a sua perspectiva a formação se constitui em um processo gradativo e:

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA 1995, p. 25)

Certamente a formação não se configura somente por acumulação de cursos. Trata-se de algo abrangente e complexo, que precisa sobremaneira do envolvimento pessoal como um ato de autoconstrução, emancipatório, autônomo e reflexivo.

A formação docente deve ser pautada na reflexão. Refletir designa um retorno de consciência, a possibilidade de reformulação do que foi feito ou do que está por vir, privilegia o desenvolvimento do olhar, das ideias, dos conceitos, possibilitando a correção ou reformulação do que não deu certo, reforçando as ações positivas a fim

de reproduzi-las.

Nesse sentido, autores como Marin (1995), Libâneo (2004), Pérez Gómez (1989), Contreras (2002), Freire (1979), Imbernón (2010) e Roldão (2008) destacam a importância de se estabelecer conexão entre a formação docente e a reflexão permanente.

Sob a perspectiva de Marin (1995, p. 18), “a formação continuada guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta direcionada para a mudança”. A autora defende a ideia de que a formação aconteça no lócus institucional de maneira contínua e reflexiva.

Considerada como um fator diferenciado na busca pela qualidade educacional, Libâneo (2004, p. 227) salienta que “[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”. Destaca ainda que “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções de preferência, mediante ações coletivas” (*Id. Ibid.*).

Nesse sentido, a formação de professores trata-se de um trabalho de (re)construção, de (re)significação e de permanente reflexão crítica sobre as práticas.

Roldão (2008, p. 7) caracteriza a reflexividade como elemento fundamental para a constituição da profissionalidade docente e defende a ideia de que o profissional deve:

[...] refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fonte de novos saberes questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos, os resultados, os constrangimentos, a diversidade e os contextos em ação, re-orientando-a através da tomada fundamentada de decisões.

De acordo com Pérez Gómez (1989), a reflexão é a maneira pela qual se pode utilizar a crítica como forma de provocar a emancipação das pessoas. É por meio da crítica e da autocrítica que podemos moldar as nossas práticas. Ainda sobre o aspecto da formação continuada na perspectiva reflexiva, Contreras (2002) descreve que os professores devem refletir sobre as suas ações, salientando que as reflexões constantes podem servir para impulsionar as práticas pedagógicas, o que possibilita a própria transformação docente.

O professor em processo de formação pode, por meio da reflexão, redimensionar sua relação com a prática, com a teoria e com os demais aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos e demais atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Imbernón (2010, p. 43) defende a ideia de que os professores devem “refletir sobre a prática educacional, mediante análise da realidade, da troca de experiências”.

É a partir das reflexões e no desejo de que as interações com os alunos criem raízes e produzam frutos que possibilitem a transformação de vidas tão flageladas e tolhidas que a beleza da nossa profissão repousa, justamente na sublime possibilidade de servir de subsídio para a transformação social dos estudantes.

Assim sendo, o trabalho e a formação docente devem ser vistos sob esse ângulo, o da interação com os estudantes e com os demais atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, pois “[...] sem essas interações a escola não seria mais que uma concha vazia” (TARDIF, 2007, p. 23). Eu acredito que é por meio dessa interação fecunda que a formação docente alcançará outros patamares e vislumbrará horizontes plurais, como benefício não só para os professores, mas também para o coletivo educacional.

1.4 Condições de Trabalho Docente na Era Digital

As implicações em torno do presente tema perpassam considerações diversas, por vezes controversas. Para iniciar a discussão acerca das “condições de trabalho docente na era digital”, busco embasamento para responder as questões norteadoras desta pesquisa: De que forma os professores de língua portuguesa compreendem a inserção dos recursos digitais no ambiente escolar? Como são feitos os encaminhamentos para que se consiga fazer os usos das tecnologias no ambiente escolar? Entendo, pois, que, para responder a essas indagações, faz-se necessário adentrar no campo das condições de trabalho docente na contemporaneidade.

Para iniciar a discussão sobre esse assunto, serão evidenciados elementos que compõem o sentido do termo *tecnologias* e, por fim, serão elencadas as implicações decorrentes do uso das tecnologias digitais, no que diz respeito às

condições de trabalho docente.

A tecnologia é um produto do trabalho humano e tem se desenvolvido ao longo do tempo (fogo, lápis, escrita...). Kenski (2007, p. 24) a define como “[...] um conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”.

As tecnologias perpassam a nossa existência. Nesse sentido, Pierre Lévy (1993, p. 87) descreve a evolução humana e “categoriza o conhecimento existente nas sociedades em três formas diferentes: **a oral, a escrita e digital**”. Embora essas formas tenham se originado em épocas diferentes, elas coexistem e estão presentes na sociedade contemporânea. Em se percorrendo o caminho da evolução do conhecimento humano, torna-se necessário entender essas três formas: a forma de aquisição do conhecimento pelo viés da **oralidade**, da **escrita** e da **tecnologia digital**.

Em “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, Pierre Lévy divide oralidade em primária e secundária. Na **oralidade primária**, “a palavra tem como função básica a gestão da memória social, e não apenas a livre expressão das pessoas ou a comunicação prática cotidiana [...] A inteligência, nesta sociedade, encontra-se muitas vezes identificada com a memória [...]” (LÉVY, 1993, p. 77). Já a **oralidade secundária** “está relacionada a um estatuto da palavra que é complementar ao da escrita, tal qual conhecemos hoje” (*Id. Ibid.*).

Segundo o autor, o advento da **escrita** abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, pois possibilitou que os discursos fossem desvinculados das circunstâncias particulares em que foram produzidos.

Já no que diz respeito à aquisição do conhecimento a partir das **tecnologias digitais**, “[...] Devemos pensar na imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e de difusão do saber [...]” (LÉVY, 1993, p. 119).

Compreende-se, então, que para cada momento histórico o homem necessita adequar-se às novas formas de aquisição dos conhecimentos, embora se deva levar em consideração que os momentos histórico-sociais não são vividos por todos da mesma forma e em um mesmo espaço de tempo. Durante todo o processo histórico da humanidade, a tecnologia esteve presente, seja na fase da oralidade, da escrita ou da tecnologia da informação. Cada época foi demarcada por novas concepções e

quebras e/ou aglutinação de paradigmas, com as quais os seres humanos tiveram de se adaptar.

Na atualidade, após todos os avanços alcançados pelo homem, estamos vivendo na “Era Digital”, também chamada por Lévy (1998a) de “Sociedade de Rede”. O autor faz uma analogia com a palavra “rede” para indicar a formação de uma “inteligência coletiva”.

Em sua obra “A Máquina Universo”, Lévy (1998b) aponta o computador como uma ferramenta responsável por estabelecer novas sinapses mentais:

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 1998b, p. 17)

Dentro dessa lógica, a aquisição do conhecimento na era digital assume novas nuances a serem incorporadas pelas instituições de ensino, fator responsável por uma nova configuração do trabalho docente. Moran *et alii* (2000, p. 30) destacam que:

[...] o professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador.

Concordo com Moran *et alii* (2000) quando salientam que na atualidade deve haver adequação nas formas de ensinar, uma vez que as formas passadas já não se justificam. Caso contrário, corre-se o risco da desmotivação, sendo que tanto os professores quanto os alunos têm entendimento de que as aulas convencionais estão ultrapassadas. Na era digital, segundo Oliveira (2003, p. 32), a:

Produção do conhecimento em rede exige, [...], a criação de novas formas de educar e reeducar a pessoa. Desse modo, o desafio que se apresenta é compreender as formas como os conhecimentos são tecidos nas redes e teias virtuais, promovendo a interação de sujeitos, saberes e práticas, e a sua utilização no processo de formação das pessoas, levando em conta as proposições dos paradigmas emergentes.

Dessa forma, pode-se avaliar que os avanços na tecnologia digital acarretam implicações às várias instâncias da sociedade, tais como: a família, a igreja, o comércio e os setores prestadores de serviços, que se refletem na escola e, sobretudo, nas condições de trabalho docente. Diante desse contexto, o professor observa a reconfiguração do seu trabalho frente às novas demandas assumidas a partir da implantação dos recursos digitais nos ambientes escolares.

Entretanto, para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar, é fundamental que se invista na formação e atualização docente, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho.

2 LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO DIGITAL NA ESFERA ESCOLAR

*Entender o que os homens fazem com a escrita implica entender os homens na configuração social, cultural e histórica em que vivem*¹⁸.

Sendo o objetivo desta dissertação compreender as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital, faz-se necessária a explanação dos conceitos de letramento, letramentos e letramento digital.

Para discorrer sobre essas questões, eu organizo este capítulo em cinco seções. Na primeira, trago conceitos de Letramento e Letramentos, enfatizando suas especificidades. Para compor a segunda seção, delinheiro embasamentos teóricos que possam definir a instituição escolar enquanto agência de letramento; na terceira seção, são definidos os conceitos acerca do letramento digital na esfera escolar. Por fim, descrevo um breve histórico sobre a inserção dos *tablets* e computadores nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

2.1 Letramento e letramentos

No Brasil, o termo letramento faz parte do discurso de especialistas da área da Linguística a partir da década de 1980; após o seu surgimento, a maneira de pensar com relação à leitura e à escrita vem sofrendo modificações.

A partir do surgimento do termo “letramento”, pesquisas emergem na área, e teóricos como Soares (2012), Kato (2009), Tfouni (2010), Kleiman (2005), Street (2014) e Rojo (2009) trazem diferentes contribuições.

Para explicitar como se deu o surgimento do termo em território nacional, recorro à descrição feita por Soares (2002, p. 15):

¹⁸ CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.2 (1-15), jul-dez, 2009.

[...] uma das primeiras ocorrências (do termo letramento) está no livro de Mary Kato, de 1986 (“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”) [...] dois anos mais tarde surge, em 1988 (“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”) de Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento [...]. Desde então a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Tfouni (2010, p. 32) explicita que “[...] letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. A alfabetização é caracterizada como algo pontual e individual, que acontece dentro dos muros da escola (desvinculada de fatores sociais), o que fez com que os pesquisadores direcionassem seu olhar no sentido de perceber que havia algo muito mais amplo e complexo.

Nesse sentido, Soares (2012) afirma que letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa “*literacy*”, que, por sua vez, tem origem do latim *littera*, que se refere à letra. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *littera*(letra)+*cy* (condição ou estado de). Soares (2012, p. 35) interpreta essa composição descrevendo que: “[...] *literacy* é a condição de ser letrado, [...] *literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza aquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”.

Após o surgimento desse fenômeno, houve, então, a necessidade de distingui-lo da alfabetização, pois eles possuem características e aplicabilidades distintas. Nesse sentido, Soares (2012, p. 90) descreve que:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – letramento.

Para a autora, “a pessoa alfabetizada é aquela que conhece a tecnologia do ler e escrever (SOARES, 2012, p. 21). Já “a pessoa letrada é aquela que se apropriou plenamente das práticas sociais de leitura e escrita” (*Id. Ibid.*, p. 23).

Sob a perspectiva de Tfouni (2010), há um confronto entre os termos alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização está mais relacionada com a

aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento trata da aquisição da escrita considerando os aspectos sócio-históricos de toda uma sociedade.

Na busca por definições para o termo letramento, encontrei a descrição feita por Scribner (*apud* SOARES, 2012, p. 66):

[...] letramento é um fenômeno social [...] O letramento é um produto da transmissão cultural [...] Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social [...] Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social [...].

Dessa maneira, o letramento pode ser caracterizado como “práticas socioculturais situadas” que fazem uso da leitura, da escrita e das demais linguagens que estão presentes no nosso cotidiano. É sob esse viés que me alicerço para encaminhar as discussões que se seguirão durante este estudo. Torna-se importante salientar que para esta pesquisa embaso-me nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa sobre o Letramento da Universidade de Lancaster. O Grupo Lancaster discute o letramento como práticas socioculturais situadas que podem ser desenvolvidas em diferentes contextos (família, escola, igreja, local de trabalho, presídios). Sob a perspectiva de Lancaster os letramentos situados contribuem para o aumento de perspectivas sobre as práticas de letramento e favorecem a compreensão de que os diferentes letramentos se inter-relacionam complementando-se à medida que acontecem.

Nesse sentido, Soares (2012, p. 67) relata que o letramento se direciona para “[...] um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso dessa língua”. O letramento, portanto, é visto como algo plural, que acontece e se desenvolve significativamente em várias esferas sociais, que se inicia muito antes da alfabetização. Foi criado para “referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Sendo assim, pode-se aferir que o letramento está entrelaçado às nossas atividades diárias, estando diretamente relacionado aos mais diversificados usos da leitura e da escrita, nos mais diversos contextos sociais. Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 18) descreve que o letramento é algo complexo, que envolve muitas capacidades e conhecimentos e que não tem somente relação com a leitura escolar, e sim com as mais variadas leituras, às quais estamos submetidos, tendo como

início o momento em que estabelecemos os primeiros contatos com as práticas de leitura e escrita em nosso contexto social.

Esse fenômeno é, portanto, um processo que percorre toda a nossa existência e se estende por todos os anos de escolaridade. Trata-se de algo plural. Nessa perspectiva, torna-se importante acrescentar-lhe um (s) e utilizá-lo como letramento(s), no plural, já que o termo descrito no singular não dá conta da abrangência que devemos lhe conferir.

Sendo a escola o lócus desta pesquisa, torna-se importante discorrer sobre conceitos de eventos e práticas de letramento, situações que ocorrem tanto no contexto educacional quanto social.

Heath (1986) descreve que, para que haja um evento de letramento, é necessário que se utilize a escrita como parte constituinte de interação entre os participantes. Ou seja, para que aconteça um evento de letramento, é necessário haver direta relação com a escrita. Uma contação de histórias, uma conversa sobre determinado programa televisivo, a apresentação de uma peça teatral são exemplos de eventos de letramento.

Práticas de letramento, segundo Barton (1994, p. 7), são “modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento¹⁹”. Para elucidar os conceitos de práticas e eventos de letramento, Hamilton (2000) faz uso de uma metáfora comparando-os a um *iceberg*. Segundo a autora, os eventos seriam caracterizados como o topo, o que é possível de se visualizar, fotografar. As práticas, por sua vez, seriam a parte submersa, a base onde se aglutinam fatores culturais e sociais distintos, sendo, portanto, o letramento visto como algo plural, já que sofre fortes influências sociais.

Tanto práticas quanto eventos de letramento permeiam o universo educacional, o que confere à instituição escolar a denominação de agência de letramento, sendo, segundo Kleiman (1995, p. 21), “[...] a responsável pela inserção formal dos indivíduos no mundo da escrita, através da ação educativa que exerce”. Diante dessa afirmativa, encaminho a discussão, na subseção seguinte, a respeito do papel da escola enquanto importante agência de letramento.

¹⁹ Tradução própria do inglês “*General cultural ways of use the reading and the writing that people produce in a literacy event*”.

2.2 Instituição escolar enquanto agência de letramento

Sendo o letramento caracterizado como práticas socioculturais situadas que fazem os usos da leitura e da escrita em várias esferas sociais, é natural que pensemos nos locais e nos sujeitos mediadores dessa prática.

Nesta subseção serão evidenciadas as características correlacionadas à instituição escolar enquanto espaço sócio-discursivo, sendo um dos locais (“agências”) onde acontecem eventos e práticas de letramento. Para iniciar essa discussão, busco embasamento a partir da etimologia da palavra “agência”; em seguida, são suscitados conceitos relacionados à escola e sua estreita relação com o letramento.

Em busca de uma definição para a palavra agência, encontrei a seguinte denominação: “agência”²⁰ vem do verbo latino *agentia*, que significa: “1. activo, expressivo, forte; 2. Agente, solicitador, agrimensor; 3. Verbos activos”.

No sentido mais amplo, o termo agência está relacionado a um ser que age, um “agente” em um local determinado, com objetivos pré-estabelecidos. Dessa maneira, podemos caracterizar o professor como agente e a escola como uma das agências responsáveis pela prática do letramento, sendo que outras instituições também podem possuir essa denominação. Para Silva e Araújo (2010, p. 318):

[...] não há um Letramento com “L” maiúsculo e “o” no singular, porém múltiplos letramentos situados em contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, significa atribuir-lhes o mesmo valor e, ao mesmo tempo, reconhecer a existência de letramentos associados com diferentes áreas da vida dos sujeitos – familiar, política, religiosa, educacional, profissional, entre outras. Tais áreas são denominadas de agências de letramento [...].

De acordo com Street (2014), o conceito de letramento não está vinculado a um conjunto de habilidades ou competências. Ele está relacionado a lugares e tempos específicos, em relações, também, com a vida cotidiana e social e com outros grupos e instituições sociais. Tais práticas, portanto, são múltiplas e estão situadas historicamente em contextos diferentes, o que nos permite constatar que a escola não é a única agência de letramento e que, por sua vez, os professores também não são os únicos responsáveis por tal tarefa. Nesse sentido, Kleiman

²⁰ Dicionário Latim-Português. Porto Editora (2012).

(2006, p. 82) defende o professor como um agente social, “promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento”.

A esse respeito, Jaeger (2003, p. 36-37) afirma que “[...] letramento e escolarização ocorrem simultaneamente, pelo fato de a escola constituir, atualmente, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento”.

Segundo Rojo (2009), a escola deve possibilitar que os alunos participem de diversas práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita (letramentos), tanto no contexto escolar quanto na esfera social. Dessa maneira, o estudante poderá desenvolver a ética e a crítica de forma mais democrática. Assim, torna-se função da escola e dos professores (de todas as disciplinas) serem agentes de múltiplos letramentos. Corroborando essa afirmação, Rojo (2009, p. 16) afirma que “[...] todos os professores sejam responsáveis por trabalhar estratégias de leitura de forma a conduzir os alunos para a compreensão e construção de sentidos”, tarefa que normalmente recai sobre os professores de língua portuguesa, por se tratar da disciplina que, na visão dos demais docentes, é responsável pela leitura e a escrita, esquecendo-se da importância que as demais áreas do conhecimento têm com relação ao desenvolvimento dessas habilidades.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN abordam a importância de apropriar-se dos conhecimentos de leitura e escrita e salientam que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15)

Dessa maneira, a escola é vista como a principal agência de letramento, sendo que o professor tem papel fundamental nesse contexto, possibilitando o contato com diferentes textos (a partir dos diversos gêneros discursivos) e, acima de tudo, possibilitando que o aluno se desenvolva em busca das mais diversificadas leituras, sejam elas relacionadas à esfera escolar ou social. Assim sendo, possibilita-se o estreitamento com os multiletramentos.

