

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
A Concepção dos Professores Formadores do Curso de Pedagogia UEG/Câmpus
Inhumas**

Gislene de Freitas

Anápolis-GO

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
a concepção dos professores formadores do curso de pedagogia UEG/Câmpus Inhumas**

Gislene de Freitas

Anápolis-GO

2019

GISLENE DE FREITAS

**O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
a concepção dos professores formadores do curso de pedagogia UEG/Câmpus Inhumas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Anápolis-GO, 2019

**O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
a concepção dos professores formadores do curso de pedagogia UEG/Câmpus Inhumas**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de fevereiro de 2019.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Orientadora / Presidente

Prof^a Dr^a Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Membro Interno

Prof.^a Dr^a Joana Peixoto (Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-GO)

Membro Externo

Prof. Dr João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás/UEG)

Membro Suplente

Anápolis-GO, 27 de fevereiro de 2019.

*Dedico este trabalho especialmente aos meus filhos Luiz Fernando, Marcos Vinícius e Ana
Luíza: inspiração, força e coragem do meu viver!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer que sozinhos não fazemos nada e que nada somos
A Deus...

Quero agradecer a Deus por me inspirar, dar força e coragem para percorrer essa jornada, principalmente naqueles momentos mais difíceis, em que pensei que não conseguiria trilhar esse caminho.

“É belo louvar o Senhor e cantar teu nome, ó Altíssimo, anunciar de manhã o teu amor, e tua fidelidade durante a noite” (Sl 92:2-3).

À minha família...

Aos meus pais Jacinto (*in memoriam*) e Maria (praticamente perdeu a memória) que sempre me apoiaram e incentivaram estudar e, portanto, sempre se orgulharam das minhas conquistas. Hoje, apesar de eu não os ter, sei que se estivessem aqui estariam comemorando comigomais essa vitória.

Aos meus filhos, Luiz Fernando, Marcos Vinícius e Ana Luiza, por todo amor, apoio e compreensão demonstrados a mim nos momentos em que estive ausente (mesmo dentro de casa), por causa dos inúmeros estudos e pesquisas que este trabalho exigiu.

Luiz Fernando... obrigada, meu filho, por sua presença silenciosa, discreta, mas firme e constante ao meu lado, sempre pronto a me ajudar quando precisei.

Marcos Vinícius... seu sorriso, seus conselhos e suas palavras de ânimo, proferidas sempre que me encontrava enfraquecida, foram de suma importância para que minhas forças voltassem a ser reestabelecidas.

Ana Luiza... minha caçulinha, peço desculpas por tantas vezes que a fiz chorar! Pelas vezes que não pude ouvir suas histórias da escola, dos colegas ou simplesmente dos pensamentos que vinham à sua mente. Por “ficar trancada em casa”, como costumava dizer, e por esse motivo, não podíamos nos divertir, porque eu estava “viciada nesse mestrado”!

Aos meus irmãos, Maria Gorett, Margareth, Lúcia Helena e José Reinaldo, que me apoiaram incondicionalmente, não medindo esforços para que eu concluísse mais esta etapa importante em minha vida. Um agradecimento especial à minha irmã mais velha, Maria Gorett, que muitas vezes ocupou o lugar de “mãe” durante minha vida, e neste mestrado não foi diferente! Serei eternamente grata!

Ao Programa de Pós-Graduação IELT...

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás, ao coordenador do Programa PPG-IELT João Roberto Resende Ferreira, aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT, em especial aos colegas Oscar Ferreira Mendes Neto, por sua companhia nas muitas viagens realizadas até Anápolis-GO, Gerson Rodrigues e Juliana Squinca (Jú, como eu gostava de tratá-la carinhosamente), que contribuíram para o meu aprendizado.

Agradeço ainda uma amizade que ganhei neste mestrado e que se destacou em qualidade, verdade e companheirismo. A você, Rosemeire Soares de Sousa, minha gratidão pela amizade que nasceu entre nós!

À Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas...

Sou grata a diretora do Câmpus Inhumas Carla Conti de Freitas que autorizou a realização desta pesquisa neste Câmpus e a todos os professores que aceitaram o convite em participar desta pesquisa e puderam contribuir qualitativamente com sua realização. Agradeço por terem se colocado prontamente à disposição deste estudo, dispondo muitas vezes de seus horários de descanso para atender às minhas solicitações. Sem eles nada seria feito. Os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Orientadora...

Agradeço à minha querida orientadora, Profa. *Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis*, por dirigir-me sempre uma palavra de encorajamento diante de todos os desafios que foram surgindo ao longo dessa caminhada! Sua pessoa foi de extrema importância neste processo de aprendizagem e construção do conhecimento! Sua capacidade em acreditar que eu conseguiria finalizar com êxito essa pesquisa foi fundamental para eu recuperar as forças, que muitas vezes pareciam não existir mais. Professora, o meu agradecimento e admiração à sua pessoa, que demonstrou humildade e solidariedade em todas as suas atitudes. Seu exemplo superou as palavras. Parabéns por ser uma verdadeira educadora!

À Banca Examinadora...

Finalmente, agradeço aos professores *Dr^a Barbra Sabota*, *Dr. João Henrique Suanno* e *Dr^a Joana Peixoto*, que gentilmente aceitaram participar e contribuir com essa pesquisa de

forma tão significativa. Obrigada pelas orientações, sugestões dadas e por todo o auxílio prestado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação das pesquisas selecionadas na CAPES	17
Quadro 2	Categoria sobre a temática investigada	20
Quadro 3	Perfil dos Professores Formadores	24
Quadro 4	Categorias descritivas	26

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CSU - Conselho Universitário

CP - Conselho Pleno

CNPq - Conselho de Desenvolvimento Nacional e Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EF - Ensino Fundamental

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOODLE - *Modular Object Oriented Learning System*

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Plano Pedagógico de Curso

RSS - *Rich Site Summary*

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UNIANA - Universidade de Anápolis

FREITAS, Gislene de. *O Letramento Digital na Formação Inicial do Professor: a concepção dos professores formadores do curso de Pedagogia UEG/Câmpus Inhumas*. Dissertação, 2019, 131f [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a concepção dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas acerca do letramento digital e sua especificidade na formação inicial do pedagogo. Nessa perspectiva, a investigação procurou evidenciar se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são usadas no curso de Pedagogia com vistas ao letramento digital. No contexto atual de nossa sociedade, torna-se quase impossível pensar em uma educação sem a presença das tecnologias, uma vez que as mudanças sociais submetem a educação a novas demandas. Com o acesso à internet e ao computador foi possível relacionar-se com um mundo de novas possibilidades. A comunicação mediada pela tecnologia digital passou a explorar essas possibilidades abertas pela internet. As tecnologias digitais introduziram novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de sons, de animação e a combinação dessas modalidades. Essas novas formas de comunicação propiciaram o aparecimento de novos gêneros textuais, ou seja, gêneros digitais que emergem dos ambientes virtuais. Vivemos em meio a novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita que revelam ser imprescindível um novo letramento para além do impresso. É essencial, portanto, analisar a formação de professores no campo do letramento digital, visto serem eles importantes agentes nos processos de ensino e de aprendizagem. O estudo apresenta conceitos de letramento digital ressaltando sua interface com a inclusão digital, que, se abordada no contexto escolar, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Enfatiza as concepções de letramento digital apresentadas pelos professores formadores enquanto docentes responsáveis por formar novos professores e a necessidade de estes suprirem as demandas socioculturais de seus discentes, futuros professores. A investigação está ancorada nos princípios da abordagem qualitativa e se desenvolveu em duas etapas. A primeira caracteriza-se pela construção do aporte teórico a partir da análise dos documentos legais do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas e da revisão bibliográfica e a segunda consiste na pesquisa empírica. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com os docentes do curso como sujeitos informantes da pesquisa. Os resultados apontam que é necessário avançar muito quanto à inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nos processos formativos do professor com vistas ao letramento digital. Na instituição investigada, o uso das TDIC ainda acontece de forma tímida, o que pode comprometer o letramento digital dos acadêmicos que necessitam de atenção maior quanto ao uso e à aplicação social de tais conhecimentos. Destaca-se que a maioria dos professores mantém certa relação com as tecnologias digitais da informação e comunicação, mas não consegue integrá-las às práticas pedagógicas para além do viés instrumental.

Palavras-chave: Letramento Digital. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Formação Inicial de Professor.

FREITAS, Gislene de. *The Digital Literacy in the Teacher Initial Formation: the conception of the teachers who form the course of Pedagogy UEG/Câmpus Inhumas*. Dissertation, 2019, 131f [Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies]. *Stricto Sensu* Interdisciplinary Post-Graduation Program in Education, Language and Technologies, UEG - Universidade Estadual de Goiás.

ABSTRACT

This research analyzed the conception of the teachers of the Pedagogy course of UEG / Câmpus Inhumas about digital literacy and its specificity in the professional education of the pedagogue. From this perspective, the research sought to highlight whether Digital Information and Communication Technologies (ICT) are used in the course of Pedagogy with a view to digital literacy. In the current context of our society, it becomes almost impossible to think of an education without the presence of technologies, since social changes subject education to new demands. With access to the internet and the computer it was possible to relate to a world of new possibilities. Communication mediated by digital technology began to explore these possibilities opened by the internet. Digital technologies have introduced new modes of communication, such as the creation and use of images, sounds, animation and the combination of these modalities. These new forms of communication have led to the emergence of new textual genres, that is, digital genres that emerge from virtual environments. We live amongst new modalities of social practices of reading and writing that reveal that a new literacy is indispensable beyond print. It is essential, therefore, to analyze the training of teachers in the field of digital literacy, since they are important agents in the teaching and learning processes. The study presents concepts of digital literacy emphasizing its interface with digital inclusion, which, if approached in the school context, can contribute to the development of an inclusive education. It emphasizes the conceptions of digital literacy presented by teacher educators as teachers responsible for training new teachers and the need for them to meet the sociocultural demands of their students, future teachers. Research is anchored in the principles of the qualitative approach and developed in two stages. The first one is characterized by the construction of the theoretical contribution based on the analysis of the legal documents of the UEG / Câmpus Inhumas Pedagogy course and the bibliographic review, and the second is the empirical research. As data collection instruments, interviews were carried out and questionnaires were applied with the course teachers as research subjects. The results point out that it is necessary to make much progress in the insertion of digital information and communication technologies in the teacher training processes with a view to digital literacy. In the investigated institution, the use of the ICT still happens in a timid way, which can compromise the digital literacy of the academics who need greater attention regarding the use and the social application of such knowledge. It is noteworthy that most teachers maintain a certain relationship with digital information and communication technologies, but they can not integrate them into pedagogical practices beyond the instrumental bias.

Keywords: Digital Literacy. Digital Information and Communication Technologies. Initial Teacher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1– LETRAMENTO DIGITAL: ORIGENS, CONTEXTOS E CONCEITOS	29
1.1 Retrospectiva Histórica, Conceitos e Discussões sobre o Letramento	29
1.2 O Letramento Digital e as Mudanças nos Suportes de Leitura e Escrita.....	32
1.3 Letramento Digital e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	42
CAPÍTULO 2 – O CURSO DE PEDAGOGIA UEG/CÂMPUS INHUMAS	48
2.1 O Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: Aspectos Históricos, Legais e Contemporâneos	48
2.2 A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas e o Letramento Digital	57
2.3 O Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: sua infraestrutura tecnológica e o letramento digital	68
2.3.1 As TDIC e a Inclusão Digital nos Processos Formativos da Formação Inicial de Professores do Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas	74
2.3.2 A Inclusão Digital e a Formação do Pedagogo da UEG/Campus Inhumas	79
CAPÍTULO 3 – O LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG/CÂMPUS INHUMAS.....	87
3.1 As Concepções de Letramento Digital dos Professores Formadores do Curso de Pedagogia/Câmpus Inhumas.....	87
3.2 Hábitos Tecnológicos e Habilidades de Leitura e Escrita Digital dos Professores Formadores da UEG/Câmpus Inhumas	95
3.3 As TDIC e seu uso na Prática Formativa dos Professores da UEG/Câmpus Inhumas.	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE 1	125
APÊNDICE 2	127
APÊNDICE 3	128
APÊNDICE 4	130

INTRODUÇÃO

Ao elegermos o letramento digital e a formação inicial de professores como objetos de nosso estudo, o fazemos por compreender que a formação do professor em um mundo contemporâneo é uma questão de suma relevância, visto que a cada dia surgem novas demandas profissionais por estarmos inseridos em uma sociedade em que impera o conhecimento e a informação.

As formas de relação vêm sofrendo alterações devido às mudanças ocorridas na sociedade e no mundo como um todo, especialmente a partir do início do novo século. Tais transformações ocorrem também em função da presença das mídias digitais em ambientes sociais variados, inclusive em instituições escolares. No contexto atual de nossa sociedade, torna-se quase impossível pensar em uma educação sem a presença das tecnologias, uma vez que as mudanças sociais submetem a educação a novas demandas. Pensar a formação inicial do professor, portanto, requer ter em mente o dinamismo das tecnologias e a complexidade de suas implicações na educação (BUZATO, 2006).

A questão da formação inicial do professor para o uso e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação¹ em sua prática ainda é um desafio para os processos formativos das instituições superiores, visto que muitos obstáculos se interpõem nesse processo formativo. Infraestrutura precária, com recursos tecnológicos sucateados, e lacunas nos cursos de formação inicial para professor (GATTI; BARRETO, 2009; BONILLA, 2011; BONILLA; PRETTO, 2011) são, por exemplo, alguns problemas que afetam a prática daqueles que desejam incorporar as TDIC em suas atividades de ensino.

Uma dessas lacunas se refere à concepção dos professores formadores em relação às novas tecnologias. Muitas vezes, estes entendem estas tecnologias “como instrumentos meramente técnicos, e, portanto, neutros cultural e ideologicamente, que vão ajudar a escola a fazer de forma mais rápida e barata o que sempre fez” (BUZATO, 2006, p. 1).

Observamos, pelas razões elencadas acima, que estes profissionais, mesmo depois de concluírem um curso superior, apresentam dificuldades em utilizar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica para além do viés instrumental. Muitos destes professores entendem as TDIC como recursos que podem melhorar ou mesmo transformar a prática pedagógica. No entanto, usam as tecnologias para expor, pesquisar e, em alguns casos, compartilhar as

1

Doravante denominaremos pela sigla TDIC.

informações, de modo que, em muitas destas práticas adotadas pelos professores formadores, ainda predomina o modelo de “transmissão-memorização-fixação-reprodução” de conteúdo, ou seja, uma prática pedagógica tradicional com aulas verticalizadas onde o professor é tido como detentor e transmissor do saber e o aluno como um receptor de informações. O professor tem a incumbência de buscar dados sobre um determinado conteúdo, com um fim em si mesmo, para o aluno posteriormente reproduzi-lo por meio de atividades de ensino (BRIZOLA; ALONSO, 2017).

Buzato (2006, p. 5), ao conceber “a tecnologia como ação social coletiva, como rede de enlaces entre atores humanos e não-humanos, e o seu desenvolvimento como um processo de desvios, derivas, deslizamentos, e translações sucessivos”, enfatiza que se “deve tomar como pressuposto que a tecnologia, a exemplo da linguagem, tanto molda e organiza relações [...] como é, ao mesmo tempo, moldada e organizada por essas mesmas forças [...]”.

Para o autor, as tecnologias digitais têm a capacidade de transformar os códigos da linguagem em uma representação numérica, o que contribui para a ampliação das formas de comunicação e de diálogo. Devido a essa capacidade, as tecnologias digitais permitiram o surgimento da linguagem digital. Para Buzato (2007, p. 78), a linguagem digital, em sentido mais amplo, é compreendida como um processo de convergência e hibridização, portanto, a característica principal da noção de linguagem digital é o seu hibridismo. Ainda segundo o autor, a linguagem do computador “é basicamente desenvolvido a partir de hibridizações e refuncionalizações envolvendo escrita, oralidade, representação visual e elementos delinguagenstécnicas/artificiais de computador”.

Ainda segundo Buzato (2006), por influência das TDIC, os letramentos digitais, como práticas sociais que são, se modificam mútua e continuamente. Portanto, torna-se letrado digitalmente quem usa e se apropria da informação de maneira crítica, utilizando-se das tecnologias digitais, quem sabe usar os novos gêneros, os digitais, que estão emergindo devido às mudanças nos novos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais.

Com o aparecimento da *web*, principalmente a 2.0, o usuário passa a ocupar e desempenhar um papel mais ativo, isto é, o de produtor de informações. Este não é mais um mero consumidor de informações, isto é, apenas leitor, mas um leitor-autor, o que Rojo denomina de “lautor” (ROJO, 2013). É neste sentido que mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais

amplamente, entre o ser humano e o conhecimento, ocasionadas pela tela do computador, estão configurando um letramento digital (SOARES, 2002).

O fato de o letramento digital ser mediado pelas tecnologias, segundo Buzato (2006, p.9), faz com que seja “inevitavelmente híbridos e instáveis temporalmente, de modo que a condição de ‘letrado digital’ está sempre restrita a momentos e finalidades específicas”. Em outras palavras, o letrado digital adquire essa condição quando, por meio do uso da TDIC, é capaz de realizar práticas sociais de leitura e escrita dentro de finalidades específicas.

A esse respeito, Freitas (2010, p.345) afirma que não há preocupação com o letramento digital, especificamente nos cursos de formação de professores e, por isso, “não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem”. A partir dessa assertiva, a autora sinaliza que uma ação pedagógica importante a ser tomada durante o processo formativo é a aproximação do professor com o letramento digital “por meio de um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico” (FREITAS, 2010, p. 345).

Desse modo, baseando nas concepções de Buzato (2006), defendemos neste trabalho o letramento digital como uma resposta aos impasses da formação inicial do professor, pois concebemos o letramento digital como prática social de leitura e escrita, culturalmente constituída a partir do uso e das apropriações das tecnologias digitais em múltiplos formatos, com sentidos e significados dentro de um contexto social, histórico, econômico e cultural, que também é digital. Contudo, não se trata de defender ou “fetichizar” a tecnologia, a ponto de acreditar que o ensino só terá sucesso se houver integração da mesma, mas de compreendê-la como objeto sociocultural e como ferramenta que já faz parte do cotidiano do aluno.

Por isso, a questão problematizadora que move este trabalho é: qual é a concepção de letramento digital dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas? Buscando melhor compreensão da temática do presente trabalho é que propomos discutir sobre a problemática que envolve a questão norteadora.

Para tanto, este estudo está centrado no seguinte objetivo geral: analisar a concepção dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas acerca do letramento digital e sua especificidade na formação inicial do pedagogo. Tendo em vista a amplitude da investigação a ser realizada, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar em que medida a concepção de letramento digital dos professores formadores do

curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas, norteia sua prática formativa; identificar se os professores formadores têm usado as TDIC em sua prática pedagógica, a fim de que os futuros professores experienciem o letramento digital em seu processo formativo.

Na busca por elementos que auxiliam o entendimento do problema da pesquisa e da maneira como o objeto desse trabalho vem sendo abordado nos estudos relacionados à temática do letramento digital, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior² (CAPES, 2018). A busca foi realizada³ utilizando o descritor “letramento digital”, em um intervalo de tempo entre 2013 e 2017, para pesquisas referentes ao mestrado, e outro intervalo entre 2012 e 2016 para pesquisas referentes ao doutorado.

Essa diferença na seleção dos anos do mestrado para o doutorado se deu devido aos anos disponibilizados pela CAPES no momento da realização da pesquisa. Outro critério de seleção para essa busca no banco de dados da CAPES foi a escolha de pesquisas realizadas somente em programas na área da Educação, tanto para mestrado quanto para doutorado.

Com esse levantamento, foi possível visualizar o cenário das atuais pesquisas no que se refere ao letramento digital. Este resultou em 664 pesquisas realizadas no mestrado e 463 no doutorado. Realizamos uma segunda seleção utilizando novamente o descritor “letramento digital” como palavra-chave, a qual resultou em 12 trabalhos, sendo 09 dissertações e 03 teses.

Sendo assim, buscamos respostas para a seguinte questão: *o que está sendo investigado em pesquisas que versam sobre o letramento digital?* Para melhor visualização dos resultados encontrados à indagação proposta, apresentamos o quadro abaixo com os seguintes trabalhos.

Quadro I – Relação das pesquisas CAPES/Mestrado e Doutorado

O que está sendo investigado em uma pesquisa que versa sobre letramento digital?
MESTRADO

² Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. A escolha dessa entidade deve-se ao fato de possuir papel relevante no desenvolvimento, na expansão e na consolidação da pesquisa em todo o Brasil, sendo órgão máximo no que diz respeito à avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

³ Pesquisa realizada em 24/02/2018.

IES/Cidade/Estado	Autor	Ano	Título	Temática investigada nas pesquisas da CAPES
Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ Uberaba-MG	Patrícia Ferreira Bianchini Borges	2015	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba - MG.	As Abordagens metodológicas significativas e inovadoras no processo ensino-aprendizagem com as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC) no contexto escolar visando ao desenvolvimento dos novos e multiletramentos e de aprendizagens significativas dos estudantes tendo como pressuposto básicos o letramento digital.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre-RS	Ana Carolina Ribeiro	2013	Letramento Digital: uma abordagem através das competências na formação docente	Os aspectos determinantes para que sejam construídos os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a construção de competências para o letramento digital.
Universidade Regional de Blumenau/ Blumenau-SC	Denise Voltolini	2013	Práticas de letramento digital na aprendizagem de língua inglesa: a voz de professores em formação inicial	Os sentidos que os professores em formação inicial do curso de Letras que atuam como professores de inglês constroem sobre as práticas de letramento digital em língua inglesa das quais participam.
Universidade da Região de Joinville/Joinville-SC	Thiago Alonso Hinkel	2014	Trajetórias de Letramento Digital de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente	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.
Universidade Federal de Rondônia/Porto Velho - RO	Sérgio Paulo Mesquita Junior	2014	Formação continuada para o letramento digital e sua influência na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo da rede municipal de educação de Manaus - AM	Como a formação continuada para o letramento digital influencia a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino Fundamental.
Universidade Metodista de São Paulo/São Bernardo do Campo-SP	Lucivania Antônia da Silva Perico	2015	Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional:	O ato de provocar a reflexão nos professores, de tal forma que repensem suas práticas pedagógicas e seu papel no

			percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital'	processo educativo a fim de promover uma experiência educativa mais condizente com a realidade dos alunos.
Universidade da Região de Joinville/Joinville-SC	Jussara Cascaes Longarzo	2016	Letramento Digital na Voz dos Professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental	As concepções dos professores de língua portuguesa sobre a questão do letramento digital.
Universidade do Estado do Pará/Belém-PA	Maiara Cardoso Xavier	2017	Letramento Digital, Infância e Educação (práticas no cotidiano infantil)	Analisar o letramento digital no cotidiano de crianças de 06 a 09 anos de idade; bem como identificar as tecnologias digitais utilizadas pelas crianças; investigar a influência dos meios culturais infantis para o processo do letramento digital; e caracterizar as finalidades das tecnologias na vida das crianças.
Universidade Regional de Blumenau/Blumenau-SC	Lisandra Inês Herpich	2013	Nos mares da formação continuada de professores: navegando nos letramentos digitais	A inserção do professor em práticas de letramento digital num curso de formação continuada.
DOCTORADO				
Universidade de Brasília/Brasília-DF	Elson Marcolino da Silva	2013	Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnicismo pedagógico?	Os pressupostos teóricos e pedagógicos que orientavam as práticas de letramento digital de professores e alunos, quando esses faziam usos dos computadores e da internet no laboratório de informática de um colégio público estadual localizado em Anápolis-GO.
Universidade Federal do Ceará/Fortaleza-CE	Avanuzia Ferreira Matias	2016	Letramento digital de pessoas com deficiência intelectual durante a ação de blogagem: uma análise das ações e das emoções.	Os principais aspectos que caracterizam o desenvolvimento de práticas de letramento digital por sujeitos com deficiência intelectual no contexto de criação e administração de um blog.
Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis-SC	Terezinha Fernandes Martins de Souza	2016	Ondas em Ressonância: Letramentos Digitais de Estudantes na	Analisar o processo de formação de estudantes online (idealização, práticas e discursos) ao uso das mídias digitais (MD), identificando a relação entre as

			Universidade Aberta de Portugal	competências a desenvolver nos estudantes e as dimensões, conhecimentos e habilidades mobilizadas durante a formação que se configuram em Letramentos Digitais (LD), destacando as contribuições para propostas de formação ao contexto brasileiro.
--	--	--	---------------------------------	---

Fonte: CAPES, 2018 (Elaborado pela pesquisadora).

A partir desse levantamento, percebemos que as pesquisas que investigam o letramento digital são bastante diversificadas no que se refere ao objeto investigado. Foram identificados diferentes aspectos da temática em questão, sendo possível agrupá-los em quatro categorias: formação de professor: inicial e continuada (VOLTOLINI, 2013; HINKEL, 2014; MESQUITA JUNIOR, 2014; HERPICH, 2013; SILVA, 2013), práticas de letramento digital: construção de competências, habilidades e conhecimentos para o letramento digital (RIBEIRO, 2013; XAVIER, 2017; MATIAS, 2016; SOUZA, 2016), prática pedagógica com uso das TIC (BORGES, 2015; PERICO, 2015) e concepções de professores acerca do letramento digital (LONGARZO, 2016). O quadro abaixo permite visualizar melhor a descrição destas categorias.

Quadro II – Categoria sobre a temática investigada

Categoria	Quantidade
Formação de professor: inicial e continuada	5
Práticas de letramento digital: construção de competências, habilidades e conhecimentos para o letramento digital	4
Prática pedagógica com uso das TIC	2
Concepções de professores acerca do letramento digital	1

Fonte: CAPES, 2018 (Elaborado pela pesquisadora).

De acordo com esse levantamento, os resultados revelam que apenas um estudo (LONGARZO, 2016) investiga as concepções de professores acerca do letramento digital. Contudo, este estudo está voltado aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Isto demonstra o quanto há uma carência de pesquisas que contemplem

em seu escopo uma investigação sobre as concepções dos professores acerca do letramento digital em sua formação inicial, em especial na formação do pedagogo, que é objeto desta pesquisa. Identificamos também que este estudo foi realizado na região sul, evidenciando mais uma vez a necessidade de investigar esta temática em nossa região Centro-Oeste.

Nesse sentido, identificamos cinco estudos que investigam o letramento digital na formação do professor tanto na fase inicial como continuada. Destacamos ainda que dois destes estudos (VOLTOLINI, 2013; HINKEL, 2014) estão direcionados para a formação inicial de professores também nas licenciaturas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Os outros três estudos (MESQUITA JUNIOR, 2014; HERPICH, 2013; SILVA, 2013) tratam da formação continuada. Destes estudos somente um (MESQUITA JUNIOR, 2014) aborda a questão do letramento digital e sua influência na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, a nosso ver, se trata de um tema de suma importância a ser investigado, porém este não ocorre dentro do contexto da formação inicial de professor, especificamente, em um curso de Pedagogia.

Diante do exposto, este estudo se mostra relevante na medida em que, investigando os processos formativos do ensino superior, pode lançar luzes sobre o caminho que vem sendo percorrido pelas instituições superiores no que se refere à formação inicial de professor com vistas ao letramento digital. Acreditamos também que este estudo pode desencadear análises e reflexões que sinalizem uma direção a ser tomada diante desse tema complexo e ambíguo e que leve em conta o uso e a apropriação das TDIC nos processos formativos de professores.

Fantin (2012), uma estudiosa sobre Educação e Mídia, ao pesquisar sobre a formação inicial de professores, analisou os currículos dos cursos de Pedagogia de 38 universidades sobre as implicações pedagógicas e sociais dos usos pedagógicos das ferramentas tecnológicas na educação e afirma que as ementas apresentam enfoques diversos, sendo umas com caráter mais teórico e conceitual, até um caráter mais operativo e instrumental, e outras com enfoque de caráter mais pragmático. Observou ainda que, apesar de os professores fazerem uso das tecnologias no âmbito pessoal, dificilmente o fazem no exercício da profissão.

No que tange à incorporação das TDIC na formação, percebemos que a questão da integração das mesmas nos processos formativos de cursos superiores voltados à formação inicial ainda é incipiente, sendo que a maioria das ações de formação são mais voltadas para a formação continuada. Foi o que revelaram os resultados obtidos no banco de dados do portal

da CAPES. Nesse sentido, esse estudo pode ampliar o conhecimento sobre o fenômeno do letramento digital e suscitar reflexões de como favorecer os letramentos dos professores em sua formação inicial.

Contextualizando o Universo da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, a escolha da abordagem qualitativa mostrou-se mais adequada, pelo fato desta investigação tratar de um fenômeno social, complexo e ambíguo: o letramento digital.

Para Flick (2009, p. 73), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados à sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”.

As pesquisas qualitativas estão voltadas para temas que envolvem os fatos sociais, a subjetividade humana e questões indutivas, que nem sempre são compreendidas sem um método adequado que investigue de forma coerente o que se está propondo pesquisar. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é fundamental na educação, pois, segundo Flick (2009, p. 20), ela “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

Desse modo, fizemos uso de pesquisa descritiva e interpretativa para conhecer e interpretar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de investigação dos professores formadores. O campo de estudo é entendido como *lócus* de interação dos sujeitos na vida cotidiana. De acordo com a natureza desta pesquisa, realizamos a pesquisa empírica com foco no letramento digital na formação inicial do pedagogo da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Inhumas.

Assim, para compreendermos melhor o fenômeno investigado, este estudo tem como aportes teóricos Buzato (2006, 2008, 2009, 2010), Ribeiro (2008, 2009, 2014) e Soares (2002), que tratam da questão do letramento digital; Toschi (2005), Fantin (2012), Bonilla e Pretto (2011), Pretto e Passos (2017) e Peixoto e Moraes (2017), que tratam da questão do uso das TDIC na formação do professor, dentre outros que discutem o tema.

À luz deste referencial teórico, realizamos a pesquisa de campo no curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas, tendo como sujeitos participantes da pesquisa os professores que compõem o quadro de profissionais neste Câmpus. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos as técnicas da entrevista semiestruturada, do questionário com perguntas fechadas e a análise documental. Antes do início da pesquisa foi solicitado

junto à diretoria do Câmpus Inhumas uma autorização (APÊNDICE 3) para sua realização. A pesquisa de campo foi realizada no próprio espaço da UEG/Câmpus Inhumas.