Nesse sentido, Rojo (2012) destaca a importância de a escola se tornar um local plurilinguístico, dando ênfase à multissemiótica e à pluralidade de culturas. A

autora salienta, ainda, a necessidade de se desenvolver a pedagogia dos multiletramentos, que, segundo a autora:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

A escola é, por natureza, multicultural, e as culturas que fazem parte do seu contexto devem ser enaltecidas. Já não se pode conceber a dicotomia entre a cultura privilegiada ou não. Somos resultado de múltiplas culturas e estamos cada vez mais envolvidos nas mais diversas formas de leituras, as “multissemioses”, sobretudo a partir da utilização das novas tecnologias.

A discussão sobre os multiletramentos é bastante presente na área de Letras. Por esse motivo, optei por fazer este estudo com professores de língua portuguesa. Partindo do pressuposto de que esses docentes são os que têm maior envolvimento com as linguagens em âmbito educacional, entendo que esse tema deveria ser amplamente discutido e contemplado, tanto na formação inicial quanto na formação continuada desses profissionais.

Os professores devem estar preparados para contribuir na formação de indivíduos letrados e autônomos no sentido de aquisição de diversas práticas de leitura e escrita, também conhecidas como multiletramentos. É por meio dessa apropriação que os alunos poderão transitar por vários contextos sociais e fazer o uso competente com relação aos mais variados tipos de leituras e escritas.

Nesse sentido, torna-se importante que a escola e os professores se instrumentalizem, possibilitando aos estudantes a percepção do letramento digital como uma nova modalidade de prática social de leitura e escrita, oportunizando ao sujeito ir além da leitura e da escrita convencional, pois “[...] além de ler e interpretar, ele tem a possibilidade também de interagir” (SOARES, 2002, p. 53). É a partir desse conceito de interação que teço as considerações acerca da inserção do letramento digital na esfera escolar na seção que sucede.

2.3 Letramento digital na esfera escolar

Partindo dos conceitos de letramento(s) e da concepção de que a escola é uma das principais agências de letramento, pretende-se, pois, esclarecer o viés que vem sendo atribuído ao letramento digital na esfera escolar, sendo esse o elemento central desta dissertação.

O surgimento das novas tecnologias de comunicação vem modificando muitas atividades da vida moderna, o que faz com que estudiosos da área de educação passem a refletir sobre os usos da linguagem na sociedade contemporânea. O crescente aumento de ferramentas tecnológicas (computador, *tablets*, celulares, cartão magnético etc.) tem exigido novos modos de aprendizagens, determinados por comportamentos e raciocínios específicos. Em decorrência dessas novas necessidades de leitura e escrita, surge na literatura uma nova designação de letramento, atribuindo-lhe uma conotação digital: o “letramento digital”²¹.

Nesse sentido, Lévy (1999, p. 17) destaca que “[...] o letramento digital está relacionado a um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Dyson (2001), citado por Ronca e Costa (2002, p. 29), remete-se à necessidade de colocar as tecnologias a serviço da ética, à responsabilidade da política nas aplicações das ferramentas desenvolvidas pela ciência e às dificuldades e soluções para unir tecnologias e seres humanos em prol de uma vida mais digna para todos.

A ampla utilização das tecnologias da informação em esfera social traz para a escola uma nova demanda à qual os professores devem se adequar; em âmbito escolar, o letramento digital torna-se essencial. Nesse sentido, Xavier (2005, p. 2) descreve que:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o

²¹ Há algumas discussões envolvendo essas múltiplas denominações que estão sendo dadas ao letramento. A esse respeito, Cerutti-Rizatti (2012) defende uma demarcação acerca do termo, caso contrário corre-se o risco do esvaziamento, lançando sobre o termo letramento um mar de definições e usos.

qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Diante desse panorama e indo ao encontro das Diretrizes do Governo Federal de disseminar e tornar acessível a educação digital em todas as esferas da educação (BRASIL, 2013, p. 33), a Prefeitura Municipal de Joinville tem investido na compra de computadores (para os professores) e *tablets* (para os alunos), com a intenção de fazer com que as aulas sejam mais atrativas.

Pesquisadores como Lanhan, Landow e Tuman (1993, 1992, 1992 *apud* XAVIER, 2005) são consensuais em afirmar que o uso do hipertexto e da Internet na escola afetará o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante, pois desafiam os conceitos vigentes de ensino/aprendizagem no que se refere à apropriação da leitura e da escrita.

Esses autores descrevem que, a partir da utilização dos meios digitais no ambiente escolar, há a transferência de muito mais autonomia aos alunos, já que isso proporciona um ambiente para a exploração e a descoberta de novos saberes. Os autores supracitados defendem a tese de que o hipertexto e a Internet possibilitam a interdisciplinaridade por meio da integração de várias disciplinas, diluindo os limites entre as áreas do conhecimento.

A respeito das características pertinentes ao “letrado eletrônico”, Buzato (2001, p. 100) pondera que:

O letrado eletrônico seria aquele que dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural como também sobre as regras e convenções que o habilitam a agir no sentido de trazer o texto à tela. E é capaz ainda de interagir com uma gama ampla de textos e está mais apto a adquirir conhecimento sobre novos tipos de texto e gêneros discursivos no meio eletrônico.

Cabe à escola a inserção desse aluno no meio digital, mas é imprescindível que o professor também se aproprie desse conhecimento.

Dessa maneira, a escola cumpre um papel fundamental na formação do indivíduo e na sua familiarização com os meios digitais, contribuindo significativamente para formar cidadãos críticos e autônomos na busca de conhecimentos. Nesse sentido, Bonilla (2011, p. 64) defende o seguinte posicionamento:

Não estamos mais dependentes da mídia de massa, ou da indústria cultural; temos a possibilidade efetiva de usufruirmos – professores e alunos – de

um canal emissor, onde todos nos posicionemos como propositores, idealizadores, criadores, onde tenhamos voz e vez; e de transformarmos a escola num espaço de criação e socialização dessa produção. Produção que pode ser realizada nas mais diferentes linguagens, já que as tecnologias digitais possibilitam trabalhar com qualquer uma delas.

O advento do letramento digital e as suas infinitas possibilidades de leitura e escrita são descritos por Ramal (2002) como uma nova maneira de desenvolver as sinapses mentais, pois a leitura na tela possibilita a não linearidade, anteriormente desenvolvida a partir das páginas. Hoje se pode navegar por diversas “dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura” (RAMAL, 2002, p. 84).

Considerando a relevância da temática do letramento digital para a educação básica, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para profícuas reflexões a partir das concepções dos professores de língua portuguesa sobre o letramento digital, uma vez que a escola tem papel fundamental na formação de pessoas mais letradas e críticas. Para Soares (2012), o conceito de letramento trata-se de algo mais abrangente, que ultrapassa o ato de ler e escrever. É preciso um olhar minucioso sobre o tema para que se possibilite a prática do letramento, crítico e independente. Entretanto, é preciso possibilitar acessos mais democráticos aos meios digitais, para que as pessoas possam apropriar-se das múltiplas linguagens à sua volta.

É com um olhar minucioso que teço os encaminhamentos na seção posterior, trazendo um panorama sobre as políticas de inserção digital nas escolas públicas brasileiras e dando ênfase, principalmente, ao que diz respeito à implantação dos recursos digitais nas Escolas Municipais de Joinville, lócus desta pesquisa.

2.4 Políticas de inserção digital nas escolas brasileiras

Conforme consta no *Projeto EDUCOM*²², as iniciativas para a implantação da informática educativa no Brasil tiveram início no ano de 1971, em seminário

²² O EDUCOM foi um projeto financiado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de desenvolver pesquisas sobre o uso da informática em educação. Teve abrangência no período de 1985 a 1991. In: ANDRADE, P. Ferreira de; LIMA, M. C. Moraes de Albuquerque. **Projeto EDUCOM**. Brasília: Ministério da Educação e Organização dos Estados Americanos, 1993.

promovido com a colaboração da Universidade de Dartmouth, USA, quando se discutiu o uso dos computadores como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

No início da década de 1980, após a realização de eventos internacionais que focalizavam o uso de computadores como ferramentas para auxiliar o ensino-aprendizagem, inicia-se no Brasil uma discussão voltada para a utilização da informática na educação pública.

Em dezembro de 1981, foi divulgado o documento “Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação”²³ (BRASIL, 1982). O documento delineava como deveria ocorrer o funcionamento de um futuro sistema de informática na educação pública brasileira. Também deixava clara a importância da construção de conhecimentos técnico-científicos como ponto de partida para a implantação desses recursos no meio educacional.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Nº 9.394/96) preconizava a importância da compreensão da tecnologia e suas implicações na sociedade. Conforme consta no artigo 32, o estudante do ensino fundamental deveria ser preparado para “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia [...] e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). No ano de 1997, o MEC lança o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo²⁴. O programa foi fundamental para a consolidação de políticas de informatização das escolas em âmbito nacional. Tinha como meta abranger a rede pública de ensino (fundamental e médio) de todas as unidades da federação e estava alicerçado nos seguintes objetivos:

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

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino

²³ Programa Nacional de Informática na Educação – Documento proferido pelo Ministério da Educação com o objetivo de delinear o primeiro modelo de funcionamento de um futuro sistema de informática para a educação brasileira, norteara a criação de centros formadores com a intenção de superar desafios na inserção dos recursos digitais, nas instituições escolares Brasileiras.

²⁴ O ProInfo trata-se de um programa educacional, criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação, sob a Portaria Ministerial nº 522/97.

Fundamental destacam, já no ano de 1997:

[...] a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1997, p. 67)

No ano de 2000, o país incorpora em sua agenda política a universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação – TIC – e a promoção da “alfabetização digital”.

Passados dez anos da criação do programa ProInfo, em 2007, o Governo Federal percebe a necessidade de adequar o programa à nova realidade contemporânea. Acontece, então, a sua reformulação²⁵, passando de “Programa Nacional de Informática na Educação” para “Programa Nacional de Tecnologia Educacional”.

A partir da sua reformulação, a finalidade do programa e os objetivos também sofreram alterações. Sua finalidade inicial era o uso pedagógico da “informática”, que, sob a nova ótica, passou para “[...] o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007). Para tanto, foram definidos novos objetivos:

I - promover uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais [...] II – fomentar a melhoria do processo de ensino aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação [...] III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do programa [...] IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas [...] V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação e [...] VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2007)

Ainda no ano de 2007, o governo brasileiro criou um projeto denominado Um Computador por Aluno (UCA), cujo objetivo foi distribuir um computador móvel para estudantes e professores das escolas públicas. Para que houvesse uma experiência inicial do Programa UCA, o governo brasileiro selecionou cinco escolas com características distintas, nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Tocantins e Distrito Federal, para participarem de uma experimentação pré-

²⁵ Decreto nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D6300.htm>. Acesso em 12 de março de 2016.

-piloto; entretanto, a modalidade 1:1²⁶ só ocorreu efetivamente na cidade de Porto Alegre, pois a escola possuía uma quantidade menor de alunos (BRASIL, 2008).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 – Lei 8.035/2010 – prevê a universalização do:

[...] acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (PNE – 2011/2020)

Já no ano de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem que as tecnologias de informação e comunicação devem fazer parte da proposta curricular da Educação Infantil até o Ensino Médio, como forma de inserir os estudantes nos meios digitais. As Diretrizes preconizavam a importância da escola em reconhecer “que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 33).

Embora o Governo Brasileiro tenha investido esforços para a implantação das tecnologias no ambiente escolar, percebe-se que este investimento ainda é escasso, sendo que todas as metas previstas nos programas de inserção digital ao longo dos últimos anos não foram alcançadas e seus objetivos se perderam com o passar do tempo. Tanto em nível nacional quanto regional existe a intenção de aproximar as tecnologias das atividades docentes. Neste sentido, em consonância com as diretrizes propostas pelo Governo Federal, a Secretaria Municipal de Educação de Joinville programou ações para que se conseguisse estabelecer as políticas públicas destinadas à inserção dos recursos digitais na esfera escolar. Essas ações serão evidenciadas na próxima seção.

2.5 Inserção digital nas escolas municipais de Joinville

Para delinear como se deu a inserção das tecnologias digitais na Rede Municipal de Ensino de Joinville, busquei conhecer os documentos norteadores, aos quais me reportaria para descrever esta seção. Para tanto, solicitei uma reunião²⁷

²⁶ Utiliza-se essa nomenclatura para descrever a situação de um computador ou *tablet* por aluno.

²⁷ A reunião aconteceu na sede do Núcleo de Tecnologia Municipal, no dia 22 de agosto de 2016.

com a professora responsável²⁸ pelo Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM²⁹ e tive a notícia de que não existe um documento formal/oficial contendo o histórico de inserção digital nas escolas. Dessa maneira, decidi redigir este histórico a partir do depoimento das supervisoras e formadoras pioneiras na área de tecnologias educacionais na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Este breve delineamento será descrito com base na entrevista³⁰ que realizei com as Professoras Edla Yara Perini e Mônica Schüller Menslin³¹. Conforme descrito pelas professoras, a inserção digital nas escolas municipais de Joinville teve início no ano de 1997 quando o Ministério da Educação – MEC começou a distribuir computadores para as escolas a partir do Programa ProInfo³². Na ocasião, foi solicitado à professora Edla Yara Perini que elaborasse um projeto e encaminhasse para Brasília com o intuito de inserir a Rede Municipal de Ensino de Joinville no Programa do Governo Federal – ProInfo.

Após a tramitação do projeto, Joinville foi beneficiada e recebeu a notícia de que seria contemplada com computadores para trinta escolas (aproximadamente), mas, segundo as professoras, os computadores demoraram para chegar, o que fez com que o então Prefeito Municipal investisse na implantação de três salas de informática. As escolas Municipais: Ada Santana, Anita Garibaldi e o Hans Dieter Schmidt foram as primeiras instituições beneficiadas com as salas de informática.

Com a implantação das salas de informática nas escolas, fez-se necessário adequar o uso das tecnologias para fins pedagógicos. Houve, então, um movimento em busca de novos conhecimentos, fator que contribuiu para que as professoras se especializassem no assunto, com o objetivo de programar ações e servir de suporte, principalmente pedagógico, para que os professores pudessem fazer os usos das tecnologias digitais no ambiente escolar.

A partir desse momento, Joinville se constituiu em um polo de formação, que

²⁸ A professora responsável, atualmente, pelo Núcleo de Tecnologia Municipal externou o interesse no sentido de haver o histórico da inserção digital, a partir da fala das professoras supervisoras e formadoras pioneiras na área de tecnologias educacionais na Rede Municipal de Ensino de Joinville, em uma dissertação. Assim, a história ficaria registrada. Descreveu, ainda, o interesse pelos resultados desta pesquisa, para posteriormente estabelecer ações que possam melhorar o trabalho docente com relação às tecnologias digitais.

²⁹ O Núcleo de Tecnologia Municipal tem a função de realizar formações continuadas para os professores na área de tecnologias. Ele é responsável pela administração e manutenção das salas de informática, dos *tablets* dos alunos e computadores dos professores.

³⁰ A entrevista aconteceu na sede do Núcleo de Tecnologia Municipal, no dia 14 de setembro de 2016.

³¹ Por se tratar de um relato histórico, a identidade das professoras será evidenciada com o consentimento das mesmas, conforme declaração (ANEXO C).

³² Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

ficou sob responsabilidade das professoras que, entre outras atribuições, deveriam planejar e ministrar cursos sobre as “novas tecnologias”, dar suporte pedagógico aos professores das salas de informática e aos professores do ensino regular das escolas Municipais. Tornaram-se referências no assunto, o que fez com que outras instituições de ensino da cidade e também das regiões vizinhas as convidassem para disseminar esses “novos conhecimentos” aos professores de suas instituições.

Uma das primeiras ações estabelecidas pelas professoras na função de supervisoras do então Núcleo de Tecnologia Municipal foi a definição de um perfil de profissional para trabalhar nas salas de informática que, segundo elas, deveria ser professor(a), pró-ativo(a) e que tivesse vontade de estudar.

Logo a primeira ação a ser executada transformou-se em uma barreira a ser superada, haja vista que houve a decisão de remanejar os profissionais que se encontravam readaptados para exercerem a função de professor de sala de informática. Conforme a explicação das professoras, readaptado(a) é aquele(a) professor(a) que, por algum motivo, não poderia estar em sala de aula. Esses profissionais foram convocados para trabalhar na sala de informática, fator que gerou desconforto, pois eles teriam de exercer uma função para a qual não haviam sido preparados.

Desde então, existe uma luta do Núcleo de Tecnologia Municipal no sentido de garantir que a sala de informática fique sob os cuidados de um(a) professor(a). Conforme as entrevistadas, muitas vezes houve a intenção de substituir os docentes por técnicos e estagiários, sendo esse fator visto pelos governantes como uma maneira de reduzir custos.

As entrevistadas descreveram, ainda, que o panorama atual não é diferente, e que aos poucos a inserção digital no ambiente escolar vem sofrendo adequações, especialmente após a inserção das tecnologias móveis, os *tablets*. As salas de informática passaram a ficar mais centralizadas para estudo e pesquisa direcionada aos alunos dos anos iniciais³³. Cogita-se a possibilidade de extinção desse ambiente.

Sob a perspectiva das professoras, a sala de informática tem um tempo determinado para acabar em função do acesso que os alunos estão tendo aos recursos móveis no ambiente escolar, especialmente os *tablets*, já que os

³³ As salas de informática são utilizadas com mais frequência pelos alunos do 1º ao 5º ano, pois os estudantes das séries iniciais não foram contemplados com os *tablets*.

smartphones e celulares são proibidos em sala de aula. Entretanto, na visão delas, a extinção das salas de informática só acontecerá quando, de fato, a escola se tornar “digital”, com acesso à Internet em todos os ambientes.

As professoras avaliam a inserção dos *tablets* como ferramenta pedagógica e a entrega dos *notebooks* para os professores como um avanço para a área educacional. Entretanto, a quantidade de equipamentos aumentou, mas a equipe do Núcleo de Tecnologia Municipal continua com a mesma estrutura. Cada vez mais são necessários cursos de formação para os professores, mas, com o atual panorama, é difícil que se concretizem, fator que, segundo elas, está diretamente relacionado aos duzentos (200) dias letivos que devem ser cumpridos em sala de aula, sem que sejam oportunizados momentos para a troca de experiências entre os docentes e para as formações continuadas.

Atualmente, o programa de informática digital continua vinculado ao Programa ProInfo, mas os recursos financeiros estão diluídos entre o ensino fundamental. Segundo elas, não existe mais o aporte de recursos específicos para a inserção das tecnologias em esfera educacional. Elas descrevem que, ao longo de suas vivências como supervisoras e formadoras, não constataram um investimento governamental muito significativo para essa área, e que sem recursos próprios não existem perspectivas no sentido de melhoria e ampliação do projeto, fator que resulta na falta de suporte técnico e de infraestrutura.

As professoras apontaram a falta de investimento governamental como algo limitador no sentido de implementações como: o acesso à Internet, o suporte técnico para o controle e manutenção dos equipamentos e a aquisição de equipamentos de melhor qualidade.

A partir da narrativa das professoras, pode-se constatar que a maior preocupação do Núcleo de Tecnologia Municipal está pautada justamente na formação docente, na necessidade de fazer com que os professores possam se apropriar dos conhecimentos necessários para que eles se tornem autores de suas aulas e que consigam adaptar os conteúdos das suas disciplinas às novas tecnologias. Na visão das professoras entrevistadas, para que as tecnologias funcionassem, deveria haver formações continuadas e por projetos nas unidades escolares através da partilha dos docentes entre seus pares. Para elas, não faz sentido programar formações dissociadas do contexto em que o professor está inserido.

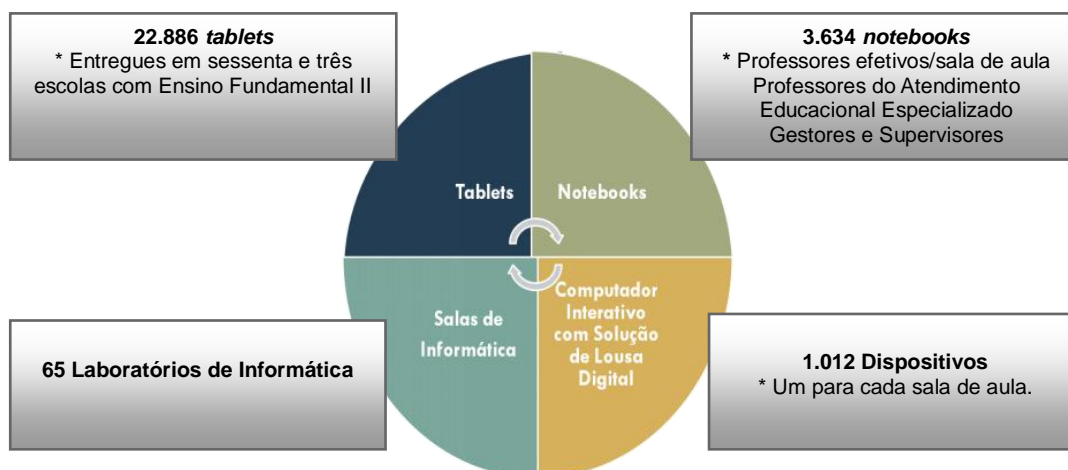
Desde o ano de 1997 são estabelecidas ações para que os professores possam inserir as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Entretanto, a falta de investimento e prioridade no projeto resulta em empecilhos que devem ser superados pela equipe do Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM, fator que impacta diretamente no trabalho e formação docente.

Na visão das professoras, a inserção digital com fins pedagógicos seria uma utopia possível, desde que se investisse nas formações dos professores e que os governantes tivessem uma visão mais abrangente do que é, de fato, uma escola inovadora, do que uma escola precisa para a geração de hoje. Elas enfatizam, ainda, o desejo de que os professores se apropriem das novas tecnologias e tomem consciência de que é necessário ser autônomo e autor das suas aulas, e que os meios digitais podem servir de elo entre as disciplinas, tornando o ensino mais significativo e abrangente.

Sem dúvida, o professor é o “ponto central” para que as tecnologias adentrem os muros da escola, mas, para isso, como salientam as professoras, é preciso que os professores se apropriem desses conhecimentos a partir de cursos de formação continuada e da troca de experiências com seus pares, o que possibilitaria o uso efetivo das tecnologias como ferramenta pedagógica.

Atualmente, todas as escolas da Rede Municipal têm algum dispositivo digital. O quantitativo de equipamentos distribuídos nas escolas pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Equipamentos eletrônicos adquiridos pela Rede Municipal de Ensino de Joinville



Fonte: Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM³⁴ (2016).

³⁴ Dados fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia Municipal em julho de 2016.

A partir do breve histórico delineado acima, verifica-se que desde o ano de 1997 o Núcleo de Tecnologia Municipal tem investido esforços para inserir as tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. A partir desse panorama, na seção seguinte será evidenciado o percurso metodológico percorrido para que se consiga ouvir as vozes dos professores de língua portuguesa no que diz respeito ao letramento digital e à inserção dos recursos digitais nas escolas de Joinville.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Na travessia dessa fronteira de sombra
escutei **vozes** que vazaram o sol.
Outras foram asas no meu voo de escrever.³⁵*

Com a intenção de ouvir os professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville, para que, a partir dos seus dizeres, pudesse conhecer as suas concepções acerca do Letramento Digital e a sua utilização na esfera escolar, delinee os percursos que foram percorridos para se alcançar os objetivos desta pesquisa.

Para nortear a minha busca por respostas, optei pela pesquisa de cunho qualitativo, em consonância com o que vem acontecendo com as pesquisas relacionadas à área social, que têm buscado ancoragens nos procedimentos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, em busca de soluções para os seus problemas com a intenção de contribuir para o processo de mudança dos contextos pesquisados.

A esse respeito, Moraes (2003, p. 201) descreve que:

Assumir uma atitude qualitativa implica assumir um olhar fenomenológico em relação aos objetos investigados. Implica assumir uma atitude de deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes, exercitando uma atitude fenomenológica. Esta abordagem implica valorizar argumentos qualitativos, movendo-os do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa.

Conforme salientam Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa é caracterizada como uma modalidade que veio contrapor um método regido que separava o pesquisar do pesquisado. A partir dessa modalidade, “passa-se a advogar a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 31).

Esse tipo de pesquisa pauta-se sobre dados descritivos, coletados diretamente pelo pesquisador em contato com a situação pesquisada, a fim de

³⁵ COUTO, Mia. **Vozes anotecidas**: Contos / Mia Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

entender e interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes, “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, [...]” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30) e, acima de tudo, auxilia o pesquisador a compreender os fenômenos na sua totalidade.

A pesquisa qualitativa proporciona o estreitamento entre o pesquisador e o contexto pesquisado. A partir desse aspecto, delimito o objetivo geral desta pesquisa, que repousa na intenção de conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital. Estabeleci, ainda, os seguintes objetivos específicos: verificar as concepções dos professores de língua portuguesa acerca do letramento digital; identificar os usos que os professores dizem fazer dos recursos tecnológicos nas Escolas Municipais de Joinville; e, assim, evidenciar a voz dos professores no que diz respeito aos encaminhamentos feitos pela Secretaria de Educação para que se efetive o uso das tecnologias no ambiente escolar.

É em busca da compreensão holística³⁶ da pesquisa que encaminho a próxima seção, na qual faço a descrição do lócus e dos sujeitos da pesquisa, bem como dos instrumentos de coleta de dados utilizados para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação.

3.1 O lócus da pesquisa e a Rede Municipal de Ensino de Joinville

A então colônia Dona Francisca foi batizada de Joinville em 3 de maio de 1877³⁷ e é hoje uma próspera cidade do Estado de Santa Catarina, cujos tributos arrecadados constam entre os quinze maiores do país e cujo PIB (Produto Interno Bruto) foi considerado o maior³⁸ do estado.

É nesse contexto em que se encontram as 84 unidades escolares e 65 CEIs (Centros de Educação Infantil) da Rede Municipal de Ensino, localizados na área

³⁶ Expressão “compreensão holística” de GATTI e ANDRÉ. *In*: GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLES, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

³⁷ Cf. <<http://ndonline.com.br/joinville/noticias/ha-135-anos-a-sede-da-colonia-dona-francisca-era-elevada-a-categoria-de-cidade>>. Acesso em 7 de setembro de 2016.

³⁸ Cf. <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/12/joinville-e-cidade-mais-rica-de-santa-catarina-aponta-pesquisa-do-ibge.html>>. Acesso em 7 de setembro de 2016.

urbana e rural da cidade, com seus aproximadamente 63 mil alunos. A Secretaria Municipal de Educação coordena todas as unidades, além das duas Bibliotecas Públicas existentes na cidade. Nos quadros a seguir, podem ser visualizados os descritivos referentes à quantidade de escolas, bem como de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Quadro 5 – Número de Unidades da Rede Municipal de Ensino

ESCOLAS	Urbanas	130
	Rurais	20
TOTAL DE ESCOLAS		150
Escolas Municipais		84
Centros de Educação Infantil – CEIs		66
Centros de Educação Infantil – Conveniados		64
TOTAL DE ESCOLAS		214

Fonte: Secretaria de Gestão de Pessoas (2016)³⁹.

Quadro 6 – Número de Alunos da Rede Municipal de Ensino

ALUNOS	Educação Infantil			Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos
	Escolas	CEIs	Convenidas	Anos Iniciais	Anos Finais	
		1.248	13.915	2.935	27.696	19.096
Total	15.163			46.792		1.825
TOTAL GERAL						63.780

Fonte: Secretaria de Gestão de Pessoas (2016)⁴⁰.

3.3 Participantes, abordagem e os instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada com os professores da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Após os encaminhamentos e a liberação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme documento de aprovação (ANEXO B) e em acordo com a minha orientadora Professora Dra. Rosana Mara Koerner e com a minha coorientadora Professora Dra. Marly Krüger de Pesce, resolvi criar um sistema específico para o encaminhamento dos questionários, como se pode conferir no *link*: <<http://www.guasti.com.br/mestranda>>.

Cheguei à conclusão de que o questionário *online* seria um ponto de partida

³⁹ Dados fornecidos pela Secretaria de Gestão de Pessoas em julho de 2016.

⁴⁰ O número de alunos se refere ao mês de julho de 2016.

para obtenção dos dados, haja vista que estou pesquisando o letramento na esfera digital e sua utilização nas Escolas Municipais de Joinville.

Depois de finalizado o sistema, foi realizado um pré-teste dos instrumentos de pesquisa com a colaboração de 7 (sete) professores da disciplina de língua portuguesa. O objetivo do pré-teste foi disponibilizar, para análise dos participantes, o instrumento de pesquisa, com a intenção de verificar se seriam necessárias adequações. Conforme salienta May (2004, p. 123), “o questionário precisa ter um teste piloto em uma subamostra, antes de ser aplicado a toda amostra”. Segundo o autor, dessa maneira, pode-se ouvir a opinião das pessoas, com o objetivo de verificar se o instrumento de coleta de dados funciona ou se serão necessárias mudanças. O pré-teste demonstrou que as questões estavam de acordo com os objetivos da pesquisa.

Conforme conversa prévia com a Secretaria Municipal de Educação, obtive a informação de que 146⁴¹ professores lecionam a disciplina de língua portuguesa, tornando-se um número expressivo de docentes a serem investigados.

Devido à quantidade de participantes envolvidos na pesquisa, o questionário seria a ferramenta mais adequada para a coleta de dados, sendo que o “questionário fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças” (*Id. Ibid.*, p. 119). Esse tipo de instrumento é frequentemente utilizado nas pesquisas que contemplam grandes quantidades de dados.

Por se tratar de um número expressivo de participantes e em decorrência da quantidade elevada de informações, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo *survey* que, de acordo com May (2004, p. 109), “trata-se de um método que visa descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através de uma mostra representativa”. O autor destaca, ainda, que esse método tem como objetivo “medir fatos, atitudes ou comportamentos por meio de questões” (*Id. Ibid.*, p. 112).

Como foi produzido um sistema *online* específico para a coleta dos dados, os questionários foram encaminhados via e-mail⁴². Torna-se importante destacar que, durante a criação do sistema, houve a preocupação em cuidar com a fidedignidade

⁴¹ Dado fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville em fevereiro de 2016.

⁴² O *mailing* disponibilizado pela Secretaria de Educação de Joinville possuía 138 endereços eletrônicos (e-mails). O sistema detectou o retorno de 26 e-mails (inválidos ou inexistentes).

dos dados. Por esse motivo, elaborei um campo⁴³ em que cada participante deveria acrescentar um número de CPF (válido)⁴⁴ para poder acessar o questionário. O sistema aceitava a inscrição de um questionário por CPF. A coleta de dados *online* ficou disponível no período de 30 de novembro de 2015 a 29 de fevereiro de 2016.

No entanto, uma segunda coleta aconteceu em lócus no dia 04 de fevereiro de 2016, em evento realizado pela Secretaria de Educação do Município. Esse segundo momento se fez necessário diante da pequena quantidade de questionários respondidos (29) via sistema *online*. Durante a segunda coleta de dados, foram entregues 91 (noventa e um) questionários impressos.

Para que a segunda aplicação do questionário ocorresse, a Secretaria Municipal de Educação acrescentou, na pauta do evento, um momento, logo no início, para que eu apresentasse a pesquisa aos professores.

Todos os detalhes foram devidamente esclarecidos, e inclusive frisei que os professores não deveriam responder o questionário impresso caso o tivessem feito de forma *online*.

Para maior controle dos dados, entreguei a todos o questionário impresso e solicitei aos professores que tivessem respondido via sistema que acrescentassem o número do CPF (na primeira página do questionário), para posterior conferência no banco de dados.

Todos os cuidados foram tomados no sentido de haver somente um questionário respondido por participante. Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, os professores tiveram entre 20 a 30 minutos para responder as questões. Os instrumentos de coleta de dados foram recolhidos por mim no final do evento. Durante a segunda aplicação do questionário, foram recolhidos (51) questionários respondidos.

Apliquei o questionário apresentado no Apêndice C, formado por 09 (nove) perguntas abertas e 17 (dezessete) perguntas fechadas, nas quais constavam dados relativos ao perfil dos professores enquanto leitores e agentes de práticas de letramento. Por meio das perguntas, busquei conhecer as concepções dos professores em relação à inserção dos recursos tecnológicos no ambiente escolar e de que maneira essa mudança influenciou/impactou no trabalho docente.

⁴³ Utilizo a palavra “campo” para descrever o espaço destacado no sistema em que os participantes da pesquisa deveriam acrescentar o número do CPF.

⁴⁴ O sistema foi criado no sentido de detectar a validade do número de CPF a partir da criação de algoritmos.

Algumas respostas obtidas na primeira fase (questionário) serão evidenciadas no capítulo de análise dos dados, para as quais utilizarei a nomenclatura P1 a P80 como forma de caracterizar os professores.

Como último tópico, no instrumento de coleta de dados (questionário), foi deixado um convite para que os interessados em participar da continuidade da pesquisa (entrevista) pudessem registrar seu interesse e acrescentar seu nome, telefone e e-mail.

As entrevistas ocorreram no período de 10 de junho a 13 de julho de 2016, com agendamento prévio de local e horário, conforme disponibilidade dos participantes. Nove professores sinalizaram (no questionário) a vontade de participar dessa etapa.

Apesar de nove professores terem se disponibilizado em participar da continuidade da pesquisa, a entrevista aconteceu somente com oito. Não foi possível contatar um dos participantes, haja vista que, no convite, foi acrescentado somente um número de telefone celular, que durante as tentativas para o agendamento sinalizava como desligado ou fora de área. Como amostra, no caso dos professores de língua portuguesa, foram considerados aqueles que, nos questionários, apresentaram: a) um significativo envolvimento com práticas de letramento digital; ou b) um envolvimento pouco significativo. O número de professores tidos como amostra para fase de entrevistas semiestruturadas foi limitado a um total de 8, sendo 4 sujeitos para cada um dos itens acima destacados.

A distribuição dos professores nesses dois grupos distintos ocorreu após a análise das respostas obtidas no questionário, especialmente no que se referia aos conceitos de letramento digital, sendo esse o foco central deste estudo. Após a análise das respostas, houve, então, a separação dos grupos, sendo que um demonstrou ter maior envolvimento com o letramento na esfera digital e outro, um envolvimento pouco significativo.

Para que se efetivassem as entrevistas, inicialmente foram feitos esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como o pedido de autorização para utilização do gravador. Segui um roteiro com questões semiestruturadas (Apêndice D), pois entendo que a partir dos questionamentos é possível suscitar outras questões determinantes para o estudo e que, porventura, não constavam no roteiro inicial.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) disponibilizado em duas vias. Na sequência, as respostas foram transcritas e armazenadas para servirem de subsídio à análise dos dados.

Durante o capítulo de discussão e análise dos dados, serão evidenciadas as vozes dos professores entrevistados para os quais utilizarei a letra “E”, para identificar que se trata de entrevista, seguida dos números de 1 a 8, correspondentes à amostra proposta para esta etapa. Inicialmente, caracterizei as entrevistas de E1 a E8 (seguindo a data cronológica da realização delas); entretanto, para melhor delimitação dos entrevistados, defini, ainda, uma subdivisão em dois grupos, conforme segue:

Quadro 7 – Nomenclatura dos entrevistados

Grupo mais familiarizado com o Letramento	Grupo menos familiarizado com o Letramento
E1, E2, E3, E7	E4, E5, E6, E8

Fonte: A autora (2016).