Para Flick (2013), a pesquisa qualitativa é diferente da pesquisa quantitativa, porque o processo da pesquisa é planejado de uma maneira menos linear. Todavia, André (2013, p. 96) enfatiza que “o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo”. Desse modo, apresentaremos a seguir o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

Os Sujeitos Pesquisados

Para a viabilização da pesquisa, participaram catorze professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. O número total de professores que atuam no Câmpus Inhumas são quinze, porém uma professora está afastada para aprimoramento profissional.

Os professores formadores foram convidados para participar desta pesquisa como sujeitos informantes, sendo que doze devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE)⁴(APÊNDICE 4) declarando seu aceite em participar dos processos investigativos deste estudo. Por meio deste Termo, os sujeitos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e das gravações em áudio e que os dados pessoais fornecidos seriam confidenciais, respeitando-se o sigilo em relação aos informantes.

Para André (2013),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. **Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.** Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifo nosso).

Os grifos que ora destacamos representam bem como os sujeitos pesquisados são de suma importância para a investigação na qual debruçamos. Por isso, os professores foram

⁴ Um Termo de consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos professores, e combinado que após uma semana seria recolhido de acordo com os dias de trabalho. Só depois da assinatura do Termo é que foi iniciada a aplicação do questionário, seguido da entrevista.

escolhidos para essa pesquisa, por entendermos que a formação do futuro professor passa diretamente pela prática formativa do professor formador. Então, torna-se fundamental tomar os professores formadores como sujeitos da pesquisa. Para compreendermos os sujeitos da pesquisa, descrevemos brevemente, de forma geral, o perfil dos mesmos e em seguida apresentamos um quadro para visualizar melhor esse perfil.

Quanto à formação acadêmica destes professores, 08 são pedagogos e 04 não são. Estes são graduados em Geografia, História, Psicologia e Letras/Português. Quanto ao tempo de graduação, 01 professor graduou na década de 80, 06 na década de 90 e de 2001 a 2007 foram 5 professores. Quanto à pós-graduação *Lato Sensu*, somente uma professora possui formação na área das tecnologias digitais da informação e comunicação com o curso Mídia na Educação. Já no que se refere à formação continuada, cinco professores fizeram os seguintes cursos: Tutoria *Online*, Curso de Análise para Pesquisa Qualitativa NVivo, Curso de PPT, formação em Excel, treinamento no SEI; Planejamento e Construção de Disciplina – UEG/Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TICs– SEE/GO, Tecnologias Digitais Acessíveis, Tecnologia Assistiva (TA) e cursos para atuar na Educação a Distância.

A maioria dos professores atua há anos no ensino superior, variando entre 04 e 19 anos, e somente dois atuam com contrato especial.

Com relação à faixa etária, os professores estão assim distribuídos: de 30 a 39 anos são 5; de 40 a 49 são 4 e de 50 a 60 são 4 professores. Do total destes professores formadores. 04 são homens e 08 são mulheres.

A fim de preservar a identidade dos envolvidos na investigação, durante a apresentação dos resultados será usado a sigla P para designar o(a) professor(a), e os números naturais 1, 2, 3..., para distinguir um(a) professor(a) do(a) outro(a).

Quadro III - Perfil dos Professores Formadores

Formação	Ano em que formou	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> na área das Tecnologias Digitais	Vínculo	Faixa Etária	Gênero	Formação continuada na área das Tecnologias Digitais (últimos 5 anos)	Tempo de docência no Ensino Superior
Pedagogia: 8 História: 1 Geografia:	Década de 80: 1 Década de 90: 6 De 2001 a	Mídia na Educação: 1	Concursados : 11 Contrato Especial: 2	30 a 39: 5 40 a 49: 4 50 a 60: 4	F: 8 M: 4	Cursaram: 5 Não cursaram: 7	Dois anos: 1 Quatro anos: 3 Sete anos:

1 Psicologia: 1 Letras/ Português: 1	2007: 5						1 Quinze anos: 3 Dezoito anos: 3 Dezenove anos: 1
---	---------	--	--	--	--	--	---

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora aos sujeitos participantes.

Instrumentos de Pesquisa

Nesta fase, a revisão de literatura visou obter um referencial teórico a partir de uma busca em livros, periódicos e revistas, entre outros, e, concomitantemente a essa revisão, iniciamos a coleta de documentos oficiais, tais como leis e documentos do estado de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás, a fim de dar suporte à pesquisa de campo.

Contudo, essa revisão continuou durante todo o percurso de investigação. De acordo com Ludke e André (1996), a análise documental, além de complementar os dados obtidos por meio da observação e da entrevista, aponta novos aspectos da realidade pesquisada. Na investigação documental foram analisados o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, o Projeto Político do Curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, e as ementas das disciplinas que compõem o currículo do curso em questão. Estes foram documentos importantes para investigarmos se o Curso de Pedagogia e suas disciplinas abordam o letramento digital e, se abordam, em que medida isso acontece.

Assim, no mês de abril de 2018 foi possível criar os instrumentos de pesquisa, como o questionário com perguntas fechadas (APÊNDICE 1) e a entrevista (APÊNDICE 2) com perguntas semiabertas. Nesse mesmo mês, o questionário foi aplicado, a fim de identificar o perfil dos docentes, a formação acadêmica, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, tempo de atuação no magistério, suas habilidades de leitura e escrita em ambiente digital e hábitos tecnológicos, constituindo assim a primeira forma de coleta de dados para a pesquisa.

O questionário foi enviado por e-mail, via formulários Google *Drive*, e foi solicitado aos informantes que o respondessem também por essa via, fato que facilitou a tabulação das respostas que foram analisadas posteriormente.

Com vistas ao maior aprofundamento das informações obtidas, um outro instrumento de coleta de dados empregado neste trabalho foi a entrevista gravada em áudio. O horário das entrevistas foi marcado antecipadamente com os professores, para que não coincidissem com suas aulas, e durante os meses de maio e junho de 2018 realizamos as entrevistas junto aos professores da UEG/Câmpus Inhumas.

Para o desenvolvimento das entrevistas foram utilizados roteiros semiestruturados, com questões prévias que nortearam esses momentos e tiveram o objetivo de investigar a concepção dos professores formadores sobre o letramento digital e as TDIC, seus usos e como usam as mesmas em suas atividades de ensino, buscando compreender em que medida esses usos contribuem para a ambiência do letramento digital.

Análise dos Dados

Desse modo, com base no aporte teórico construído por meio da revisão bibliográfica, da análise documental, das entrevistas e dos questionários, procedemos à análise sistemática dos dados, já que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, a análise de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45), o que permitiu verificar em que medida o letramento digital tem sido abordado na formação dos futuros professores no curso de licenciatura em Pedagogia.

De posse de todo o material, o próximo passo adotado foi a análise sistemática dos dados, tornando-se mais formal após o encerramento da coleta de dados. Em seguida, foi realizada a leitura e a releitura de todo o material, para identificarmos os pontos relevantes.

Para facilitar a compreensão, a análise e a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa foram elencadas três categorias (QUADRO 4): a concepção de letramento digital dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas, seus hábitos tecnológicos e habilidades de leitura e escrita digital, as TDIC e seu uso na prática formativa dos professores formadores do referido curso.

Quadro IV- Categorias descritivas

Categoria	Aspectos analisados	Fontes de informação
A concepção de letramento digital dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas	- Concepção dos professores formadores sobre o Letramento Digital.	- Entrevistas
Hábitos	- Hábitos e habilidades dos	- Entrevistas

tecnológicos e habilidades de leitura e escrita digital dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas	professores formadores ao fazerem uso das TDIC em sua vida pessoal e profissional.	- Questionário
As TDIC e seu uso na prática formativa dos professores formadores	- A relação da concepção dos professores formadores sobre TDIC e seu uso na prática formativa.	- Entrevista

Fonte: Desenvolvido pela autora da pesquisa.

Estrutura da Dissertação

Visando atender os objetivos do presente trabalho, este foi dividido em três capítulos. No primeiro, introduzimos o capítulo com uma retrospectiva histórica, situando a origem do termo letramento. Na sequência, analisamos o uso dos termos alfabetização e letramento, as imbricações entre os dois conceitos, e esclarecemos que, apesar de serem interdependentes, um não sobrepõe o outro. Discutimos também as diversas definições existentes sobre letramento e letramento digital, bem como a complexidade que envolve os termos, além de discorrermos como as mudanças nos suportes da leitura e da escrita, por conta das TDIC, modificaram as formas de comunicar, pensar e agir, implicando em mudanças nas práticas sociais de leitura e escrita tradicionais. Mostramos ainda como as tecnologias, especificamente as digitais, reacenderam a discussão em torno do termo letramento, evidenciando a necessidade de tomar o termo digital para o recorte desta pesquisa.

No segundo capítulo, descrevemos como se deu a constituição do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas contando sua história e seus marcos legais. Em seguida, analisamos o Projeto Pedagógico e a Matriz Curricular do curso e suas disciplinas, a fim de identificar em que medida o letramento digital é abordado nessa Matriz, a partir de reflexões e depoimentos dos sujeitos entrevistados sobre o uso e a integração das tecnologias digitais e de como esse uso concorre para o letramento digital no referido curso. Foi realizada ainda uma análise da infraestrutura tecnológica do Câmpus Inhumas, para identificarmos como a infraestrutura contribui ou não para a ampliação do letramento digital do futuro professor.

No terceiro capítulo, analisamos como as percepções e concepções dos professores formadores acerca do letramento digital norteiam sua prática formativa, utilizando os dados obtidos sobre os hábitos tecnológicos, habilidades de leitura/escrita digital dos professores, os usos dos dispositivos digitais e da internet, a fim de compreendermos como esses fatores

interferem no movimento de inserção e uso das TDIC nos processos formativos do curso de Pedagogia por meio de suas práticas pedagógicas.

Nas Considerações Finais tecemos as reflexões sobre o objeto pesquisado, na tentativa de responder à pesquisa e indicar possíveis frentes a estudos futuros. Em seguida, apresentamos as referências e apêndices.

CAPÍTULO 1–LETRAMENTO DIGITAL: ORIGENS, CONTEXTOS E CONCEITOS

Este primeiro capítulo apresenta um breve histórico e uma discussão teórica sobre o conceito de letramento, para posteriormente tratarmos sobre o letramento digital, uma vez que este conceito é tão controverso quanto o primeiro.

O conceito de letramento tem sido bastante discutido e difundido no meio acadêmico brasileiro e integra o discurso de especialistas das áreas de Educação e de Linguística. São várias as obras que problematizam o conceito e, nesse sentido, se faz necessário estudar o tema percorrendo uma trajetória que inclui pensadores que têm pesquisado sobre o assunto.

1.1 Retrospectiva Histórica, Conceitos e Discussões sobre o Letramento

No Brasil, a palavra letramento chega ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade da década de 1980 e, desde então, a maneira de pensar em relação à leitura e à escrita vem se transformando enormemente.

Essa palavra, "letramento", tornou-se usual em português a partir da tradução feita por Mary Kato (1986) para o termo "literacy". Somente dois anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni, em 1988, distinguiu alfabetização de letramento. Em 1995, tal palavra tornou-se cada vez mais frequente no discurso escrito dos especialistas, de tal modo que Ângela Kleiman, em seu livro intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, abordou o letramento e seus distintos significados.

Em 1998, Soares, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, explicou que o conceito da palavra *literacy*, etimologicamente, “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2004, p.17).

Toda essa discussão em torno do termo letramento emergiu durante a década de 1980, devido às altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Diante de toda a reflexão que ocorreu na época, sobre o analfabetismo, foi necessária encontrar uma palavra que se diferenciasse do conceito de alfabetização. Desta forma, a palavra alfabetização se refere à aprendizagem de um código escrito, já a palavra letramento se refere às próprias práticas sociais da leitura e escrita ou às consequências e/ou condições de quem exerce essas práticas (SOARES, 2004).

Assim, Tfouni (1995, p.20) distingue os termos alfabetização e letramento ao afirmar que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Kleiman (1995, p. 81) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ainda segundo a autora, alguns estudiosos, na tentativa de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos que examinam os impactos sociais dos usos da escrita, utilizam do termo letramento.

O conceito de letramento proposto por Soares se contrapõe aos conceitos propostos por Tfouni (1988) e Kleiman (1995) na medida em que foca para além das práticas sociais de leitura e escrita. Soares discorda das autoras por entenderem letramento como “as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade” (SOARES, 2002, p. 145, grifos do autor).

Seguindo a mesma linha de pensamento de Tfouni e Kleiman, autores mais recentes, como Buzato, que também investiga o letramento e afirma que

[...] letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais. (BUZATO, 2006, p. 6).

A par do exposto, Buzato (2006) enfatiza as práticas sociais e culturais de leitura e escrita em que os letramentos acontecem e não a “condição” ou “estado”, como Soares (2002) defende. Para ele, são os contextos socioculturais que os diferenciam, pois dependem dos aprendizados que ocorrem em eventos coletivos do uso da leitura e da escrita.

Para Soares (2002), a palavra letramento traz em sua própria formação a ideia de estado, uma vez que, ao acrescentar o sufixo *-mento* ao verbo letrar, forma-se a palavra letramento, que é o estado resultante da ação de letrar. Assim, a autora afirma que o estado ou a condição que assume aquele que adquire a tecnologia do ler e escrever e, por isso, pode envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, denota que letramento e alfabetização são termos muito próximos e que não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis. Letramento é, portanto, “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

Para Soares (2004, p. 20), analfabeto é “aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas”.

Dessa maneira, relaciona o conceito de letramento ao conceito de alfabetização, mas em um sentido amplo. A autora explica que se esse indivíduo vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, faz uso da escrita e da leitura (com auxílio de uma pessoa alfabetizada) e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita, esse indivíduo é, de certa forma, letrado.

Segundo Buzato (2006), não raramente o conceito de alfabetização e letramento são confundidos, mas letramento não deve ser confundido com a alfabetização funcional, isto é, a capacidade de somente decodificar a escrita.

Ribeiro (2008), ao questionar a relação existente entre alfabetização e letramento, responde que se trata de uma relação íntima, embora o letramento não dependa da alfabetização para acontecer. Ribeiro (2003, p. 15) ainda afirma que “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis”.

A esse respeito, Kleiman considera que

Assim como os usos da língua escrita foram mudando na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência, ao longo da história, também mudou, na escola, a concepção do que seria “ser alfabetizado” e do que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida. (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Do mesmo modo que os usos da língua escrita foram mudando ao longo da história, a concepção do que é ser alfabetizado e o que é necessário para ser alfabetizado para além da alfabetização funcional, também mudou, pois, para Kleiman (2005), a tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente. Dessa forma, o letramento “é um conceito mais plástico e mais amplo do que o de alfabetização, já que está ligado à sociedade, com toda a sua complexidade, e não está restrito ou tão intimamente relacionado à instituição escolar” (RIBEIRO, 2008, p. 28).

Kleiman (2005, p. 21) também parte desta compreensão. Para a autora, o letramento refere-se “a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”. Soares (2004, p. 78), afirma não ser possível existir um “conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”. Mas, com a evolução e a difusão das tecnologias,

principalmente a digital, emerge no bojo das discussões mais um conceito sobre o letramento: o digital, objeto do nosso estudo, conforme veremos no próximo item.

Segundo Ribeiro (2009), quanto mais amplo for nosso sistema de mídia, maiores serão nossas possibilidades de ler e escrever e atuar por meio da escrita. Então, nosso espectro de domínios de uso, com as mais diversas funções e suportes diferentes, também se ampliará. Isso, de acordo com a autora, aumenta as chances de precisarmos de um recorte e, dependendo do foco da pesquisa, necessitamos observar subdivisões do letramento.

Para a autora, em um sistema de mídia composto por computadores e seus aplicativos, teremos que tratar do letramento digital. E por que digital? Segundo a mesma, a opção parece dependendo do escopo do problema a ser tratado. Ribeiro (2009, p. 30) considera que “a convivência entre as mídias num sistema de *mídias* é que torna o conceito de letramento pertinente”, pois

Letramento em multimídia ou no computador é um conceito que poderia considerar apenas computadores e suportes que admitissem várias mídias (som e imagem, por exemplo) em apenas um dispositivo. Não seria de todo inadequado, mas o adjetivo digital admite, com facilidade, qualquer dispositivo que empregue tecnologia digital, bits e bytes. (RIBEIRO, 2009, p. 27).

De acordo com o pensamento da autora, o adjetivo digital faz o recorte necessário diante das inúmeras possibilidades de tratar o letramento como objeto de pesquisa. Considerando que o presente estudo trata do letramento digital na formação inicial do professor, se faz necessário tornar clara a delimitação.

1.2 O Letramento Digital e as Mudanças nos Suportes de Leitura e Escrita

A presença das tecnologias digitais na cultura contemporânea estão cada vez mais fazendo parte do nosso cotidiano. Com o advento da internet, o letramento passou a despertar maior interesse naqueles que já o pesquisavam. O acesso à *World Wide Web* ou ao computador, tornou possível relacionarmo-nos ainda mais com esse mundo de novas possibilidades.

A comunicação mediada pela tecnologia digital passou a despertar interesse, sendo influenciada pelo fato de que parte da população letrada passou a explorar essas possibilidades abertas pela internet. As tecnologias digitais introduziram novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades, e essas novas formas de comunicação propiciaram o aparecimento de novos gêneros textuais, ou seja, gêneros digitais que emergem dos ambientes virtuais, como as redes sociais, *chats*, fóruns e *e-mails*, entre outros.

Proporcionou também novas alternativas para a escrita impressa, que é sequencial, linear, e está subordinada ao uso de lápis e papel. Vale ressaltar que não apenas os computadores dão acesso ao mundo digital da informação, mas também as mídias móveis, como os celulares multifuncionais, o *tablet*, o *notebook* e outros dispositivos.

Segundo o dicionário *online* Etimológico, a palavra dígito vem do vocábulo latino "*digitus*", que significa dedo, e tem a ver com o uso dos dedos nas contagens. Referir-se ao uso dos dedos significa que qualquer aparelho (computador, *tablet*, *smartphone* etc.) que empregue a tecnologia bits, bytes, terabytes, zeros e uns, acionado com as pontas dos dedos, transforma a informação em *bits* e essa informação é enviada no mesmo formato em que foi gerada. Devido a esse aspecto, o termo digital tem sido usado para denominar um novo letramento: o digital.

A partir da segunda metade da década de 1990, principalmente, vários estudos passaram a se preocupar com as questões pertinentes a essa nova prática letrada denominada “letramento eletrônico” (BUZATO, 2001) ou “letramento digital” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014). De acordo com Buzato (2006, p. 9), autores anglófonos “entendem ‘literacy’ como um conceito que engloba desde as habilidades básicas até as práticas comunicativas que envolvem diferentes sistemas de representação, meios/tecnologias e seus usos sociais”. Ainda segundo Buzato, no caso da escrita tradicional/impressa, esses autores utilizam o termo "literacy", mas também utilizam o termo "computer literacy" no caso do uso de computadores.

Nesse sentido, novas concepções de letramento começaram a fazer parte do universo de pesquisadores que estudam as práticas sociais de leitura e escrita em computadores ou dispositivos móveis com conectividade. Assim, um dos conceitos que se destacou neste universo foi o de letramento digital, devido à emergência de gêneros digitais, objeto de muitas pesquisas (XAVIER, 2011; COSCARELLI; RIBEIRO, 2014; BUZATO, 2007; e RIBEIRO, 2009, 2014, entre outros).

Ribeiro e Coscarelli esclarecem que “letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na *web*, entre outros” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2005, p. 1).

Para Ribeiro (2008, p. 35, grifo da autora) “*letramentodigital* é um conceito amplo demais e que necessitaria de mais subcategorias [...], é necessário fazer recortes dentro de recortes, à maneira de um hipertexto”. Ribeiro (2009) ao discutir a emergência do conceito de letramento digital como uma necessidade para a delimitação de pesquisas em Linguística e

Educação, propõe a formulação do conceito de letramento digital a partir de uma “desagregação” do conceito mais amplo de letramento. A autora questiona se este conceito é realmente outro conceito, porque para ela o conceito de letramento digital é ainda mais controverso que o de letramento, por trazer junto ao substantivo, já tornado objeto de debate, um adjetivo “que transforma e constringe seu sentido” (RIBEIRO, 2009, p. 22).

Ainda de acordo com Ribeiro (2009) também, o letramento digital é expressão ainda não empregada irrestritamente e há ocorrências de vários letramentos, como o informacional, o computacional, o midiático, o multimidiático e outros, o *computer literacy* ou *information literacy*, traduzidos do inglês, por exemplo, mas que nem sempre são sinônimas ou referem-se aos mesmos problemas e objetos. Nesse sentido, Ribeiro (2008, p.34) denomina então o letramento digital como “a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Para Soares (2002), o letramento digital é um certo “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Por sua vez, Xavier (2011) considera que o letramento digital

[...] trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on* e *off-line* (Xavier, 2009), bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos (XAVIER, 2011, p. 6).

Os autores supracitados têm buscado caracterizar o letramento digital em função da utilização de diversos tipos de telas eletrônicas sobre as quais o texto e/ou as imagens aparecem organizados e, nesse sentido, enfatizam a tela como um novo suporte em que se inscreve a escrita. Esses autores ainda procuram refutar descontinuidades ou rupturas entre letramento tradicional e letramento digital e, por conseguinte, a “cultura da tela” e a “cultura do papel”.

Para Buzato (2007, p. 165), um critério de especificidade para tratar o letramento digital mais plausível do que a utilização da tela eletrônica, é o hibridismo. O autor esclarece que “é a sua propriedade de deixar ou fazer hibridizarem-se, ou revelarem-se híbridas, por virtude de um sistema subjacente de linguagens técnicas, que traduz todos os códigos culturais para numa mesma forma de representação numérica/elétrica”. Para Buzato (2007, p. 90), o hibridismo “informa uma concepção da linguagem digital como síntese ou amalgamento entre múltiplas línguas, sistemas de representação e tecnologias”.

Para o autor, as tecnologias digitais têm a capacidade de transformar os códigos da linguagem em uma representação numérica o que contribui para a ampliação das formas de comunicação e de diálogo. Devido a essa capacidade, as tecnologias digitais permitiram o surgimento da linguagem digital. Para Buzato (2007, p. 78), a linguagem digital, em sentido mais amplo, é compreendida como um processo de convergência e hibridização, portanto, a característica principal da noção de linguagem digital é o seu hibridismo. Ainda segundo o autor, a linguagem do computador “é basicamente desenvolvido a partir de hibridizações e refuncionalizações envolvendo escrita, oralidade, representação visual e elementos de linguagens técnicas/artificiais de computador”.

O autor enfatiza que essa definição não busca ruptura ou dicotomizar os letramentos digitais em relação aos letramentos ditos tradicionais, e que, mesmo não postulando uma ruptura, essa definição não afirma uma continuidade linear entre o digital e o tradicional, pois, segundo ele, os letramentos digitais “por serem híbridos, isto é, por reunirem conjuntos de códigos, modalidades e tecnologias que se entrelaçam e modificam mutuamente, os LD⁵ são inevitavelmente instáveis” (BUZATO, 2007, p. 168).

Buzato (2007) aponta ainda que pelo fato de o letramento digital apoiar-se em redes telemáticas, este amplia

[...] nosso diálogo com os outros, (1) formas de mediação (tais como a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema, etc.), (2) sistemas de representação (tais como a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, os diversos tipos de cartografia e infografia, a música, etc.), (3) gêneros, oriundos de diferentes esferas de atividade social e diferentes tradições culturais, e, finalmente, (4) atitudes ou disposições frente ao texto (ler para procurar informação, ler para criticar, ler para se divertir, etc.). (BUZATO, 2007, p. 165).

Estas formas de comunicação e de diálogo se tornam possíveis devido, entre outros fatores elencados pelo autor, às tecnologias digitais que têm a capacidade de transformar os códigos da linguagem em uma representação numérica, permitindo exercer a mediação e, conseqüentemente, contaminações e entrelaçamentos que caracterizam os letramentos digitais. Buzato traz uma definição de letramento digital que o toma como prática social culturalmente constituída.

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contexto socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (sic). (BUZATO, 2006, p. 9).

5

A sigla LD utilizada pelo autor significa Letramentos Digitais.

As TDIC, enquanto produtoras de linguagem, têm preponderante influência nestes amalgamentos. Em outras palavras, Buzato (2007, p.168) propõe uma definição que considera os “letramentos digitais como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”.

Com a introdução e a difusão ampla do computador e da internet em nossa sociedade, o conceito de letramento foi revisitado no sentido de compreender melhor as práticas e os eventos sociais de leitura e de escrita na cultura digital ou cibercultura.

Soares (2002) afirma que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita, resultando em diferentes letramentos.

Buzato (2006) toma o letramento digital como prática social culturalmente constituída, em que conjuntos de letramentos, a partir de dispositivos digitais, se apoiam, se entrelaçam e apropriam mútua e continuamente. Esses autores não se apoiam em um único letramento, mas em vários letramentos.

Xavier (2005), baseando em Barton (1998), explica que os letramentos mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Defende a existência paralela de vários tipos de letramento ou diferentes letramentos, em que a noção de diferentes letramentos tem vários sentidos. Assim, “práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (*computer literacy*)” (BARTON, 1998 apud XAVIER, 2005, p. 4).

À luz dessas concepções, elegemos neste estudo a concepção discutida por Buzato (2006), de letramento digital como prática social de leitura e escrita, culturalmente constituída a partir do uso e das apropriações das tecnologias digitais em múltiplos formatos, com sentidos e significados dentro de um contexto social, histórico, econômico, cultural, que também é digital.

Para Buzato (2009, p. 2), a apropriação tecnológica está relacionada a transformações sociais, uma vez que os letramentos digitais habilitam um novo *ethos*, uma nova mentalidade que enfatiza a participação, o conhecimento (técnico) distribuído, a partilha de conteúdos, a experimentação, a troca colaborativa, a quebra de regras criativas e o

hibridismo. Ainda para o autor, os novos letramentos, de fato, são produtos e produtores de hibridizações.

Os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram, e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) que ações e/ou políticas educacionais e/ou de inclusão social (digital) deveriam aproveitar, ou, ao menos, não ignorar. (BUZATO, 2009, p. 3).

O autor destaca que, entre outras, a apropriação institucional das tecnologias digitais abre possibilidades de transformações, sejam elas de inovações ou até mesmo de instabilidades estruturais, que as políticas educacionais deveriam aproveitar, ou ao menos não ignorar. De acordo com o pensamento do autor, podemos afirmar que há a premissa de que as TDIC têm contribuído para uma reorganização social, de modo que fez emergir uma outra faceta da cultura: a cultura digital. Daí a necessidade dosurgimento de ações educacionais e/ou de inclusão digital.

Essa cultura traz dentro de si novas práticas de leitura e de escrita em função das TDIC, que convivem simultaneamente com as práticas tradicionais de letramento (impresso), o que requer que o indivíduo domine tanto o letramento tradicional como o digital.

A sociedade, tal qual a conhecemos atualmente, se encontra permeada pela cultura digital. Esta cultura, materializada por meio dos artefatos tecnológicos (computadores, celulares multifuncionais, *tablets*, internet, entre outros), tem feito sentir seus efeitos nos modos de leitura e escrita tradicionais, fazendo emergir um novo gênero, pois, além dos livros, há também os textos semióticos que carregam uma linguagem própria a esse gênero.

Nesse sentido, o fato de o indivíduo viver em uma cultura permeada pelo digital torna-o efetivamente um letrado digital? O que torna alguém um letrado digital?

Silva, Lima e Araújo (2009, p.174) afirmam que “uma pessoa letrada digitalmente é capaz de identificar e fazer uso das linguagens verbal e não verbal que dividem o espaço da tela de cristal líquido”.

Para Xavier,

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 qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p.2).

Nessa afirmação, o autor explica que o letramento digital implica diferentes formas de realizar práticas de leitura e escrita das formas tradicionais de letramento e alfabetização, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Buzato (2006, p. 8) defende que mesmo tendo em vista a distinção entre alfabetização e letramento, muitas vezes o que se quer dizer com alfabetização digital está mais bem definido como letramento digital. Isso porque, para ele, o termo "alfabetização digital" é pouco adequado, uma vez que só seria possível falar de "analfabetos digitais" se os símbolos que aparecem na tela e nos periféricos fossem totalmente incompreensíveis, do mesmo modo que, no sentido tradicional, a escrita é para a pessoa analfabeta.

Ainda de acordo com Buzato (2006, p. 8), sendo a escrita verbal um dos componentes mais importantes das interfaces de computador, e se uma pessoa alfabetizada, no sentido tradicional, em seus contatos iniciais com o novo meio tecnológico e com os dispositivos associados a ele, apresentasse dificuldades de compreensão, ainda assim não poderia ser chamada de "analfabeta" em relação a essas interfaces.

Assim, o letramento digital é mais que o conhecimento técnico (alfabetização digital) relacionado ao uso do computador, ou seja, o uso de teclados, das interfaces gráficas e dos programas de computador. A linguagem digital inclui a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície.

Souza (2007, p. 59) cita Lankshear e Knobel, que “criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável”.

Para Buzato, o que se espera de uma pessoa letrada digital

[...] não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras, habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que [...] domine os diferentes ‘gêneros digitais’ que estão sendo construídos sóciohistoricamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação (sic). (BUZATO, 2006, p. 8).

Diante do exposto acima, torna-se letrado digitalmente quem usa e se apropria da informação de maneira crítica, utilizando as tecnologias digitais em seus diferentes suportes, formatos e modalidades nas diferentes atividades sociais. Isso implica saber usar os novos gêneros, os digitais, que estão emergindo devido às mudanças nos novos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Mas, em que consistem essas mudanças?

A grande revolução no uso da internet foi o aparecimento da *web* e, com sua evolução, suas fases: *web* 1.0, *web* 2.0, *web* 3.0 e *web* 4.0. Com a *web* 1.0 surgiram sites de

conteúdo estático e sem recursos interativos, permitindo pouca interatividade entre os internautas (PAIVA; BOHN, 2012).