3.4 Processo de análise dos dados

Após o recebimento dos questionários impressos (na segunda aplicação do instrumento de pesquisa), iniciei a separação dos formulários preenchidos e em branco, bem como a conferência dos números de CPF como forma de validar os questionários *online* (e me certificar de que só havia um questionário respondido por participante). Posteriormente, as respostas referentes ao segundo momento da coleta de informações (questionários impressos) foram digitadas no sistema, em que já constavam as questões respondidas de forma *online*. Os dados foram convertidos para uma planilha em *Excel*. Dessa maneira, pude visualizar a totalidade de dados a serem analisados.

É importante destacar que foram enviados 136 questionários via e-mail, sendo que 29 professores responderam no formato *online*. Na segunda etapa de aplicação, foram entregues 91 questionários impressos com 51 respondidos e 40 em branco, conforme dados descritos no quadro a seguir.

Quadro 8 – Instrumentos de Coleta de Dados – questionários impressos e *online*

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO	<i>Online</i>		Impressos		Total Geral
	Enviados	136	Entregues	91	
			Em branco	40	
	Respondidos	29	Respondidos	51	
TOTAL		29		51	80

Fonte: A autora (2016).

Dos questionários entregues, 80 foram devolvidos, contabilizando uma amostra de 60%. Posteriormente, iniciei uma pré-análise, tendo como base os seguintes procedimentos: a) organização do material; b) leitura flutuante; c) escolha/seleção dos documentos a serem analisados; e d) elaboração dos indicadores e categorias.

Algumas questões foram inicialmente codificadas e agrupadas conforme temáticas para posterior análise dos dados.

A codificação “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2006, p. 103).

Conforme descreve Moraes (1999, p. 5), o processo de codificação estabelece um código ao material que possibilita “identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados”.

A segunda etapa de coleta de dados desta pesquisa diz respeito à fase de entrevistas, com o objetivo de aprofundar alguns aspectos que não puderam ser obtidos nas respostas do questionário.

Para essa etapa, optei pela entrevista semiestruturada que, segundo May (2004, p. 148), possibilita ao entrevistador “sondar além das respostas e, assim, estabelecer diálogo com o entrevistado”, sempre levando em consideração “o contexto como um aspecto importante do processo” (MAY, 2004, p. 149). Na visão do autor, “as entrevistas são utilizadas como recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e agem nele” (*Id. Ibid.*, p. 169).

Após a realização das entrevistas, houve a transcrição literal das conversas em *Word*, dando início à análise dos dados, sendo que:

A transcrição da entrevista é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, pois de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a

entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 68)

A análise *do corpus* da pesquisa será realizada considerando alguns aspectos da análise de conteúdo, conforme salienta Moraes (1999, p. 2):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos conduzindo a descrições sistemáticas, quantitativas ou qualitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além da leitura comum.

Conforme Franco (2005), a análise do conteúdo permeia três fases: a descrição, na qual são identificadas as características do conteúdo, a inferência, processo de raciocínio, reflexão e descoberta, que resulta na fase de interpretação, concedendo significado e, finalmente, relevância ao conteúdo.

Sob a perspectiva de Moraes (1999, p. 9), a análise de conteúdo deve ir além da descrição e “atingir uma compreensão mais profunda dos conteúdos através da inferência e interpretação”. O autor destaca, ainda, que o interpretar “se constitui em um movimento de construção de sentidos e significados a partir de um conjunto de textos” e que o inferir “constitui-se num esforço do pesquisador em ir além do dito e do percebido” (MORAES, 2003, p. 205).

Após a apresentação do *locus* da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e do percurso metodológico, torna-se necessário desvendar os dados. Neste momento, retomo a epígrafe de abertura desta seção na tentativa de escutar as **voces** e apresentá-las durante a próxima seção.

4 O ENTOAR DAS VOZES NA ANÁLISE DOS DADOS

Durante esta seção, será apresentada a análise dos dados que foram coletados para esta dissertação, a partir dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, os dados coletados por meio dos questionários foram transferidos para uma planilha do *Excel*, pois, com a ajuda desse recurso, seria possível ter uma melhor visualização dos dados. Partindo-se para uma análise mais detalhada, a partir da compilação dos dados, foi possível agrupar algumas respostas com a intenção de analisá-las tanto na sua totalidade quanto nas singularidades.

Também trarei à tona a voz dos professores, evidenciada nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com 8 docentes que sinalizaram a vontade de continuar participando da pesquisa durante a fase do questionário. A partir das vozes dos professores, serão evidenciadas as suas concepções acerca do letramento digital, sendo esse o propósito de pesquisa aqui desenhado.

Entende-se, pois, a importância que a fala desses professores tem para o alcance dos objetivos aqui propostos. Assim, foi feita a transcrição das entrevistas, que serão apresentadas em forma de excertos no decorrer das seções subsequentes. Para melhor delineamento dos dados, optei por dividir esta seção em três subseções.

A primeira traz elementos para que possamos conhecer a caracterização dos professores de língua portuguesa das escolas municipais de Joinville; na segunda subseção, busca-se evidenciar as trajetórias de letramento desses professores; e a terceira analisa as influências do letramento digital, bem como a sua inserção e utilização no ambiente escolar.

Em cada item, serão apresentados os dados coletados por meio dos questionários, para os quais utilizarei a nomenclatura P1 a P80 como forma de caracterizar os professores. Essas informações serão complementadas com trechos das entrevistas.

4.1 Caracterização do perfil dos professores pesquisados

O questionário aplicado foi respondido por 80 professores da disciplina de língua portuguesa, que atuam no ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Durante esta seção, serão discutidas as questões 1, 2 e 3, que tinham como objetivo conhecer o perfil dos professores pesquisados.

A pergunta número 1 estava relacionada ao gênero (masculino e feminino), na qual constava um parêntese em que os participantes poderiam sinalizar “professor” ou “professora”, tendo sido revelado que 93% (74) são do sexo feminino e 7% (6) do sexo masculino. Esse dado está em consonância com o panorama nacional descrito no Censo Escolar de 2007⁴⁵, que evidenciou que 74,4% do professorado brasileiro do ensino fundamental II era composto por mulheres, o que indica que a profissão docente no Brasil ainda é expressivamente feminina, principalmente em se tratando da atuação na educação básica, foco desta dissertação.

Para melhor delineamento sobre a caracterização dos professores pesquisados, ainda na questão número 1, havia um espaço para que os professores acrescentassem a idade. Foi constatado que há uma variação entre 23 a 54 anos, sendo que a maior parte dos professores encontra-se na faixa etária entre 30 e 40 anos, contabilizando 39% (31), seguido da faixa etária de 41 a 50 anos com 31% (25) e entre 23 a 29 anos com 30% (24).

A opção por perguntar a idade foi um critério estabelecido para este estudo com a intenção de delinear as análises a partir dos conceitos relacionados aos estudos das gerações x, y, z.

Autores como Oliveira (2010) e Prensky (2010) têm investigado as características das gerações, classificando-as como: geração X, constituída por pessoas nascidas entre os anos de 1960 e 1980, e geração Y, relacionada às pessoas nascidas no período entre 1980 e 1990 (sendo constantemente ligadas à tecnologia e à globalização):

Quando a antiga União Soviética exercia forte influência sobre países de origem comunista, chegava a definir a primeira letra dos nomes que deveriam ser dados aos bebês nascidos em determinado período. Nos anos de 1980 e 1990 a letra principal era Y. Isso realmente não teve muita

⁴⁵ Ver <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

influência no mundo ocidental e capitalista, mas posteriormente muitos estudiosos adotaram esta letra para designar os jovens nascidos nesse período. Surge assim o termo Geração Y. (OLIVEIRA, 2010, p. 13)

Já a geração Z é formada por indivíduos nascidos entre os anos de 1990 e 2010. Segundo o autor, o termo “Z” vem de “zapear” e caracteriza os indivíduos que ficam constantemente conectados, também denominados “nativos digitais”:

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém, a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. (PRENSKY, 2010, p. 38)

À luz desses conceitos, buscar-se-á, a partir das especificidades de cada geração, verificar nas vozes dos professores ecos que permitam o delineamento de possibilidades de entrosamento pedagógico entre os diferentes sujeitos que constituem a esfera escolar. A esse respeito, pode-se observar na narrativa de E2 que a diferença entre gerações é vista como um desafio a ser superado:

“[...] a gente não consegue acompanhar o progresso dos alunos, o desenvolvimento, a aceleração, o grande feeling que eles têm com esse material a gente não tem, pra mim essa é a grande dificuldade [...]. Por mais que você corra atrás, busque antes, eles ‘tão sempre um passo à frente. É uma outra geração, eles ‘tão sempre te dizendo como utilizar e isso é bom, não acho ruim, por outro lado a gente ‘tá tão acostumado a ter, entre aspas, a razão dentro de determinado conteúdo, a gente se vê um pouco perdido, mesmo, mas eu acho interessante!”

Esse fator também pode ser observado no relato de E6:

“O desafio é [...] aprender com os alunos, eu, por exemplo, não tenho vergonha de aprender com eles. Estes dia uma aluna me ensinou a achar uma pasta do meu celular [...] que eu não ‘tava achando pra poder colocar o conteúdo no pendrive [...] essa aluna me ensinando foi algo muito prazeroso, é muito prazeroso aprender com eles, também”.

A partir das narrativas, pode-se observar que há entrosamento entre as diferentes gerações e que professores e alunos trocam experiências com relação à utilização das mídias enquanto ferramenta pedagógica. Mesmo que esse fator seja visto como um desafio, é algo que parece recompensador na visão dos entrevistados.

A questão de número 2: “Qual a sua formação acadêmica?” apresentava

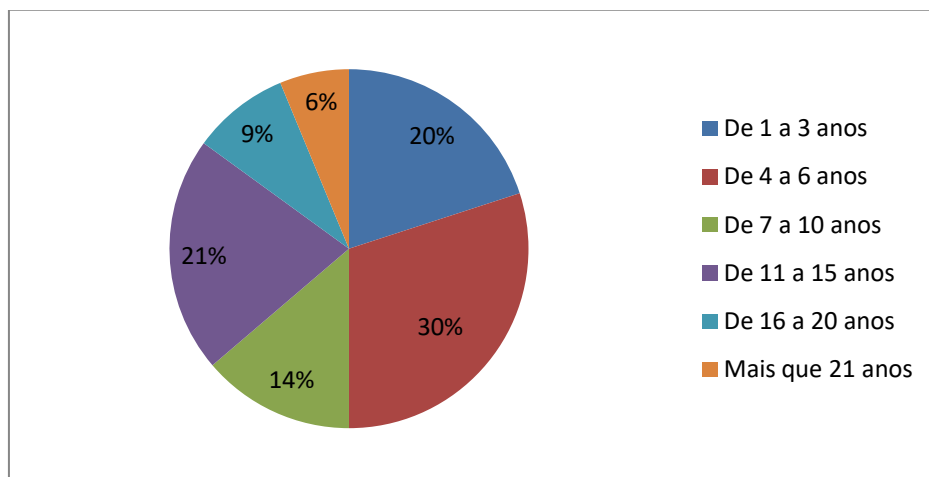
variadas alternativas entre Letras (habilitação português; habilitação inglês; habilitação português/inglês); outra licenciatura; pós-graduação (especialização); pós-graduação (mestrado) e pós-graduação (doutorado). No que diz respeito à formação acadêmica, 94% (75) dos professores afirmaram ter licenciatura em Letras e 6% (5) não responderam. Desses professores, 56% (45) são formados em Letras com habilitação em português, 40% (32) possuem dupla habilitação (português/inglês), 1% (1) habilitação em inglês e 3% (2) não respondeu a questão.

Ainda quando perguntado sobre a formação, 7% (6) dos professores sinalizaram que possuem uma segunda graduação. Nesse caso, foram mencionados cursos bastante diversificados: neuropsicologia institucional, artes visuais, língua e literatura francesa, economia, ciências contábeis, pedagogia e espanhol.

No que se refere à formação continuada, 52% (42) dos professores mencionaram possuir pós-graduação em nível de especialização, sendo que 45% (36) concluíram curso de especialização com temas relacionados à área da educação e 5% (4) dos professores pesquisados possuem mestrado.

Com relação à questão número 3: “Assinale qual o seu tempo de serviço como professor(a) na Rede Municipal de Ensino de Joinville”, os professores poderiam assinalar a alternativa que estivesse de acordo com a sua trajetória profissional. Constata-se que a maior parte dos participantes desta pesquisa encontra-se no período entre o 1º e o 15º ano de exercício na função. Os percentuais de respostas dessa pergunta foram compilados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Tempo de serviço como professor de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Joinville



Fonte: A autora (2016).

Após analisar os dados, indagações podem ser feitas. Será que os professores com mais tempo de serviço não se dispuseram em participar deste estudo? Será que se trata do menor número percentual de professores que correspondem ao quadro de profissionais dessa área no Município? Esse dado pode interferir nos resultados, pois serão reveladas as concepções dos professores que se encontram em fase de início e meio de carreira, sem a possibilidade de abranger um número significativo de profissionais com mais tempo de profissão. Nesse sentido, embaso-me nas fases descritas por Huberman (1995, p. 47) quando descreve que:

- Os primeiros três anos correspondem à entrada e tateamento;
- No período entre 4 a 6 anos, há a estabilização, consolidação de um repertório pedagógico;
- O período entre 7 e 25 anos seria a fase de diversificação, ativismo ou questionamento;
- O período entre 25 e 35 anos corresponde à fase da serenidade (distanciamento afetivo ou conservadorismo);
- O período entre 35 e 40 anos corresponde à fase de desinvestimento (sereno ou amargo).

Ainda conforme Huberman (1995), as fases da carreira docente nem sempre acontecem de maneira linear. Sob a perspectiva do autor, o percurso mais harmonioso deveria partir da diversificação para a serenidade e, conseqüentemente, ao desinvestimento sereno. Entretanto, há percursos que são tidos como problemáticos, especialmente quando os professores passam pela fase do questionamento e chegam ao desinvestimento amargo.

Torna-se importante salientar que as fases descritas pelo autor não devem ser compreendidas como algo estático, especialmente se verificarmos a realidade brasileira, na qual em geral os professores ainda em formação já entram no exercício da função, realidade que não se observa nas demais profissões. Além disso, há, ainda, situações em que as pessoas podem não estar necessariamente inseridas nessas fases, apresentando uma expectativa diferenciada para a fase na qual se encontram se comparada com aquela prevista pelo autor.

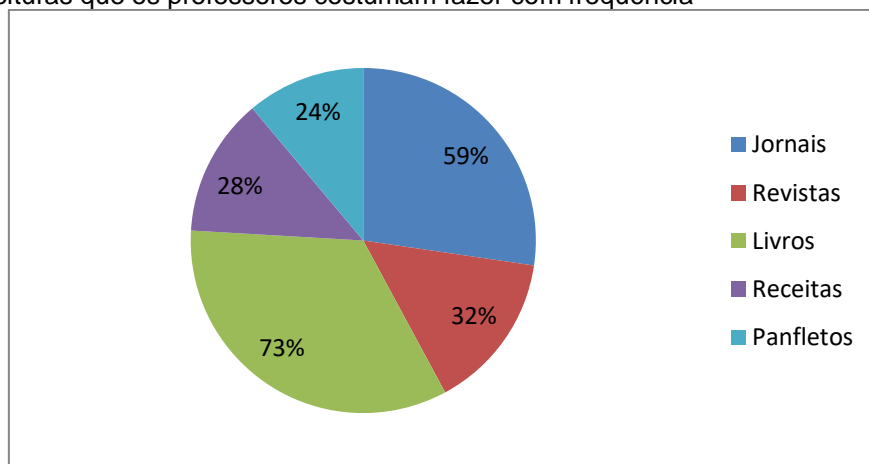
Sob essa perspectiva, este estudo ficará mais direcionado aos professores que estão entre o 1º e o 15º ano de exercício na função, sem que haja maior abrangência dos que se encontram nas fases de serenidade, conservadorismo e

desinvestimento, já que os professores que se encontram nessas fases contabilizam o menor número percentual de participantes desta pesquisa.

4.2 Trajetórias de letramento dos professores de língua portuguesa

Por esta pesquisa ter o objetivo de conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre o letramento digital, busquei saber um pouco sobre algumas peculiaridades dos professores enquanto leitores. Para isso, foram elaboradas as perguntas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, com o objetivo de conhecer as suas preferências no que diz respeito ao universo das “letras”. Questionei, primeiramente: “4. *Que tipo de leitura você costuma fazer com mais frequência?*”. O participante poderia assinalar quantas alternativas desejasse. Dentre as alternativas, constavam jornais, revistas, livros, receitas, panfletos e outros. Os dados referentes a essa questão então compilados no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Leituras que os professores costumam fazer com frequência



Fonte: A autora (2016).

Os resultados obtidos possuem similaridade com os dados apresentados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴⁶, última edição, publicada em março de 2016, em que a leitura de jornal aparece em primeiro lugar, seguida de revista, que aparece em segundo lugar.

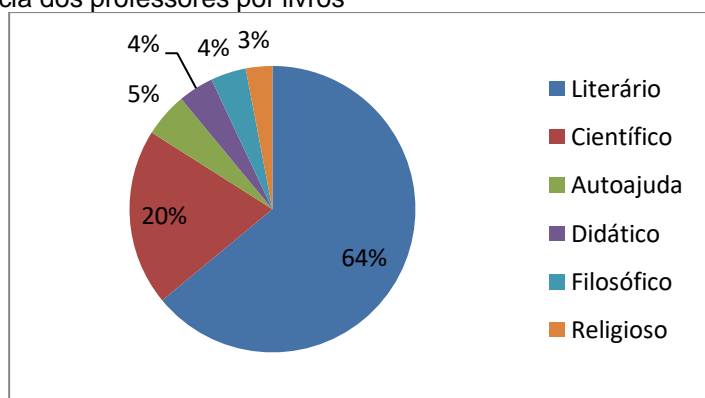
⁴⁶ Retratos da Leitura no Brasil é uma pesquisa qualitativa que traz um panorama da leitura em território nacional. A sua quarta edição aconteceu em 2015 e foi publicada em março de 2016. Para mais informações, acesse: <<http://prolivro.org.br/home>>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

Ainda sobre as leituras de sua preferência, havia a possibilidade de sinalizar outro tipo de leitura que não estivesse nas alternativas. Dessa maneira, foram mencionados os seguintes materiais de leitura: textos científicos relacionados à área de neuropsicopedagogia, Bíblia, revistas em quadrinhos, artigos científicos, artigos na *web*, obras de arte, ensaios na Internet, artigos, material didático *online*, bulas, manuais de instrução e textos acadêmicos.

Embora se perceba uma aproximação com os dados referentes à pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, constata-se que a leitura de livros está em primeiro lugar no quesito preferência dos professores, fator que pode estar intrinsecamente relacionado à sua formação acadêmica (Letras) e à sua constituição enquanto leitores. Basta saber: essa leitura está somente associada ao livro impresso ou também se estende ao universo digital?

A questão 5: “*Em se tratando de tipos de livros, quais são suas preferências?*”, por se tratar de questão aberta, gerou uma grande diversidade de respostas⁴⁷. Percebe-se que, em primeiro lugar, está a preferência por literatura, com 64% (51) de respostas, seguida dos livros científicos, com 20% (16). Esse é outro quesito em que pode ser feita uma comparação com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, na qual aparece a leitura da Bíblia como preferência nacional. Já no que tange a esta pesquisa, percebe-se maior recorrência de leituras relacionadas à área da literatura, o que fortalece a ideia de que o curso de Letras produziu influências sobre a identidade leitora dos professores pesquisados. No gráfico a seguir, estão compilados os dados referentes a essa questão.

Gráfico 4 – Preferência dos professores por livros



Fonte: A autora (2016).

⁴⁷ Para melhor delineamento da análise, os dados referentes a essa questão foram agrupados. Para tanto, houve a aglutinação dos gêneros em: literários, científicos, didáticos, filosóficos, religiosos e de autoajuda, conforme descrição feita pelos participantes da pesquisa.

Quando questionados sobre “6. *Você compra livros? Com que frequência?*”, os professores poderiam sinalizar entre as alternativas elencadas. A opção “uma vez por mês” apareceu em primeiro lugar, com 48% (38) da amostra, seguida de “raramente”, com 36% (29), e “duas vezes ao ano”, com 8% (6). “Periodicamente” e “nunca” apareceram igualmente com 4% (3) da amostra.

Ainda em relação aos hábitos de leitura, questionei: “7. *Você vai até bibliotecas? Com que frequência?*”. Os professores poderiam assinalar a alternativa que estivesse mais de acordo com a sua rotina. Frequentar bibliotecas parece ser hábito dos professores de língua portuguesa, pois 71% (57) dizem que frequentam bibliotecas “uma ou mais vezes por semana”, 16% (13) dizem que “raramente” vão às bibliotecas, seguidos de “uma vez por mês”, com 8% (6), e “a cada duas semanas”, com 4% (3), sendo que somente 1% (1) “nunca vai à biblioteca”. A frequência com a qual os professores vão às bibliotecas pode estar relacionada à sua rotina, haja vista que a disciplina de língua portuguesa possui uma especificidade no que se refere à aula de leitura (que deve acontecer uma vez por semana, preferencialmente na biblioteca da escola).

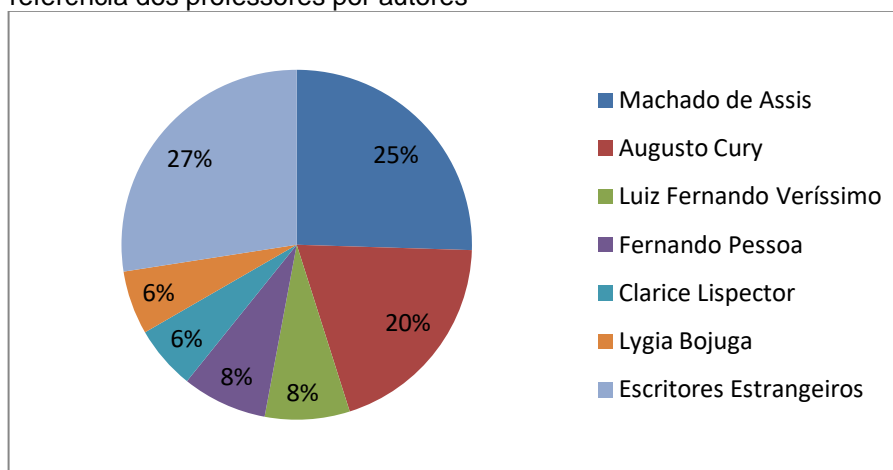
Ao serem questionados sobre “8. *Quantos livros você lê por ano?*”, havia a possibilidade de os professores assinalarem alternativas que variavam entre nenhum livro até mais de 20 livros. Nesse quesito obtive os seguintes resultados: “1 a 2 livros”, contabilizou 9% (7) da amostra, “3 a 5 livros”, 30% (24), “6 a 10 livros”, 36% (29), “11 a 20 livros”, 17% (14) e “mais de 20 livros” 8% (6).

Traçando um paralelo desse dado com a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), enquanto a média de livros lidos por ano é de 4,96 por habitante, para os professores participantes desta pesquisa é de 8,45, o que denota que os professores leem aproximadamente o dobro da média nacional. Apesar dos professores lerem quase o dobro da média nacional, esse número ainda contabiliza um percentual baixo se levarmos em consideração a importância que esse hábito tem para o trabalho e a formação docente, sem contar as exigências que são comumente depreendidas sobre o fazer docente, nas quais as diversas leituras ocupam lugar de destaque. Torna-se urgente que se invista em uma “perspectiva crítica e programas de formação culturalmente sensíveis para a prática de letramento que tenham a ver com as competências do professor” (KLEIMAN, 2001, p. 64) e que, acima de tudo, aconteçam de forma consistente dentro da realidade vivida por cada grupo de professores.

Em seguida, busquei conhecer a preferência que os professores têm com relação a autores por meio do seguinte questionamento: “9. *Você tem algum autor preferido? Qual?*”. Essa pergunta era aberta, e por esse motivo houve grande diversidade de respostas⁴⁸. No Gráfico 5, pode-se constatar que em primeiro lugar aparecem autores estrangeiros, com 27% da amostra (tendo sido a opção preferida de 22 professores). Dentre esses autores, foram citados escritores de literatura e também teóricos: Karl Marx, Engels, António Nóvoa, Bakhtin, Stephen King, entre outros. Quanto aos autores brasileiros, foram mencionados 38. Em segundo lugar aparece o escritor Machado de Assis, com 25% (tendo sido a escolha de 20 professores), dado similar ao apresentado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), em que o referido autor também aparece em 2º lugar na preferência brasileira, sendo o primeiro lugar ocupado pelo escritor Monteiro Lobato.

Os dados revelaram que as leituras que os professores costumam fazer possuem duas vertentes: científica e literária. As leituras científicas podem estar relacionadas à apropriação de conhecimentos e embasamentos para a sua prática docente, tendo sido citados autores consagrados no que tange aos estudos sócio-históricos e também à área de trabalho e formação docente. Outra perspectiva que podemos verificar é que as leituras também permeiam o universo das letras e da literatura. Podemos associá-las tanto ao fazer docente quanto ao gosto que esses professores dizem ter por esse tipo de leitura. Os dados podem ser verificados no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Preferência dos professores por autores

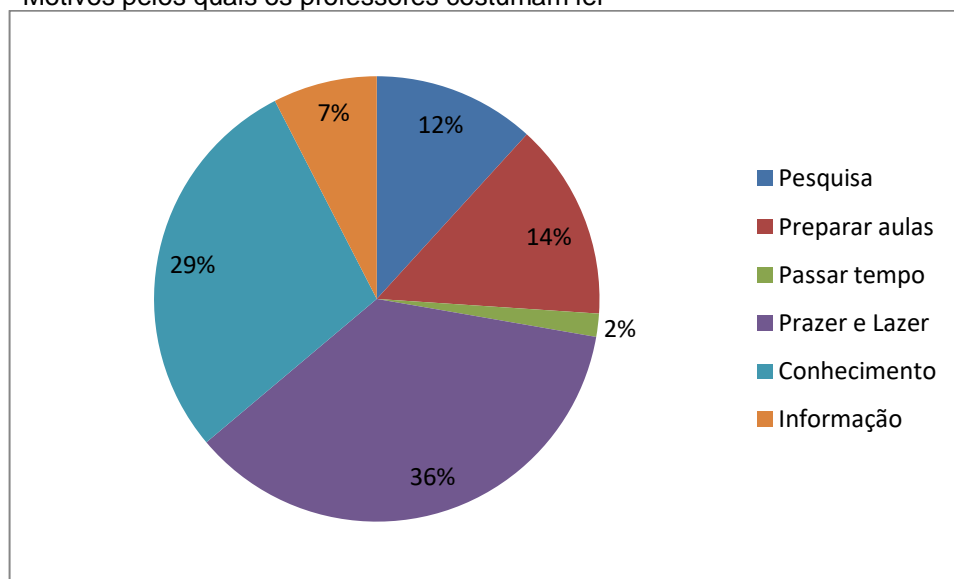


Fonte: A autora (2016).

⁴⁸ Devido à grande diversidade de autores apresentados, busquei fazer um agrupamento, dividindo autores brasileiros e autores estrangeiros, para o melhor delineamento e análise dos dados.

Com relação à questão número 10: “*Por qual ou por quais motivos você costuma ler?*”, por se tratar de uma questão aberta⁴⁹, houve diversidade de respostas. A esse respeito, 36% (29) dos professores descreveram que costumam ler por “prazer/ lazer”, seguido de 29% (23) que optam por leituras com o objetivo de adquirir “conhecimentos”. Esses dados corroboram aqueles obtidos pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), na qual também aparece a “leitura que traz conhecimento” em 1º lugar, com 49% da amostra. Ao analisar o gráfico a seguir, percebe-se que dois percentuais ficaram bem próximos: um com 14% (11) (preparação de aulas) e outro com 12% (10) (pesquisa). Na sequência, evidencia-se que as leituras com o intuito de “informação” correspondem a 7% (6) da amostra, seguida de “leitura por passatempo” com 2% (2). Essa resposta reforça minha percepção levantada na análise da questão anterior. Se fizermos um entrecruzamento dos dados, podemos sinalizar para a possibilidade de os professores optarem pela leitura literária como forma de “prazer/ lazer” e as leituras de cunho científico para buscar “conhecimentos” sobre a sua prática, sobre o fazer e o saber docente e todas as demais especificidades que permeiam a profissão. Os percentuais referentes a essa pergunta estão compilados a seguir:

Gráfico 6 – Motivos pelos quais os professores costumam ler



Fonte: A autora (2016).

Saber sobre a concepção dos professores com relação ao letramento é imprescindível para alcançar os objetivos desta pesquisa. Para tanto, algumas questões foram delineadas nessa perspectiva. Primeiramente, perguntei “11.a) Você

⁴⁹ Para melhor delineamento dos dados, as questões foram agrupadas por recorrência.

sabe o que é letramento?”. 78% (62) professores responderam que sim em detrimento de 22% (18) que sinalizaram não saber o que é letramento.

Para os professores que responderam afirmativamente havia, na sequência, o seguinte questionamento: “11.b) O que você entende por letramento?”. Dentre as respostas, pode-se perceber que 34% (27) associaram o conceito de letramento ao de alfabetização e de aquisição da *tecnologia da escrita* (SOARES, 2004). As recorrências do conceito Letramento atrelado ao de Alfabetização podem ser observadas nos seguintes exemplos: “Que faz aprender a ler e escrever” (P10); “Entendo que é o ato de apresentar a [sic] criança o mundo das letras” (P17); “Letramento = decodificar” (P26); “É se apropriar de determinada língua, assunto ou tecnologia” (P75).

Das respostas obtidas, observou-se que 20% (16) dos professores conceituaram o letramento associando-o à leitura e à sua aplicabilidade nos mais diversos *contextos sociais* (STREET, 2014):

“Ao meu ver o processo de letramento consiste em ensinar a criança a usar a escrita e a leitura de forma significativa no seu próprio contexto, não apenas decorar a letras do alfabeto sistematicamente” (P4);

“Letramento é ser apto a participar do seu papel como cidadão. É responder as diversas vozes sociais, é ser um ator social, atuar em seu cronotopo” (P25);

“Acredito que seja a aquisição de leitura e escrita de maneira ampla, levando-se em consideração a sua aplicabilidade em diversas esferas na sociedade” (P38);

“Entendo por letramento a habilidade do sujeito de ler o mundo, é um processo global, que desenvolvemos ao longo da vida. A alfabetização é uma parte do letramento” (P55).

Pode-se observar que nas falas acima os professores fazem uma diferenciação dos letramentos: nas duas primeiras os docentes enfatizam o caráter social do letramento, enquanto que nas duas últimas constata-se a perspectiva individual de letramentos. É importante destacar que 16% (13) dos professores que afirmaram saber o que é letramento não apresentaram a sua compreensão do conceito e 8% (6) demonstraram não ter familiaridade com o tema, conforme se pode conferir em suas declarações: “Li algo relacionado, mas não sei ao certo do que se trata” (P13); “Já li um pouco sobre o assunto, mas não absorvi o conceito” (P69).

Após a análise dos dados referente à questão “O que você entende por

letramento?”, constata-se que, da amostra de 80 professores, 20% (16) têm propriedade sobre o conceito de letramento.

Os dados revelaram que a maioria dos professores não se apropriou do conceito de letramento, fator que pode estar relacionado à sua formação acadêmica e ao não acesso a essa discussão, visto estar mais relacionada ao campo da pedagogia. Deve-se também considerar que se trata de um conceito recente que suscita dúvidas com relação à alfabetização, pois se percebem recorrências relacionando o letramento com a aquisição da tecnologia da escrita (SOARES, 2004).

4.3 Letramento digital no ambiente escolar

Como o objetivo desta pesquisa é conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital, torna-se relevante que se conheça o perfil desses professores no que diz respeito à utilização e familiaridade com meios digitais. Para tanto, durante esta seção, serão apresentadas as questões 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25.

Primeiramente, questioneei: “12. *Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez?*”. Essa pergunta era aberta, o que resultou em uma grande diversidade de respostas⁵⁰. 60% (48) tiveram acesso ao meio digital “entre 10 e 20 anos”, 25% (20) “entre 21 e 30 anos”, 13% (10) enfatizaram que “não lembram” e 2% (2) da amostra tinham “entre 3 e 9 anos de idade”.

Pode-se constatar que a idade em que os professores tiveram acesso aos recursos digitais varia, o que pode influenciar nas suas práticas com relação ao uso dos recursos digitais. Alguns professores ainda se mostram resistentes às mudanças. A esse respeito, (E1) descreve que: “*Antes de tudo, os professores precisam ter a vontade de querer mudar essa visão um pouco arcaica que a gente tem, ainda, do ensino da língua portuguesa*”.

A esse respeito, (E7) assinala que:

⁵⁰ As respostas tiveram uma variação entre 03 e 30 anos. Para o melhor delineamento das análises, resolvi agrupar os dados por períodos.

“Acredito que o professor não pode ser resistente e deve tentar se adequar a esta nova realidade, não tem como fugir disso, a tecnologia ‘tá aí e precisamos, sim, inseri-la no ensino, mesmo que tenhamos que buscar soluções sozinhos ou com os demais professores da escola, mas sem dúvida precisamos estar abertos para isso” (E7).

Ainda sob essa perspectiva, E2 salienta a necessidade de os professores “estarem abertos” para agregar as tecnologias digitais às suas práticas, e ressalta que os professores fazem parte de uma geração que “acha” que faz uso das tecnologias, mas não o faz:

“[...] os professores de um modo geral têm que estar muito abertos a essa aceleração de recursos, né, e a captação desses recursos [...] a atenção específica pras pesquisas que a gente tem que ter e como aplicá-las em sala de aula, tem que ‘tá muito antenado, tem que ser pesquisador pra poder fazer essa integração, porque ela ainda é muito dissociada da gente, né, é uma geração que não usa, não adianta a gente achar que usa, mas não usa, né [...]” (E2)

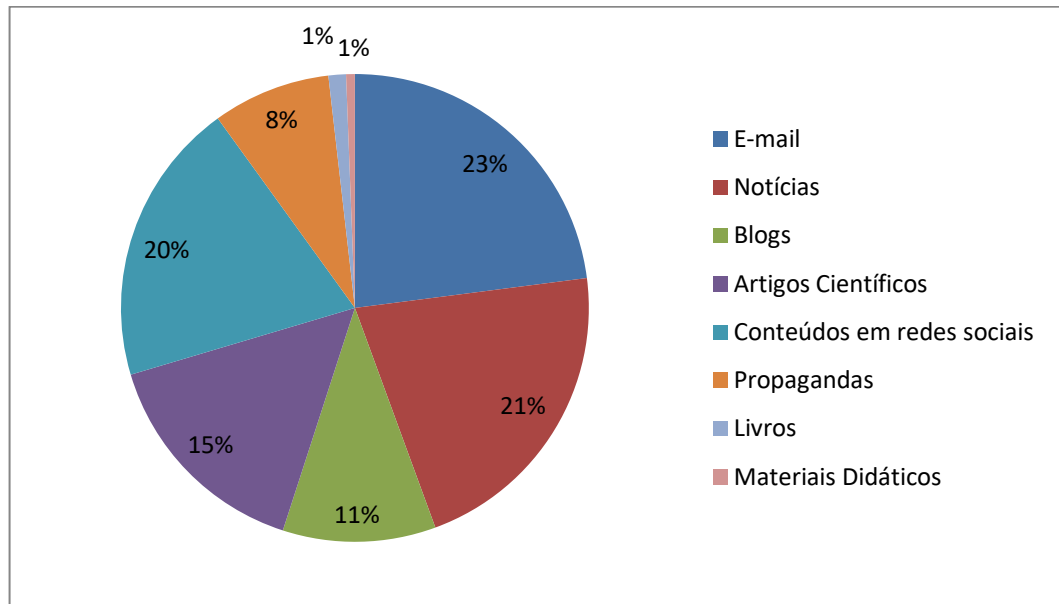
A partir da narrativa de E2, percebe-se que os professores fazem parte de uma geração que não se sente tão familiarizada com os meios digitais; entretanto, a sociedade está permeada por múltiplas tecnologias (telefone, banco etc.), e esse fator não está sendo levado em consideração, especialmente quando se dá ênfase ao termo “dissociada”, o que me leva a inferir que pode ser uma maneira de justificar a não utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula.