A *web 2.0* é chamada de *web* participativa. O termo faz referência aos aplicativos interativos existentes nessa nova configuração da *web*, envolvendo *blogs*, *wikis*, *podcastings*, RSS, redes sociais, agregadores de conteúdos e outros que possibilitam a criação de espaços mais interativos, de novos ambientes virtuais de socialização e compartilhamento de informações *online*. Por conta dessas características, a *web 2.0* proporciona a interação, a construção de conhecimento colaborativo, o intercâmbio de ideias e informações no processo de aprendizagem (LIMA, 2014).

Segundo Paiva e Bohn (2012), a *web 2.0*, termo cunhado por O'Reilly, teve como ideia principal “transformar a web em uma grande plataforma, onde os programas estarão disponíveis para os internautas, gratuitamente, sem a necessidade de instalá-los nos computadores” (PAIVA; BOHN, 2012, p. 65). Desse modo, enquanto na *web 1.0* o usuário tinha uma atuação passiva, sendo apenas um espectador e consumidor, na *web 2.0*, ele passa ser ativo e autor, pois, ao interagir de forma dinâmica, lê, modifica, cria e recria conteúdos a que tem acesso. Um dos principais elementos diferenciadores entre as duas versões da *web* (1.0 e 2.0) é a interatividade, a colaboração e a cooperação.

A *web 2.0* já está sendo absorvida pela *web 3.0* e até pela *web 4.0*, segundo Campos (2012). Para ele,

[...] se fosse possível caracterizar a diferença entre as diversas Webs, poderíamos dizer que o percurso da Web 1.0, para a Web 2.0, para a Web 3.0 e para a Web 4.0 baseia-se no avanço das estruturas de relacionamento: De **redes de conteúdos** (Web 1.0), para **redes de relacionamento** (Web 2.0), para **redes de contextos** (Web 3.0), para **redes de conexão de inteligências** (Web 4.0) Na Web 3.0, todo o conhecimento já disponível na internet passa a ser mais organizado e usado de maneira mais inteligente. Há uma transição da World Wide Web (rede mundial) para World WideDatabase (base de dados mundial), de um “mar” de documentos para um “mar” de dados e programas que entendam como fazer melhor uso desses dados. Aumenta a capacidade semântica: ao se pesquisar algo, obtêm-se respostas mais precisas. (CAMPOS, 2012, *online*, grifos do autor).

De acordo com Campos (2012), na *web* há uma imensidão de dados e programas que gerenciam esses dados, permitindo um melhor uso dos mesmos. Porém, esse fato não significa que navegar na internet seja simples, pois a internet é uma rede de conexão entre inúmeros computadores que disponibilizam informações por meio das pessoas que se conectam com essa rede.

O meio digital, por alterar significativamente o processo cognitivo de leitura e de escrita, torna o letramento digital uma necessidade para vivermos na sociedade atual, uma vez

que, para realizar práticas de leitura e escrita em tela, requer um novo letramento, específico a esse novo meio.

O fato de a leitura do texto no papel apresentar diferenças da leitura do texto na tela, faz com que a leitura se modifique em função dessas diferenças. O texto de papel é linear e sequencial; no texto da tela a leitura é fluida, não apresenta linearidade nem sequencialidade, por se tratar de um hipertexto (SOARES, 2002).

Para Sabota e Reis (2014, p. 33) não apenas a leitura está mudando, mas principalmente a forma de ler, pois “a leitura linear dá espaço à leitura de imagens e de outras formas híbridas de signos e processos de linguagem”.

Segundo Ribeiro (2008), a não-linearidade é, para alguns autores, uma premissa para identificar um hipertexto, e, para outros autores, como Xavier (2004) e Soares (2002), isso não basta, pois é preciso ser não-linear, mas também ter outras características, como, por exemplo, estar em ambiente digital.

O texto como conhecemos tem sido modificado. Ao ser transportado para o meio digital ganhou uma nova estrutura. Segundo Lévy (1993), vários textos estão interligados por nós e, ao clicarmos sobre um botão, é possível chamarmos outro texto: este é o hipertexto. Em sua definição o conceito de hipertexto fica mais claro:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 33).

Essa definição de Lévy revela que navegar em um hipertexto pode ser tão complicado quanto possível, pois em cada nó pode conter uma rede inteira. Dessa afirmação, depreendemos que há imensa quantidade e variedade de informações disponibilizadas na internet e que permeiam a rede. Decorre desse fato a necessidade de uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita.

Alguns pesquisadores, como Lanhan (1993), Landow (1992) e Tuman (1992), citados por Xavier (2005), afirmam que o uso do hipertexto e da internet desafiam os conceitos e as atividades de aprendizagem vigentes, no que se refere à escrita e à leitura. O letramento digital, por envolver a leitura e a escrita na tela do computador ou de qualquer outro dispositivo digital, incluindo-se as linguagens não verbais, relaciona-se às práticas sociais do ler e escrever, às interações que se formam a partir delas, aos modos de acesso e

apreensão das informações, além da construção de conhecimento, produção de conteúdo e publicação.

A internet tem ocupado cada vez mais um espaço social de destaque para a atualização e a construção do conhecimento; para a formação acadêmico-profissional; para as manifestações artístico-culturais e as interações sociais e, para tanto, o letramento digital pode ampliar as possibilidades de “acesso” social, na medida em que as pessoas tiverem uma formação letrada que possibilite seu contato com as tecnologias digitais da informação e comunicação.

Ao concordar com Buzato, entendemos que os amalgamentos provocados pelos letramentos digitais, que, por se apoiarem e entrelaçarem mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais, interferem de forma singular neste acesso social. Desse modo, também concebemos o letramento digital nos processos formativos como instrumento de inclusão social, escolar e digital.

Silva e Reis (2011, p. 8, grifo nosso) destacam que o currículo dos cursos de formação de professores, sobretudo o de Pedagogia, precisa ser repensado e remodelado, “tendo em vista a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, **o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos**”, pois, segundo as autoras, contar com professores preparados para a escola inclusiva é um grande desafio na atualidade.

Nesse caso, o acesso desigual de indivíduos no mais importante campo da sociedade contemporânea – a internet – pode ser considerado como uma das consequências mais diretas na forma de como a sociedade da informação se organiza. A internet está no cerne do novo padrão de sociedade, e a superação da desigualdade no acesso tem sido vista como um dos meios de inclusão social, passando a ser considerada como um desafio, já que seria preciso romper com a exclusão digital.

Certamente, as TIC trouxeram mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e também educacionais. Ao considerar que a participação social e a participação digital tornam-se cada vez mais uma exigência para viver na sociedade em rede, a inclusão digital torna-se alvo também da educação. Levando em conta que a sociedade está cada vez mais digital, o acesso às novas tecnologias na instituição de ensino superior torna-se uma oportunidade de inclusão, na medida em que esta considera os elementos essenciais para que a inclusão digital ocorra.

“Nesse contexto, vale ressaltar que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão” (SILVA; REIS, 2011, p. 11), o que vem, de certa forma, reforçar as palavras de Pischetola, de que

[...] os elementos essenciais para a inclusão digital são [...] o acesso significativo à informação, o desenvolvimento de capacidades para a seleção e uso dos recursos postos à disposição pela tecnologia, o acesso à rede digital enquanto possibilidade de intercambiar opiniões e informações, aprofundar temas de interesse, conhecer os eventos mundiais e participar da vida política. (PISCHETOLA, 2016, p. 9).

A inclusão digital passa necessariamente pelo acesso à rede digital e aos recursos tecnológicos. No entanto, a autora deixa claro que há outros elementos de igual importância a serem observados, para que a inclusão digital aconteça. Um deles é a apropriação das tecnologias de forma significativa pelo indivíduo, de modo que estas possam mediar sua participação na vida social.

Mas, para que de fato as tecnologias possam ser integradas na formação inicial do professor e para que haja sua efetiva apropriação no contexto educacional, é necessário compreender o que são as tecnologias, e em especial as digitais. Além disso, é interessante identificar como o letramento digital e as tecnologias digitais da informação e comunicação se relacionam. Para melhor compreensão desses fatores, trataremos desses assuntos no próximo item.

1.3 Letramento Digital e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

A concepção de letramento digital está relacionada às diferentes maneiras de conceber a tecnologia por teóricos da contemporaneidade (BUZATO, 2006). O uso de tecnologias no ensino dos diversos conteúdos curriculares e em distintas modalidades de ensino tem sido argumento para a inserção das tecnologias em ambientes formativos, portanto reconhecemos a necessidade de considerar os nexos entre as concepções de TDIC e as de letramento digital e de “como essas concepções produziram diferentes significados de letramento e diferentes crenças a respeito dele” e, conseqüentemente, discutir suas “implicações para a formação de professores” (BUZATO, 2006, p. 4). Antes, porém, de explanarmos essa relação, vale refletir sobre o conceito de tecnologia, para depois estendermos essa reflexão ao termo digital.

É muito comum ouvirmos frases como: “a tecnologia invadiu a nossa sociedade”, ou “vivemos na era das tecnologias”, associarmos a palavra tecnologia a aparelhos e máquinas, como se a tecnologia fosse produto somente da sociedade contemporânea. Contudo, a

tecnologia sempre fez parte da história da humanidade, desde os primórdios, e, por isso, é tão antiga quanto a espécie humana.

Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologia permitiu ao ser humano o controle da natureza, garantindo sua sobrevivência. Com sua capacidade de raciocinar inventou e produziu instrumentos e ferramentas, o que lhe propiciou viver em qualquer tipo de meio ambiente, até os mais inóspitos. Porém, para que isso acontecesse, foi preciso que o homem dominasse as tecnologias a partir de uma técnica, a fim de solucionar seus problemas, como os de sobrevivência, por exemplo.

Para compreendermos tal acontecimento, é necessário, primeiramente, entendermos o que é a técnica. Segundo o Dicionário Aulete, a técnica é “conjunto de processos, métodos e procedimentos de uma arte, ciência ou ofício[...]”. A compreensão de Lévy sobre a técnica vai além de seu uso. Assim afirma. “Parece-me, [...] que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas)” (LÉVY, 1999, p.18).

Segundo Toschi,

Técnica não se resume à invenção e uso de um instrumento. Ela se caracteriza pela intenção de uso, melhoria do instrumento para atender necessidades da humanidade, enfim, pela intencionalidade de seu uso e aperfeiçoamento e progressividade da humanidade [...] Será apenas no século XVII que as teorias científicas surgem para resolver problemas técnicos, dando início à tecnologia, que aparece como o estudo e a sistematização de processos técnicos. A tecnologia pressupõe conhecimento do porquê da técnica e de como seus objetivos são alcançados, e exige da sociedade onde se instala uma reformulação de suas estruturas compatível com os benefícios que traz, ou ainda pode gerar rejeição pelos eventuais malefícios que provoca. Então, tecnologia é algo que se estuda e se aprende uma vez que é parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não é puro saber-fazer, é cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais (TOSCHI, 2005, p. 36).

Uma compreensão que a autora acima traz a respeito da tecnologia, é a de que tecnologias são produtos da cultura de uma determinada sociedade, portanto, antes de ser projetada e materializada, seja em forma de artefatos e instrumentos, seja em forma de linguagem, a tecnologia existiu como intencionalidade, ou seja, como pensamento, como ideia. Isso significa que as tecnologias são carregadas de ideologias, interesses econômicos, estratégias de poder (LÉVY, 1999; BUZATO, 2006) e, “portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia” (LÉVY, 1999, p.21).

A partir dessas considerações, a autora aponta como a técnica se relaciona com a tecnologia, ao afirmar que a técnica se caracteriza pela intencionalidade de seu uso, pelo aperfeiçoamento e a progressividade da humanidade, e que a tecnologia pressupõe

conhecimento do porquê da técnica. Isso pode tanto trazer benefícios quanto gerar rejeição pelos eventuais malefícios que provoca. Nesse sentido, a autora afirma que as tecnologias não são apenas aparelhos, é cultura que tem implicações, entre outras, educacionais.

Lévy (1999), em seu livro *Cibercultura*, tece críticas à metáfora do “impacto” das tecnologias, utilizada por estudos oficiais ou nos artigos da imprensa. Para o autor, de acordo com essa metáfora a tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra ou míssil) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo.

Nesse sentido, o autor questiona se a tecnologia seria um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, onde seria apenas entidade passiva repercutida por um agente exterior. Lévy (1999) afirma ainda que mesmo supondo que realmente existem três entidades (técnica, cultura e sociedade), em vez de enfatizar o impacto das tecnologias poderia igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura.

No mesmo contexto, Lévy (1999) questiona se a tecnologia, por meio das técnicas, determina a sociedade ou a cultura, e próprio autor responde afirmando que a sociedade se encontra condicionada por suas técnicas, que são produzidas dentro de uma cultura, portanto ela é condicionada, não determinada. Para ele, essa diferença é fundamental.

Segundo o mesmo autor, dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, algumas opções culturais ou sociais, mas muitas possibilidades são abertas e nem todas serão aproveitadas.

Para Lévy (1999), a ambivalência ou a multiplicidade das significações e dos projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso do digital, assim a dificuldade de analisar concretamente as implicações sociais e culturais da informática ou da multimídia é multiplicada pela ausência radical de estabilidade neste domínio.

Ora, para Lévy, o que podemos encontrar de comum entre os monstros informáticos dos anos 50 e as máquinas pessoais dos anos 80, que podem ser compradas e manuseadas facilmente por pessoas sem qualquer formação científica para escrever, desenhar, tocar música e planejar o orçamento, é que em ambos os casos se trata de computadores.

Mas as implicações cognitivas, culturais, econômicas e sociais são, segundo ele, evidentemente muito diferentes, pois a interconexão mundial de computadores continua em ritmo acelerado. Discute-se a respeito dos próximos padrões de comunicação multimodal, permitindo uma visualização tridimensional interativa, em que as novas interfaces com o universo dos dados digitais são cada vez mais comuns.

Ainda segundo Lévy,

Quando as capacidades de memória e de transmissão aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano (a "realidade virtual", por exemplo), quando se traduz o conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros etc.), quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, suas implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre. (LÉVY, 1999, p. 22).

Essa afirmação de Lévy (1999) demonstra o quanto ele considera o ser humano indissociável da tecnologia, de modo que as relações entre o homem e a técnica são explicadas a partir das atividades humanas, dos usos e das apropriações adotadas e dos diferentes contextos (PEIXOTO; MORAES, 2017).

O fato de Lévy (1999) argumentar que as transformações tecnológicas e científicas impulsionam o progresso da sociedade no mundo, isto sinaliza que, para o mesmo, as tecnologias presentes no contexto atual determinam as características de nossa sociedade. Desse modo, ao apontar a tecnologia como fator determinante na organização da sociedade, suas ideias revelam uma perspectiva tecnocêntrica.

Para Peixoto e Moraes (2017), o tecnocentrismo pode se revelar também por meio de uma visão determinista, de modo que as tecnologias determinam os usos que os sujeitos farão dela e, por conseguinte, “a tecnologia é capaz de exercer, de formas autônomas, inerentes à sua própria natureza técnica, efeitos sobre o mundo social” (BUZATO, 2006, p. 4).

Há ainda, para Buzato, o determinismo sociológico da tecnologia, que procura explicar o desenvolvimento tecnológico como consequência de uma estrutura social e das relações de poder de certos grupos que detêm, que, ao criarem máquinas, garantem sua hegemonia, enquanto a outros grupos cabe “submeter-se ou adaptar-se ‘passivamente’ a esses desenvolvimentos, tornando-se, no final do processo, tão coisificados como as próprias máquinas” (BUZATO, 2006, p. 4).

De acordo com Buzato (2006), contrapondo-se aos discursos deterministas há os discursos neutralistas ou instrumentais. Nestes discursos há a ideia de que as tecnologias são vistas como instrumentos neutros, cujos efeitos sociais são condicionados totalmente pelas intenções daqueles que os usam. Com base em Warschauer (2003), afirma que os dois discursos se sobrepõem ao isolar o técnico do social.

Também para Peixoto e Moraes (2017) a visão neutra da tecnologia explica as diferentes formas de seu uso com base em decisões individuais e de ordem técnica. As autoras explicam que na perspectiva instrumental o uso das tecnologias é considerado de forma neutra, porque a tecnologia é vista como ferramenta ao realizar um uso imputado pelo homem. “A reflexão baseada na neutralidade da tecnologia trata os recursos tecnológicos de

forma dissociada do contexto social e toma como objeto de análise as particularidades do conhecimento técnico” (PEIXOTO; MORAES, 2017, p. 239).

Quanto a visão crítica, as autoras a denominam como aquela que leva em conta as discussões que entendem a tecnologia em relação ao seu contexto social, político ou econômico, revelando preocupação com as políticas públicas educacionais e com a reconfiguração do trabalho docente. Segundo Peixoto e Morais (2017) há um paradoxo entre a visão instrumental e a visão crítica, pois estas discussões sobre as perspectivas de uso das tecnologias na educação oscilam entre o ponto de vista instrumental e o crítico.

Segunda Buzato (2006) as perspectivas deterministas e neutralistas/instrumentais das tecnologias produziram visões diferentes de letramento.

Visões neutralistas/instrumentais do letramento, por sua vez, levaram a maneiras de ensinar e avaliar leitura e escrita excessivamente focadas no domínio e mensuração de habilidades discretas (isto é, da escrita vista enquanto instrumento técnico) e contribuíram para visões e práticas escolares que não fomentavam uma atitude crítica do leitor em relação àquilo que lia, nem preparavam o aluno para utilizar a escrita como veículo de sua própria voz social ou para utilizar a leitura e a escrita para problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la. (BUZATO, 2006, p. 7).

Em sua afirmação, o autor evidencia a conseqüente relação existente entre a visão neutralistas/instrumentais e as visões e práticas escolares que não fomentam uma atitude crítica do leitor em relação ao que lia, e nem preparava o aluno para utilizar a escrita como veículo de sua própria voz social. Assim, segundo Buzato (2006), essas visões geraram, e ainda geram, a crença de que a habilidade de ler e escrever seria transformada, independentemente das práticas envolvidas, em habilidades cognitivas.

Com relação às TDIC, para Buzato (2006, p. 7) há também aqueles que veem as tecnologias “como ferramentas neutras, isto é, livres de decisões e coerções de natureza cultural e ideológica, para o acesso à informação”. O autor denuncia que estes indivíduos, pouco críticos, “frequentemente veem a própria informação obtida via TIC como fim, e não como início de um processo de construção de conhecimento que está estreitamente relacionado com o contexto sociocultural em que a informação é utilizada”.

Diante de exposto, concordamos com Peixoto e Morais (2017) e Buzato (2006) ao afirmarem que as TDIC não são simples ferramentas, neutras, livres de posições ideológicas e que podem ser compreendidas fora dos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos. Portanto, defendemos uma visão crítica como aquela que leva em consideração estes fatores apontados pelos autores bem como a relação do homem com os artefatos tecnológicos como parte de sua história e de como este se apropria das mesmas.

Desse modo, Buzato postula que o que se deve esperar do cidadão, do professor e do aluno

[...] não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sóciohistoricamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação (sic). (BUZATO, 2006, p. 8).

Praticar as tecnologias digitais socialmente, conforme aponta o autor acima, requer um domínio dos gêneros digitais nas diversas esferas da sociedade em que as tecnologias são utilizadas para a comunicação. Assim, para Buzato (2006, p.10), "por serem práticas sociais e não variáveis autônomas, os letramentos digitais [...] afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos".

Para ele, em se tratando de formação de professores, o letramento digital, ao ser introduzido nesse contexto, o que está em jogo é a necessidade de reconhecer, também para fins de ensino-aprendizagem, que ninguém é totalmente letrado, mas que cada um domina alguns letramentos, mais ou menos, do que outros. Ser letrado hoje, para Buzato, é "dominar ao menos alguns desses vários letramentos, mas é também ter clareza de que eles se combinam de formas diferentes em contextos diferentes e para finalidades diferentes".

Assim, o autor enfatiza que

[...] professores e alunos podem construir colaborativamente, através das TIC, conjuntos de letramentos que os ajudem a dar conta do que a sociedade espera da escola e, ao mesmo tempo, que os ajudem a fazer valer suas próprias demandas por uma sociedade menos violenta, hipócrita e excludente (BUZATO, 2006, p. 10).

Desta assertiva, o autor faz apontamentos importantes acerca dos letramentos digitais. A principal, que consideramos, é a de que não há alguém mais ou menos letrado digitalmente quando se trata de professores e alunos, e que estes podem construir colaborativamente, por meio das TIC, conjuntos de letramentos que os ajudem a dar conta do que a sociedade espera da escola. E este é, a nosso ver, o grande desafio.

Outra ideia que o autor nos leva a concluir, é a de que tanto o professor quanto o aluno estão sujeitos à exclusão produzida pela sociedade e, portanto, os letramentos digitais podem ajuda-los nesta demanda.

Posto isso, é que discorreremos no próximo capítulo sobre o curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas e como este aborda o letramento digital por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação em seus processos formativos.

CAPÍTULO 2 – O CURSO DE PEDAGOGIA UEG/CÂMPUS INHUMAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar como se deu a instituição do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, tomando como contexto histórico o curso de Pedagogia no Brasil. Apresentamos ainda uma análise documental do Projeto Pedagógico e da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/UEG/Câmpus Inhumas e das Diretrizes Curriculares Nacionais, a fim de verificarmos quais disciplinas e ementas integram as TDIC.

Dentro desse contexto, trazemos as reflexões e depoimentos dos sujeitos entrevistados, obtidas por meio de entrevistas, sobre a Matriz Curricular, e também quanto ao uso e a integração das tecnologias digitais com vistas ao letramento digital nas disciplinas que compõem o currículo do referido curso de Pedagogia.

2.1 O Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: Aspectos Históricos, Legais e Contemporâneos

A antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, ao ser organizada a partir da década de 1930, com o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, teve o primeiro curso de Pedagogia instituído no Brasil, junto com as licenciaturas, como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Essa faculdade visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, foi decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química. Seguindo esse esquema, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos, formava-se então o bacharel, aquele que cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, e dava-se o título de licenciado a quem cursasse mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Após ter concluído o bacharelado, era permitido atuar como professor.

Em outras palavras, havia uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ou seja, no bacharelado se formava o pedagogo, que poderia atuar como técnico em educação, e na licenciatura formava-se o professor, que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário. Então, o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência

Pedagogia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

É o que afirma Brzezinsk,

[...] essa complementação de estudos em didática representa uma tautologia da “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. (BRZEZINSK 1996, p. 44).

Essa padronização de todos os cursos em licenciatura, nesse esquema “3 + 1”, era fundamentada numa separação entre teoria e prática, o que levou muitos estudiosos da época a criticarem o modelo, mas mesmo assim este perdurou durante anos e seu efeito é sentido até os dias atuais, principalmente nesta tendência de separar a teoria da prática.

É o que revela a pesquisa realizada por Gatti (2010) sobre a formação de professores no Brasil, em que a autora aborda as características e problemas dessa formação. No que se refere ao currículo de licenciatura em Pedagogia, a pesquisadora assevera:

[...] verifica-se que as disciplinas que estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos. (GATTI, 2010, p. 1368-1369).

Até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1. Com o advento da Lei n. 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE n. 251/1962 manteve-se o bacharelado para o curso de Pedagogia e as licenciaturas foram regulamentadas pelo Parecer CFE n. 292/1962.

Segundo Mascarenhas e Franco,

[...] o Parecer nº 251/62 estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”, os técnicos de educação ou especialistas de educação”, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”. Nesse mesmo ano, o Parecer nº 292/62 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginásial e colegial), mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas “de conteúdo” e as disciplinas “pedagógicas”. Sobre o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE 292/1962, apesar de não identificar precisamente a que profissional se referia, tratando, portanto, de modo generalizado, preconiza que o curso de Pedagogia se destina à formação do ‘técnico de educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e licenciatura, respectivamente. (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p. 43-44).

Assim, fica evidente que tanto o Parecer n. 251/62 quanto o Parecer n. 292/62 faziam uma distinção entre o bacharelado e a licenciatura, dificultando uma clareza quanto ao papel do curso de Pedagogia.

Libâneo (2011), explica que apesar do Parecer CFE 252/69 abolir a distinção entre bacharelado e licenciatura, este manteve a formação de especialista nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer CFE 251/62. Contudo, “o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino” (SAVIANI, 2009, 147). Em decorrência disso, por meio da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

Depois disso, surgiram, na segunda metade da década de 1970, iniciativas para repensar ou reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas, envolvendo organismos oficiais e entidades independentes de educadores. A partir de 1980 um amplo movimento surgiu pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, em que a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental e do curso de magistério.

Em meados da década de 1980, algumas faculdades de Educação suspenderam ou suprimiram as habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras). Essa suspensão foi justificada pelo entendimento que tinham de que o Parecer CFE 252/69, ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968, que era a divisão do trabalho segundo o modelo capitalista vigente na época, levando à fragmentação da prática pedagógica.

O final da década de 1970 e o início da década de 1980 foram anos em que o curso de Pedagogia sofreu inúmeras críticas, principalmente no que se refere à formação fragmentada, de cunho tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no bojo dos debates do movimento nacional pela formação do educador, desencadeadas por professores, instituições universitárias e organismos governamentais.

Brzezinski (1996), ao analisar esses debates, elencou os pontos em que os debates se polarizaram: extinção ou não do curso de Pedagogia; formação do Pedagogo geral ou do Pedagogo especialista; formação do especialista no professor, ou do especialista e do professor no educador; formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação; formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;

formação mais teórica ou mais prática; entendimento do Pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento; adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos e abstração ou concretude do termo educador.

É nesse contexto que a Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, autorizou a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) com sede em Anápolis. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Governo do Estado adotou então uma política de criação de faculdades e estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, fundamentais para que o movimento em prol da universidade pública em Goiás se expandisse.

Por força da Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, a UNIANA (antiga Universidade Estadual de Anápolis) foi transformada em Universidade Estadual de Goiás – UEG, e tornou-se uma universidade multicampi. Sua sede central se encontra em Anápolis e é resultado do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de outras 13 Instituições de Ensino Superior isoladas, mantidas pelo poder público.

O Curso de Pedagogia existe desde a criação da UEG Câmpus Inhumas da UEG, que ocorreu no ano de 1999. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN nº 9.394/1996 e as legislações complementares que regulamentam a educação básica e a formação de professores, o curso de Pedagogia Câmpus Inhumas tem sofrido, também, com as questões polêmicas, que despontaram no cenário brasileiro, em relação ao papel do curso de Pedagogia e, portanto, a formação do pedagogo.

Devido a isso, a proposta do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Câmpus Inhumas afirma que

O Câmpus Inhumas, na medida do possível, procurou se inteirar destas discussões o que contribuiu para enriquecer o pensar e o fazer dos profissionais da Pedagogia direcionando-os a não confundir docência com regência de sala de aula e formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental com uma formação menos relevante para o Pedagogo. (PPC, 2015, p.14).

Dando continuidade a essa visão de formação de professor, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, tem a clareza, em seu discurso, da necessidade de repensar como os seus cursos de formação de professores estão organizados. Para tanto, propõe

[...] uma formação de professor e de pedagogo que atenda às necessidades da escola e do aluno atual, e, ao mesmo tempo, que este professor e este pedagogo sejam [...]

comprometidos com a aprendizagem e com os processos de ensino de todos aqueles que procuram a escola, portanto, necessita formar profissionais da educação como intelectuais críticos e reflexivos comprometidos com as questões do seu tempo e do espaço onde atuam. (PPC, 2015, p.15).

Nessa perspectiva, a UEG/Câmpus Inhumas procedeu à revisão e à reformulação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia nos anos de 2004, 2007, 2009 e 2015. Tais reformulações foram resultado do processo de avaliação que o curso de Pedagogia vinha sendo submetido permanentemente. À luz dos princípios mencionados acima e do intenso debate, discussões e fóruns promovidos pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, buscou-se a implantação de um novo modelo de matriz curricular conforme Resolução do CSU n. 52, de 07 de agosto de 2014.

Mais à frente, em consonância com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade licenciatura; com a Resolução CNE/CP n 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica e ao Projeto de Desenvolvimento Institucional da UEG, o curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, teve como objetivo a “formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como área de concentração a docência” (PPC, 2015, p. 19).

Todavia, o Projeto de Desenvolvimento Institucional da UEG traz uma “preocupação com a inovação na organização curricular, levando em conta a incorporação dos avanços tecnológicos, a integralização do curso ao perfil desejado do egresso e o sistema educacional em sua totalidade” (PDI, 2009, p. 43).

Nesse sentido, o PPC do Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas tem como perspectiva oportunizar aos egressos desse curso as bases teórico-práticas em conformidade com os marcos legais e os documentos das políticas educacionais do estado de Goiás contribuir: a) com o respeito à diversidade de gênero, de raça, cor, necessidades educacionais especiais; b) com o desenvolvimento socioeconômico local e regional; c) com a transformação e a preservação do acervo histórico; d) com a preservação e/ou recuperação do meio ambiente; e) com projetos de valorização da memória cultural da região e do estado de Goiás (PPC, 2015).

Podemos perceber que, entre as contribuições que o curso de Pedagogia pode oferecer, não há uma preocupação com as questões tecnológicas mencionadas no PDI e, desse modo, o PPC do curso não entra em consonância com o que é proposto no PDI da UEG.

Se considerarmos o acesso às TDIC como um componente essencial de muitas das atividades humanas, a inserção das mesmas nos processos formativos deve constituir-se em objetivos que passem a integrar o rol dos objetivos do Projeto Pedagógico do curso. Assim a universidade poderá cumprir sua função social que é, entre outras, contribuir para a formação de jovens capazes de conquistar melhores condições para inserirem-se no mercado de trabalho, mas, sobretudo, atingirem melhor qualidade de vida, participação social, política, econômica e cultural, com autonomia e pensamento crítico.

Segundo Pischetola (2016, p. 136), a habilidade técnica não é sinônimo de inclusão digital, mas “as habilidades que a tecnologia permite desenvolver, potencialmente, nos alunos - a criação autoral, a resolução colaborativa de problemas, a autonomia e o letramento como leitura de mundo - fazem dela um recurso essencial para a mudança”, pois para a autora a tecnologia muda nossa forma de comunicar, de agir e de pensar, além de possibilitar novas formas de se relacionar e incide na formação da identidade social, política e cultural do sujeito.

A Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica, no Art. 2º, parágrafo 2º, afirma que

[...] no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p.3).

Nesse parágrafo, fica entendido que durante o exercício da docência a ação do professor é permeada por várias dimensões, entre elas a técnica, e isso envolve a necessidade do domínio e do manejo de diversas linguagens, tecnologias e inovações, de modo a contribuir para a ampliação da visão e da atuação desse profissional.

Para tanto, o Art. 5º, inciso VI, estabelece que a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum para que se possa conduzir o egresso “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

Todavia, estamos vivenciando uma reconfiguração social a partir das mudanças que a evolução das técnicas traz para o nosso cotidiano. Sobre este assunto, Lévy (1993, p. 17) esclarece que “um novo estilo de humanidade é inventado”. Diante das mudanças e transformações sociais ocasionadas pelos usos da tecnologia, Pereira (2014, p. 13) também

afirma que “o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”. Desta maneira, a formação docente deve estar atenta a essas mudanças.

A apropriação das tecnologias digitais pelos professores formadores, no contexto formativo, com suas possibilidades pedagógicas e limitações, ainda é um grande desafio. A esse respeito, Xavier (2005, p. 1) assevera que elas “devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino”.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas entende que “necessita formar profissionais da educação como intelectuais críticos e reflexivos comprometidos com as questões do seu tempo e do espaço onde atuam” (PPC, 2015, p.15). Para isso, em seu PPC, em consonância com o Art. 8º, inciso V, da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, expressa que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (PPC, 2015, p. 21).

Contudo, do PPC do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas, bem como da sua estrutura curricular emergem algumas lacunas no que diz respeito à integração das tecnologias digitais da informação e comunicação nos processos formativos do referido curso, visto que o PPC afirma estar alinhado ao Projeto de Desenvolvimento Institucional da UEG, que expressa “uma preocupação com a inovação na organização curricular, levando em conta a incorporação dos avanços tecnológicos [...]” (PDI, 2009, p.43).

Há ainda no referido documento a intenção de, no curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas, “estabelecer a interlocução com os diferentes movimentos socioculturais da região e do estado de Goiás” (PPC, 2015, p. 19). Todavia, o Projeto Pedagógico deste curso, ao não mencionar a questão das TDIC em seus objetivos específicos como um dos importantes a serem inseridos em seu rol de objetivos, negligencia ao futuro professor uma formação que leve em conta as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e suas implicações no sistema educacional e em sua vida profissional e pessoal.

Se esperamos que os professores integrem as novas tecnologias a sua prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto da aprendizagem do aluno, é preciso ir além, ou seja, não se trata de defender ou fetichizar as tecnologias, a ponto de acreditar que o ensino só terá sucesso se houver integração das mesmas, mas sim de compreendê-las como objeto sociocultural, pois já fazem parte da vida do aluno. Ao serem criadas pela ação humana passam a fazer parte de sua condição de vida. Em uma sociedade

marcada pelo desenvolvimento de recursos tecnológicos, as TDIC, aqui reconhecidas como ferramentas culturais, podem assumir papel importante no desenvolvimento intelectual e social do aluno.

Conforme mencionado acima, o PPC reproduz o inciso V, do Art. 8º, da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que afirma que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (PPC, 2015, p. 21). No entanto, não há uma clareza de como isso aconteceria nos processos didático-pedagógicos, e de que modo o professor formador poderia usar as tecnologias em sua prática pedagógica para que o egresso do curso de Pedagogia adquirisse o domínio das mesmas durante seu processo formativo.

Tendo em vista que o curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, tem como objetivo a formação de professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessário atentar para uma formação profissional que atenda as demandas do mundo contemporâneo. Há cada vez mais uma expectativa por parte dos alunos para que as tecnologias digitais da informação e comunicação façam parte do dia a dia da sala de aula e que os docentes as utilizem como parte de sua metodologia (MANGAN; SARMENTO; MANTOVANI, 2010).

Nesse aspecto, cabe perguntar como o professor deverá lidar pedagogicamente, em sua prática, com as tecnologias digitais que estão cada dia mais presentes no cotidiano de crianças e jovens? De que maneira tais tecnologias estão presentes nesse cotidiano?

Essa situação, muitas vezes gera um descompasso entre a prática pedagógica do professor e a realidade vivenciada por seus alunos. É o que afirma Xavier (2011). Segundo o autor, a Geração Y tem adquirido habilidades sobre os dispositivos tecnológicos cada vez mais cedo, porque quando ainda criança acessam tais aparelhos em casa e, ao adquirir o manuseio das técnicas de uso dos aparelhos digitais, esta Geração tem asutilizado para resolver suas atividades escolares e criado a expectativa de que seus professores dominem e utilizem um pouco mais tais dispositivos em sala de aula.

Para Riedner e Pischetola (2016), as tecnologias digitais, principalmente a internet, têm influenciado e transformado o contexto escolar através da informação e do conhecimento do mundo que as crianças adquirem desde pequenas por meio das diversas mídias.

Veem e Vrakking (2009) denominam geração *Homo zappiens* aquela que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos, segundo os autores, permitiram às crianças de hoje comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas

necessidades. Os mesmos autores consideram que “todos os recursos mencionados têm algo crucial em comum: eles dão ao usuário o controle de uma ampla variedade de fluxos de informação e comunicação” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 36).

Os usos dessas tecnologias influenciaram o modo de pensar e o comportamento dessas crianças. Dessa forma, Veen e Vrakking (2009) apontam algumas características do *Homo zappiens*, tais como: é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, demonstra um comportamento hiperativo e atenção limitada a pequenos intervalos de tempo, é multitarefas, isto é, consegue realizar várias tarefas simultaneamente. Além disso, não usa a linearidade para aprender algo ou obter resposta caso encontre um problema, lida com extrema facilidade com os computadores, sem a necessidade de fazer cursos.

A velocidade com que o *Homo zappiens* usa a internet para buscar informação é alta, integra com facilidade com amigos virtuais ou vizinhos físicos e estar presente fisicamente não parece fazer muita diferença, pois não é necessário conhecer alguém fisicamente para trabalhar em conjunto. Assim, Veen e Vrakking (2009, p. 12) chegam a afirmar que “na verdade, o *Homo zappiens* é digital e a escola analógica”.

Diante da ideia recorrente na literatura de que a criança de hoje já nasce imersa em um desenvolvimento tecnológico, e desde muito cedo celulares, computadores, telas sensíveis ao toque (touchscreen), jogos virtuais, câmaras fotográficas digitais, controle remoto e outros dispositivos fazem parte de sua vida, Nascimento (2014) pesquisou as formas de apropriação das mídias digitais pelas crianças com idade entre 4 e 5 anos da rede pública de Educação Infantil, tentando situar e compreender a interação existente entre a Educação Infantil, a criança e as mídias.

Na proposta inicial de sua pesquisa, Nascimento (2014, p. 136) partiu da hipótese de que “é um equívoco afirmar que todas as crianças, na atualidade, nascem e se desenvolvem em meio ao desenvolvimento tecnológico e que, por isso, possuem habilidades naturais para lidar com as tecnologias digitais”. Nesse aspecto, a pesquisadora afirmou que “essa visão entusiasta do poder transformador da inserção das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade” foi inicialmente refutada em sua análise. Após o desenvolvimento da pesquisa, entre outras considerações feitas pela autora, a partir dos resultados de sua pesquisa, a mesma sinaliza que

Neste percurso investigativo, observou-se que mesmo tendo acesso limitado às mídias digitais, as crianças da amostra selecionada são influenciadas por elas, que também têm suas formas de brincar, ser, pensar e apreender o mundo influenciado por conteúdos midiáticos. Esses recursos, em diferentes graus de inserção,

participam da vida dessas crianças. Portanto, as implicações no seu curso desenvolvimental não podem ser ignoradas por aqueles que estão diretamente envolvidos no processo formativo. (NASCIMENTO, 2014, p. 140).

Nascimento (2014) aponta que o acesso às mídias digitais e suas implicações no curso do desenvolvimento das crianças não podem ser ignorados por aqueles que atuam em sua formação. A pesquisadora alerta ainda que, embora o propósito principal de sua pesquisa estivesse voltado para as práticas digitais das crianças, foi possível perceber que há uma distância entre a preocupação e a ação das instituições, ou seja, há uma preocupação por parte dos professores e das instituições em trabalhar de forma consciente com as mídias nas atividades de ensino, porém esta é uma temática que não está presente nas propostas pedagógicas das duas instituições investigadas. A pesquisadora constatou que os planejamentos não contemplam uma rotina de atividades com o uso das mídias digitais como material didático.

Todavia, Pretto e Passos (2017, p. 13), ao discutirem sobre a formação inicial para a incorporação das tecnologias da informação e comunicação na Educação, denunciam que o fato de haver quase uma inexistência de componentes curriculares que tratem das tecnologias nas diversas licenciaturas, como no curso de Pedagogia, “mostra uma discrepância entre os conhecimentos adquiridos pelos professores e as novas demandas contemporâneas em que há a presença massiva das TIC nas práticas sociais, especialmente entre crianças e jovens em idade escolar”.

Bonilla (2011) também aponta para essa lacuna na formação de professores, pois, para ela, a ausência de disciplinas nos currículos ou a oferta isolada de disciplinas em apenas um semestre letivo, não é suficiente para que os professores se apropriem das TDIC enquanto elementos estruturantes da cultura contemporânea. De acordo com essa perspectiva é que discutimos o próximo item, a Matriz Curricular do curso de Pedagogia.

2.2 A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas e o Letramento Digital

A Matriz Curricular atual do curso de Pedagogia/Câmpus Inhumas entrou em vigor no início do ano de 2015. Seu regime de funcionamento é seriado, com disciplinas semestrais, e está organizada em oito semestres letivos, com um total de 3.280 horas. É composta por quarenta e seis disciplinas e cada uma pertence a um determinado tipo de núcleo: Comum, Específico, Livre e de Modalidade, além de Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares. “Segundo a Resolução CsU/UEG n. 052/2014, as disciplinas devem ser oferecidas no regime de créditos e de forma

semestral, assim todas as disciplinas do curso de Pedagogia, na matriz 2015/1, integralizam um total de 60 horas, correspondendo cada uma a 4 (quatro) créditos” (PPC, 2015, p. 80).

Sendo assim, interessa para este estudo o que o currículo em questão apresenta em sua proposta em relação ao letramento digital. Em outras palavras, em que medida a proposta curricular do curso trata a inserção das TDIC em suas disciplinas com vistas ao letramento digital?

No PPC do curso está expresso que as competências e habilidades permitirão ao futuro profissional “saber utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação como mediadoras dos processos educativos, dentro de sua área de atuação” (PPC, 2015,p. 24).O documento, ao afirmar que o egresso saberá utilizar as tecnologias por meio de tais habilidades e competências, remete à ideia de que durante sua formação o acadêmico fará uso dessas tecnologias em seu processo formativo.

O fato que conduz a essa dedução, se dá pela presença da disciplina Educação e Mídias no currículo, o que representa um avanço a respeito da integração das TDIC na educação, porém a matriz curricular da disciplina Educação e Mídias aborda em sua ementa o seguinte tema: Tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem: implicações pedagógicas e sociais – limites e possibilidades. A proposta desta disciplina ressaltou a importância do domínio das tecnologias, porém não está explícita a concepção de TDIC adotada pela proposta ou a posição que lhe é dada no curso, nem é mencionado um conteúdo teórico-prático que aborde a questão do uso das mesmas, o que pode comprometer a ambiência do letramento digital. Assim sendo, fica a cargo do professor formador definir qual o perfil da disciplina.

Outra disciplina que identificamos na matriz curricular foi Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento⁶. Em sua ementa, também não faz referência específica ao letramento digital, pois ao considerar a linguagem em seus estudos, seus processos de aquisição da língua e seus aspectos sócio-histórico não inclui o digital. Diante da crescente difusão dos gêneros textuais digitais em função das novas tecnologias da leitura e da escrita, fica mais uma vez evidente a necessidade de repensar os processos formativos do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas. Por isto o trabalho propõe intervenção no currículo.

Segundo Ribeiro (2009, p.25), para especificar um domínio do letramento ou para mostrar uma função em que a leitura e a escrita podem ser utilizadas, a autora afirma ter

⁶ Ementa:Estudo dos processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita nacriança: aspectos sócio-histórico e psicopedagógico. Método de construção da escrita pelacriança e as intervenções do professor, bem como as orientações didáticas para o ensino da língua materna.

várias adjetivações para o termo letramento, e com base em Soares (2004) cita vários deles: “letramento básico e letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo etc.”.

Diante disso, seria importante na ementa desta disciplina ou mesmo o professor desta disciplina inserir o letramento digital como sendo mais um letramento importante a ser estudado “com a chegada do computador como máquina de ler e escrever [...]” (RIBEIRO, 2009, p. 25).

Os professores, quando investigados sobre sua formação continuada, foram questionados se realizaram cursos na área das tecnologias nos últimos cinco anos. Dos doze professores que responderam ao questionário, somente um fez o curso intitulado *Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TICs*, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Já em relação à Pós-Graduação *Lato Sensu*, apenas um fez Mídia na Educação. Tal fato, pode ser indicativo de que o professor pode apresentar dificuldades em selecionar com maior clareza um conteúdo teórico-prático e uma proposta didático-metodológica que contemple a inserção e o uso das TDIC nos processos formativos.

Almeida e Prado (2008) apontam a importância da integração entre tecnologias e currículo e, segundo as autoras, para que o uso educativo de tecnologias traga contribuições significativas à aprendizagem, ele deve acontecer integrado a um projeto curricular com clareza da intencionalidade pedagógica. Para elas, isso ocorre “quando compreendemos a concepção de currículo que almejamos desenvolver, identificamos as características intrínsecas das tecnologias que devem ser exploradas em atividades pedagógicas com intenções e objetivos claramente especificados” (ALMEIDA; PRADO, 2008, p. 1).

Nesse sentido, o professor P6 faz o seguinte depoimento:

Não é o fato de uma aula ter o datashow [...] que ela vai ser de qualidade, isso não é determinante. Isso para dizer que o uso da tecnologia, tem que estar alinhado ao objetivo ou propósito do profissional na prática dentro do que ele está, dentro do que ele tem de intencionalidade no seu próprio trabalho, então a tecnologia [...] tem que estar em função dessa intencionalidade no trabalho, acho que é o primeiro [ponto]. (P6, 16/05/2018).

O depoimento do professor P6 aponta a necessidade de intencionalidade por parte do professor em trabalhar com as tecnologias em suas atividades de ensino, além da necessidade de estar alinhado com seu objetivo de trabalho. Isso revela que não basta inserir disciplinas nos currículos dos cursos de formação, mas é fundamental um processo de formação do professor para o uso da tecnologia em sala de aula.

A esse respeito, Fantin (2012) relata que a proposta de um currículo disciplinar para a mídia-educação em articulação e conexão com outras disciplinas foi amplamente desenvolvida nos países anglófonos e, baseando em Rivoltella (2007), a autora destaca aspectos positivos com algumas considerações a respeito desta perspectiva, ou seja, a ocupação de um espaço próprio no âmbito da disciplina curricular garante uma relevância e permite maior organicidade na intervenção mídia-educativa.

Por outro lado, há o risco de a intervenção mídia-educativa da escola limitar-se apenas ao tempo-espaço curricular para o qual está planejada, além do que sua difusão “capilar” extensiva a um currículo no território nacional necessita da figura de um professor/profissional responsável por este ensino.

Para Fantin (2012), a mídia-educação é entendida como um âmbito formativo fundamental para a educação, mas como ainda está carente de propostas e programas educativos, é tarefa do currículo abordar a questão da mídia-educação. Comungando com essa ideia, Bévort e Belloni (2009) afirmam que mídia-educação é um campo com dificuldades para se consolidar na formação inicial e continuada de profissionais. Junto a essa dificuldade, as autoras acrescentam outros obstáculos que, para elas, também são importantes. Tais obstáculos são:

[...] i) ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); ii) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; iii) confusões conceituais, práticas inadequadas, “receitas prontas” para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores; iv) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a bani-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais; v) integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082-1083).

A partir do exposto, observamos que nesse conjunto de obstáculos se destacam fatores como formação, políticas públicas e questões epistemológicas, evidenciando a complexidade e o imenso desafio que envolve a questão da inserção das TDIC no ambiente educacional, bem como a realidade das instituições escolares no trato com tais tecnologias.

Além desses obstáculos, outro fator destacado pela autora se refere à tendência de banir as mídias da educação em função de compreensões baseadas somente nos efeitos negativos, ao invés de compreendê-las, suas implicações, dentro de um contexto social, cultural e educacional.

Apesar de a autora não fazer nenhuma relação de causa e efeito entre o quarto e o quinto item, entendemos que esta não compreensão acaba por levar a uma integração das

TDIC à escola de forma meramente instrumental, sem a reflexão (política, social, cultural e histórica) tão necessária acerca de seus usos e apropriações nos contextos escolares.

Nesse contexto, Fantin assevera que

Diante de certos descompassos entre universidade e escola, entre as políticas públicas de inserção das TIC nas escolas e as políticas de formação docente, é evidente que a inserção curricular da mídia-educação na formação inicial não dá conta das aprendizagens necessárias a respeito dos usos das mídias e tecnologias em contextos formativos. No entanto, sua ausência agrava ainda mais esse quadro [...]. (FANTIN, 2012, p. 446).

Para Pretto e Passos (2017), a oferta de componentes curriculares sobre tecnologia é apenas uma possibilidade de inserção dessa discussão na graduação. Para estes autores, existem outras possibilidades, como as tecnologias contemporâneas perpassarem todos os componentes curriculares e estruturarem as práticas pedagógicas no ensino superior, estabelecendo outra lógica comunicacional e colaborativa de aprendizagem em rede na formação inicial. Porém, segundo os autores, essa perspectiva ainda não se consolidou.

Nesse sentido, ao serem questionados se as disciplinas Educação e Mídias e Métodos e Processos de Alfabetização, que integram o currículo do curso de Pedagogia, são suficientes para proporcionar uma formação teórica e prática ao acadêmico quanto à integração das tecnologias digitais no currículo do curso de Pedagogia, a maioria dos professores entende que não. A professora P3, ao responder, vai além da questão de sua curricularização e afirma “que isso não pode centrar só em duas disciplinas”, e que

[...] ela pode contribuir para aprimorar algumas técnicas a mais, algumas questões a mais, mas é o próprio fazer de todos os docentes que vai ampliar essa questão do letramento digital, então, não tem que centrar em duas disciplinas, a meu ver, todos os professores têm que contribuir para essa formação. (P3, 24/05/2018).

A esse respeito, outros professores entrevistados trazem assim algumas concepções, como por exemplo:

[...] eu vejo a necessidade de nós termos disciplinas que complementam, porque é um período muito curto para sanar as dificuldades que são apresentadas pelas nossas acadêmicas. Então, eu sugeri núcleos livres e projetos de extensão, cursos de extensão no Câmpus com curta, média ou longa duração ou permanentes. (P8, 16/05/2018).

Eu penso que elas ajudam bastante, elas são uma base interessante, mas eu imagino que não garantem um aprofundamento nos usos das tecnologias não. [...] conheço-a pela ementa, ela oportuniza experiências interessantes, mas eu acho que ela sozinha não garante um aprofundamento maior na adoção e utilização das diversas tecnologias que temos à disposição. (P2, 16/05/2018).

Eu acredito que sim, eu não vejo como solução para [sanar] as dificuldades que a gente tem, [acrescentar] mais disciplinas no currículo, não, não penso que seja por

aí, eu penso que dentro do que já se prevê no currículo, que o trabalho seja feito no sentido de que realmente seja um trabalho significativo e informativo. Eu não vejo como necessidade ampliar o número de disciplinas, nesse sentido, não, eu não teria como avaliar a efetividade, o resultado, os limites, as possibilidades do trabalho que é feito nessas disciplinas, mas eu acredito que elas são suficientes sim, para fazer um trabalho que contribua com as meninas nesse aspecto. Não sugeriria aumentar disciplinas para isso não. (P12, 19/06/2018).

Apesar de a professora P12 responder afirmando que as disciplinas Educação e Mídias e Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento são suficientes para oferecer ao egresso uma formação teórico-prática que lhe dê suporte para trabalhar com as tecnologias em sua futura prática, a mesma sinaliza um outro caminho além da oferta da disciplina curricular, ou seja, cada professor pode fazer um trabalho significativo e informativo dentro do que é previsto no currículo e, desse modo, não teria a “necessidade [de] ampliar o número de disciplinas” (P12, 19/06/2018).

Percebemos também nos depoimentos citados acima que, embora os professores reconheçam que as disciplinas citadas não são suficientes para contemplarem uma formação voltada para o uso da TDIC na formação do professor, os mesmos não afirmam que se deve acrescentar mais disciplinas e sugerem outros caminhos, como o que foi proposto pela professora P8: “núcleos livres e projetos de extensão, cursos de extensão no Câmpus com curta, média ou longa duração ou permanentes”.

Neste aspecto, para Fantin (2012) a hipótese de um currículo transversal em uma perspectiva transdisciplinar é defendida por diversos pesquisadores da área, pois evidencia a importância de trabalhar a mídia-educação em todo o currículo em que os objetivos, conteúdos e atividades de educação para as mídias seriam expandidas, dispersadas e diluídas no interior de outras disciplinas.

No entanto, a autora afirma que Rivoltella (2007) evidencia que o fato de não ter uma disciplina dedicada às especificidades e atividades de mídia-educação ocorre-se o risco de descontinuidade nos trabalhos ligados à sua especificidade. A esse respeito, Fantin explica que

A escolha de um “currículo que atravessa o currículo”, certamente permite uma articulação mais natural com os conteúdos da área da mídia-educação e as outras áreas de saber. Mas como o autor destaca, quando não se tem a figura de um professor ou de um mídia-educador que faça a articulação com os demais professores, essa escolha pode provocar uma dispersão e fragmentação que leva um professor deixar para o outro trabalhar determinado conteúdo, sem ter clareza e acompanhamento daquilo que realmente cada um trabalhou no contexto de sua disciplina, como Rivoltella destaca acima. (FANTIN, 2012, p. 448).

Como podemos perceber, os estudos acima apontam a importância da figura de um profissional/professor responsável por esse ensino. A autora deixa claro que, seja uma proposta curricular disciplinar, seja uma proposta de um currículo transdisciplinar, a presença de um professor ou de um “mídia-educador” se faz necessária para seja assegurada a integração das tecnologias no ensino. Além destas propostas sobre a inserção curricular na mídia-educação, Fantin (2012) relata que Rivoltella (2007) apresenta uma outra possibilidade que supera a discussão a respeito do disciplinarismo ou da transversalidade, ou seja, a perspectiva de educação integrada.

Para Fantin (2012), essa perspectiva de educação integrada amplia o entendimento da mídia-educação no currículo, porque estaria ligada a uma concepção de “medialidade distribuída” e ao papel do professor, entendido como um “professor/mídia-educador”. Nas palavras da autora, esse “educador” teria “uma função de todos os professores da atualidade, que deveriam ter o perfil necessário para que, além do domínio dos conhecimentos de seu campo e área de estudo, também estivesse equipado para o trabalho com todos os meios e tecnologias em contextos formativos” (FANTIN, 2012, p. 449).

A discussão em torno do modelo curricular baseado em disciplinas, devido às transformações ocorridas na produção e na socialização do conhecimento, coloca em evidência a própria discussão da inserção das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de licenciaturas.

Gatti (2010) em sua pesquisa *Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas*, denuncia que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação de professores. Desse modo, assevera que

[...] essa formação não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Gatti sinaliza como deve ser pensada a formação de professores: não como adendo das ciências e seus campos disciplinares, mas a partir da função social própria à escolarização, isto é, ensinar o conhecimento acumulado às novas gerações para consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Para Fantin (2012), em países como o Brasil, onde ainda nem foi assegurada uma presença significativa da mídia-educação no currículo da formação inicial de professores, deve-se questionar o que seria mais estratégico e significativo para consolidar o campo da mídia-educação no ensino: seria “uma perspectiva de disciplina curricular autônoma

(currículo disciplinar), uma perspectiva de currículo transversal (ou transdisciplinar), uma perspectiva de educação integrada?” (FANTIN, 2012, p. 450).

Segundo a mesma, independentemente dessas possibilidades é importante que sua forma e conteúdo articulem significativamente a dimensão teórico-prática em sua proposta de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a autora propõe uma articulação entre as discussões conceituais e a operacionalização de um saber/fazer pedagógico para a apropriação de tais conceitos. Para tanto, exemplifica:

Tal perspectiva envolveria, por exemplo, tanto os estudos teóricos como as práticas de oficina e laboratório de produção e análise midiática, de navegação segura, de seleção e escolha de informações confiáveis na rede, de expressão em diversas linguagens e tecnologias, de intercâmbios e socialização de conhecimentos críticos e colaborativos em rede, e muitos outros saberes e fazeres que podem fazer parte de uma competência midiática a ser trabalhada num currículo de formação de professores. (FANTIN, 2012, p. 450).

Também Bévort e Belloni (2009, p. 1084, grifo do autor) salientam que “é importante considerar esta integração em suas duas dimensões inseparáveis: *objeto de estudo* e a *ferramenta pedagógica*, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias”. Isso envolve uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos que fazem parte de seu campo disciplinar.

Nesse sentido, Bévort e Belloni sinalizam sobre esse saber/fazer pedagógico:

Assim a escola poderá cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias, o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Tendo em vista que o pedagogo atua em sua prática com crianças, a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação na escola é fundamental. Isso porque estas tecnologias já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e fazem parte de sua cultura. Por isso, Fantin ressalta que

[...] o importante é não perder de vista que a presença da mídia-educação sistematizada no ensino, mais do que uma necessidade, é hoje condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural, e por isso deve estar contemplada na educação escolar e na formação de professores. (FANTIN, 2012, p. 450).

Refletir sobre as possibilidades de inserção da mídia-educação no currículo da formação inicial de professor requer levar em consideração outros fatores, que vão além de uma sistematização desta no ensino. Como a autora salienta, a inserção da mídia-educação no currículo hoje é condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural. Tal

assertiva implica entender que há limites e possibilidades de suas inserções curriculares devido aos diversos contextos socioculturais em que estamos inseridos.

Nesse sentido, é fundamental entender o currículo como prática cultural e social. No entanto, sabemos que a construção de um currículo é uma disputa de territórios que envolvem relações de poder e implica diversas escolhas que dependem do contexto sociocultural. Contudo, discutir a presença da TDIC na formação de professores é imprescindível, mas revela apenas uma das diversas faces de um complexo contexto tecnológico e cultural.

No caso da Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas, além da oferta das disciplinas citadas acima há a disciplina Atividade de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA) – III (Diversificada). Os professores podem oferecer essa disciplina de acordo com as demandas e necessidades que surgirem durante o desenvolvimento do curso. Além dessas disciplinas há também o Núcleo Livre.⁷

De acordo com as orientações sobre as ofertas de disciplinas do Núcleo Livre que a UEG estabelece, o que se busca com o mesmo é a prática da autonomia acadêmica discente na construção de saberes, tornando-o sujeito ativo da formação intelectual, de forma a superar delimitações curriculares. Nesse caso, o discente tem a liberdade de escolher as disciplinas a serem cursadas, seja em qualquer curso oferecido pela UEG ou por outras Instituições de Ensino Superior (IES) prioritariamente públicas.

Para atender esse objetivo, cada Câmpus poderá ofertar disciplinas para integralização do Núcleo Livre, conforme demandas políticas, educacionais e culturais que reflitam a realidade de seus alunos. A oferta de tais disciplinas poderá ser amplamente discutida entre coordenadores e colegiados de cursos, considerando questões relevantes e abrangentes que poderão contribuir para o perfil profissional e humano dos discentes. Essas disciplinas serão ofertadas após decisão do colegiado de cada curso e/ou Câmpus e poderão ser substituídas e/ou acrescidas conforme a demanda.

Diante do exposto, observamos que dentre as disciplinas ofertadas no Núcleo Livre da Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas, consta o componente curricular Cinema e Educação. De acordo com Toschi (2005, p. 35), “é na década de 1980 que começam a entrar novos meios na escola, tais como o retroprojeter, gravador de som

⁷ Consta na Matriz Curricular do curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, que conforme Diretrizes Curriculares da Universidade Estadual de Goiás, que prevê a formação profissional e, sobretudo, humana dos discentes frente às suas ações sociais cotidianas, os cursos de graduação poderão ofertar disciplinas para integralização do Núcleo Livre, conforme demandas políticas, educacionais e culturais que refletem a realidade de seus alunos. Essas disciplinas serão ofertadas após decisão do colegiado de cada curso e/ou Câmpus e poderão ser substituídas e/ou acrescidas de acordo com a demanda. Além da Matriz Curricular do Câmpus Inhumas, o próprio site da UEG disponibiliza orientações sobre as ofertas de disciplinas do Núcleo Livre e que estão disponíveis no seguinte endereço: http://www.prg.ueg.br/conteudo/8538_nucleo_livre.

portátil, filmadora, fotocopiadora, televisão, vídeo, computadores”. Por conta da televisão, muitos filmes foram, e ainda são utilizados em sala de aula. Sem desmerecer o potencial educativo do cinema, as TDIC, atualmente, abarcam todas as mídias, como o vídeo, as imagens em movimentos, sons, bem como filmes, documentários, curtas, entre outros. Por isso, possuem maior relevância para fazer parte de um curso de formação de professores.

Embora a disciplina Cinema e Educação não tenha sido ofertada atualmente, percebemos a necessidade de sua oferta no curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, para que o letramento digital para o uso das TDIC seja contemplado na mesma na forma de disciplina AEA, no Núcleo Livre ou como ação de extensão.

Diante dos avanços tecnológicos atuais estamos, aos poucos, deixando de ser uma sociedade analógica para ser uma sociedade digital, além de vivermos imersos em uma realidade com a presença ubíqua das tecnologias, e essa mudança evidencia a necessidade de que essa temática seja tratada nos processos formativos do futuro professor. Desse modo, entendemos que a atualização da Matriz Curricular pode acontecer por meio de troca e/ou acréscimo de disciplina como componente curricular para o Núcleo Livre, previsto na própria Matriz Curricular.