Em seguida, na questão “13. Como/com quem você aprendeu a usar computadores?”. Nessa questão, os professores poderiam escolher a alternativa que estivesse mais apropriada ao seu perfil, com relação à aquisição de conhecimentos/aprendizagens relacionadas ao meio digital. Para tanto, foram elencadas as seguintes opções: em cursos especializados, em casa (com familiares), em práticas durante a graduação e outros. Em primeiro lugar, 35% (28) dos professores assinalaram que aprenderam a utilizar o computador em casa (com familiares), 33% (26) aprenderam em cursos especializados, seguidos de 15% (12) em práticas durante a graduação, 12% (10) no trabalho, e 5% (4) afirmam ter aprendido a utilizar o computador sozinhos.

Com a intenção de verificar o envolvimento dos professores com o ambiente digital, questionei-os: “14. O que você costuma ler no meio digital?”. Nesse caso, havia as seguintes alternativas: e-mails, notícias, *blogs*, artigos científicos, conteúdos em redes sociais, propaganda e outros. As respostas apresentadas foram

agrupadas em um único gráfico, conforme pode ser verificado a seguir.

Gráfico 7 – O que os professores costumam ler no meio digital



Fonte: A autora (2016).

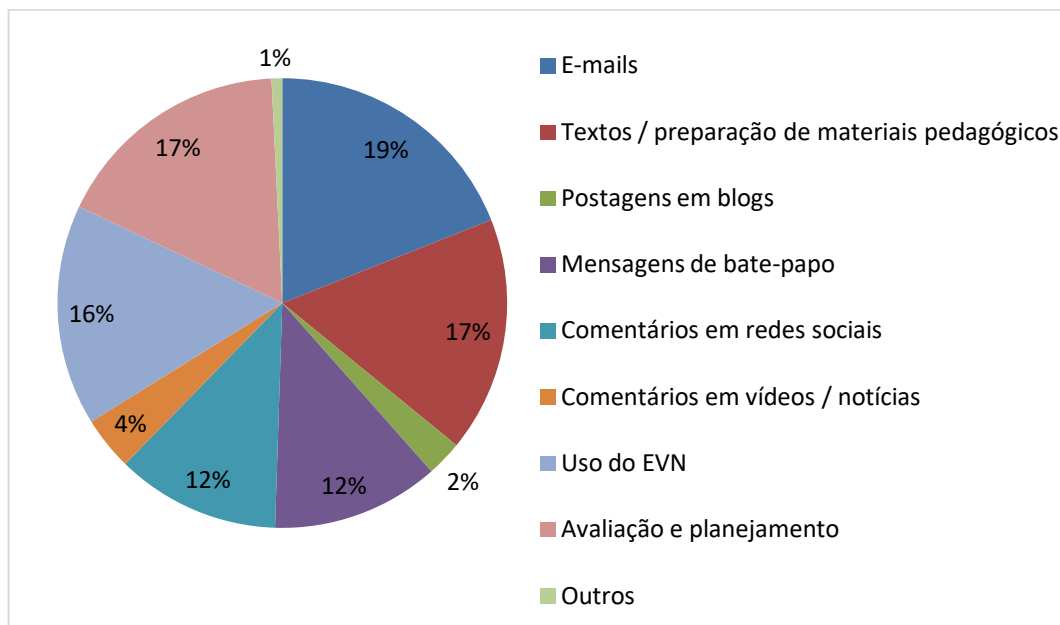
Percebe-se que há certo equilíbrio entre algumas leituras relacionadas ao meio digital. As respostas demonstram que os professores, de forma geral, são leitores nesses ambientes: 23% (18) dizem ler e-mails, 21% (17) leem notícias e 20% (16) leem conteúdo das redes sociais. A opção livros digitais (*e-books*) ficou com uma porcentagem mínima de apenas 1% (1), assim como materiais didáticos *online*. Ao compararmos essa questão com as anteriores, percebe-se que as leituras de livros feitas pelos professores estão relacionadas com o suporte físico, e não digital. Já no que diz respeito aos gêneros digitais: e-mails, notícias e conteúdos de redes sociais, pode-se observar que os professores utilizam o meio digital como forma de interação. Os dados evidenciados nessa questão são similares também em âmbito nacional, já que na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) a leitura de e-mails e notícias aparece entre as principais leituras feitas no meio digital.

Para a questão “15. Com que frequência você costuma fazer leituras no meio digital?”, havia algumas alternativas para que os professores pudessem assinalar a que melhor representava o seu perfil. Aparece, em primeiro lugar, o percentual de 66% (53) que corresponde a “1 a 2 horas por dia”, seguido de 16% (13) para “3 a 5 horas por dia”. Ainda na mesma questão, havia a possibilidade de responder com a opção “outro”, tendo contabilizado 15% (12) da amostra; em último lugar, aparecem

3% (2) para “6 a 12 horas por dia”. Também perguntei, na mesma questão, a quantidade de horas semanais que os professores costumam fazer leituras no meio digital. Obtive os seguintes resultados: 57% (46) afirmaram disponibilizar entre “6 a 12 horas por semana” para fazer leituras no meio digital e 25% (20) sinalizaram reservar de “3 a 5 horas por semana”. Também havia uma parte da questão na qual os professores poderiam descrever a quantidade de horas que utilizam o meio digital para fazer leituras. Nos resultados, percebe-se que os professores destinam entre 30 minutos a 40 horas (semanais) às leituras no meio digital.

Na sequência, perguntei: “16. O que você geralmente escreve ao utilizar um meio digital?”. Os professores poderiam assinalar quantas alternativas desejassem. Obtive respostas bem variadas, por isso agrupei-as em um único gráfico, conforme pode ser verificado a seguir.

Gráfico 8 – O que os professores costumam escrever no meio digital



Fonte: A autora (2016)⁵¹.

Percebe-se que a escrita principal desses professores está relacionada à sua profissão. Há pouca produção de textos envolvendo autoria. Quando escrevem fora do domínio escolar, é para estabelecer interação, seguindo tendências atuais. Ainda na mesma questão, havia a possibilidade de os professores acrescentarem outras escritas que não constavam nas alternativas. Nesse caso, foram feitas as seguintes descrições: estudos bíblicos, assuntos de saúde e trabalhos com os alunos.

⁵¹ EVN – Escola Via Net.

Com o intuito de conhecer a utilização que os professores fazem dos recursos digitais em suas práticas pedagógicas, perguntei: “17. Com que frequência você utiliza computadores, tablets e outros materiais digitais na sua prática em sala de aula?”. Os professores poderiam assinalar a opção que estivesse mais de acordo com a sua prática pedagógica. Nesse caso: 54% (43) dizem fazer uso de recursos tecnológicos “às vezes”, 26% (21) utilizam “frequentemente”, 18% (14) “raramente” e apenas 2% (2) salientam fazer uso em “todas as aulas”. Nenhum dos professores assinalou a opção “nunca”. É possível verificar que há o uso dos meios digitais e que a sua utilização por parte dos professores acontece, fator que pode ser observado, também, na fala dos professores entrevistados. A esse respeito, E4 assinala:

“Na verdade, assim, eu uso pouco, ao invés deles imprimir um texto eu peço para eles baixarem no tablet, o que acontece, alguns se abstiveram de receber o tablet, alguns estão estragados, metade da sala vem com o texto, metade não vem”.

A esse respeito, E5 expõe:

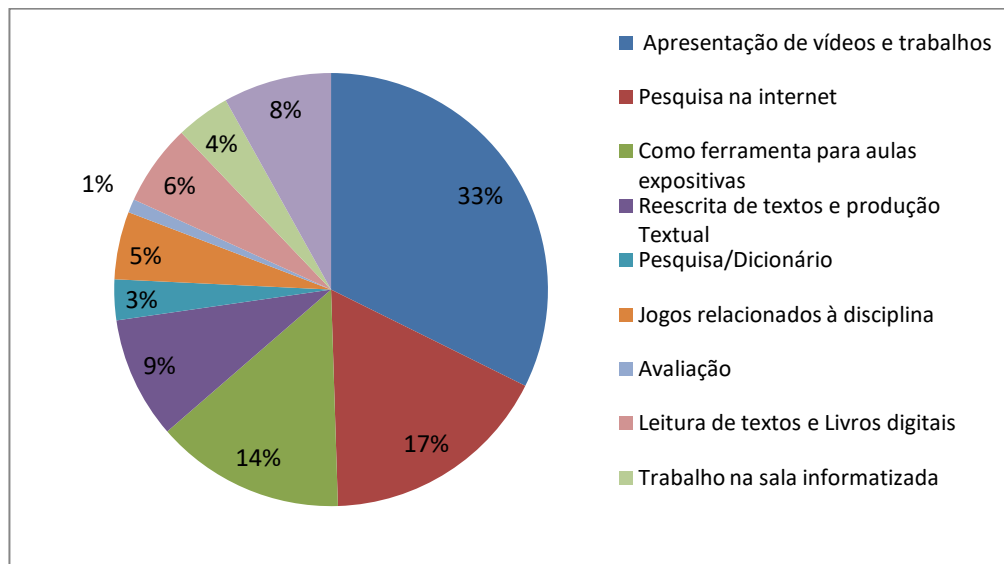
“Bom, na língua portuguesa, a gente tem utilizado mais na leitura compartilhada de livros, por exemplo, pega um livro do mesmo gênero, baixa o mesmo livro em todos os tablets e daí a gente faz uma leitura compartilhada ou um trabalho sobre os livros ou até mesmo como dicionário pra pesquisa”.

A partir da fala dos entrevistados, pode-se perceber que existe uma tentativa para a utilização do *tablet*. No entanto, a utilização do equipamento está sendo limitada como um suporte para leitura, e não para pesquisas mais elaboradas, para que os alunos possam utilizar os *hiperlinks* como forma de aprofundar os estudos decorrentes das disciplinas escolares. Constata-se que o uso do equipamento ainda é incipiente, dadas as condições em que ele está inserido.

Em seguida, como pergunta complementar à questão anterior, questioneei: “18. Quando o faz, qual a forma de uso?”. Por se tratar de uma questão descritiva, obtive um número bem diversificado de respostas, que foram compiladas no gráfico a seguir⁵²:

Gráfico 9 – Formas de uso das tecnologias digitais em sua prática

⁵² Para tabular os dados, foram analisadas e agrupadas todas as respostas dadas pelos professores e o cálculo do resultado foi feito a partir do número de recorrência.



Fonte: A autora (2016).

Percebe-se que os professores utilizam os recursos digitais como apoio para as práticas pedagógicas de diferentes formas, fator que pode ser observado a partir da narrativa da entrevistada E1:

“[...] é muito mais interessante eu fazer um plano de aula usando uma mídia, uma ferramenta digital, do que eu ficar naquela velha função do caderninho, e isso me propõe até, porque não de eu mostrar o planejamento daquele conteúdo pro meu aluno [...] levando pra sala informatiza e usando o tablet ou o computador, a participação do aluno vai ser diferente do que aquela aula tradicional, onde só professor fala e o aluno não interage”.

A partir da concepção da entrevistada, as aulas se tornam mais atrativas quando há a utilização dos recursos digitais, o que possibilita melhor interação entre professor/aluno; entretanto, a falta de infraestrutura (especialmente da Internet) é apontada como fator limitador no que diz respeito ao uso das tecnologias em sala de aula, conforme se pode observar na narrativa de E7: *“Uso muito pra leitura, como dicionário, como não tem internet na sala não consigo muito utilizar pra pesquisa ou pra um trabalho mais elaborado [...]”.*

Na sequência, perguntei: *“19. No que diz respeito à utilização de recursos digitais (computadores/tablets ou mais recursos), como você classifica a sua habilidade?”.* Os professores poderiam assinalar a alternativa que estivesse mais apropriada ao seu perfil, sendo que 39% (31) classificam-se como bons, 35% (28) ótimos, 15% (12) medianos, 6% (5) fracos e 5% (4) peritos. A alternativa “não habilitado” não foi assinalada. Pode-se constatar que a maioria dos professores

classifica-se como “bons” ou “ótimos” no que diz respeito à habilidade com os recursos digitais. Sob essa perspectiva, esse fator não deve servir de entrave para a inserção digital em suas práticas, pois eles demonstram que algum preparo têm para adequar os usos desses recursos ao seu fazer docente.

Questionei, ainda: “20. *Você participou de algum treinamento⁵³/formação no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos (tablets) em sala de aula?*”. 51% (41) sinalizaram que sim e 49% (39) que não. Percebe-se uma polaridade, o que me faz refletir sobre a possibilidade de os professores não terem entendido a questão ou talvez não reconhecerem o que foi oferecido de curso como uma formação. Percebe-se na fala dos professores que o treinamento que receberam era pontual e superficial, o que pode caracterizar de antemão que os professores esperavam mais dos cursos oferecidos, como se observa nas seguintes narrativas:

“Nós tivemos uma reunião no começo do ano [...] que teve uma capacitação bem rápida, falando mais ou menos como se utiliza os tablets, mas bem pouca coisa, assim, bem fraco” (E8).

“Fomos convidados pela Secretaria de Educação para participar de um encontro onde foram explicadas as funcionalidades dos tablets, mas foi algo superficial [...] o evento teve um enfoque mais relacionado ao uso e manuseio dos equipamentos” (E7).

Durante as entrevistas, três professores apontaram que não receberam formação e uma professora descreveu que recebe formações constantes; entretanto, ela associa esse quesito ao fato de ser a professora responsável pela sala informatizada (integradora de mídias). Os demais professores (entrevistados) caracterizam a formação como algo pontual, conforme se pode observar nas narrativas expostas acima.

Na sequência, havia uma questão aberta: “21. *Em caso afirmativo, como se deu esse treinamento/formação?*”. Embora 51% (41) tenham respondido afirmativamente, somente 5 pessoas (6% da amostra) deram mais detalhes sobre a questão proposta, como se pode observar em suas falas:

“Tivemos um encontro para conhecer as funcionalidades dos tablets, não considero relevante como um treinamento/formação” (P38).

“Não recebi treinamento, porém a professora da sala informatizada me ajuda muito quando tenho dúvidas, os alunos também me ensinam a usar o

⁵³ O termo **treinamento** nesta dissertação é entendido como uma preparação prática para utilização dos recursos digitais, para o manuseio dos equipamentos (computador e *tablet*).

tablet” (P57).

“Houve um treinamento para uso dos tablets bem superficial, fora do meu horário de trabalho” (P3).

A partir das falas, percebe-se que há alguma movimentação no sentido de capacitar⁵⁴/formar esses professores para o uso dos recursos digitais; no entanto, parece não suprir as expectativas. Consta-se, na última descrição, uma ênfase na expressão “fora do horário de trabalho”, fator que impacta diretamente sobre as condições de trabalho docente, sendo que muitos professores possuem extensas jornadas de trabalho, intra e extraclasse, e o fato de terem de participar de atividades fora do horário faz com que mais uma demanda recaia sobre a sua rotina.

Ainda nessa questão, houve a recorrência de duas respostas com falas similares que relacionam o treinamento/capacitação à Sala Informatizada: *“Porque já trabalhei em sala de informática” (P55 e P74)*. A esse respeito, recorreremos às narrativas dos professores entrevistados:

“[...] recebi alguma formação, mas quando eu procurava a pessoa responsável pela sala informatizada, então, assim, era uma coisa que você ia atrás, como é que eu faço pra baixar isso? Que eu faço pra eles fazerem tal coisa? Mas formação para os professores eu desconheço” (E3).

“Especificamente para os professores não existe formação/capacitação, na verdade as capacitações, elas acontecem através dos professores de mídias (integradores de mídia), são eles que capacitam os professores, grupos de professores ou até mesmo no individual, né [...] por exemplo, eu sou professora de língua portuguesa num período e no outro período eu estou em sala informatizada, somos nós, integradores, que fazemos esta capacitação com os professores” (E1).

A partir das narrativas elucidadas acima, podemos constatar que a formação não acontece diretamente para os professores das disciplinas; entretanto, alguma orientação para uso do equipamento parece ter ocorrido para os professores que procuram auxílio junto aos integradores de mídias (professores que atuam na sala informatizada), sendo que esses profissionais recebem formações mais constantes, que devem ser repassadas para os demais docentes de suas unidades escolares. Nesse sentido, E1 salienta que:

⁵⁴ O termo “capacitar” é descrito no sentido de adquirir habilidades para usar/manusear o equipamento. A formação para utilizar o equipamento com propósitos pedagógicos não ficou evidenciada nas falas dos participantes, no que diz respeito às respostas referentes à questão número 21.

“A capacitação dos integradores de mídia acontece de forma regular, normalmente uma vez por mês os professores se encontram, eles recebem capacitação e essa capacitação, dentro daquilo que foi passado, ela é repassada aos professores [...]”.

Na questão seguinte, buscava-se conhecer a avaliação dos professores sobre a implantação dos usos dos *tablets*, a partir do seguinte questionamento: “22. De que forma você avalia a implantação dos usos dos *tablets* nas escolas?”. Por se tratar de uma questão descritiva, obtive grande variedade de enfoques. Em geral, os professores externaram juízo de valor, atribuindo à situação conceitos que variavam entre péssimo e excelente. As respostas foram agrupadas para que se conseguisse averiguar de maneira mais ampla o entendimento dos professores.

Sobre esse aspecto, 36% (29) dos professores avaliam a implantação dos *tablets* como algo ruim/péssimo em decorrência da falta de preparo dos professores, da falta de infraestrutura, bem como da falta de conscientização dos alunos para fazerem o uso dos recursos, principalmente para fins didáticos; 34% (27) dos professores avaliam como algo positivo/excelente, tanto para a sua prática pedagógica quanto para a possibilidade de disponibilizar esses recursos para alunos que talvez não tivessem acesso fora do ambiente escolar. Essa questão deixa evidente uma dicotomia, fator que demonstra concepções diferentes sobre um mesmo aspecto. Talvez os professores que avaliaram como algo negativo sejam justamente os que têm mais resistência em lidar com situações novas e em adequar as suas práticas pedagógicas. Já no que diz respeito aos professores que avaliaram como algo positivo, eles podem ser caracterizados como os docentes que buscam inovações e maior envolvimento com o alunado. A esse respeito, Nóvoa (2003, p. 5) descreve que as “novas tecnologias acentuam o papel do professor como construtor de sentidos e pontes”.