Outro fato constatado é que ainda não surgiu por parte dos professores nenhuma proposta de implantação de uma disciplina voltada para as TDIC, com vistas ao letramento digital no Câmpus Inhumas. Contudo, essa possibilidade aparece no caso das AEA, competindo ao docente que desejar ofertar uma disciplina com essa temática, criar a ementa e apresentá-la ao colegiado para sua apreciação e aprovação.

Entendemos ser de suma importância o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) para com o letramento digital, pois a formação inicial é um dos caminhos em que o professor pode ter acesso a esse tipo de conhecimento. A tarefa das instituições formativas e dos processos educativos é desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das novas exigências postas pela contemporaneidade.

Para Freitas (2010, p. 337), “de modo geral, os usos do computador-internet se processam a partir da leitura-escrita e da presença cada vez mais intensa de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos nessa tecnologia”. Nesse contexto, Buzato (2006, p. 12) compreende que “a formação de professores deve contemplar um "currículo" cuidadosamente montado, a fim de fomentar habilidades de leitura e escrita no meio digital, mas, como sabemos, ensinar e aprender não são sinônimos de exercer habilidades: são práticas sociais [...]”.

Por isso, Freitas (2010) enfatiza a importância da inserção das tecnologias digitais na formação do professor, porque estas promovem o letramento digital.

A própria inserção do computador-internet no processo pedagógico acontece, principalmente, a partir de trabalhos realizados via ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), fóruns de discussão, e-mails, blogs, sites de busca, para viabilizar pesquisas, wiki, etc., atividades estas que passam, necessariamente, pelo letramento digital. Portanto, é relevante e urgente uma discussão do letramento digital no trabalho com professores. (FREITAS, 2010, p. 337).

Freitas (2010, p. 345) sinaliza que o professor deve “experenciado o letramento digital no próprio processo pedagógico”, por meio de atividades de efetivo uso das tecnologias digitais durante seu processo de formação e que o letramento digital deve permear todo o processo de formação.

A esse respeito, Freitas assevera que

[...] estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem [...] chego a pensar que essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, **no interior de todas as disciplinas** nas quais o professor, em sua formação inicial, possa **experenciado o letramento digital no próprio processo pedagógico**.(FREITAS, 2010, p. 345, grifo nosso).

Assim, é de suma importância que professores, em sua formação inicial, conheçam as práticas sociais de leitura e escrita do meio digital para, posteriormente, saberem integrá-las de forma crítica e construtiva ao cotidiano de sua ação docente, pois seu papel é reforçar as competências de pensamento crítico e comunicação que apoiam diretamente o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Dessa maneira, poderá contribuir com a inserção dos alunos nesse universo cibernético de modo produtivo e com uso eficiente, ou seja, usar as tecnologias digitais de forma coerente com a realidade em que vive, atrelada às práticas sociais.

Contudo, para que o futuro professor experiencie o letramento digital em seu processo pedagógico, como proposto por Freitas (2010), se faz necessário que seja oferecida uma infraestrutura tecnológica, uma vez que o acesso às TDIC perpassa por esse requisito. Além disso, é a infraestrutura que oferece as condições para que o trabalho do professor possibilite as práticas de letramento digital, por isso no próximo item analisaremos a infraestrutura tecnológica do Câmpus Inhumas e quais suas possibilidades e limitações para o trabalho com o letramento digital.

2.3 O Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: sua infraestrutura tecnológica e o letramento digital

Atualmente, o Câmpus Inhumas possui um laboratório de informática com dezoito computadores. Ocorre que nem sempre todos os computadores funcionam simultaneamente, porque alguns computadores apresentam defeitos ou pela falta de internet. Além dos computadores, há os *datashows*, que ora são levados para a sala de aula ora para o laboratório de informática.

No que diz respeito ao uso do laboratório de informática pelos professores, todos afirmam usar, porém reclamam do fato de o Linux⁸ ser o sistema operacional dos computadores, o que gera um descompasso tecnológico com o Windows, que é o sistema operacional mais utilizado tanto pelos professores como pelos alunos na vida pessoal e nas atividades fora de sala de aula.

Além disso, apontam que há o problema de o número de computadores não ser suficiente para a quantidade de alunos em sala, sendo necessário que dois alunos usem um único computador ao mesmo tempo. Nesse sentido, alegam que na maioria das vezes os próprios alunos preferem trazer seu notebook para realizarem a pesquisa proposta pelo professor ou para a apresentação de algum trabalho. O Câmpus possui internet via *Wifi*, contudo os professores queixam que o sinal não pega bem em todos os lugares e nem em todas as salas de aula, que ocorrem muitas quedas ou a conexão fica lenta, impossibilitando o acesso à internet.

Apesar dos problemas apresentados pelos professores acerca do laboratório de informática e da conectividade do Câmpus Inhumas, os mesmos alegam que a instalação do laboratório foi um avanço, uma conquista, uma vez que faz um ano que foi instalado e que o sinal do *Wifi* já melhorou bastante. Contudo é importante salientar que o acesso à internet é uma questão política e que está intimamente atrelada à vontade política.

No Brasil, muitos programas de governo, principalmente a partir de 2008, implementaram direcionamentos ou diretrizes para que escolas e professores tivessem o acesso às TDIC e à conectividade. No entanto, isto não tem sido suficiente para um acesso pleno às TDIC e à internet, uma vez que muito destas políticas públicas servem mais a

⁸ O Linux é um sistema operacional baseado em Unix, criado para desktops, mas que também é usado em servidores, smartphones, tablets e outros tipos de dispositivos, incluindo caixas bancárias. Não foi desenvolvido para fins comerciais e seu software e desenvolvimento são feitos em código aberto, o que significa que qualquer pessoa pode criar e distribuir aplicativos para ele. Tem sido utilizado em órgãos públicos, porém há uma queixa entre os usuários de que esse sistema é mais complexo para programar ou mesmo digitar comandos em um *prompt* de comando. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/03/linux-tudo-o-que-voce-precisa-saber-antes-de-comecar-usar.html>> Acesso em: 20 nov. 2018.

interesses dos organismos internacionais do que as reais necessidades da sociedade na qual vivemos, muitos menos, à formação de professores como bem denuncia Pretto e Passos (2017).

Uma questão que chamou a atenção, foi o fato de que os professores têm consciência de que somente o acesso às tecnologias não é sinônimo de um ensino de melhor qualidade. Reconhecem que o laboratório pode ajudar nas atividades de pesquisa, porque oportuniza o acesso à internet, uma vez que muitos alunos não têm acesso em casa. Segundo os dados divulgados pelo TIC domicílios⁹ de 2017, a região Centro-Oeste apresentou uma porcentagem de 48% de domicílios que possuem computador e internet.

De acordo com Warschauer,

[...] o acesso significativo à TIC [...] insere-se num complexo conjunto de fatores, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais. Para proporcionar acesso significativo a novas tecnologias, o conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitárias e institucionais devem todos ser levados em consideração. (WARSCHAUER, 2006, p.21).

Esse conjunto de fatores propostos por Warschauer sinaliza a necessidade de rever e reconsiderar os desafios em trabalhar com as novas tecnologias. O fato de oferecer acesso às tecnologias não leva, por si só, ao exercício das práticas de letramento digital e, por outro lado, o uso das tecnologias sem considerar o letramento, entre outros fatores, não promove o letramento digital e um acesso significativo às tecnologias digitais.

Atualmente, as tecnologias digitais podem trazer muitos benefícios à prática pedagógica, porque por meio do uso de computadores de uso pessoal, celulares multifuncionais, *tablet*, internet, hipertextos, *podcast*¹⁰, blogs¹¹, *wikis*¹², softwares

⁹ Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM> Acesso em: 20 nov. 2018.

¹⁰ *Podcast*: O termo *Podcast*, de origem americana, resultou da junção entre Ipod (aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3) e *Broadcast* (que em inglês significa transmissão de rádio ou TV). É um programa de rádio virtual personalizado, gravado em mp3, ogg ou mp4, em que a pessoa cria e disponibiliza na internet programas que podem conter músicas, entrevistas, poesias declamadas, radionovelas, entre outros. Todos os programas são vinculados a um arquivo de informação (feed), que permite que se assine os programas e receba as informações atualizadas sem precisar ir ao site do produtor. Utilizando o *podcast* os professores podem incentivar seus alunos a produzirem projetos de trabalho (ex. rádios on-line, radionovelas, entre outras atividades, desenvolvendo a escrita, a oralidade e a leitura).

¹¹ *Blogs*: Os blogs são uma das formas de publicação da web 2.0, neste caso uma evolução do que eram antes as páginas pessoais. Com o passar do tempo sua aplicação e definição foram crescendo para outros campos, como são as notícias, opiniões, etc. Um blog se define como uma *web* que se atualiza de uma forma periódica, onde cronologicamente vão aparecendo artigos de diversos tipos, desde opiniões a notícias, truques, receitas e todo o tipo de temáticas. Disponível em: <<http://www.criarweb.com/artigos/o-que-e-um-blog.html>> Acesso em: 20 nov. 2018.

¹² *Wikis*: Wiki é uma coleção de muitas páginas interligadas e cada uma delas pode ser visitada e editada por qualquer pessoa, o que torna bastante prático para a reedição e futuras visitas. Hoje em dia é a forma mais democrática e simples de qualquer pessoa, mesmo sem conhecimentos técnicos, contribuir para os conteúdos de uma página Web. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:O_que_%C3%A9_uma_wiki> Acesso em: 20 nov. 2018.

educacionais¹³, simuladores¹⁴, objetos educacionais¹⁵ e ferramentas para criação, gravação e manipulação de áudio, vídeo e imagens, há uma série de tecnologias digitais que podem ser incorporadas tanto em atividades práticas como em ações pedagógicas.

Porém, uma fala recorrente, constatada nos relatos dos professores entrevistados a partir de vários questionamentos abordando o uso das TDIC em sala de aula, é a que diz respeito à forma como as tecnologias digitais são utilizadas em classe, ou seja, na maioria dos casos se restringe à apresentação de *slides*, vídeos, músicas e navegação na internet, além de ser utilizada apenas para transmitir informações, de maneira a privilegiar as metodologias tradicionais de ensino.

Tais fatos evidenciam que a infraestrutura tecnológica é fator importante para a integração das TDIC na prática pedagógica do professor formador, no entanto esse fator não é indicativo de uso das tecnologias com um viés inovador no Câmpus Inhumas. O próprio relato da professora P4 denuncia:

Eu acho que [...] a falta de estrutura de repente a gente consegue resolver [...], então de repente não é a falta do recurso, é a falta do formato certo de usar, porque o retroprojetor, por exemplo, o que eu utilizo e que eu vejo os colegas utilizando, é para assistir filme e projetar slides, eu não vejo ninguém fazendo uma pesquisa com ele, tabulando um dado, fazendo a discussão a respeito de alguma coisa, não vejo. (P4,19/05/2018).

Diante da fala da professora P4, percebemos como sua falta de conhecimento e de outros “colegas” em usar o retroprojetor e o computador/internet, para além de projetar slides e assistir filmes em sala de aula, parece ser uma dificuldade da maioria dos professores formadores.

¹³ *Softwares Educacionais*: Os softwares educacionais devem ser entendidos como programas projetados com a finalidade de fornecer algum tipo de ensino aos usuários. Os mesmos se encontram associados ao campo da educação formal, mas também podem existir outros tipos de programas destinados a uma educação mais informal. Disponível em: <<https://queconceito.com.br/software-educativo>> Acesso em: 20 nov. 2018.

¹⁴ *Simuladores*: Um simulador é um aparelho/software capaz de reproduzir e simular o comportamento de algum sistema. Os simuladores reproduzem fenômenos e sensações que na realidade não estão ocorrendo. Um simulador pretende reproduzir tanto as sensações físicas (velocidade, aceleração, percepção de paisagens) como o comportamento dos equipamentos da máquina que se pretende simular, ou ainda de um qualquer produto final, sem haver a necessidade de gastar matéria prima, utilizar máquinas e mão-de-obra e tempo. Para simular as sensações físicas pode-se recorrer a complexos mecanismos hidráulicos comandados por potentes computadores, que mediante modelos matemáticos conseguem reproduzir sensações de velocidade e aceleração. Para reproduzir a paisagem exterior são empregadas projeções de bases de dados de terreno (paisagem sintética). Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Simulador>> Acesso em: 20 nov. 2018.

¹⁵ *Objetos de Aprendizagem*: Objetos digitais de aprendizagem são recursos que apoiam a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula, como jogos, animações, simuladores e vídeo-aulas. Eles podem ser utilizados por educadores para facilitar o processo de aprendizagem, trabalhando conteúdos e competências e auxiliando no planejamento de atividades educativas mais criativas, que despertam o interesse dos alunos. Também podem ser utilizados diretamente pelo estudante e por seus familiares para estudar e aprender fora da escola. Disponível em: <<http://porvir.org/objetos-digitais-de-aprendizagem/>> Acesso em: 20 nov. 2018.

Os dados obtidos junto aos professores revelam que seis professoras fizeram cursos envolvendo as TDIC, conforme apresentado acima. Destes seis professores, somente duas fizeram cursos voltados para a educação. Tal fato pode ser indicativo de que essa dificuldade seja consequência da formação destes profissionais.

A esse respeito, Brizola e Alonso asseveram que

[...] grande parte dos docentes, não se permite mediar sua prática pedagógica com as tecnologias digitais e quando às vezes as experimentam, subutilizam-nas, devido sua prática ter sido forjada, a partir da observação de seus mestres, enquanto alunos, num tempo e realidade muito diferentes da era digital. (BRIZOLA; ALONSO, 2017, p. 136).

A respeito do que foi afirmado acima, Brizola e Alonso (2017) ressaltam que a formação que os docentes tiveram enquanto alunos foi em tempo e realidade muito diferentes da era digital na qual vivemos, o que leva a fazerem uso das TDIC em suas atividades de ensino em um viés tradicional de ensino. Esse fato traz implicações para a prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido Brizola e Alonso destacam ainda que

[...] grande parte dos docentes, apesar do esforço, não está preparada para explorar e se apossar efetivamente das possibilidades de tais tecnologias na mediação de suas práticas pedagógicas. Discute-se ainda que quando os docentes as usam, aproveitam aspectos superficiais, tais como exposição e pesquisa de conteúdo. (BRIZOLA; ALONSO, 2017, p. 136).

Além do uso tradicional das TDIC pelo viés tradicional de ensino, as autoras apontam a necessidade de os docentes se apossarem efetivamente das possibilidades das TDIC por meio de sua mediação pedagógica.

Diante do exposto pelos autores, investigamos como os docentes do curso de Pedagogia Câmpus Inhumas usam o laboratório de informática. Os resultados revelam que as percepções destes a respeito do laboratório de informática evidenciam uma compreensão que vai além de uma máquina sem sentido e significado no espaço em que este ocupa.

Seus relatos apontam que o laboratório de informática desempenha um papel social importante, por estar sendo usado com finalidades pedagógicas, acadêmicas e sociais, contudo os usos que professores e alunos fazem do laboratório de informática são predominantemente técnicos. Todavia, o uso criativo, livre, autônomo e com sentido social do laboratório ainda não se encontra totalmente presente nas atividades que poderiam ser úteis socioculturalmente, tanto a professores como alunos, pois são essas ações que trarão o letramento digital.

Vejamos alguns depoimentos:

[...] o laboratório, é uma possibilidade que eles têm de acessar a internet e de fazer pesquisas nesse laboratório, poderia até ser usado melhor [...], já usei nesse sentido de dar acesso a pesquisa. (P7, 18/05/2018).

[...] eu tenho observado que [...] o laboratório de informática ele tem sido utilizado com muita frequência. Então isso prova que a universidade ela tem feito seu papel, sobretudo, cumprido o que determina a matriz curricular, os programas de curso. Então, eu vejo que os laboratórios têm sido [utilizado], de uma forma muito intensa, frequentados. Isso torna-se positivo, e necessário também. (P1, 10/05/2018).

Eu tenho buscado não só na disciplina Mídia e Educação, como também nas outras duas que eu ministro nesse semestre, associar a elaboração de trabalhos, pequenos textos, textos mais ampliados, mapas conceituais, enfim, as acadêmicas deixam de fazer em meio manual/impresso e passam a fazê-los em recurso digital, então, nós temos usado muito o laboratório na Universidade do Câmpus, aqui da pedagogia, para que elas exercitem, e lá nós identificamos e fizemos um levantamento da grande dificuldade que as acadêmicas, assim posso dizer, sendo a maioria mulheres, tem. Até penso em sugerir em nosso colegiado que tenhamos uma disciplina de núcleo livre para esse exercício, porque nós temos pessoas remanescentes de espaços onde não existiam e não existe esse recurso de tecnologia, não aprenderam a utilizar, que não são letrados digitalmente e que tem dificuldade, inclusive, de ligar a máquina, que às vezes conseguem digitar um trabalho, mas não conseguem saber em que aplicativo, como salvar, em que pasta colocar, se acessar novamente a máquina “Onde é que eu deixei? Professora, colega, como é que eu encontro isso aqui?”, então, nós temos nessa situação, pessoas que estão finalizando o curso de formação, e estão terceirizando. Em 2017, eu tive uma acadêmica, orientanda que uma terceira colega fazia digitação dos trabalhos para ela, então digitava e ela me mostrava que os esboços eram manuscritos e a colega digitava para ela porque ela não conseguia fazer. (P8, 16/05/2018).

Nesse último relato a professora P8 observa que há muitas pessoas que nasceram na “era digital”, mas que têm dificuldades para ligar o computador. Para Demo (2011, p.15), “nem todos os adultos são apenas ‘imigrantes’ [digitais] (BROWN; CZERNIEWICZ, 2009)” e “nem todas as crianças são ‘nativas’ [digitais]” como sugere Prensky (2001).

Nesse sentido, cabe aos professores e à própria academia atentarem para a realidade desigual que os alunos da graduação enfrentam e que gera marginalização não só digital, mas também social.

A professora P8, ao apresentar o depoimento citado anteriormente, foi questionada se a universidade pode se tornar um ponto de inclusão digital e sua resposta positiva revelou que esse tema é complexo e ambíguo.

Ela precisa se tornar um ponto de inclusão digital, porque tudo que gesta a universidade é digital, então, ela precisa ser esse norte, independente se haja no Câmpus, específico nosso, um curso de formação na área ou não, nós precisamos entender que o indivíduo não alfabetizado, não letrado digitalmente, ele acaba sendo excluído do processo, e esse indivíduo precisa ter sua inclusão garantida e a inclusão digital, ela é imprescindível, não há como eu ignorar que a pessoa não saiba e ela ficar relegada ao fracasso, porque de certa forma eu estarei excluindo, ela precisa ser incluída e a inclusão digital é imprescindível no campo acadêmico. (P8, 16/05/2018).

Diante da fala da professora P8, Reis *et al.* (2014, p. 88) explicitam que “a sociedade moderna, apesar dos avanços, ainda convive fortemente com esses dois lados de uma mesma moeda: a inclusão e a exclusão de indivíduos, sendo que a exclusão ainda é fator preponderante em nosso meio”.

Acreditamos que a universidade ainda é uma das principais agências responsáveis por contribuir com a equidade social, na medida em que cumpre seu papel social – oferecer formação autônoma, crítica, rumo ao exercício da cidadania, por meio do acesso ao conhecimento. Portanto, “é necessário discutir o papel e a responsabilidade social da universidade, sobretudo da universidade pública”, pois o espaço escolar, para as autoras, é entendido “como espaço de oportunidades de debates, de estilos e ritmos de aprendizagem diferentes. Por isso, abarca as concepções da educação inclusiva” (REIS, *et al.* 2014, p. 86).

Nesse aspecto, os cursos de formação de professores, por ocorrerem em uma agência de ensino, podem se tornar um caminho de inclusão social, na medida em que promova o contato do futuro professor com o conhecimento por meio das tecnologias digitais, propiciando iniciativas de inclusão digital, uma vez que possuem em seu discurso a inclusão social.

Ao questionar a professora P2 a respeito da importância de utilizar as tecnologias na formação inicial do professor, esta afirmou que sim, porque sendo “o aluno um agente formador haveria um descompasso se ele não usasse e não propiciasse isso aos seus alunos. Isso seria a sonegação de uma proposta importante de inserção social” (P2, 16/05/2018).

Mas, se a maioria dos professores entrevistados afirma ser importante usar as tecnologias digitais na formação do egresso de Pedagogia, por que as potencialidades do laboratório de informática e dos outros recursos tecnológicos de que o Câmpus Inhumas dispõe não são tão exploradas? Por que não há um aproveitamento mais eficaz da infraestrutura tecnológica do Câmpus Inhumas, de modo que esta favoreça os docentes e discentes à ambiência necessária para o favorecimento do letramento digital?

Os professores entrevistados não citaram a infraestrutura tecnológica como um dos motivos que dificultam o trabalho com as TDIC e com o letramento digital. Contudo, percebemos alguns fatores que funcionam como empecilhos: a ausência da compreensão da cultura digital e a necessidade da apropriação dessas tecnologias e dos ambientes *online* como objetos socioculturais.

Com a rede, interconexão mundial de computadores, as pessoas deixaram de exercer somente o papel de espectadoras e passaram a desempenhar também o papel de produtoras, pois “a internet abre possibilidades de produção, emissão e compartilhamento de conteúdos, configurando novas formas de autoria” (LEMOS, 2009 apud PISCHETOLA, 2016).

Dessa forma, a “cibercultura” (LÉVY, 1999) ou “cultura digital” (LEMOS, 2003) possibilita às pessoas o acesso por meio da rede, desde as notícias em tempo real até as informações e os conhecimentos mais remotos, além de arquivos disponibilizados em forma de som, vídeos e imagem.

Os jovens já integraram essas práticas digitais ao seu cotidiano. Para eles as tecnologias são artefatos que fazem parte de seu convívio social e pessoal. No entanto, para Giraffa (2013, p. 110), “os professores que atuam no espaço escolar [...] na sua maioria, possuem formação tradicional baseada numa cultura de papel e uso de equipamentos e tecnologias analógicas. O mundo virtual e seus recursos ainda são um desafio a ser conquistado”.

Assim sendo, o não aproveitamento mais efetivo da infraestrutura tecnológica pelos professores parece ser consequência do desconhecimento de como trabalhar pedagogicamente essas novas tecnologias e a dificuldade em usar recursos que não fizeram parte do seu processo formativo. Esses fatos se revelaram como entraves para que os professores integrem as TDIC em suas práticas pedagógicas.

Para melhor compreensão dessas questões, no próximo item abordaremos a relação dos professores com as TDIC e o seu letramento digital, porém antes falaremos sobre as TDIC e a inclusão digital e sua relação com os processos formativos dos egressos de Pedagogia.

2.3.1 As TDIC e a Inclusão Digital nos Processos Formativos da Formação Inicial de Professores do Curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas

Durante as entrevistas com os professores, ao abordarmos sobre a importância do uso das tecnologias digitais nos processos formativos do professor, a inclusão digital emergiu de suas falas e de suas reflexões. Por ser uma temática que está relacionada à questão do uso das tecnologias, achamos importante tratar deste assunto neste trabalho. Pelo fato de o professor ser um sujeito que também vive em uma sociedade permeada pela cultura digital, é de fundamental importância participar das práticas sociais da sociedade na qual vive. Por isso, discorreremos neste item sobre essa temática.

A sociedade atual, marcada pelas desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas, produz cotidianamente exclusão em todos os seus âmbitos, inclusive na educação. Apesar de o discurso oficial da política educacional brasileira afirmar a necessidade de uma desinstitucionalização da exclusão, ela ainda permeia os espaços escolares. Esse fato demonstra o quanto os termos exclusão e inclusão merecem ser discutidos nos processos formativos de professores, por isso se faz necessário compreender o conceito de inclusão digital.

O termo inclusão digital tem relação direta com o seu antagônico, exclusão digital. Este está associado com as disparidades econômicas e sociais que existem entre os países industrializados e os países em desenvolvimento, fazendo surgir as desigualdades no acesso às tecnologias e à internet. Se é verdade que o acesso à tecnologia não chega a ser um processo de inclusão, o problema que se coloca então é: como a utilização das tecnologias digitais pode promover um processo de inclusão social?

Embora Warschauer (2006) concorde que a falta de acesso à informática e à internet reduz as oportunidades de vida, afirma que o inverso também é verdadeiro, mostrando como tecnologia e sociedade estão entrelaçadas e são coconstitutivas. Essa assertiva de Warschauer fica comprovada por meio do relato da professora P8, citado anteriormente:

[...] porque nós temos pessoas remanescentes de espaços onde não existiam e não existe esse recurso de tecnologia, não aprenderam a utilizar, que não são letrados digitalmente e que tem dificuldade, inclusive, de ligar a máquina, que às vezes conseguem digitar um trabalho, mas não conseguem saber em que aplicativo, como salvar, em que pasta colocar, se acessar novamente a máquina. (P8, 16/05/2018).

Antes da revolução tecnológica acirrar o debate sobre o binômio exclusão/inclusão digital, a discussão sobre os conceitos inclusão/exclusão social já fazia parte do debate internacional. Tais conceitos, proeminentes no discurso europeu, trazem em seu bojo a ideia de que todo cidadão (indivíduos, famílias e comunidades) é capaz de participar plenamente da sociedade, comandando seu próprio destino, mas, para isso, é necessário levar em consideração diversos fatores, como recursos econômicos, emprego, saúde, educação, moradia, lazer, cultura e engajamento cívico (WARSCHAUER, 2006).

Para Warschauer (2006), a inclusão social não é apenas uma questão de partilha de recursos, mas vai além disso, porque se refere também à ‘participação na determinação das oportunidades de vida tanto individuais como coletivas’ e, dessa forma, essa ideia sobrepõe-se ao conceito de igualdade socioeconômica. Assim, para ele, “a inclusão social reflete particularmente bem os imperativos da atual era da informação, em que questões de identidade, linguagem, participação social, comunidade e sociedade civil ganharam uma posição de destaque” (WARSCHAUER, 2006, p. 25).

A discussão conceitual da exclusão social é ampla e criticada por vários autores. Bonilla e Oliveira (2011, p. 30) elencam vários deles, explicitando que as “análises desses autores evidenciam inconsistências teóricas e políticas presentes na formulação dos sentidos atribuídos aos termos exclusão e inclusão social”. Para eles,

[...] se os indivíduos excluídos compõem a sociedade, mesmo que na condição de regulação da manutenção de uma determinada forma de dominação, não é possível considerá-los como estando “fora da sociedade”. A proposta formulada por Nardi

(2002) é escapar da falsa lógica da inclusão numa sociedade excludente, apontando na direção de transformações estruturais da sociedade. Essa pode ser uma linha de fuga teórica e política necessária para compreendermos as dinâmicas contemporâneas e assim intervirmos de forma coerente e profunda na realidade social. (BONILLA; OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Bonilla e Oliveira (2006), baseando em Nardi (2002), sinalizam uma compreensão acerca da exclusão social apontando para além de a questão estar “dentro” ou “fora” da sociedade, mas na direção de transformações estruturais da sociedade. Compreendem que só assim podemos intervir na realidade social.

Por sua vez, Buzato (2008, p. 326) refere-se à inclusão e à exclusão como “dois modos simultâneos de estar no mundo”. Sua perspectiva segue contrariamente aos sinônimos de “estar dentro” e “estar fora”. Para ele, “trata-se de uma perspectiva baseada na heterogeneidade (da linguagem, da cultura, do sujeito e da tecnologia), a partir da qual é possível perceber que somos sempre iguais e diferentes dos outros, que estamos sempre incluídos e excluídos ao mesmo tempo [...]”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Bonilla e Oliveira (2011) e Pischetola (2016), criticam o que se convencionou por inclusão digital, identificando a presença da mesma lógica dualista e funcionalista herdada das formulações relacionadas às noções de exclusão e inclusão social. Bonilla e Oliveira (2011) criticam ainda a forma reducionista, que relaciona a exclusão social diretamente a uma nova forma de exclusão, a digital.

Numa tentativa de ampliar a noção de exclusão digital, Warschauer (2006, p. 21) afirma que a exclusão digital se caracteriza não só pelo acesso aos computadores e à internet, “mas também a questões de conteúdo, língua, educação, letramento ou recursos comunitários ou sociais”. De acordo com seu pensamento, historicamente o conceito de exclusão digital traz implicada uma cisão bipolar da sociedade, tornando assim um problema, porque essa noção binária, entre ter e não ter informação, é imprecisa, pois não é capaz de avaliar os recursos sociais de diversos grupos. Assim, conclui que

[...] a estrutura referente à exclusão digital proporciona um esquema insatisfatório em relação à utilização da tecnologia para a promoção do desenvolvimento social, pois enfatiza em excesso a importância da presença física dos computadores e da conectividade, excluindo outros fatores que permitem o uso da TIC pelas pessoas para finalidades significativas. (WARSCHAUER, p. 2006 p. 23).

Essa visão binária surgiu quando a agência nacional de telecomunicações dos Estados Unidos, em 1995, publicou seis relatórios sobre as desigualdades nacionais no acesso às telecomunicações, colocando a exclusão digital – *digital divide* – como um problema, pois a mesma aparece definida, em seu terceiro relatório, como ‘a desigualdade socioeconômica

dos indivíduos marcada pelo nível de acesso às tecnologias da informação e da comunicação’ (PISCHETOLA, 2016).

A *digital divide*, comumente usada como *gap*, foi cunhada para designar a brecha, a lacuna entre aqueles que têm e os que não têm acesso a computadores e internet, surgindo assim os “inforicos” e os “infopobres”. A partir de meados do século XX, transformações intensas foram provocadas com o impacto das tecnologias, gerando alterações profundas nas bases da economia e da sociedade.

De acordo com Bernheim e Chauí (2008), o computador-internet tornou-se um importante meio, potencialmente eficiente, para acessar, produzir e compartilhar conhecimento. Uma das características da sociedade contemporânea é a questão central que o conhecimento ocupa nos modos de produção, chegando ao ponto de ser denominada de sociedade do conhecimento. Estamos assistindo à emergência de uma “nova economia” ou economia pautada em conhecimentos, em que o fator mais importante é o uso intensivo de conhecimento e informação, e não mais a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia.