Entretanto, é importante salientar que mesmo os professores que avaliam como positiva a inserção dos *tablets* também apontam a necessidade de formação docente, investimento em infraestrutura e conscientização dos estudantes como um processo a ser melhorado. 25% (20) dos professores não responderam a questão e 5% (4) preferiram não comentar.

Quando questionados sobre “23. Você considera a utilização de meios digitais importante para a sua prática pedagógica?”, os resultados ficam bem próximos: 55% (44) avaliam que sim, em detrimento de 45% (36) que avaliam que não. Fazendo o entrecruzamento das questões que avaliam a implantação dos *tablets* na escola e a

importância da utilização dos recursos digitais para a prática docente, percebe-se uma polarização entre as opiniões. A narrativa de E1 ilustra bem tal situação:

“Assim como as ferramentas digitais, a mídia como um todo, ela tem muita coisa boa, ela tem muito ponto positivo, no avanço da aprendizagem ela também, se não for usada adequadamente, ela também pode trazer benefícios contrários, né... onde o aluno, ao invés dele fazer aquilo que ele deve, pesquisar o que ele precisa, ele vai por outros caminhos”.

Uma possível justificativa para essa dicotomia seria a dificuldade encontrada pelos professores no que diz respeito ao uso das tecnologias enquanto ferramenta pedagógica, especialmente por falta de Internet, fator que faz com que o trabalho docente fique limitado ao uso do equipamento *offline*, dificultando o acesso às pesquisas e favorecendo o uso do equipamento para outros fins, conforme se pode conferir na narrativa da E4:

“Primeiro devia ter Internet que servisse, que fosse boa, que fosse bacana, que não travasse toda hora e que pelo menos chegasse às salas, outra coisa é que tinha que capacitar melhor os professores, né. Nós não fomos capacitados, foram jogados os tablets na nossa mão e a gente acaba tendo muito problema com indisciplina, ao invés de participar da aula o aluno quer ficar jogando joguinho, né? Ele não vê o tablet como ferramenta pedagógica, ele vê como um brinquedo e às vezes ele não quer fazer os exercícios, participar da aula e nem prestar atenção no que o professor tá falando, vários casos a gente tem que tirar o tablet do aluno e lidar com essas situações”.

Em seguida, os professores foram assim indagados: *“24. Como você imagina que deveria acontecer a utilização/inserção de computadores e tabletes nas escolas?”*. Por se tratar de uma questão aberta, os dados foram agrupados. Em primeiro lugar da amostra, com 31% (25) ocorrências, aparece, na voz dos professores, que antes que houvesse a implantação dos *tablets* era preciso que se investisse em capacitação/treinamento; 24% (19) não responderam a questão; 22% (18) descreveram que é preciso investir, também, no preparo e na conscientização dos alunos para que se faça o uso consciente dos recursos digitais no ambiente escolar; 18% (14) apontam a falta de infraestrutura (principalmente no que diz respeito ao acesso à Internet) como um entrave para a utilização dos *tablets* como recurso pedagógico; e 5% (4) sinalizaram que “preferem não comentar a questão”.

Os aspectos elencados acima também podem ser observados na narrativa de E2:

“A meu ver primeiro, eu entendo, né, se o aluno usa o tablet eu preciso ter o mesmo material para utilizá-lo, e nós não temos, né [...] então, na verdade eu acho que os tablets em si deveriam ser distribuídos para todos os professores, e uma coisa que a meu ver foi muito equivocada é primeiro jogar pra todos os alunos, né [...] talvez antes mesmo da própria Internet a gente nem conhece o recurso porque talvez até tenha recursos que a gente consiga usar sem Internet, otimizar pelo menos aquele recurso enquanto não haja a implantação da Internet nas salas das escolas de uma forma geral, mas isso não foi feito, né, simplesmente foi jogado para nós e agora vocês trabalhem com esse material, é bem escasso em matéria de trabalho, mesmo”.

A partir da perspectiva dos professores, percebe-se que, antes que houvesse a inserção dos recursos digitais, deveriam ter acontecido algumas ações: capacitação/treinamento dos professores, conscientização dos alunos quanto ao uso desses recursos para fins pedagógicos, adequação da estrutura das escolas e distribuição dos *tablets* também para os professores. Percebe-se, também, que a inserção digital não aconteceu de forma tranquila, com o consentimento dos professores, conforme se pode constatar na fala de E2 *“simplesmente foi jogado para nós”*. Isso nos leva a crer que, para que haja a utilização desses recursos como ferramenta pedagógica, são necessários alguns ajustes e, sobretudo a Secretaria Municipal de Educação poderia ouvir os professores antes das tomadas de decisões.

Saber sobre o entendimento que os professores têm sobre letramento digital é relevante para o delineamento desta pesquisa; por isso, foi perguntado: *“25.a) Você sabe o que é letramento digital?”*. A maioria dos professores, 55% (44), respondeu que “sim” e 45% (36) que “não”. Ao fazer o entrecruzamento dessa questão com a indagação sobre a importância que os professores atribuem à utilização dos meios digitais para a sua prática pedagógica, à primeira vista pode-se dizer que os sujeitos que avaliam como importante a utilização dos meios digitais como recurso pedagógico podem ser os mesmos que sinalizaram saber o que é letramento digital, pois os dados revelaram percentuais idênticos para ambas questões.

Na sequência, havia uma questão em que os professores poderiam externar o seu conceito/entendimento sobre o letramento digital. Nesse sentido, questionei-os sobre *“25. b) O que você entende por letramento digital?”*. Das 44 pessoas que sinalizaram saber o significado do termo (na questão anterior), 36 acrescentaram a descrição referente a essa questão. 20% (16) dos professores atribuíram ao letramento digital o sentido de saber utilizar os equipamentos digitais: *“É saber*

utilizar toda essa tecnologia direito” (P7); “Saber utilizar os recursos digitais” (P60); e 25% (20) descreveram conceitos relacionando à escrita e à leitura no meio digital e a sua utilização nos contextos sociais, conforme se pode observar nas descrições seguintes:

“É conhecer e utilizar as novas tecnologias conforme as suas necessidades sociais. Conhecer e usar os links, hipertextos, linguagem multimodal, etc., enfim, estar inserido nesse novo contexto, a essas novas necessidades de conhecimento e de trabalho” (P25).

“Aprender a utilizar os recursos disponíveis em prol da evolução do ser humano desenvolvendo a leitura de mundo” (P46).

Constata-se que alguns professores não têm clareza sobre o que é o letramento digital, associando-o somente ao uso da técnica, o que pode trazer implicações ao seu fazer docente.

Ao ouvir os professores, pude constatar a importância que os docentes depositam sobre as novas tecnologias, relacionando-as de maneiras diversas às atividades docentes. Eles são unânimes em afirmar que as tecnologias podem facilitar o trabalho docente desde que lhes sejam dadas melhores condições de trabalho. Para isso, é necessário e primordial que aconteçam formações continuadas nos seus locais de trabalho, pois a troca com “seus pares” é vista como a melhor possibilidade de aprimoramento profissional e, sobretudo, de incentivo para que ampliem seu olhar e consigam vislumbrar diferentes maneiras de uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias adentraram os muros das escolas, e agora? É inegável que estamos submersos em uma cultura com multiletramentos e multissemos⁵⁵. A instantaneidade das informações, a globalização, as transformações sociais decorrentes das TIC permeiam o nosso cotidiano e, por vezes, nos fazem repensar as nossas práticas, especialmente enquanto docentes.

Diante desse panorama, torna-se profícuo investigar o letramento na esfera escolar, sendo esse o ponto central do estudo aqui proposto, que foi delineado com a intenção de conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre o letramento digital. A escolha por esses profissionais se deu pelo fato de haver uma grande discussão sobre as múltiplas linguagens que permeiam o “universo das letras”, objeto de estudo, especialmente, dos professores de língua portuguesa.

Esta pesquisa contou com a participação de oitenta docentes que responderam a um questionário sobre o qual estavam alicerçadas questões que poderiam nortear o estudo em busca por respostas. Com a intenção de vislumbrar o panorama sobre as peculiaridades desses profissionais e também para ter uma compreensão holística⁵⁶ sobre o contexto pesquisado, buscou-se conhecer: o perfil dos participantes, o percurso de letramento, como compreendem a inserção digital no meio educacional e de que maneira os professores utilizam os recursos digitais (especialmente os *tablets*) em suas práticas pedagógicas. Como forma de complementar as respostas obtidas por meio do questionário, optou-se por fazer uma entrevista semiestruturada com oito professores, com o intuito de evidenciar suas vozes que foram enaltecidas em forma de excertos e serviram como “raios de luz”⁵⁷ durante a condução das análises dos dados.

Os dados foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999, p. 3), possibilita “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma

⁵⁵ Expressão “cultura com multiletramentos e multissemos” de Rojo. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

⁵⁶ Expressão “compreensão holística” de Gatti e André. *In*: GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLES, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

⁵⁷ Expressão do autor Roque Moraes. *In*: MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.199-211, 2003.

leitura neutra. Toda leitura se constitui em uma interpretação”.

Como forma de evidenciar a minha interpretação, apresento os objetivos específicos que nortearam este estudo, bem como os resultados obtidos a partir da análise de cada um deles.

O primeiro objetivo era “verificar as concepções dos professores de língua portuguesa acerca do letramento digital”. Constatou-se que os professores não têm clareza/propriedade dos conceitos relacionados aos estudos do letramento, seja na esfera digital ou não, fator que pode ser associado à falta de acesso a essa área de estudo, haja vista que o tema ainda se concentra mais no curso de Pedagogia. Também é preciso sublinhar que se trata de um conceito relativamente novo em âmbito nacional e que ainda suscita várias dúvidas com relação à alfabetização.

No que diz respeito ao segundo objetivo, “identificar os usos que os professores dizem fazer dos recursos tecnológicos nas escolas municipais de Joinville”, percebeu-se que o uso que os professores fazem dos recursos tecnológicos em suas práticas ainda é tímido, dadas as condições de trabalho e de infraestrutura presentes nas instituições escolares. Durante as entrevistas, pôde-se constatar que as maiores dificuldades encontradas por esses profissionais está na falta de Internet e na ausência ou insuficiência de preparo (especialmente no que diz respeito aos cursos de formação continuada específicos para que se consiga adequar as novas tecnologias à sua prática docente). Há a subutilização dos *tablets*, sendo que, a partir da voz de **sete** dos professores entrevistados, ficou evidente que o equipamento está sendo utilizado como suporte para leitura e dicionário, pois, dessa maneira, pode-se utilizá-lo *offline*. Também foram apontados problemas com os equipamentos, sendo caracterizados como frágeis. A falta de conscientização das famílias e alunos também parece um entrave no que diz respeito aos usos desses recursos enquanto ferramenta pedagógica, sendo que alguns pais se isentaram de receber os equipamentos para seus filhos, com receio de terem que assinar um termo de responsabilidade. Os alunos, por sua vez, costumam fazer o uso deturpado do equipamento, somente como algo recreativo, para “joguinhos”, sem cunho educativo, o que gera indisciplina, resultando em mais uma demanda a ser resolvida pelos docentes.

Torna-se importante salientar que **sete** dos professores entrevistados compactuam da mesma visão sobre a utilização dos *tablets* no ambiente escolar, conforme descrito acima; entretanto, **uma** entrevistada salienta que, em sua escola,

a utilização dos *tablets* como ferramenta pedagógica acontece em todas as disciplinas. A professora entrevistada atua meio período na sala de informática (como integradora de mídias) e, para complementar a sua carga horária, atua também como professora da disciplina de língua portuguesa. A partir do seu depoimento, pôde-se observar que a professora é responsável pelo suporte técnico e pedagógico, repassando “*sempre que possível*”⁵⁸ o que recebe de formação do Núcleo de Tecnologias Municipal para os demais docentes. A realidade dessa instituição também deve ser levada em consideração, pois se localiza em local privilegiado da cidade no qual, segundo a professora, os “*pais são bastante presentes e a APP*”⁵⁹ é muito atuante” (E1). Inclusive foi a APP a responsável por conseguir que a escola fosse equipada com o acesso à Internet para todas as salas, fator que, segundo a entrevistada, “*faz toda a diferença para o trabalho docente na era digital*”.

O terceiro objetivo foi “evidenciar a voz dos professores no que diz respeito aos encaminhamentos feitos pela Secretaria de Educação para que se efetive o uso das tecnologias no ambiente escolar”. Os oito professores entrevistados mencionaram que a Secretaria de Educação encaminhou um “termo de compromisso” tanto para responsabilizar os professores pelo recebimento dos computadores quanto os pais dos alunos pelo recebimento dos *tablets*, e que os equipamentos foram entregues precipitadamente, sem que houvesse um preparo prévio, especialmente da infraestrutura relativa ao acesso à Internet. A falta de formação dos professores é elencada como o aspecto mais importante para que os professores possam utilizar os *tablets* enquanto ferramenta pedagógica. Na visão dos docentes, essa formação não precisaria, necessariamente, ser feita pela Secretaria de Educação. Eles veem como fundamental ter tempo de troca com seus pares “**dentro da própria realidade escolar**”, tempo que está cada vez mais escasso devido à obrigatoriedade de ter que cumprir os 200 dias letivos em sala de aula.

Diante desse panorama, os dados evidenciaram a necessidade de haver a abordagem nos cursos de Letras da temática do letramento. Cursos de extensão ou de pós-graduação com esse tema também seriam proveitosos no sentido de

⁵⁸ “Sempre que possível” porque muitas vezes os professores integradores de mídias têm de fazer parte da escala de substituição, precisando assumir as turmas em caso de falta de algum professor.

⁵⁹ APP – Associação de Pais e Professores.

desvendar a importância de se trabalhar com os Multiletramentos na Escola⁶⁰, especialmente o letramento digital, para que se consiga aliar as potencialidades dos recursos tecnológicos (*tablets*) ao trabalho docente.

Além disso, a Secretaria de Educação de Joinville poderia, a partir desta pesquisa, proporcionar momentos para que os professores pudessem fazer formação com os seus pares nas unidades escolares e efetivar formações continuadas junto ao Núcleo de Tecnologia Municipal que servissem como suporte pedagógico para tornar os docentes autores de suas práticas no universo digital.

Resta saber se esta pesquisa teria resultados similares sob o viés dos professores de outras disciplinas. Entretanto, essa indagação só será respondida a partir de novas investigações sobre a inserção digital na esfera escolar.

É acreditando na tecnologia como ferramenta de trabalho, de discussão, de interação social e de desenvolvimento intelectual que propus este estudo. Pretendi tecer esta pesquisa com a linha do recomeço, pensando na possibilidade de fazer com que o ensino das tecnologias sirva de conexão entre educadores e educandos, e que o letramento digital se torne efetivo e sem barreiras, pois “navegar é preciso”⁶¹.

⁶⁰ Em menção à obra de ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

⁶¹ Expressão de Fernando Pessoa, retirada do Poema “Navegar é preciso, viver não é preciso”. In: <<http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=036>>. Acesso em 22 de agosto de 2016. O poeta menciona que os navegadores antigos precisavam se arriscar e desbravar os mares em busca de novos horizontes. Utilizo-me de sua expressão no sentido de acreditar que os professores devem buscar novos caminhos, outras possibilidades de ensino, a partir das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação inicial. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

ANDRADE, P. Ferreira de; LIMA, M. C. Moraes de Albuquerque. **Projeto EDUCOM**. Brasília: Ministério da Educação e Organização dos Estados Americanos, 1993.

ANDRÉ, Marli. 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.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. **Estética de Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. Obra original publicada em 1977.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 264 p.

BONI, Valdeti; QUARESMA, Silvia J. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), jan-jul 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de professores em tempos de web 2.0. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 59-88.

_____; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador, BA. EDUFBA, 2011. v. 2. 188 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-inclusao%20digital-polemica-final>>

.pdf.>. Acesso em 4 de março de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>>. Acesso em 12 de março de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **MEC/INEP**. Censo do Professor, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997.

_____. **Subsídios para a Implantação do Programa de Informática na Educação**. Brasília: MEC, 1982.

_____. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001. 180f. Dissertação (Instituto de Estudos da Linguagem) – IEL, Unicamp. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/4buzato_marcelo.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

CAIADO, Roberta Vaginha Ramos. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2011. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, PE.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 8.035/2010**: Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em 20 de abril de 2016.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020), 2010. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em 15 de março de 2016.

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

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

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória de Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas: Contos/Mia Couto**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DIAS, Maria Cristina. **Há 135 anos, a sede da Colônia Dona Francisca era elevada à categoria de cidade**. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/joinville/noticias/ha-135-anos-a-sede-da-colonia-dona-francisca-era-elevada-a-categoria-de-cidade>>. Acesso em 7 de setembro de 2016.

DICIONÁRIO Latim-Português. 4ª ed. Porto: Porto Editora, 2012. 718p.

DICIONÁRIO PRIBERAM da Língua Portuguesa. **Tablet**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/tablet>>. Acesso em 3 de outubro de 2015.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.** [online], v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>>. Acesso em 30 de março de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Rio de Janeiro, set/dez 1985, p. 175-192.

_____. Trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GALEANO, Eduardo. **Para que serve a utopia?** Disponível em: <<http://www.contiouta.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/>>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. Coleção Ciências da Educação – século XXI.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. *In*: WELLES, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29- 38.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba – PR, n. 24, p. 67-85, 2004.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. The functions and uses of literacy, *In*: S. de Castell, A. Luke and K. Egan, **Literacy, Society, and Schooling**, Cambridge University Press, Cambridge, -p. 15-26, 1986.

HINKEL, Thiago Alonso. **Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa**: da formação inicial à ação docente. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home>>. Acesso em 23 de setembro de 2016.

JAEGER, Eliana V. Letramento: perspectivas e implicações para a educação. **Dialogia**, v. 2, out. 2003.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. rev.e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação.

Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B (org.) A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: UNICAMP/MEC, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998a.