Para Reis (2006), o aumento substancial da exclusão social contribui para a eficiência e a produtividade do capitalismo, uma vez que a desigualdade se torna fator fundamental para que o mesmo se consolide cada vez mais. “É bem verdade que na descontinuidade do mundo contemporâneo, a educação ganha cada vez mais importância, porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações” (REIS, 2006, p. 21). Por isso, a autora propõe uma educação inclusiva sob a perspectiva da inclusão social, em que “todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania” (REIS, 2006, p. 41).

Atualmente, as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento, ficando à frente no processo competitivo, quem faz uso cada vez mais intenso do conhecimento e das inovações tecnológicas. Essa centralidade do conhecimento “faz dele um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, surge a tendência de tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 7).

André Lemos (2003) propõe a discussão sobre o que se entende por ‘Sociedade da Informação’, inclusão e exclusão, e problematiza a ideia de inclusão. Para ele, “incluir é um dogma e reflete a ausência de discussão, significando, [...] oferecer condições materiais de acesso às tecnologias, sem envolver processos cognitivos questionadores. Parte-se do

princípio que assim a sociedade deve ser incluída à era da informação” (LEMOS, 2003, apud BONILLA; OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Em nível global, o espaço político-ideológico das políticas de governo, nacionais e internacionais, para o desenvolvimento do que se convencionou por “Sociedade da Informação”, consolidou-se na década de 1990. Desse modo, o termo inclusão digital passou a fazer parte desse cenário social e político a partir da implantação dos chamados Programas Sociedade da Informação nos diversos países, em especial naqueles que compõem a União Europeia (UE). Esses programas são empreendidos pelos EUA, UE e Organismos Internacionais, entre os quais a União das Nações Unidas (ONU) e a União dos Estados Americanos (OEA).

O Programa Sociedade da Informação, implementado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, passou a vigorar no Brasil por meio do Decreto 3.294, de 15 de dezembro de 1999. É uma ação formulada por políticas governamentais e organizacionais voltadas à inclusão digital e de infraestrutura, para disseminação de informação e conteúdos digitais. Devido à necessidade de o Brasil participar da sociedade da informação, o Governo desenvolveu um documento intitulado o ‘Livro Verde – Sociedade da Informação no Brasil’ (TAKAHASHI, 2000), estabelecendo objetivos e metas para a inserção do Brasil nessa sociedade.

Assim, a inclusão digital passou a ser um dos temas em destaque nas políticas do governo, de modo que este tem estabelecido medidas com vistas às soluções das mazelas da sociedade contemporânea: pobreza, desigualdade social, carências educacionais, injustiça social, desemprego, violência, criminalidade, entre outros. Em geral, tais medidas propõem a universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação, sendo declaradas como ações de combate ao que se denomina por exclusão digital. Nesse sentido, o governo brasileiro elaborou e realizou vários programas destinados à formação de professores objetivando a inserção das TDIC em seus processos formativos como o PROINFO, entre outros.

Diante do exposto, ficou evidente que ocorreram alterações profundas no modo de produzir e compartilhar saberes por meio do uso das TDIC e a falta de acesso às mesmas desencadeia uma lacuna entre o que pessoas de classes sociais distintas podem atingir com a posse ou não destes saberes. Contudo, esta questão transcende a questão da posse/aquisição dos equipamentos, mas refere-se sobretudo como as pessoas são instigadas a fazer uso das TDIC, ou seja, que usos e funções são feitos pelas pessoas, entre elas, professores e discentes.

Não é interessante que professores e licenciandos sejam excluídos das discussões sobre inovação, sobre como produzir conhecimento. Por isto, a questão da inclusão digital é complexa, porque não basta simplesmente disponibilizar o acesso a computadores e à conectividade. Ela vai além disto. São necessários projetos que envolvam recursos financeiros, materiais e humanos, além de contemplarem uma teoria que considere a relevante participação de professores e alunos neste processo de construção e produção de conhecimentos.

Por meio da análise de documentos oficiais do curso de Pedagogia, como o PPC e as ementas das disciplinas, percebemos que em um dos objetivos específicos do PPC do curso está expresso que se deve “compreender a inclusão em seu sentido mais amplo, mantendo uma atitude de respeito à diversidade a partir do exercício da alteridade” (PPC, 2015, p.19), porém em todo o documento não faz menção à inclusão digital ou ações que fomentem a mesma na formação inicial do pedagogo.

Durante as entrevistas realizadas com os professores sobre a importância de trabalhar com as tecnologias em sua prática pedagógica, essa temática foi abordada por vários deles. Constatamos que muitos professores se preocupam com essa questão, ou seja, com a falta de acesso a computadores e à internet que os egressos do curso de Pedagogia têm, a dificuldade em manusear a máquina e a falta de um conhecimento crítico no acesso às informações ao navegar na internet.

A inserção das TDIC nos processos formativos dos cursos de formação de professor é fundamental para o desenvolvimento da educação, porém se faz necessário discutir sobre as concepções de formação de professores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Discorreremos sobre esse assunto neste próximo item.

2.3.2 A Inclusão Digital e a Formação do Pedagogo da UEG/Campus Inhumas

A utilização da tecnologia para a promoção do desenvolvimento social tem suscitado diversas discussões e motivado intensos debates na comunidade acadêmica. Diante da universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação, diversos programas de governo têm empreendido ações de combate ao que se denomina exclusão digital. Também têm defendido a integração das tecnologias da informação e comunicação nos processos formativos dos cursos de formação de professor com esse objetivo.

A democratização do acesso às tecnologias é vista como forma de inclusão digital, no entanto, para Toschi (2014), ser incluído digitalmente não é ter acesso a computadores, *tablets*, *smartphones*, internet ou fluência no uso dessas mídias de informação e comunicação,

embora sejam elementos necessários à inclusão digital, mas tirar proveito dos conhecimentos a que se pode ter acesso ao se municiar desses dispositivos. Segundo Toschi (2013, p. 02513), “o principal de tudo isso, para a compreensão do que considero inclusão digital, é que o usuário dessas mídias saiba o que fará com elas, que seja capaz de avaliar se o uso que faz da mídia provoca algo positivo em sua vida [...]”.

Bonilla e Oliveira também problematizam a questão ao afirmarem que

Promover uma iniciação dos sujeitos no uso das tecnologias não deixa de ser uma ação social válida. No entanto, o que se discute é o quanto tais abordagens contribuem para que os sujeitos se articulem ativamente nessas novas dinâmicas sociais, através das tecnologias, para gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas. (BOLILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Warschauer (2006) analisa que não existe divisão binária e fator único predominante para a determinação da exclusão digital. As TDIC estão entrelaçadas de maneira complexa nos sistemas e nos processos sociais, assim não existe como uma variável externa a ser introduzida a partir do exterior, para provocar certas consequências.

Com relação à introdução das TDIC em certos países ou grupos menos favorecidos, Buzato (2006) discorda da ideia de que a ‘inoculação’ dessas resultará em desenvolvimento econômico ou cognitivo. Tampouco concorda com aqueles que veem as TDIC como ferramentas neutras, livres de decisões e coerções de natureza cultural e ideológica para o acesso à informação.

Autores, como Bonilla e Oliveira (2011), Pretto (2017) e Pischetola (2016), fugindo da lógica inclusiva ligada à perspectiva economicista, de que estar ‘incluído’ é sinônimo de consumidor, defendem que os sujeitos são capazes de participar, questionar, produzir, decidir e transformar, tornando-se parte integrante da dinâmica social em todas as suas instâncias, sendo sujeitos plenos, que participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos e com poder de decisão.

Gatti e Barreto (2009) realizaram uma pesquisa para obter um balanço geral no que se refere à formação de professores da educação básica no Brasil e observaram que os cursos de licenciatura, ao focalizarem as novas tecnologias, a educação a distância ou a inclusão digital, o fazem a partir de estudos mais teóricos, não chegando à prática.

Parece que o acesso às tecnologias digitais como estratégia para realizar a inclusão digital, tem sido uma política constante em vários países. No Brasil, no que diz respeito à formação de professores para a incorporação das TDIC, programas foram criados visando sua

inserção nas escolas públicas, como o Proinfo, em 1997, visando a capacitação de professores em serviço.

Outros programas, como TV Escola, Gestar e Proinfantil, focavam na própria formação de professores e os meios eram as tecnologias da informação e comunicação. O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), criado por intermédio da Lei 12.249, de 11 de junho de 2010, em sua fase inicial também previa a formação de professor por meio da capacitação de coordenadores que treinariam multiplicadores responsáveis por capacitar os professores nas escolas.

Contudo, Pretto e Passos (2017), ao refletirem sobre as concepções de formação de professores na área de Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação, tecem críticas sobre as diretrizes que mais influenciam as políticas públicas brasileiras de TDIC e Educação, sobretudo os pressupostos de formação expressos no documento “Padrões de competência em TIC para professores”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado em 2008.

Para os autores, as afirmações do referido documento apresentam a formação como treinamento, reforçam a ideia de que a concepção de formação estabelecida nas reformas educacionais a partir do Programa Educação para Todos está associada à aquisição de habilidades técnicas para exercício profissional e criticam a conotação que essas habilidades recebem como algo possível de ser treinado. Assim, as tecnologias digitais (TDIC) são concebidas como recursos ou suportes para melhoria da aprendizagem, e a interação das mesmas nos processos educacionais aparecem desconectadas de outros usos sociais e de sua imbricação na própria trajetória humana.

Os autores pontuam ainda que discussões sobre habilidades e competências na formação de professores vêm sendo alvo de críticas e revisões, porque a padronização das competências com as TDIC, proposta pelo programa da UNESCO, pode carregar a intenção de modelar o comportamento de professores e estudantes com essas tecnologias, especialmente no contexto da web 2.0. É que, segundo os autores, ao contrário da forma de comunicação dos meios de massa, a comunicação em redes digitais traz uma perspectiva de descentralização da comunicação, o que torna o controle da informação mais complexo e menos padronizável.

Reforçamos, mais uma vez, que defendemos perspectivas de formação de professores que não se resumam ao treinamento de competências específicas para utilização das TIC como recursos pedagógicos para melhorar práticas instituídas (BONILLA, 2011), uma vez que tal perspectiva não possibilita ao professor uma avaliação crítica de sua prática e das políticas públicas que condicionam sua atividade profissional, além de colocá-lo como consumidor de informações prontas e

disponíveis nas diversas redes e meios de comunicação. Ao contrário, trabalhamos com a perspectiva de um professor produtor de informações, culturas, conhecimentos e tecnologias. (PRETTO; PASSOS, 2017, p.20).

Diante do exposto, e em consonância com essa perspectiva de formação de professores, entendemos que a universidade pode se converter em um ponto de inclusão digital na medida em que promover o acesso ao conhecimento, por meio das TIC, permitindo ao indivíduo criar, adaptar e gerar novo conhecimento, capacidade que é decisiva para a inclusão social na atual sociedade.

Porém, essa ação não é simples, nem se trata de supervalorizar as tecnologias como a solução das mazelas da educação. Como foi anunciado anteriormente, não há propostas de inclusão digital nos documentos oficiais do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas, mas identificamos por meio do relato da professora P8 algumas ações realizadas que não chegam a ser consideradas de fato como ações de inclusão digital, contudo contribuem para uma inserção dos egressos do curso de Pedagogia na cultura digital, o que, de certa forma, colabora com o processo inclusivo na perspectiva digital. Eis o relato da professora:

[...] as professoras de estágio convidam pessoas de fora para trabalhar com os alunos edição de vídeos para criação de blogs, principalmente, na interlocução com pessoal de Comunicação Social, Jornalismo da UEG Laranjeiras. Eles costumam vir aqui para fazer workshop, fazer atividades práticas com os alunos. (P8, 16/05/2018).

A partir desse depoimento, fica evidente que não basta só acesso a computadores, como bem destacou Warschauer (2006). Como já foi anunciado, “sem dúvida, dar acesso às tecnologias é uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital, mas a [...] proposta é considerar a inclusão digital como verdadeira inclusão cidadã à cultura digital (PISCHETOLA, 2012, p. 91).

Para Riedner e Pischetola,

[...] a cultura digital é a nova cultura da sociedade da informação. O digital é um elemento transformador da cultura contemporânea e se constitui como uma nova possibilidade de comunicação. A cultura digital ultrapassa os limites da técnica e pode ser pensada ‘(...) como um sistema de valores, de símbolos, de práticas e de atitudes’. (RIEDNER; PISCHETOLA, 2017, p.40).

Portanto, pensar a universidade como um ponto de inclusão digital requer pensá-la como *lócus* de pesquisa, produção de conhecimento e compartilhamento de saberes. Deve-se pensá-la também como espaço de crítica aos saberes, valores e práticas da sociedade na qual está inserida, isto é, a sociedade da informação, que tem uma nova cultura, a digital.

De acordo com a concepção da cultura digital os indivíduos não são meros consumidores de informação, portanto é competência de a Universidade oportunizar aos seus alunos a vivência das redes digitais, bem como críticas a essas redes. Logo, cabe a ela oferecer meios para que o professor, profissional dessa instituição, possa também comprometer-se com a formação de seus alunos, para a vivência desses novos espaços de comunicação.

Destarte, Bonilla e Souza (2011, p. 98) advertem que “um professor ‘excluído’ digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço. Ou seja, um professor ‘excluído’ não tem condições de ‘incluir’ seus alunos”.

De acordo com essa afirmação podemos questionar: como garantir aos professores em formação um conhecimento teórico/prático para trabalhar com as tecnologias digitais na escola se o currículo de sua formação inicial não contempla essa discussão? Isso significa que quem não vivenciou as práticas sociais digitais em processo formativo terá mais dificuldades para integrar as TDIC em sua prática pedagógica.

Temos visto transformações ocorrendo em todas as áreas, provocadas principalmente pelo impacto que as tecnologias da informação e comunicação têm provocado, e o sistema educacional brasileiro também passa por essas transformações, e as mais evidentes são as necessidades de mudanças na estrutura dos currículos e, nesse sentido, a incorporação das TIC tem se tornado um enorme desafio para os professores.

Repensar os cursos de formação de professor, bem como seu currículo e sua proposta teórico-metodológica, se faz necessário, pois os desafios contemporâneos são enormes e postos a todas áreas do conhecimento, inclusive da educação. Computadores, televisão, *pen-drives*, celulares, *smartphones*, projetores e outros recursos tecnológicos podem apoiar o professor em sua prática pedagógica, permitindo elevar o nível de possibilidades no auxílio à produção do conhecimento, porém, para que de fato isso ocorra, os educadores terão que modificar suas antigas práticas, buscando novas maneiras de atuação.

Na realidade, cabe às instituições formadoras oferecerem formação docente com a preocupação de dar suporte e desencadear a reflexão com os professores sobre suas práticas pedagógicas. Sabemos que a tecnologia está cada vez mais presente em todos os setores da sociedade e, como consequência, não deixa de estar presente também na vida de nossos alunos, que, por sua vez, são os sujeitos que ocupam os espaços das salas de aula. “Faz-se necessário então retomar a discussão sobre o uso dessas tecnologias e quais as possibilidades que se abrem para a educação a partir desse uso” (BONILLA; PRETTO, 2007, p. 73).

Almeida e Prado (2008) ressaltam ainda que as tecnologias digitais como instrumentos de informação e comunicação são constituídas de interfaces digitais, e que o uso dessas tecnologias implica em novas formas de organizar e produzir conhecimento com o uso de múltiplas linguagens, como a escrita, a visual e a sonora, entre outras. As tecnologias digitais e as respectivas hipermídias não se caracterizam apenas como recurso ou suporte, pois o conteúdo e a interface se entrelaçam de tal modo que não podem mais ser considerados entidades separadas. Concluem afirmando que a tecnologia digital faz parte do currículo, ainda que o objeto de estudo não seja a própria tecnologia.

Em outras palavras, é preciso que se trabalhe com a tecnologia na perspectiva de prática cultural, de tal modo que essa tecnologia não seja vista apenas como “recurso” que facilita o trabalho pedagógico, mas como cultura, ou seja, as mídias e tecnologias são como objetos socioculturais (RIEDNER; PISCHETOLA, 2016).

Consideramos então que a formação do professor fica comprometida por não apresentar em seu currículo uma proposta teórico-metodológica que contemple a integração entre tecnologia e currículo, limitando-se, na maioria vezes, a uma formação técnica sobre o uso das ferramentas tecnológicas (WARSCHAUER, 2006). Então, faz-se necessário reivindicar uma formação do professor para além de um uso meramente instrumental da tecnologia.

Freire (2009) entende a formação tecnológica do professor como uma faceta de um processo mais abrangente da educação, constituindo uma vertente desta e não um caminho paralelo. Nesse sentido, a autora, ao refletir e buscar diretrizes para uma formação tecnológica do professor, afirma que os caminhos da autorreflexão e/ou da reflexão compartilhada geram questionamentos sobre quais instrumentos tecnológicos usar, quando, para que, como e por que.

É nesse sentido que os autores Bonilla e Souza (2011) analisam diretrizes metodológicas para ações de inclusão digital, tomando por base para suas reflexões, pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no país, inclusive suas próprias pesquisas e experiências junto a programas e projetos de inclusão digital e de formação de professores no estado da Bahia.

Em suas pesquisas, verificaram a existência de alguns “nós” em torno dessas diretrizes. O primeiro nó apontado por eles é o modelo pedagógico tradicional, que ainda faz parte do legado de nossas escolas e universidades onde enfatizam a transmissão de conhecimento, memorização, linearidade e toma o formador como centro do processo. Com base em Becker (1994), explicam como o modelo pedagógico denominado pelo autor de “tradicional” fundamenta-se numa epistemologia cuja concepção de ensino se fundamenta na

transmissão de conhecimento, em que o professor ensina e o aluno aprende, e como o professor age dessa forma por confiar no mito da transmissão do conhecimento, ou seja, por acreditar que o conhecimento pode ser transmitido ao aluno.

Assim, esse modelo de ensino ignora a participação dos sujeitos e não possibilita a produção do conhecimento de forma crítica e colaborativa, resultando em uma formação de sujeitos que, renunciando ao seu direito de pensar, desistem de sua cidadania e do direito ao exercício da política no seu mais pleno significado.

Outro nó apontado pelos autores, baseado ainda em Becker, são os modelos mais liberais de formação, que tomam o formando como centro do processo. Em suma, são modelos baseados em uma proposta liberal, do *laissez-faire*, ou seja, uma proposta da não interferência, do deixar fazer, ao estilo da lógica de mercado. Essa perspectiva da não interferência, segundo os autores, está pressuposta na concepção de que os sujeitos aprendem espontaneamente a navegar na internet, a buscar as suas demandas no âmbito do interesse individualizado, a pesquisar e produzir informações necessárias aos seus desejos e realidades.

Em contrapartida a essas ideias, Bonilla e Souza (2011) propõem a implementação de ambientes de trabalho colaborativos, em que o conhecimento é construído com base na interação e na participação de todos os sujeitos, onde o formador acredita que os sujeitos só aprendem se agirem e problematizarem a sua ação.

Compreendem, desse modo, que esse formador tem a função de propiciar a troca de informação e de conhecimento entre os sujeitos, intervindo em debates e providenciando para que todos participem e interajam mutuamente. Portanto, é de fundamental importância a organização de ambientes colaborativos, em que a aprendizagem seja orientada na relação todos-todos, em vez de estar centrada no professor ou no aluno.

Em suas pesquisas, ao mapearem a existência de três modelos metodológicos em uso em projetos de inclusão digital, a saber, o tradicional, o liberal e o colaborativo, os autores propõem a articulação dos nós, por compreenderem que este é um caminho rico em possibilidades.

No entanto, afirmam que essa articulação só é viável quando a lógica que embasa o projeto é a lógica da rede. Destacam ainda os processos horizontais, coletivos e colaborativos. Para eles, uma dinâmica de trabalho baseada nessa lógica implica que cada nó da rede pode trazer seus conhecimentos, não apenas como mera “soma”. Isso pode acontecer, pelo fato de os computadores, aos estarem conectados em rede, tornam-se potencialidades para a criação e a comunicação à medida que os sujeitos interagem com a máquina, fazem descobertas, comunicam com seus pares, compreendem o significado social dessas tecnologias, seus

princípios, suas potencialidades, a racionalidade que as perpassa e se familiarizam com a cultura digital de forma plena e livre.

Diante do exposto, entendemos que no curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, mesmo não tendo um projeto voltado para a inclusão digital, por meio da prática pedagógica de alguns professores acontecem algumas iniciativas que promovem, de certa forma, a inserção do aluno na cultura digital. Essas inserções acontecem tanto por conta de trabalhos e pesquisas propostas por professores quanto por atividades extraclasse realizadas por professores de outros Câmpus da UEG, em forma de parcerias.

Essas ações de inclusão digital, mesmo que pontuais, são consideravelmente importantes, se for levado em conta o fato de que muitos alunos só têm oportunidades de interagir com a cibercultura em locais como a universidade¹⁶, podendo exercer sua cidadania. Contudo, não se pode afirmar que o aluno está exercendo plenamente sua cidadania, uma vez que sua interação com as tecnologias é restrita, logo seu exercício da cidadania também se torna limitado, o que dificulta sua inserção na cultura digital.

Embora a inclusão digital não seja nosso objeto de estudo, entendemos que essa temática está intimamente ligada ao letramento digital, uma vez que se faz necessário um acesso significativo às TDIC para que ocorra o letramento digital. Desse modo, acreditamos que um primeiro passo que a universidade pode dar em direção ao letramento digital é o de tornar as TDIC acessíveis a toda sua comunidade escolar, pois a inclusão digital contribui para a ambiência do letramento digital nos processos formativos do professor.

No próximo capítulo, trataremos do letramento digital a partir da análise dos dados apresentados e da discussão feita até o presente momento. Assim, passaremos para a análise das categorias elencadas, que foram três: a concepção de letramento digital dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas; os hábitos tecnológicos e as habilidades de leitura e escrita digital dos professores formadores e o uso das TDIC na prática formativa destes professores do referido curso.

¹⁶ De acordo com os dados do Cetic/TIC Educação, de 2017, no Centro-Oeste as escolas urbanas que possuem computadores de mesa em funcionamento no laboratório de informática, em uma escala de 31 a 40, são de 3%.

CAPÍTULO 3 – O LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG/CÂMPUS INHUMAS

A estruturação deste capítulo tem por objetivo apresentar a análise das categorias elencadas durante o percurso da pesquisa à luz do referencial teórico e dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas realizadas junto aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas.

Visa também atender aos objetivos específicos desta pesquisa, quais sejam: identificar em que medida a concepção de letramento digital dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas, norteia sua prática formativa; identificar se os professores formadores têm usado as TDIC em sua prática pedagógica, a fim de que os futuros professores experienciem o letramento digital em seu processo formativo.

3.1 As Concepções de Letramento Digital dos Professores Formadores do Curso de Pedagogia/Câmpus Inhumas

Pelo fato de pesquisadores e estudiosos da área da Linguística serem responsáveis por desenvolver teorias mais consistentes acerca do letramento digital, entre pedagogos e professores de outras licenciaturas ainda não há um conhecimento teórico claro sobre esse assunto.

Conforme apontou nossa pesquisa realizada na CAPES, estudos que investigam as concepções de professores formadores acerca do letramento digital na formação inicial do pedagogo ainda são incipientes. Neste sentido, não era de se esperar que todos os professores formadores entrevistados do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas apresentassem uma concepção clara do que seja o letramento digital. Foram doze professores formadores entrevistados, sendo oito pedagogos e quatro formados nas seguintes licenciaturas: Geografia, Psicologia, História e Letras Português/Inglês.

A maioria dos professores apresentou uma concepção que vai além do conceito restrito de letramento, pois reconhecem que se trata das práticas sociais de leitura e escrita realizadas em algum suporte com tecnologia digital dentro de um contexto social. Compreender as concepções que os professores possuem acerca do letramento digital é fundamental para nossa análise e, nesse sentido, buscamos em Souza (2007) uma compreensão destas concepções.

Segundo Souza (2007) há dois tipos de definições de letramento: definições restritas e amplas. Apoiando-se em vários autores, grupos e associações que tentam definir o letramento digital, a autora explica que as conceituações restritas o definem mais como um conjunto de habilidades técnicas, de modo que o aspecto técnico acaba por sobrepor à compreensão da máquina dentro de um contexto social. Essas conceituações convergem em visões que não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital.

Já as definições ampliadas, consideram o letramento como prática social, culturalmente constituída, e não prescindem dos sentidos social e cultural. Desse modo, identificamos nos depoimentos dos professores formadores entrevistados no Câmpus Inhumas tanto as concepções restritas como as ampliadas.

Dos doze professores, cinco apresentaram uma compreensão mais próxima das definições restritas. Ao ser indagado sobre o que compreende sobre o letramento digital, o professor P1 relatou que há vários tipos de letramento, como o “letramento alfabético, o letramento científico, acadêmico e, agora, o letramento digital”, e até reconhece que “é um campo novo na produção do saber do conhecimento” e que, portanto, se torna uma temática nova para as pesquisas, para as investigações no campo da academia. No entanto, não apresentou sua compreensão do que seja de fato o letramento digital.

A professora P3 também afirmou não ter conhecimento sobre o letramento digital, pois “a primeira vez que eu vi foi a partir da sua pesquisa, quando você enviou o questionário, se eu já ouvi em outros momentos eu não dei muita importância”. Já a professora P4 apresentou uma resposta confusa, redundante e prolixa, de modo que sua compreensão se revelou superficial.

Eu entendo o letramento de uma forma mais ampla, bem na questão da educação mesmo, [é] você ter meios para compreender... no caso trazendo para a realidade do letramento digital é bem da gente conhecer e buscar conhecer as mídias todas, que podem contribuir para o desenvolvimento de uma situação que ocorra a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, vejo como uma busca no caminho letramento, para mim, digital ele é um caminho para se chegar a um desenvolvimento esperado (P4, 19/05/2018).

O professor P5 entende que o letramento digital “seria o desenvolvimento da capacidade da pessoa de interagir com as mídias, em utilizar os recursos, as ferramentas, softwares [...]” e a professora P9 o compreende como “ferramenta [que] pode ser utilizado e pode contribuir para o seu dia a dia, seja para fins de trabalho de entretenimento ou até mesmo dentro da sala de aula”. O fato é que este tipo de compreensão do letramento digital

valoriza, com mais intensidade, as competências e habilidades necessárias ao manusear as tecnologias, o que acaba por destacar o fator técnico ou instrumental das tecnologias, aspecto refutado por Lankshear e Knobel (2005), autores citadores por Souza (2007).

No que se refere à concepção ampliada, identificamos que a maioria dos depoimentos dos professores formadores estão em consonância com esta concepção. Vejamos os fragmentos mais significativos.

[...] minha compreensão do letramento digital é pensando na mesma lógica do que é letramento que é apropriação social da escrita e da leitura, só que para o mundo digital, para mim é a transposição de conceitos no campo da linguagem para o campo digital. Então, no meu entendimento de letramento digital seria esse, seria um avanço no processo de alfabetização digital, se for usar essa mesma terminologia, só que no campo do letramento seria uma apropriação social do sujeito, seria ele ter condições de, mais do que ele saber o que fazer, dentro do campo digital, ele ter o domínio social daquela, daquele instrumento digital. (P7, 18/05/2018).

[...] letramento é leitura para práticas sociais e as nossas práticas sociais atuais elas são permeadas pelo digital, pelo mediático, então, é natural que esse termo surja, uma vez que a gente tem uma sociedade e uma língua dinâmica, nossa linguagem é dinâmica, então os termos vão surgindo e vão se adaptando. (P10, 16/05/2018).

O letramento digital ao meu ver envolve o conhecimento das tecnologias da informação, das tecnologias digitais da informação considerando suas diferenciações e suas especificidades, para além do manuseio, sabendo elaborar o conhecimento utilizando esses recursos, então, nós temos as mídias digitais, nós temos vários programas [...]. (P8, 16/05/2018).

Considerando o sentido de letramento, que é a apropriação da linguagem, levando em consideração seus usos sociais, o letramento digital está em consonância com a adoção das novas tecnologias e os novos ambientes de interação e comunicação social, então eu entendo dessa forma. (P2, 16/05/2018).

[...] letramento digital seria você ter a capacidade de ir no seu cotidiano, na sua vida fazendo leitura e utilizando as diversas tecnologias digitais, eu penso que é nesse aspecto, é você conseguir realmente além de conhecer as diversas linguagens, as diversas formas que hoje já existem na tecnologia digital, [é] você dar conta de que isso faz parte da sua vida, no seu trabalho, na sua vida cotidiana, que você realmente tem a capacidade de usar isso no seu cotidiano e na sua vida. (P12, 19/06/2018).

Assim, a priori [...] eu entendo como uma apropriação de um conhecimento, de uma tecnologia por determinados sujeitos, a forma como as pessoas se apropriam dos conhecimentos tecnológicos, levando em consideração o desenvolvimento do trabalho humano mesmo, na medida que o homem vai desenvolvendo suas, suas forças produtivas nas relações da sociedade vai se produzindo tecnologias, e essas tecnologias elas vão sendo apropriadas pelo homem e elas vão sendo apropriadas por meio de um processo que poderia ser, desse letramento digital. Eu entendo mais ou menos nessa direção, como apropriação dos conhecimentos tecnológicos, pode ser computador, pode ser outras tecnologias ou internet (P6, 16/05/2018).

Ao analisarmos as respostas supracitadas, identificamos, principalmente nas falas dos professores P10, P2 e P12, concepções em uma perspectiva ampliada. Tais depoimentos ressaltam o letramento digital a partir dos usos sociais das tecnologias operadas linguisticamente pela leitura e escrita dentro de um ambiente digital. Nesse sentido,

entendemos que as concepções dos professores formadores podem favorecer a ambiência do letramento digital nos processos formativos do curso de Pedagogia.

Entretanto, de acordo com Buzato (2006, p. 11), se entendermos o letramento digital como “o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias”, a lógica da formação de professores deverá ser “do tipo ‘transformar isso praticando aquilo’”. Desse modo, Buzato destaca:

Queremos que professores e alunos continuem sabendo quem são os autores relevantes e como têm sido interpretados, mas também que saibam encontrar esses e outros conteúdos em outros códigos, culturas e formatos midiáticos, bem como em arranjos complexos de meios e modalidades. Queremos que saibam avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais, mas também queremos que isso sirva para intervirem crítica e criativamente naqueles códigos e formatos que ainda contam para a sua inclusão social, acadêmica, profissional, etc. (BUZATO, 2006, p. 11-12).

Diante de um tema complexo, como é o letramento digital em processos formativos nos cursos de licenciaturas, Buzato (2006) sinaliza caminhos para trabalhar com esse novo letramento: um trabalho de parceria entre professor e aluno na busca de conteúdos e ferramentas digitais quanto à sua aplicabilidade e relevância.

Os autores Lankshear e Knobel (2005), apontados por Souza (2007), criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável, e propõem uma definição de letramento pluralizada, para além dessa perspectiva, ou seja, para eles há letramentos digitais. Desse modo, letramentos digitais “constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras” (SOUZA, 2007, p. 59).

Seguindo essa mesma visão ampliada de letramento, Soares (2002) e Buzato (2006), adotam uma visão múltipla e complexa e defendem uma visão plural, isto é, de letramentos digitais. Assim sendo, ao indagar sobre a concepção de letramento digital, a maioria dos professores apresentaram uma compreensão nesse viés. Essa concepção apresentada pelos professores indica um avanço quanto à necessidade de o professor formador compreender melhor essa temática, para que possam viabilizar o uso das TDIC em suas atividades de ensino.

Todavia, o letramento digital requer ações diferentes e complexas, embora interligadas, como as de ler e escrever. O letramento digital envolve “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar

linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (SELFE, 1999 apud SOUZA, 2007, 59).

Desse modo, pelo fato de o letramento envolver tanto a leitura quanto a escrita, em se tratando de um ambiente digital essas práticas se ampliam ainda mais, pois o texto ganha outras dimensões. Assim, para lidar com as TDIC disponíveis no meio digital requer-se ideias e não ações mecânicas carregadas de comandos.

Souza (2007), baseando em Gilster (1997), cita a proficiência em quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital sugerida por este autor. Assim afirma Souza,

[...] a mais essencial destas é a avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede. A segunda competência é a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual. Além disso, faz-se necessário aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, isto é, a construção de conhecimento diante da Internet. Finalmente, é importante desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina ‘biblioteca virtual’. (SOUZA, 2007, p. 59).

De modo geral, estas habilidades, apontadas por Gilster (1997) e citadas por Souza (2007), apareceram nos depoimentos dos professores formadores, o que indica que há um avanço quanto à aquisição do letramento digital por parte dos mesmos. Percebemos isso pela fala da professora P12, ao declarar a importância de o professor orientar e acompanhar os alunos em suas pesquisas na internet, afirmando inclusive que isso hoje faz parte do trabalho do professor. Para a professora P12,

[...] o professor universitário tem que estar ali orientando seus alunos, sobre os sites confiáveis, isso hoje faz parte do nosso trabalho, até nessa orientação de como nossos alunos devem pesquisar e utilizar essa internet de uma forma que realmente contribua para que eles não saiam aí pegando tudo ou qualquer coisa, que eles saibam também utilizar esses recursos de maneira inteligente, produtiva, crítica, atenta [...]. (P12, 19/06/2018).

Quando a professora P12 afirma que é importante orientar os alunos “para que eles não saiam aí pegando tudo ou qualquer coisa”, essa ideia remete a um problema desencadeado, talvez por falta dessa orientação, que é o plágio. O plágio foi abordado por vários professores e por ser um assunto polêmico, será discutido em outro tópico.

Por ser o letramento digital práticas sociais de leitura e escrita em suportes digitais, tais práticas acontecem nas mais variadas instâncias da sociedade. Ações, como pagar conta em caixas-eletrônicos de banco, acessar correio-eletrônico na *web*, utilizar o *smartphone* para diversas atividades, que vão desde as conversas no WhatsApp até a participação nas redes

sociais, entre outras, “exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais” (XAVIER, 2011, p. 6).

Ainda segundo Xavier,

[...] trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *one off-line* (Xavier, 2009), bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. (XAVIER, 2011, p. 6).

Isso demonstra como é importante trabalhar o letramento digital também em atividades educacionais, uma vez que estas práticas poderão contribuir para que o futuro professor domine “funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital” (XAVIER, 2011, p. 6).

Porém, para que tal situação se efetive, Freitas (2010, p. 345) ressalta ser fundamental trabalhar o letramento digital do professor durante sua formação, “envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem”, pois este “se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos” (XAVIER, 2011, p. 6).

Existe uma discussão entre os pesquisadores (SOARES, 2002, 2004; RIBEIRO, 2008, 2009, 2014; BUZATO, 2006; XAVIER, 2005, 2011) sobre diferenças nas habilidades e conhecimentos para a leitura e para a escrita no impresso e na tela. Compreendemos que ler e escrever são ações diferentes e complexas, e que em qualquer suporte é essencial que o indivíduo interprete, compreenda, faça inferências, reflexões, analogias, questionamentos, generalizações e produza sentidos.

Desse modo, defendemos que é importante trabalhar nas atividades de ensino não só os textos impressos, mas também os digitais. Segundo Rojo (2013), as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuo de acesso às tecnologias digitais de comunicação e da informação provocaram a intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais. Essas mudanças resultaram em transformações significativas nas maneiras de ler, produzir e circular textos nas sociedades, provocando, portanto, novas situações de produção de leitura/autoria, de tal forma que, para Rojo (2013), poderia se falar não mais em leitor/autor, mas em *lautor*.

Ainda para Rojo (2013), há os “novos escritos”, que obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente, sendo eles: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. Para a autora, isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e

ferramentas de leitura/escrita que configuram os textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Esses modos de significar se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico, que trazem novas feições para o ato de leitura. Para Beaudouin (2002), citado por Rojo (2013), já não basta somente a leitura do texto escrito, é preciso colocá-lo em relação com outros textos, de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cerca e que também o impregna.

Rojo (2013) faz uma interessante observação, afirmando que esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos, como os jornais, as revistas e os livros didáticos.

Desse modo, tomar somente o texto impresso nas atividades de ensino não significa que tal atitude estaria ajudando o aluno em sua prática de leitura e escrita, como coloca o professor P1:

[...] no curso de pedagogia, eu observo uma defasagem muito grande [...] com relação ao letramento alfabético [...] então eu vejo uma defasagem muito grande no ato da escrita, do desejo do estudo, eles não têm hábito de estudo, não tem hábito de escrita e não tem hábitos de leitura. Então eu acredito que na graduação faz-se necessário utilizar de formas, de métodos, que façam com que esses alunos estudem. Então na graduação eu tenho trabalhado de uma forma mais tradicional, então opto pelo quadro e giz, eu opto pela produção de texto, por leitura, mesmo da tessitura do papel, é, para que a gente desenvolva um pouco mais o hábito pelo gosto da leitura, pela produção de texto, da escrita manuscrita mesmo. (P1, 10/05/2018).

A partir desse depoimento, fica clara a correlação que o professor P1 faz entre a dificuldade de leitura/escrita dos alunos e a necessidade de utilizar textos impressos. Ribeiro (2014), ao discutir sobre a diferença da qualidade da leitura nos suportes impresso e eletrônico, afirma que com o passar do tempo e o desenvolvimento dos recursos os suportes e as ferramentas para escrever e ler mudam, e que a cada mudança o leitor reconfigura sua relação com o objeto de ler, precisando aprender a lidar com o novo suporte que surge (pergaminho enrolado, códice de papiro, livro impresso e hoje a tela).

Entretanto, a autora não privilegia um suporte em função de outro, e afirma serem improfícuas as discussões sobre a substituição de umas tecnologias por outras. Ao contrário, a autora se baseia na perspectiva histórica. Para Ribeiro (2014), “por meio da história das tecnologias de escrita e leitura e da prática dos leitores é possível perceber a co-ocorrência dos suportes e dos textos, e a especialização de suas funções e públicos” (RIBEIRO, 2014, p. 148).

Assim, compreendemos que não se trata da substituição de um suporte por outro, nem mesmo da supremacia de um em detrimento de outro ou a predominância de somente um

tipo de suporte nas atividades de ensino na formação inicial do professor, mas a integração de novos suportes nessas atividades, pois, para Ribeiro (2014, p. 148), “o livro, o jornal, a revista e a internet tornam-se tecnologias diferentes de publicação e de leitura, o que só amplia as possibilidades de públicos e produtores”, e afirma ainda que “é assim que a escola pode ampliar as possibilidades dos leitores de maneira geral”.

Como afirma Beaudouin (2002 apud Rojo, 2013), é preciso colocar o texto impresso em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala), pois as mídias digitais facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, porque os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo a um código numérico/binário comum, o qual pode ser manipulado de forma automatizada.

A esse respeito, os professores foram unânimes em afirmar que é importante trabalhar com a linguagem multimodal favorecida pelo digital. A professora P2, ao responder como lida em sua prática com a linguagem multimodal, relatou lidar com textos multimodais para a discussão de conteúdo e, por conseguinte, a produção de novos saberes que podem ser produzidos colaborativamente por meio de grupos.

[...] eu estímulo que eles usem vários recursos, desde filme completo, palestras que estão no YouTube, fotos, enfim, músicas, videoclipes tudo que possa aproximar o aluno do conteúdo que está sendo trabalhado, da temática em questão e dessa cultura mesmo que ele já nasceu nessa cultura digital que pra gente, às vezes, é uma limitação, para muitos alunos não, enquanto para outros, há sim muitos limites, para utilização com a adoção [da tecnologia]. Aí a importância do trabalho em grupos em que alguns alunos vão estimulando os colegas a utilizar, a saber lidar com essas tecnologias, a elaborar trabalhos a partir disso, criar blog, criar páginas no Facebook, não só para a comunicação interpessoal, mas na perspectiva acadêmica (P2, 16/05/2018).

A fala da professora P2 revela que há intenção e incentivo, de sua parte, de que os discentes usem as mídias digitais em seus trabalhos acadêmicos, porque entende que o aluno nasceu na cultura digital e por isso há a necessidade de uma aproximação deste com o conteúdo por essa via.

No entanto, a própria professora revela que esse uso “pra gente, às vezes, é uma limitação”, o que significa que não basta ter boa intenção em utilizar essas mídias. A esse respeito, Sabota assevera que o “professor necessita estar acostumado a ler textos multimodais, para que saiba efetivamente mediar a busca e o uso de informações necessárias para a discussão de conteúdo e produção de novos saberes” (SABOTA, 2017, p. 210).

Mais do que usar as mídias digitais, é fundamental o professor formador saber mediar o uso destas, para que o discente saiba de fato buscar as informações necessárias para a discussão e a produção de novos saberes.

Assim sendo, concordamos com Buzato (2006, p. 13) ao afirmar que, com relação à emergência dos letramentos digitais que o professor precisa dominar, a formação de professor não “deva ser vista como uma cisão entre velho e novo, real e virtual, impresso e digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer”.

Esse processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que já sabemos e o que precisamos aprender a fazer proposto por Buzato (2006), acreditamos ser um dos caminhos a serem trilhados na formação inicial de professor, para que ocorra um trabalho significativo tanto para professores quanto para alunos no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais nos processos formativos.

3.2 Hábitos Tecnológicos e Habilidades de Leitura e Escrita Digital dos Professores Formadores da UEG/Câmpus Inhumas

Nesta seção apresentamos as respostas do questionário aplicado aos professores a fim de identificar o perfil dos mesmos em relação às tecnologias e aos usos que fazem das mesmas. A partir das entrevistas, analisamos seus hábitos tecnológicos e habilidades de leitura e escrita digital, tanto pessoais como profissionais, visando compreendermos como esses fatores interferem no movimento de inserção das TDIC nos processos formativos do curso de Pedagogia com vistas ao letramento digital. Foi solicitado aos professores que colocassem a seguinte numeração para responder as perguntas: 1) sempre; 2) raramente; 3) conheço, mas não utilizo e 4) desconheço.

Os resultados apontam que todos os professores investigados não possuem dificuldades para usar computador, dispositivos digitais e navegar na internet. Quanto ao uso do computador, os doze utilizam programas como *Word* e *Power Point*, sendo que destes 12 professores, 2 utilizam sempre e 3 conhecem, mas raramente utilizam.

Realizam ainda outras ações, como: gravam arquivos em *Pen drive* (9 sempre, 3 raramente), editam fotos (6 sempre, 5 raramente e 1 desconhece), escaneiam textos e imagens (7 sempre, 4 raramente e 1 conhece, mas não escaneia). Sendo assim, predomina um uso mais técnico do computador, com a finalidade de preparo de materiais didáticos, produção de textos, edição e exibição de vídeos.

Quanto à navegação na internet, todos afirmaram realizar pesquisas na internet tanto para atender interesses pessoais como profissionais. Foram unânimes em afirmar que realizam pesquisas em sites acadêmicos, recebem/enviam e-mails e anexam arquivos em e-mail. Em relação à leitura de notícias em sites jornalísticos (9 responderam que sempre, 3 raramente), realizam compras *online* (6 sempre, 6 raramente), ouvem música pela internet (10 sempre, 2 raramente), realizam downloads (12 sempre) e uploads (6 sempre, 5 raramente e 1 afirma desconhecer).

No que diz respeito aos acessos a vídeos no YouTube, 11 professores afirmam acessar, e apenas 1 respondeu que raramente. Em contrapartida, apenas 1 professor afirma postar sempre vídeo na internet, enquanto 7 raramente e 4 conhecem, mas não postam. Afirmaram ainda que frequentam e se comunicam por meio das redes sociais (11 professores).

Quanto à postagem de fotos na web, 4 responderam sempre, 6 raramente e 3 conhecem, mas não utilizam. Os dados obtidos em relação a outras atividades realizadas na internet, como games, criação e acompanhamento de blogs, colaboração a sites (Wikipédia), participação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), se mostraram bem aquém em comparação aos resultados anteriores. Esses resultados se mantiveram abaixo dos 30%. Quanto à participação em webconferências, 1 afirmou que sempre, 8 afirmaram que raramente, 2 afirmam conhecer, mas não utilizam, e 1 desconhece.

A partir do quadro delineado acima podemos refletir sobre as práticas de leitura e escrita dos professores formadores em ambiente digital, a partir de sua apropriação das tecnologias digitais e da internet e como os usos das TDIC em seu cotidiano interferem em sua prática formativa.

Os resultados apontam que, de modo geral, há fluência por parte dos professores no trato com as tecnologias digitais. Todos relataram possuir computador, notebook e aparelhos celulares em casa e que usam tanto para interesses pessoais como profissionais. Contudo, não encontramos uma relação direta dessa fluência, isto é, das habilidades e hábitos, no uso das tecnologias digitais pelos professores formadores em sua atuação profissional.

Pode-se inferir que os professores são indivíduos que por viverem em uma sociedade permeada pela era digital são levados a viverem imersos nesta era. Assim sendo, não é o mero fato de municiar computador, notebook e dispositivos digitais em sua vida pessoal que os levaria, conseqüentemente, a utilizá-los pedagogicamente em sua prática, ou seja, em sua vida profissional. Compreendemos que o uso das TDIC na prática pedagógica aconteceria por meio da formação inicial, de modo que o futuro professor experienciase em seu processo pedagógico um uso condizente com sua formação.

Contudo, este fato remete a outra problemática: quem forma o professor formador? Os programas de pós-graduação têm como objetivo a pesquisa, e não necessariamente a formação de professor. Nesse sentido, caberá ao profissional da educação, professor responsável pela formação daqueles que cursam as licenciaturas, juntamente com outros profissionais que atuam na universidade, como coordenadores e diretores, fazer uma análise detalhada das demandas da atual sociedade para a qual o egresso está se formando e, conseqüentemente, propor formas de atualização para suprir as demandas da sua prática.

Os professores formadores relataram também que acessam continuamente a internet para pesquisas e para a preparação de suas aulas. Em uma primeira impressão, ficou evidente que todos os professores apresentaram mudanças em seus hábitos de leitura e escrita com o uso das TDIC. Os professores, por trabalharem em uma instituição superior, lidam o tempo todo com a leitura e a escrita na tela do computador, seja por conta da necessidade de realizar pesquisas na internet para preparem suas aulas, escrever, revisar e publicar artigos em periódicos, para lançamento de dados e informações nos sistemas operacionais da Universidade e/ou interesses pessoais que os levam a ler e escrever mensagens de e-mail ou mensagens no WhatsApp em redes sociais.

Em seu relato, o professor P5 afirma que já não consegue realizar suas atividades escritas exigidas pelo trabalho senão pela tela do computador:

A tecnologia interfere nos processos que antes era basicamente livros e cadernos, nesse sentido [...] uma leitura em momentos de lazer e descontração, eu ainda prefiro o livro físico, **mas no trabalho, eu praticamente utilizo o computador, seja para minha produção escrita, produção de artigo científico, elaboração de esquemas para aulas**, enfim, eu nasci na docência com a informática, computador eu já trabalhei, escrevendo manuscrito. As correções, minhas orientações eu não gosto de fazer no papel, eu prefiro corrigir já na tela pelos recursos que o software, o Word possibilita. Então, é claro que isso muda a forma de se relacionar com o suporte impresso. A escrita na tela para mim só facilitou. Ela agiliza e facilita muito a minha vida, mas os processos são os mesmos. (P5, 19/05/2018 grifo nosso).

Esse depoimento do professor P5 demonstra como as mudanças nos hábitos de leitura e escrita dos professores vêm acontecendo principalmente com a introdução e a difusão do computador/internet na sociedade.

Esse fato é esclarecido por Goulart (2014, p. 53-54), ao questionar os desafios que a tela de um computador traz para a leitura e a escrita. A própria autora responde que “a leitura e a escrita na tela do computador requerem, de certa perspectiva, um sistema de convenções diferente daquele que regula aquelas atividades em folhas de papel”. Goulart (2014) ressalta que o modo como o texto se estrutura no computador dimensiona sua materialidade de um modo diferente daquele lido ou escrito no papel, e isso faz com que a maneira de lermos,

fazendo destaques e inserções, entre outras ações, nos obriga a novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e escrita.

Nesse sentido, a professora P10 relata sua experiência com essas novas estratégias de leitura e escrita:

Então, eu uso, principalmente, recursos como *datashow*, computador, o envio e recebimento de trabalhos via e-mail, então, eu uso muito dessa forma, porque eu penso que se isso está lá para facilitar, então, eu sou uma professora, assim que eu posso, eu evito a impressão de papéis, se eu puder resolver via internet, lendo ali na tela, eu penso um pouco até mesmo na economia. (P10, 16/05/2018).

No entanto, houve aqueles que não modificaram tanto assim seus hábitos, mudaram apenas nesses aspectos que lhe foram exigidos externamente. O professor P1, por exemplo, não enxerga a necessidade de trabalhar com as tecnologias digitais em sua prática, porque há outras demandas maiores, ou seja, para ele a alfabetização e o letramento do aluno na graduação devem ocorrer primeiro no papel, e é por isso que em suas aulas não utiliza as tecnologias.

A esse respeito, a professora P10 comenta que os “alunos, a maioria deles são nativos digitais, e tem professor que ainda é imigrante digital. [...] tem professor que não admite receber um trabalho pelo e-mail, tem professor que quer é o papel” (P10, 16/05/2018). Ao contrário do professor P1, a professora P10 entende que as práticas de leitura e escrita mudaram com o advento das tecnologias, e por isso afirma que

[...] querendo ou não os jovens eles estão eles estão em contato com diferentes tipos de leitura diferença de gêneros textuais diante da tecnologia [...] que a mensagem do celular é uma é uma forma de leitura [...] hoje [para] qualquer tipo de pesquisa acadêmica ou de escola no ensino fundamental, está o acesso da mão porque a pessoa digita o que ela quer pesquisar aí ela vai ter. (P10, 16/05/2018).

Os professores estão todo o tempo lendo e escrevendo em rede, se comunicando, mas, apesar do evidente uso do computador e da internet pelos professores como instrumentos de pesquisas acadêmicas, e embora usem muito a rede como espaço de interação e comunicação por meio das redes sociais, chama-nos a atenção o fato de não a usarem para trabalhar em grupos de discussão (com colegas, alunos ou outras escolas).

As possibilidades de interação entre os interlocutores via rede permitem que a escrita seja produzida, compartilhada e até mesmo realizada concomitantemente. É a escrita coletiva e colaborativa, favorecida pelas TIC, que se torna fundamental para a produção do conhecimento na sociedade contemporânea.

Todavia, alguns professores, como a professora P4, cita a falta de tempo, por causa de sua jornada de trabalho, como um dos empecilhos para se dedicar mais a essas atividades

colaborativas ou até mesmo ao preparo de aulas envolvendo as TDIC. A professora alega que a elaboração de atividades com estas tecnologias demanda demasiado tempo de preparação. Ela afirma que: “[...] é a falta de tempo para esse preparo, eu tenho consciência que eu não tenho preparo e que falta isso em mim” (P4, 19/05/2018).

Outro fator que percebemos foi que nas atividades de escrita dos professores em tela predominam aquelas do próprio trabalho: preparam atividades de ensino para suas aulas e/ou as avaliações no programa *Word* no lugar do caderno, produzem seus planos de aula no computador ao invés de no papel, e ainda registram conteúdos e presenças nos sistemas operacionais da Universidade em substituição aos tradicionais diários de papel. Não foi mencionado nenhum estudo, por parte dos professores formadores, de pesquisa, produção de artigo ou projeto que envolvesse a escrita colaborativa com/dos professores ou destes com os discentes.

Quanto à leitura, apesar de relatarem que é mais desconfortável ler na tela do computador e que o brilho gera mais cansaço, de alegarem a impossibilidade de carregar o computador/notebook para vários lugares, até mesmo por questões de segurança, fato permitido pelo livro, afirmam que leem muitos livros pedagógicos e/ou científicos disponibilizados na internet.

Segundo Ribeiro (2014, p. 140), há oposições confusas entre texto e hipertexto, ou seja, se considera texto (fora do meio eletrônico) e hipertexto (texto no meio eletrônico). Ao contrário dessa oposição, o que a autora propõe é a distinção de hipertexto impresso por oposição à de hipertexto eletrônico, pois, para ela, hipertextos são sempre textos, mas nem todo texto é hipertexto e “para sê-lo, os textos devem ter certas características, sendo a principal a não linearidade, em meio impresso ou eletrônico”. Ainda segundo Ribeiro (2014), a novidade dos hipertextos eletrônicos está no próprio suporte e na velocidade com que são acessados.

Desse modo, a hipertextualidade não foi apontada como um empecilho para a leitura, pois a maioria dos professores, em seus depoimentos, não apresentaram nenhuma queixa quanto à navegação na internet, pois na internet o texto se liga a infinitos textos, diversas janelas se abrem e se fecham em grande velocidade.

Ao contrário, a professora P12 (19/05/2018) afirma seguramente que usa a internet para acessar “bibliotecas *online*, sites de diversas universidades, os bancos de teses, os periódicos, as revistas *online* [...]” para preparar suas aulas e também solicita aos seus alunos que acessem a internet para realizarem pesquisas referentes aos conteúdos de sua disciplina.

No entanto, alguns professores teceram críticas quanto à preparação dos alunos para trabalhar com os textos acadêmicos, alegando que chegam à universidade com dificuldade de realizarem trabalhos escritos em uma perspectiva crítica e autoral e, diante desse despreparo, muitas vezes recorrem à cópia.

A partir dos depoimentos de quatro professores, o plágio emergiu então como uma outra categoria a ser analisada neste estudo, pois os mesmos compreendem ser este um dos desafios que enfrentam quanto à correção dos trabalhos acadêmicos dos alunos. Estes professores reconhecem que o plágio sempre existiu, mas salientam que as TDIC contribuíram para que este fenômeno ocorra com mais frequência, uma vez que a rapidez e o acesso às informações são facilitados pelos dispositivos digitais que estão “à palma da mão” dos alunos, afirma a professora P10.

Ainda de acordo com essa professora, o plágio precisa ser enfrentado pelo professor como um fenômeno que existe e sempre existiu, e não é o fato de o aluno pesquisar na internet ou não que o impedirá de realizá-lo.

Então penso que a internet oferece facilidades, por exemplo, do plágio. Então, tem muito professor que tendo medo do plágio, pede manuscrito e engana-se, porque eu já peguei plágio manuscrito. O aluno abriu o site, copiou tudo o que estava lá, à mão e entregou. Então, alguns medos da internet não fazem sentido, mas eu penso que é muito relacionado a esse fato de o próprio professor as vezes não dominar [a tecnologia], e ter medo de utilizar [a tecnologia], não saber muito como utilizar [a tecnologia]. (P10, 16/05/2018).

O professor P5 apresenta compreensão semelhante à da professora P10 ao afirmar que:

[...] acredito que [a tecnologia] interfere sim, uma questão que eu discuto muito na questão do plágio, a internet, especialmente, ela é assim é a cereja do bolo, corou, porque ela está ali, é a tentação, eu até brinco muito com meus alunos quando trabalho metodologia científica, no primeiro período, falo para eles, tentem não cair em tentação, porque eu entendo que é muita tentação, pensa, o que você quer está ali, lindo, perfeito, o que você precisava, está pronto, porque antes para você plagiar você teria que pelo menos transcrever, hoje o “contrl C” e o “contrl V”..., então assim são várias dimensões dessa relação das pessoas, dos alunos especialmente, estabelecem com a produção escrita. (P5, 19/05/2018).

Segundo Krokosz (2014, p. 24), “o plágio é entendido como uma modalidade de fraude, caracterizado pela apropriação de obra alheia, na qual estão envolvidos basicamente dois sujeitos: o autor original e o plagiário reproduzidor”. Ainda segundo o autor, o plágio surgiu em torno do século I a.C., mas a concepção adotada hoje é resultado das mudanças nos processos editoriais e legislações autorais surgidas no início do século XVIII.

Krokosz (2014) coloca que no meio acadêmico tem sido observado o plágio como um problema que foi intensificado pela sociedade da informação, devido ao desenvolvimento

das novas tecnologias de comunicação, e assim as opções de copiar e colar foram amplificadas com o avanço tecnológicos.

O autor destaca que na área acadêmica o plágio é considerado quando uma pessoa entrega um relatório de pesquisa a um professor, orientador ou diretor de instituição como se fosse seu, sem que saibam que tal trabalho foi feito por outra pessoa ou quando há compra de trabalhos acadêmicos feitos por outros, e que são entregues como se fossem feitos por quem os está entregando.

De acordo com KrokoscZ (2014), o processo de pesquisa e produção de trabalhos acadêmicos tem uma conotação específica e distinta de outros níveis de ensino e pesquisa. Para o autor, nas séries iniciais a cópia textual é um procedimento útil e mesmo necessário para o aprendizado da prática da escrita, por isso a atenção dos professores está voltada para o desenvolvimento da escrita e não à fonte consultada.

Contudo, KrokoscZ (2014) explica que depois das séries iniciais a prática da cópia deveria ser abandonada, uma vez que o estudante já aprendeu a produzir seu próprio texto. Porém, nesta segunda etapa do ensino fundamental, o estudante, ao invés de utilizar a escrita como um meio de comunicação dos conhecimentos obtidos, “ela continua como uma ferramenta de cópia e reprodução da produção alheia, numa prática que acaba por ser mantida até a conclusão do ensino médio” (KROKOSCZ, 2014, p. 32).

De acordo com pesquisas realizadas sobre plágio no ensino superior, KrokoscZ (2014) afirma que os dados apontam que os motivos alegados pelos estudantes para a prática do plágio são a falta de tempo (28,1%), interesse em obter notas boas (18%) e o desconhecimento das regras de citação e referência das fontes usadas, atrelada a outros vários fatores, como trabalho, vida pessoal e social, excesso de atividades acadêmicas exigidas pelas diversas disciplinas do curso, entre outros. Nesse sentido, com base em Marta de Oliveira (2007), KrokoscZ (2014) afirma que

[...] a ocorrência do plágio é um processo de reificação de hábito cristalizado na educação básica devido ao desconhecimento dos estudantes de técnicas e estratégias de composição textual como a sumarização, processo que consiste em identificar e selecionar as informações essenciais de um texto e apresentá-las na forma de síntese em um novo texto. Então, o estudante de graduação traz uma formação deficitária na sua habilitação autoral que deveria ter sido desenvolvida na educação básica e acaba mantendo no ensino superior a prática da reprodução textual, a qual habitualmente fazia nas escolas de ensino fundamental e médio. (KROKOSCZ, 2014, p. 33).

Durante os depoimentos, percebemos que os professores que abordaram a questão do plágio chegaram a essa constatação apontada pelo autor, todavia não sabem como lidar com

esse fenômeno complexo. Quando a professora P3 foi indagada a respeito de como age quando identifica fraude autoral por parte dos alunos, a mesma deu a seguinte resposta:

[...] eu tento mostrar para a pessoa que é muito fraco, essa questão é ilusória, é um castelo de areia, desmorona facilmente da mesma forma que foi construído rapidamente você, ele desmorona na mesma proporção. Então, a questão do plágio já peguei em trabalho, já mostrei e a pessoa nega, tem gente que não admite, tem gente que cala, “quem cala consente”, então, sim eu tento mostrar que é isso é uma coisa muito fugaz, que não vale a pena, você gasta um certo tempo, você gastou uma certa energia, um certo potencial para você perder, você vai ter que fazer de novo e ainda passar por essa situação constrangedora de dizer que você plagiou, no sentido de conscientizar mesmo. (P3, 24/05/2018).

De acordo com a fala da professora P3, ao afirmar que dialoga com seus alunos “no sentido de conscientizar mesmo”, tal atitude se mostra importante e entendemos que o assunto deve ser discutido por professores e alunos, e estes devem ser incentivados à autoria paralelamente ao debate sobre a ética quanto ao plágio indiscriminado.

Defendemos que a falta de mediação pedagógica do professor, além da falta do ensino de técnicas de escrita e de aprendizagem podem levar ao plágio em muitas ocasiões. Muitos alunos, se fossem esclarecidos quanto à esta prática, talvez não incorressem nesse erro.