_____. **A máquina universo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

_____. **As tecnologias da inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Os Pensadores).

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Flor de poemas.** Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972.

MINISTÉRIO de Educação e do Desporto – MEC; Secretaria de Educação à Distância – SEED; Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. **Diretrizes.** Julho, 1997.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação,** v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAN, José M. *et alii.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

NASSRI, Raquel Souza Zaidan. **Letramento Digital:** um estudo a partir do Programa UCA – IRECÊ-BA. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, BA.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2015.

_____. Profissão professor. *In:* _____ (Org.). **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. **Educação em revista**, n. 2, p. 58-65, dez. 1985.

OLIVEIRA, Elsa G. **Educação à distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Sidinei. **GERAÇÃO Y: o nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo: Integrate Editora, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor – formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

PESSOA, Fernando. **Navegar é preciso, viver não é preciso**. Disponível em: <<http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=036>>. Acesso em 22 de agosto de 2016.

PORTAL G1. **Joinville é a cidade mais rica de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/12/joinville-e-cidade-mais-rica-de-santa-catarina-aponta-pesquisa-do-ibge.html>>. Acesso em 7 de setembro de 2016.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

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

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

_____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? **A profissinalidade docente revisitada**. Revista da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, n.9, Nova Série, p.79-87, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ª ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

RONCA, Antônio C. C.; COSTA, Rogério. A construção de uma democracia

cognitiva. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 24-29, 2002.

SANTOS, Solange Mary Moreira. **Tecnologias e ações de formação na prática docente**. 2011. 34ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas – PE, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

_____. **Escola e democracia**. 31ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, v. 5. Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Analigia Miranda da. **O Computador na Educação e a formação docente**: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2810_texto.pdf> . Acesso em 30 de março de 2016.

SILVA, Elizabeth M. da; ARAÚJO, Denise L. de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 2, p. 315-338, maio/ago 2010.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 03 de maio de 2016. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTINI, Carla; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais**. 2011. 34ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas – PE, 2011.

VALLE, Lucia Helena Cavalcanti das Neves. **Um computador por aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola**. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, PE.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. *In*: FERRAZ, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE para questionário

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – Para questionário

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Jussara Cascaes Longarzo, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você, ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário – ficará em arquivo pessoal da pesquisadora por 5 anos e após este período inutilizado – será fundamental para a construção da dissertação “Letramento Digital na Voz dos Professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville”, que está sob orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa justifica-se mediante o objetivo de conhecer a concepção de letramento digital na voz do (a) professor (a) de Língua Portuguesa - na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Sua participação se restringirá a responder o questionário em anexo. Você terá a liberdade de se recusar a responder às questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita à pesquisadora e sua orientadora, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 221. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 3025-4586 ou no endereço: Rua Nova Trento, 235, apto 102 – Bairro Bom Retiro - Joinville/SC, CEP 89222-510. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2015.

PARTICIPANTE

JUSSARA CASCES LONGRAZO
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – TCLE para entrevista

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – Para entrevista

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Jussara Cascaes Longarzo, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. As respostas dadas por você, ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista – serão gravadas, desde que por você autorizada e depois de transcrita, apagada, – será fundamental para a construção da dissertação “Letramento Digital na Voz dos Professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville”, que está sob orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa justifica-se mediante o objetivo de conhecer a concepção de letramento digital na voz do (a) professor (a) de Língua Portuguesa - na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita à pesquisadora e sua orientadora, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 22 ou no endereço: Rua Nova Trento, 235, apto 102 – Bairro Bom Retiro - Joinville/SC, CEP 89222-510. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2015.

PARTICIPANTE

JUSSARA CASCAES LONGRAZO
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Questionário

Pesquisadora Responsável



Fonte: Google imagens. Acesso em 15 de setembro de 2015.

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a):

Convidamos você para participar, como voluntário (a) anônimo (a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Jussara Cascaes Longarzo, vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

A presente pesquisa tem como objetivo central “Conhecer a concepção dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital e como compreendem a inserção dos recursos digitais nas Escolas Municipais de Joinville”.

As respostas dadas por você serão fundamentais para a pesquisa “Letramento Digital na voz dos professores de língua portuguesa das Escolas Municipais de Joinville”, que está sob orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner e Coorientação da Professora Doutora Marly Kruger de Pesce.

Para tanto, solicito seu precioso tempo para responder este questionário. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e informo-lhe que serão assegurados o sigilo de identidade e a privacidade de dados confidenciais na pesquisa.

Atenciosamente,

Jussara Cascaes Longarzo

1. Professora () Professor () Idade: _____

2. Qual a sua formação acadêmica? (Indique quantas alternativas forem necessárias)

() Ensino Superior – Letras Habilitação: () Português () Inglês ()
Português/Inglês

() Outra Licenciatura Qual? _____

() Pós- Graduação (Especialização) Qual? _____

() Pós- Graduação (Mestrado) Qual? _____

() Pós- Graduação (Doutorado) Qual? _____

3. Assinale qual o seu tempo de serviço como professor (a) na Rede Municipal de Ensino de Joinville:

- De 1 a 3 anos
 De 4 a 6 anos
 De 7 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais que 21 anos

4. Que tipo de leitura você costuma fazer com mais frequência? Assinale quantas alternativas desejar.

- jornais
 revistas
 livros
 receitas
 panfletos
 outros _____

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

6. Você compra livros? Com que frequência?

- uma ou mais vezes por semana
 a cada duas semanas
 uma vez por mês
 raramente
 nunca
 outro _____

7. Você vai até bibliotecas? Com que frequência?

- uma ou mais vezes por semana
 a cada duas semanas
 uma vez por mês
 raramente
 nunca
 outro _____

8. Quantos livros você lê por ano?

- Nenhum livro
 1 a 2 livros
 3 a 5 livros
 6 a 10 livros
 11 a 20 livros
 Mais de 20 livros

9. Você tem algum autor preferido? Qual?

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

11. a) Você sabe o que é letramento?

- () Sim
() Não

11. b) Em caso afirmativo o que você entende por letramento? *É importante para a pesquisa que você descreva o que sabe sem que seja feita uma pesquisa prévia.*

PARTE II – RECURSOS TECNOLÓGICOS NO AMBIENTE ESCOLAR

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

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

- () Em cursos especializados
() Em casa (com familiares)
() Em práticas durante a graduação
() Outros. Quais? _____

14. O que você costuma ler no meio digital?

- () e-mails
() notícias
() blogs
() artigos científicos
() conteúdos em redes sociais
() propagandas
() outros _____

15. Com que frequência você costuma fazer leituras no meio digital?

POR DIA	POR SEMANA
() 1 a 2 horas por dia	() 1 hora por semana
() 3 a 5 horas por dia	() 3 a 5 horas por semana
() 6 a 12 horas por dia	() 6 a 12 horas por semana
() outro _____	() outro _____

16. O que você geralmente escreve ao utilizar um meio digital?

- e-mails
- textos / preparação de materiais pedagógicos
- postagens em blogs
- mensagens de bate-papo
- comentários em redes sociais
- comentários em vídeos / notícias
- uso do EVN
- Avaliação e planejamento
- outros _____

17. Com que frequência você utiliza os computadores, *tablets* e outros materiais digitais na sua prática em sala de aula?

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

18. Quando o faz, qual a forma de uso?

19. No que diz respeito à utilização de recursos digitais (computadores/*tablets* ou mais recursos), como você classifica sua habilidade?

- Perito
- Ótimo
- Bom
- Mediano
- Fraco
- Não habilitado

20. Você participou de algum treinamento/ formação no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos (*tablets*) em sala de aula?

- Sim
- Não

21. Em caso afirmativo, como se deu esse treinamento/ formação?

22. De que forma você avalia a implantação dos usos dos *tablets* nas escolas?

23. Você considera a utilização de meios digitais importantes para a sua prática pedagógica?

- () Sim
() Não

24. Como você imagina que deveria acontecer a utilização/inserção de computadores e *tablets* nas escolas?

25. a) Você sabe o que é letramento digital?

- () Sim
() Não

25. b) Em caso afirmativo, o que você entende por letramento digital? *É importante para a pesquisa que você descreva o que sabe sem que seja feita uma pesquisa prévia.*

Convite para continuidade da pesquisa

Caso você tenha interesse em participar de pesquisas, por meio de entrevistas, promovidas pelo Programa de Mestrado em Educação da Univille, sobre a temática "Trabalho e Formação Docente", solicitamos que preencha os dados abaixo. Contudo pedimos sua compreensão caso não venha a ser selecionado.

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D – Entrevista

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Na sua escola foram distribuídos *tablets* para os alunos e computadores para os professores? Você conhece os critérios adotados para a distribuição desses materiais?
2. A sua escola possui infraestrutura para que se consiga utilizar os recursos tecnológicos (computadores e *tablets*) em sala de aula? Em caso negativo, o que seria necessário para que houvesse a utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar?
3. Como você acha que a Secretaria de Educação deveria proceder em relação à implantação dos recursos digitais no ambiente escolar?
4. Você participou de algum treinamento/ capacitação no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos (*tablets*) em sala de aula? Como se deu esse treinamento/capacitação?
5. Existe uma “orientação comum/linha” em relação ao trabalho (com as tecnologias/*tablets*) a ser desenvolvido nas aulas?
6. Você possui alguma dificuldade no que diz respeito ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula?
7. Você observa transformações em relação ao trabalho realizado com os *tablets* em sala de aula?
8. Você acredita que os recursos digitais podem facilitar o trabalho docente? De que forma?
9. O que você observa como desafios no que diz respeito ao uso das novas tecnologias em sala de aula? Como acontece a utilização dos *tablets* por você e seus alunos na prática?
10. Quais características você considera importantes aos professores de Língua Portuguesa na era digital?
11. Existe algum programa de formação continuada para os professores? No que diz respeito à utilização dos *tablets* no ambiente escolar? Quem participa? Como se dá essa formação?

APÊNDICE E – Matriz de referência para projetos de pesquisa

Título da pesquisa: Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa das Escolas Municipais de Joinville				
Objeto de estudo: Concepção sobre o letramento digital na esfera escolar				
Lócus da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Joinville				
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
Conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital	Verificar as concepções dos professores de língua portuguesa acerca do letramento digital	Quais as concepções que os professores de língua portuguesa têm sobre letramento digital?	Questionário Entrevista semiestruturada Professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville	12. Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez? 13. Como você aprendeu a usar computadores? 14. O que você costuma ler no meio digital? 15. O que você geralmente escreve ao utilizar o meio digital? 25. a) Você sabe o que é letramento digital? 25. b) Em caso afirmativo, o que você entende por letramento digital? 10. Quais características você considera importantes aos professores de Língua Portuguesa na era digital?

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
<p>Conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital</p>	<p>Identificar os usos que os professores dizem fazer dos recursos tecnológicos, nas Escolas Municipais de Joinville</p>	<p>De que forma os professores de língua portuguesa compreendem a inserção dos recursos digitais no ambiente escolar?</p>	<p>Questionário</p> <p>Entrevista semiestruturada</p> <p>Professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville</p>	<p>17. Com que frequência você utiliza computadores, <i>tablets</i> e outros materiais digitais em sua prática em sala de aula?</p> <p>18. Quando o faz qual a forma de uso?</p> <p>23. Você considera a utilização de meios digitais importantes para sua prática pedagógica?</p> <p>5. Existe uma “orientação comum/linha” em relação ao trabalho (com as tecnologias/<i>tablets</i>) a ser desenvolvido nas aulas?</p> <p>7. Você observa transformações em relação ao trabalho realizado com os <i>tablets</i> em sala de aula?</p> <p>8. Você acredita que os recursos digitais podem facilitar o trabalho docente? De que forma?</p> <p>9. O que você observa como desafios no que diz respeito ao uso das novas tecnologias em sala de aula? Como acontece a utilização dos <i>tablets</i> por você e seus alunos na prática?</p>

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
<p>Conhecer as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital</p>	<p>Evidenciar a voz dos professores no que diz respeito aos encaminhamentos feitos para que se efetive o uso das tecnologias no ambiente escolar</p>	<p>Como são feitos os encaminhamentos para que se consiga fazer os usos das tecnologias no ambiente escolar?</p>	<p>Questionário</p> <p>Entrevista semiestruturada</p> <p>Professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville</p>	<p>20. Você participou de algum treinamento/formação no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos (<i>tablets</i>) em sala de aula?</p> <p>21. Em caso afirmativo, como se deu esse treinamento/capacitação?</p> <p>22. De que forma você avalia a implantação dos usos dos <i>tablets</i> nas escolas?</p> <p>24. Como você imagina que deveria acontecer a utilização/inserção de computadores e <i>tablets</i> nas escolas?</p> <p>1. Na sua escola foram distribuídos <i>tablets</i> para os alunos e computadores para os professores? Você conhece os critérios adotados para a distribuição desses materiais?</p> <p>2. A sua escola possui infraestrutura para que se consiga utilizar os recursos tecnológicos (computadores e <i>tablets</i>) em sala de aula? Em caso negativo, o que seria necessário para que houvesse a utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar?</p>

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de instituição coparticipante

**Secretaria de Educação****DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**


Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os (as) professores (as) de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville, participem da pesquisa “Letramento Digital na Voz dos Professores de Língua Portuguesa das Escolas Municipais de Joinville”, da mestranda Jussara Cascaes Longarzo e que estará sob a orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e, que fui informada (a) de que os participantes da pesquisa serão informados (as) sobre os objetivos da presente pesquisa e que assinarão o referido documento.

Também fui informada (a) que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como das escolas da rede municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada à privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,


Elisabet Staránscheck
Gerente da Unidade de Ensino
Mat. 19719

Gerente de Ensino da Rede Municipal de Educação de Joinville

Instituição: Prefeitura Municipal de Joinville/Secretaria de Educação

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa das Escolas Municipais de Joinville.

Pesquisador: Jussara Cascaes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45353915.9.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.139.953

Data da Relatoria: 01/07/2015

Apresentação do Projeto:

A presente proposta, como continuidade de pesquisas já realizadas sobre o tema letramento digital, envolve produção de balanços do saber, aplicação de questionários e entrevistas, relacionando a questão do letramento digital com os professores de língua portuguesa das Escolas Municipais de Joinville. Importa, pois, compreender a concepção que esses sujeitos têm sobre letramento digital bem como os encaminhamentos adotados para que os recursos tecnológicos sejam implantados no ambiente escolar. Ao focalizar a temática do letramento digital para os professores de língua portuguesa das Escolas Municipais de Joinville, está-se reconhecendo o letramento como uma perspectiva do trabalho docente, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade em que cada dia mais há a necessidade de envolvimento de todos os sujeitos no que diz respeito à aquisição das novas tecnologias da informação e as suas infinitas aplicabilidades tanto em âmbito social quando educacional. Parte-se do pressuposto de que o letramento digital na atualidade é uma questão imprescindível no meio educacional e que se tornou função da escola a tarefa de inserção de muitos estudantes no mundo tecnológico. Assim é necessário que as escolas da atualidade se preocupem em formar sujeitos para sua total inserção na sociedade e nesse formar engloba-se a importância da educação para a competência em informação e para a emancipação desses sujeitos no sentido de apropriarem-se das novas tecnologias para melhorar a sua consciência crítica e o seu

estoque cognitivo participando assim mais efetivamente da vida em sociedade. Buscam-se entender o posicionamento dos professores diante do letramento digital no ambiente escolar, as possíveis lacunas na implantação dessas tecnologias. Para tal, é preciso dar voz a esses sujeitos (professores de língua portuguesa das Escolas Municipais de Joinville) por meio de procedimentos metodológicos adequados (questionário e entrevista semiestruturada) e reconhecer nessas vozes as marcas que indiquem suas práticas de envolvimento com o letramento digital, de que maneira os professores compreendem a inserção dos recursos digitais no ambiente escolar. Para tal, serão adotados os pressupostos metodológicos preconizados pela Análise do Discurso Crítica, de Fairclough (2001). Com o fim de ampliar o escopo da pesquisa, paralelamente serão desenvolvidos estudos aqui denominados como balanços do saber em bases de dados tais como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a base Scielo, com o fim de identificar pesquisas que associem letramento digital com áreas de Formação de Professores. Tais buscas servirão para o delineamento da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO (GERAL)

Conhecer a concepção dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital e como compreendem a inserção dos recursos digitais nas Escolas Municipais de Joinville.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS (ESPECÍFICOS)

- Verificar as concepções dos professores de língua portuguesa acerca do letramento digital.
- Identificar os usos que os professores dizem fazer dos recursos tecnológicos, nas escolas municipais de Joinville.
- Evidenciar a voz dos professores no que diz respeito aos encaminhamentos feitos para que se efetive o uso das tecnologias no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.105.204. Os riscos e benefícios e número de participantes foram esclarecidos pela pesquisadora responsável.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.105.204.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória

A Folha de Rosto foi apresentada no processo e está completa.

O TCLE, Carta de Anuência, Roteiro de entrevista e Uso de Imagem e Voz estão de acordo com a Resolução 466/12 e complementares.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências, listadas no parecer anterior, foram respondidas pela pesquisadora responsável.

O projeto "Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa das Escolas Municipais de Joinville", sob CAAE 45353915.9.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) Jussara Cascaes, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 06
de Julho de
2015

Assinado por:**Eleide Abril Gordon Findlay (Coordenador)**

ANEXO C – Declaração

Joinville, 14 de setembro de 2016.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que aceitamos conceder a entrevista para a mestrandia Jussara Cascaes Longarzo e também que os dados referentes à nossa narrativa possam fazer parte da dissertação intitulada “O letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental”.

Por se tratar de um capítulo que delinea o histórico sobre a implantação do Núcleo de Tecnologia Municipal aceitamos que nosso nome seja divulgado na dissertação como supervisoras e formadoras pioneiras na área de tecnologias educacionais na Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Concordamos que os dados sejam apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação.

Atenciosamente,



Professora Edla Yara Perini
Supervisora e formadora pioneira
Área de tecnologias educacionais
Rede Municipal de Ensino de Joinville



Professora Mônica Schuler Menslin
Supervisora e formadora pioneira
Área de tecnologias educacionais
Rede Municipal de Ensino de Joinville