A par disso, Krokosz (2014) explicita que os motivos para a ocorrência do plágio muitas vezes recaem exclusivamente sobre os estudantes e desconsidera-se a responsabilidade que professores, editores, instituições e até mesmo a sociedade têm em relação ao fenômeno, e isso pode representar um perigo. Assim assevera que

[...] esta limitação reflexiva e até mesmo enviesada pode suscitar uma modalidade de enfrentamento do plágio mais preocupada com controles e punição de alguns culpados (alunos e pesquisadores) do que com a educação e a prevenção como um compromisso de todos: alunos, professores, pesquisadores, editores, instituições e sociedade em geral. (KROKOSZ, 2014, p. 47).

Krokosz (2014) sinaliza que há duas categorias bastante distintas de manifestação de plágio acadêmico: intencional ou acidental. O autor esclarece que as formas de enfrentamento do plágio serão eficazes se houver o reconhecimento de suas características e da adequação das estratégias de ação de acordo com a especificidade na qual ocorre. Assim, o envolvimento com o plágio, tanto intencional quanto acidental, precisa ser melhor entendido.

O envolvimento intencional refere-se a uma ação deliberada, com o intuito de obter vantagens particulares por meio do trabalho feito por outros, explica Krokosz (2014). Contudo, o autor afirma que essa categoria tradicional de envolvimento com o plágio talvez não seja mais comum.

Ainda de acordo com KrokoscZ (2014), quando a produção de um trabalho científico é realizada objetivando receber boas notas, ter um diploma ou aumentar a produtividade científica, pode acontecer intencionalmente o plágio. Isso pode ocorrer por meio de vários tipos de atitudes (trabalhos idênticos submetidos pelo mesmo autor em disciplinas ou cursos diferentes para avaliação; cópia de trabalhos alheios; utilização de trabalhos comprados ou doados por amigos; reutilização dos próprios trabalhos publicados em mais de um periódico). Além disso, há ainda a falta de lisura entre os acadêmicos, pois estes cometem plágio por meio de todo tipo de trapaça, e “isso é algo que também decorre da banalização da fraude, da ausência de um ambiente coletivo de integridade, da inexistência de controles, seja de professores ou de códigos de honra institucionais, bem como da falta de medidas punitivas” (KROKOSCZ, 2014, p. 39).

Desse modo, o autor explica que o plágio intencional pode acontecer de forma acidental, “devido ao desconhecimento das regras de identificação das fontes utilizadas, dificuldades de redação e até mesmo desorganização dos materiais de pesquisa” (KROKOSCZ, 2014, p. 41).

Portanto, para KrokoscZ medidas corretivas são necessárias para combater a banalização do plágio, mas estas não são suficientes para que essa problemática seja de fato resolvida. Para ele, há que se estabelecer medidas de enfrentamento do plágio acadêmico, por isso sinaliza que as instituições de ensino podem e devem assumir uma atitude de comprometimento no enfrentamento do plágio acadêmico de modo que a própria instituição de ensino assuma sua responsabilidade em fazer cumprir seu papel educativo de forma eficaz, seja instrumentalizando de forma eficiente a capacidade de escrita, seja servindo-se de todas as medidas que contribuam para a originalidade do conhecimento produzido.

Os levantamentos dos hábitos de leitura e escrita digital dos professores e os usos que fazem do computador e de dispositivos digitais tendem por configurar o modo como os professores se relacionam com as TIC, e essa relação se reflete nos usos que fazem das TDIC em suas práticas formativas. É essa questão que abordaremos no próximo item.

3.3 As TDIC e seu uso na Prática Formativa dos Professores da UEG/Câmpus Inhumas

Ao indagarmos professores sobre o que compreendiam por tecnologias digitais da informação e comunicação, suas respostas revelaram que a concepção oscila entre o viés instrumental e o crítico, porém parece não estar muito clara, entre os professores, a diferença entre esses dois vieses. Em suas concepções muitas vezesos dois coexistem.

Vejamos os depoimentos mais significativos, de acordo com estas perspectivas.

Uma mera ferramenta. Não vejo que as questões tecnológicas, os tecnológicos vão revolucionar o ensino e a educação. Na verdade, eu tenho um posicionamento muito, é, rígido enquanto a isso. **Essa ideia redentora da tecnologia para mim inclusive é problemática, tecnologia é ferramenta** [...] então é uma ferramenta. Ela é importante, ela facilita algumas questões. (P7, 18/05/2018, grifo nosso).

A gente, a escola, ela precisa entender que, as tecnologias digitais elas são mais um **instrumento** que surgiu e que pode contribuir sim, desde que sejam bem utilizadas, assim como livro didático é uma tecnologia, assim como o quadro é uma tecnologia, enfim essas diversas tecnologias que surgiram em tempos diferentes, mas que foram agregadas ao trabalho do professor e que as tecnologias, elas também precisam e podem ser utilizadas com sucesso desde que o professor saiba como utilizar. (P10, 16/05/2018, grifo nosso).

Tecnologias digitais da informação e comunicação são os meios, como é que eu posso dizer, **os instrumentos** que facilita nossa vida [...] olha você tem uma ferramenta maravilhosa **uma ferramenta que facilita sua vida**. (P3, 24/05/2018, grifo nosso).

A respeito do que o professor compreende por TDIC, estes depoimentos revelam que a concepção instrumental predomina. De acordo com a concepção destes docentes, a tecnologia, neste caso, os computadores e o notebook conectados à internet, bem como o uso de *datashows*, são compreendidas como meras ferramentas descontextualizadas das intenções e usos sociais com que são utilizadas em sala de aula. As palavras “instrumento” e “ferramenta” são recorrentes nos depoimentos dos professores, seguidas da ideia de “ferramenta como auxiliares do processo educacional”.

Para Peixoto e Moraes (2017, p. 238), “a concepção instrumental, ao justificar suas reflexões sobre o uso das tecnologias em espaços formativos, considera a tecnologia como neutra”, de modo que “a tecnologia é tida como instrumento para alcançar determinados fins estabelecidos pelo homem”. As autoras apontam que a perspectiva instrumental adota o fundamento de que a tecnologia está submetida à vontade do homem e, com base em Feenberg (2010), afirmam que essa perspectiva parte do princípio de que a tecnologia é “uma ferramenta ou instrumento da espécie humana com os quais nós satisfazemos nossas necessidades” (FEENBERG, 2010 apud PEIXOTO; MORAES, 2017, p. 238).

Segundo Bonilla e Pretto (2007, p. 73), ainda predomina um uso das tecnologias como ferramentas auxiliares do processo educacional. Para os autores, isso reduz de forma evidente as suas possibilidades, e essa redução “não só esvazia as TIC de suas características fundamentais, como as transforma em meras animadoras da mesma educação”. Ainda de acordo com eles, isso acontece porque o que se busca é a utilidade desses novos equipamentos.

Pretto e Passos (2017) também denunciam que as tecnologias nos documentos propostos pelas políticas públicas do governo brasileiro, financiadas pelos organismos internacionais, como UNESCO, são concebidas como recursos ou suportes para melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento de competências tecnológicas para os alunos, e não como elementos que estruturam as práticas culturais na sociedade contemporânea.

Essa concepção instrumental certamente trará suas implicações para a prática docente. Em nosso entender, se na concepção dos professores predomina uma concepção instrumental das TDIC, o modo pelo qual os docentes formarão seus alunos também será inevitavelmente mais técnico, sem um uso mais reflexivo, sendo que para isto é necessário tomá-la como objeto de estudo e como ferramenta, como proposto por Bévort e Belloni (2009).

Para pensar em uma proposta teórico-metodológica para os cursos de formação inicial de professor, é preciso compreender que as tecnologias digitais não podem ser pensadas como meros objetos tecnológicos que são usados de forma neutra e instrumental. Ao contrário, são objetos socioculturais que estão inseridos em uma sociedade com uma cultura digital e, portanto, tem sentidos e razões de existirem, pertinentes a essa sociedade, e de serem utilizados para determinadas finalidades.

Assim, a inserção das tecnologias digitais nos currículos dos cursos formativos de professor terá mais sentido se as entendermos de acordo com essa concepção, ou então seu uso se reduzirá a “recurso” ou em uso meramente instrumental.

A respeito disso, Moraes e Peixoto afirmam que

[...] a visão neutra da tecnologia traz limitações para sua análise, pois explica as diferentes formas de uso dessas tecnologias com base em decisões individuais e de ordem técnica. Assim, não fazem referência aos contextos culturais, sociais e econômicos. As explicações são parciais, baseiam-se em particularidades ou especificidades como se estas não tivessem relação com uma totalidade. A reflexão baseada na neutralidade da tecnologia trata os recursos tecnológicos de forma dissociada do contexto social e toma como objeto de análise as particularidades do conhecimento técnico. (PEIXOTO; MORAES, 2017, p. 239).

A partir das palavras das autoras, podemos observar que muitas vezes os usos das tecnologias pelos professores em suas práticas pedagógicas são de ordem técnica, mas tais professores possuem também uma visão crítica sobre os usos dos recursos tecnológicos, e que nem sempre são tratados de forma dissociada dos contextos culturais, sociais e econômicos.

De acordo com Peixoto e Moraes (2017), a visão crítica leva em conta a tecnologia em relação ao contexto social, político ou econômico, e revela preocupação com as políticas públicas educacionais e com a reconfiguração do trabalho docente. Desse modo, as autoras

asseveram que é necessário observar as questões presentes no contexto no qual as tecnologias estão inseridas, pois o uso de tecnologias em ambientes formativos refere-se mais a questões de ordem cultural e política do que ao progresso tecnológico em seu sentido estrito. Propõem então que a análise do contexto histórico, cultural, social e das condições materiais dos sujeitos que utilizam esses recursos é fundamental.

Assim sendo, percebemos que as concepções dos professores formadores P5 e P6 aproximam-se mais da visão crítica, como explicita Peixoto e Moraes (2017). Vejamos.

[...] pensar a tecnologia como uma ferramenta a serviço do trabalho [...] a tecnologia ela é fruto do trabalho do homem, então nós necessitamos de apropriarmos dela, conhecer, para a gente saber lidar com ela. Ou nós fazemos isso, ou ela passa nos usar, em seu favor, que é o risco da rede social. Muitas pessoas usam rede social não porque eles têm o domínio da rede social, na verdade a rede social domina eles todos os dias. Então são pessoas que se deixam se levar pelas informações de rede social e que deixam de fazer as suas, é, que deixa a gente fazer muitas coisas importantes, simplesmente porque se perdem naquele mundo atrativo, interessante, então, as vezes tem isso. (P6, 16/05/2018, grifo nosso).

Eu compreendo como uma um patrimônio histórico cultural mesmo, assim, uma conquista da humanidade, como ela avança na arte, na arquitetura e claro que a tecnologia digital ela extrapola os limites, digamos, assim de uma criação específica porque ela passa a ser um recurso também que vai ser hoje utilizada em todas essas outras áreas que citei inclusive na arte, mas para mim é uma perspectiva histórico-cultural, que eu tenho uma identidade é instrumento de trabalho, é o avanço, é a sofisticação que nós conseguimos, nesse momento histórico, que é uma sequência que talvez tenha se iniciado lá quando um antepassado nosso pegou uma pedra e lascou e poliu. (P5, 19/05/2018, grifo nosso).

De acordo com os depoimentos acima citados, as TDIC são compreendidas para além do viés técnico e neutro, uma vez que estes recorrem aos aspectos histórico-culturais e sociais para explicá-las enquanto tecnologias que fazemos uso dentro da atual sociedade.

Nesse sentido, podemos concluir que as implicações educacionais desta concepção nos processos formativos poderão caminhar em direção a um ensino que, uma vez envolvendo as TDIC, contribuirá para que o espaço formativo possa ser ampliado para além das paredes das salas de aula.

Contudo, os professores formadores quando indagados sobre os usos que fazem das TDIC em suas atividades de ensino, revelaram em suas respostas uma concepção majoritariamente instrumental. Quando foram questionados se usam as tecnologias digitais em sua prática, todos responderam que sim, porém os usos que fazem se restringem ao computador e ao *Datashow*, para exposição de conteúdos, *slides* e vídeos.

Houve apenas um relato, do professor P7, de um uso mais informativo e colaborativo das TDIC. Em seu depoimento, o professor P7 relata a criação de blogs com os próprios formandos, envio e recebimento de trabalhos acadêmicos via e-mail, criação e uso do seu *site*,

onde disponibiliza textos, artigos científicos, exercícios, *slides* e vídeos para seus alunos como forma de democratização do conhecimento.

Nesse contexto, percebemos a importância de o professor formador lançar mão de um ensino que envolva as TDIC, apropriando-se das mesmas de forma crítica e sabendo identificar suas limitações e possibilidades pedagógicas.

Porém, identificamos alguns desafios quanto ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica a partir dos relatos dos professores que atuam no Câmpus Inhumas:

Então, se for para eu ensinar, incentivar alguém, orientar, eu não me vejo capacitada não, sabe? Então, eu vejo assim, que a gente busca instruir no sentido de mostrar que é uma tendência, que é um fato novo dentro da educação [...], mas eu não vejo que nós estejamos trabalhando isso de forma adequada com os nossos acadêmicos, vejo menos, ainda, não falo pelos demais, mas falo por mim, que eu não tenho condição para isso, de trabalhar no sentido de orientar o meu aluno acadêmico suficiente para ele conseguir lidar com essa situação lá na sala de aula dele. (P4, 19/05/2018).

[...] então quando [o professor] não usa, às vezes, não é porque não tem conhecimento ou porque não quer utilizar, às vezes, porque não é interessante para a prática pedagógica do professor. Acontece isso também de não ter o domínio. (P6, 16/05/2018).

Mas eu tenho visto meus colegas docentes sim, lançarem mão destes recursos, e há uma queixa geral por parte da comunidade acadêmica, é muito difícil, como que eu vou fazer aquilo que eu não sei? Daí eu vejo necessidade de nós termos uma disciplina específica ou um projeto de extensão voltado para o esclarecimento e aprendizagem com as novas tecnologias. (P8, 16/05/2018).

Uso, mas eu penso que eu uso apenas o mínimo do mínimo, uso o *datashow*, a música, aparelho celular, mas eu acho que não potencializo isso porque eu não tenho domínio disso e, veja o quanto isso faz falta! O máximo que eu uso é o *datashow* com exibição de um filme de um documentário, levo sites para minhas alunas, eu pesquiso isso, é o que eu consigo fazer. Por exemplo tem um assunto interessante, eu passo esse site para elas pesquisarem, mas eu acho que ainda está muito aquém do que realmente necessita. E por que que eu uso pouco? Pela minha própria dificuldade. (P3, 24/05/2018).

Ao analisarmos os depoimentos acima, constatamos que a questão da dificuldade é recorrente, e talvez por isso haja predomínio de um uso mais instrumental das TDIC em sala de aula pelos professores formadores: utilizam o *datashow* para exposição oral do conteúdo por meio do Power Point e/ou para exibir vídeos do YouTube ou filmes editados.

Seja por falta de conhecimento em usar as TDIC numa perspectiva mais crítica, seja por falta de domínio técnico, tal fato pode contribuir para um uso predominantemente tradicional da tecnologia, ou seja, transmissão e repetição de conteúdos. Junto a esse fator, não encontramos evidências que demonstrasse que o quesito “idade” também influenciasse em um uso instrumental das TDIC na prática pedagógica pelo professor formador ou que demonstrasse uma *expertise* maior dos professores formadores mais jovens em comparação aos professores mais velhos.

Ao contrário disto, os usos que os professores formadores fazem das TDIC em sua prática formativa sinalizam que há uma lacuna no conhecimento que conduz este uso, pois as TDIC são constantemente utilizadas numa perspectiva instrumental e neutra. Esta lacuna pode existir em função da formação que os professores formadores da UEG/Câmpus Inhumas receberam em sua graduação, pois, oito professores se formaram entre a década de 80 e 90. Nestas décadas inicia no Brasil a inserção das tecnologias em escolas por meio de programas governamentais criados pelo MEC e, neste período, nem mesmo eram mencionados o uso e a integração das tecnologias nos processos formativos de professores em sua formação inicial.

De acordo com nossa pesquisa realizada no banco da CAPES, a inexistência de pesquisa na formação inicial do Pedagogo voltada para o uso das TDIC com vistas ao letramento digital revelou a importância de pesquisas que contemplem esta temática nos processos formativos das licenciaturas, neste caso, no curso de Pedagogia.

Para Peixoto e Moraes (2017), nas pesquisas educacionais um dos temas presentes é a inserção das tecnologias em ambientes formativos, e o uso de tecnologias no ensino dos diversos conteúdos curriculares e em distintas modalidades de ensino tem sido argumento para a adoção de teorias educacionais e campos teóricos distintos. De acordo com as autoras, o argumento da neutralidade da tecnologia, o discurso tecnocêntrico persistente e a dicotomia entre as visões instrumental e crítica são recorrentes nessas pesquisas.

Assim, o tecnocentrismo pode se revelar também por meio de uma visão determinista (as tecnologias determinam os usos que os sujeitos farão dela), que leva a entender que as características técnicas dos recursos tecnológicos produzem um determinado tipo de Pedagogia. Dessa maneira, para as autoras, pode-se fazer uma “boa” ou “má educação” e desenvolver atividades pedagógicas modernas ou ultrapassadas, porque essa forma de fazer educação “trata-se de uma visão otimista que desconsidera os antagônicos valores que o homem pode atribuir aos recursos técnicos na execução de diferentes ações” (PEIXOTO; MORAES, 2017, p. 239).

Diante do exposto, buscamos em Franco (2016) e Peixoto; Moraes (2017) uma compreensão de como a prática pedagógica dos professores reverbera essas perspectivas quanto ao uso das TDIC. Para Franco (2016, p. 536-537), a “Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais” e, nesse sentido, “oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político”.

Todavia, para a autora, a mídia, a internet, o computador e as redes sociais têm tido grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas, o que tem provocado até uma desigualdade de condições. Nesse sentido, afirma que “a escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação” (FRANCO, 2016, p. 537).

Porém, quando Franco (2016) afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, apoia-se e defende a epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que podem ser essas práticas.

Entretanto, Franco (2016) denuncia e revela o estado em que cada vez mais as práticas educativas contemporâneas encontram. Segundo a autora, essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante, pois a esfera da reflexão, do diálogo e da crítica está sendo substituída “por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários” (FRANCO, 2016, p. 538).

Com isso, ocorre uma alienação do professor, por ser expropriado da condição de decidir sobre as atividades que constituem sua função pedagógica, isto é, “a escolha dos recursos didáticos de acordo com os objetivos educacionais, a preparação das atividades didáticas de acordo com a realidade cognitiva dos alunos e a avaliação da aprendizagem” (PEIXOTO; MORAES, 2017, p. 247).

Nesse sentido, para Peixoto e Moraes (2017) a apropriação das TDIC pelos professores tem acentuado a divisão social do trabalho, a fragmentação de papéis e a superespecialização de funções. Evidenciamos então a importância de que haja reflexão sobre os processos de apropriação das tecnologias considerando as relações entre sujeitos, em seu contexto socio-histórico, o que inclui os espaços formativos, e isso, segundo as autoras, exige recorrer aos pressupostos do campo educacional.

A partir do exposto, percebemos que a prática pedagógica dos professores formadores da UEG/Câmpus Inhumas apresenta tanto aspectos da abordagem instrumental como da crítica e “refletem a ambiguidade que configura a ‘consciência do homem moderno’” (RÜDIGER, 2007 apud PEIXOTO; MORAES, p. 248).

A esse respeito, Franco (2016) sinaliza que

[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano. Esse aspecto é destacado por Pinto (2005), ao abordar a técnica como produto do humano, diferente da técnica como produtora do humano. Isso remete a uma possível mistificação da técnica no campo pedagógico, supervalorizando-a como produtora das práticas. Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. (FRANCO, 2016, p. 535-536).

A autora supracitada faz um importante apontamento com relação à mediação do humano para que as práticas sejam construídas pedagogicamente e para que não ocorra a submissão do humano à técnica, como se a mesma fosse a produtora do humano.

Nesse sentido, Masetto (2013, p.150) assevera que “toda essa nova tecnologia provoca o debate a respeito de seu uso, bem como do papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo de aprendizagem”. Para ele, isso envolve também uma nova postura do professor e uma mudança na postura do aluno. Para tanto, é imprescindível que o docente esteja imbuído de uma nova perspectiva para o seu papel, que é ser um mediador pedagógico da aprendizagem. Todavia, é importante que se apresente como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, enquanto o aluno assume um papel de aprendiz ativo e participante, de sujeito de ações que o levem a aprender.

No que se refere à mediação nos processos de ensinar e aprender usando as tecnologias, Toschi (2011) mostra que esta ocorre de forma dupla. Entendê-la dessa maneira significa pensar também nas implicações que essa afirmação traz ao papel do professor como mediador. A autora afirma que

[...] no processo de relação dos alunos com os conteúdos há a mediação do professor e a do dispositivo a que o estudante tem acesso, na sua relação com as informações disponíveis. Em se tratando da virtualidade, o universo de informações é imenso, quase infinito, e complexifica mais a mediação docente. [...] assim, aos professores cabem tarefas mais complexas do que a transmissão de saberes. Compete-lhes fazer mediações neste espaço de relações entre o estudante, o conhecimento e os meios divulgadores do saber, ou que possibilitam acesso às diferentes informações. (TOSCHI, 2011, p.119)

Essa mediação é tão importante quanto necessária, para que a velha prática de usar “remendos novos em roupas velhas” não perpetue nas práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso das TDIC. Assim, Moraes (1996) ressalta:

O fato de integrar imagens, textos, sons, vídeos, animações e mesmo a interligação de informações em seqüências não-lineares, como ocorre na produção de ferramentas de multimídia e hipermídia, não garantem a boa qualidade pedagógica. Programas e projetos visualmente agradáveis, bonitos e até criativos, podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno, sendo este concebido como uma tabula rasa que tudo absorve. E assim, continuamos

preservando e expandindo a velha forma com que fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica utilizando esses novos instrumentos (sic). (MORAES, 1996, p. 58).

Ao contrário dessa prática acrítica e reprodutivista, entendemos ser fundamental o professor formador propiciar projetos e planos para além do paradigma instrucionista, refutado em nosso estudo. Defendemos um processo de formação que leve o futuro professor a refletir criticamente sobre os usos das TDIC em sua prática pedagógica e as implicações decorrentes desse uso, por se tratar de objetos socioculturais. Isso requer que todos os fatores sociais, econômicos e políticos sejam considerados, até o próprio professor em formação, ou seja, os “aspectos que marcam as particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: ‘sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais’” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010 apud FRANCO, 2016, p. 540).

A par do exposto, entendemos que o principal agente que pode incentivar e mediar o uso das TDIC é o professor formador, mas, para que as mudanças aconteçam, é necessário que suas concepções acerca do letramento digital e o uso das TDIC em sua prática pedagógica sejam ressignificados. Acreditamos que a partir do uso das TDIC os professores podem construir conhecimentos juntamente com seus alunos, levando-os a ter uma postura crítica, autônoma e reflexiva diante dessa nova tecnologia que se instalou em nossa vida pessoal, social e acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento digital para uso e integração das TDIC na formação inicial do professor foi o ponto de partida desta pesquisa, de modo que procuramos investigar a concepção dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas, sobre o letramento digital. O letramento digital é uma prática social de leitura e escrita, constituída culturalmente, em ambientes digitais a partir de dispositivos digitais (BUZATO, 2006). É evidente a importância da presença das TDIC na formação do professor para que possa ascender às práticas de leitura e escrita digital, aos novos modos de apreensão das informações, das situações sociocomunicativas marcadas pelos ambientes *online*. Contudo, esta prática letrada digital nem sempre vem sendo utilizada nos processos formativos de professores como uma resposta às demandas da era tecnológica na qual vivemos atualmente.

Portanto, fundamentada no aporte teórico sobre esta temática, esta pesquisa investigou o uso das TDIC nos processos formativos de professores, a fim de verificar se esse uso contribui para a aquisição do letramento digital por parte dos professores em formação. Nesse sentido, este trabalho orientou-se por meio da seguinte questão norteadora: qual é a concepção de letramento digital dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas?

Portanto, para atender ao objetivo principal da pesquisa – analisar a concepção dos professores formadores do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas acerca do letramento digital e sua especificidade na formação inicial do pedagogo – abordamos durante a investigação três aspectos principais: a concepção de letramento digital, os hábitos tecnológicos e as habilidades de leitura e escrita digitais dos professores formadores e as TDIC e seu uso em sua prática formativa. Durante a pesquisa empírica investigamos no curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas de que maneira a concepção do professor formador norteia a formação do futuro professor e contribui para a ambiência do letramento digital.

Uma formação de professor para uso das TDIC não pode resumir-se a uma perspectiva instrumental, valorizando somente aspectos de treinamento de habilidades e competências específicas para a utilização das TDIC. Ao contrário, essa formação deve pautar-se em uma visão do professor como produtor de informações e conhecimentos, em vez de consumidor de informações prontas e disponíveis nos meios de comunicação (PRETTO; PASSOS, 2017; BONILLA, 2011).

A partir dos dados obtidos, evidenciamos que o curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas, não garante a seu egresso uma formação teórico-prática consistente, que viabilize o uso das TDIC com vistas ao letramento digital, a fim de dar suporte à sua futura atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para qual está sendo formado.

O currículo mostra, de modo limitado, que o aluno, ao se formar, deve saber usar as tecnologias digitais e suas linguagens (PPC, 2015), mas não há indicação ou detalhamento sobre as tecnologias no curso, seu papel na educação e na formação do professor. O termo letramento digital nem mesmo é citado na proposta, comprovando a não existência de uma preocupação consistente quanto ao tema. A não existência “oficial” no currículo ratifica que o letramento digital não é visto como objeto de estudo e prática imprescindível para a formação dos professores. É importante considerar as TDIC em suas duas dimensões inseparáveis: como objeto de estudo e ferramenta pedagógica (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Embora existam disciplinas como as de Educação e Mídias e Métodos de Alfabetização e Letramento que integram a Matriz Curricular do curso, o letramento digital não aparece em suas ementas, ficando a cargo dos professores a iniciativa de inseri-lo, e isto pode ser feito por meio da oferta de disciplinas voltadas para o tema, em forma de AEA, ou no Núcleo Livre, como consta na Matriz Curricular.

A esse respeito, consideramos que a formação do pedagogo fica comprometida, pelo fato de o letramento digital não ser contemplado na Matriz Curricular, além da realidade de que a maioria dos professores formadores que assumem essas disciplinas não terem formação nessa área, com exceção de uma professora especializada em Mídias na Educação.

Com isso, compreendemos que, mesmo que o professor formador assuma a responsabilidade por integração e uso das TDIC nos processos formativos, isso não isenta a instituição de estabelecer em seu PPC objetivos que promovam a ambiência do letramento digital no curso de Pedagogia.

No que diz respeito à curricularização das tecnologias como disciplina oficial ou como um componente curricular, a literatura revelou em primeiro momento que essa forma de as integrar nos cursos de formação de professor não era a mais viável. A inserção curricular das tecnologias em uma perspectiva de educação integrada seria a ideal (FANTIN, 2012).

Todavia, durante o percurso da pesquisa, e a partir dos dados obtidos com as entrevistas, percebemos que diante da falta de um projeto legal e institucional que articule as tecnologias de forma significativa no currículo, a oferta de disciplina que contemple as TDIC no curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas ainda serianecessária.

No que tange à concepção dos professores formadores quanto ao letramento digital, seus hábitos tecnológicos e suas habilidades de leitura e escrita, procuramos identificar como esses fatores norteiam sua prática formativa. A pesquisa desvelou que os fatores apontados não interferem de forma efetiva em sua prática pedagógica, pois, apesar de os professores apresentarem uma concepção de letramento digital que vai além das concepções restritas, em sua compreensão acerca das TDIC ainda predomina a visão instrumental e não levam em conta os aspectos sociais, históricos e culturais (BUZATO, 2006; SOUZA, 2007; FREITAS 2010) que as envolve.

O uso destas tecnologias com viés instrumental impede, de algum modo, que as TDIC sejam trabalhadas pelos professores formadores em suas atividades de ensino na Universidade, porém foi possível apreender que os recursos digitais são incorporados à prática cotidiana dos professores mais como uma ferramenta e/ou recursos, logosão entendidas como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Este fato reporta às lacunas nos processos formativos do curso de Pedagogia quanto ao uso das TDIC com vistas ao letramento digital.

Outro fator revelado é o de que os professores usam as TDIC em sua vida pessoal e profissional, mas não significou necessariamente que sabem utilizá-las em um viés crítico na prática pedagógica. Isso ficou evidente por meio dos depoimentos dos professores, pois a dificuldade no trato com as tecnologias digitais foi recorrente. Todos sabem e usam o computador, o notebook e o *datashow*, porém sempre em um viés instrumental.

A dificuldade em lidar com mídias mescladas por semioses diversas (texto + imagem + som) foi outro dado que nos chamou a atenção. A linguagem multimodal, semiótica, hipermidiática, própria das tecnologias digitais, revelou-se como um obstáculo para que o professor use tais tecnologias em suas atividades de ensino, seja em sala de aula ou fora dela. Apenas dois professores mostraram não possuir dificuldades em lidar com essa linguagem. Destes, uma é a professora que tem especialização em tecnologias digitais, já mencionada, e o outro trabalha na EaD.

Estes dados, formação de professor e uso das TDIC em trabalho, no caso EaD, apontaram que a formação e o uso das TDIC no trabalho com mais intensidade fazem com que o professor apresente um pouco mais de condições em trabalhar com as tecnologias digitais com mais fluência e frequência. Todavia, o que ficou evidente é que não há oposição entre quem sabe e quem usa mais, mas que há um saber que orienta esse fazer. No caso dos professores formadores do curso de Pedagogia, CâmpusInhumas, esse saber é predominantemente neutro e instrumental.

A esse respeito, entendemos que manter-se atualizado para atuar em sua prática é o melhor caminho que o professor formador pode escolher para que possa ter condições de suprir suas demandas quanto à docência (práxis) e as necessidades socioculturais dos discentes. Afinal, estas não são atribuições de qualquer professor? Mais ainda, do professor universitário, devido ao seu papel formador de outros docentes?

Sobre a concepção de TDIC dos professores formadores e sua relação com sua prática formativa, o foco da pesquisa consistiu em identificar qual a concepção destes sobre as TDIC e como essa concepção contribui com a formação do egresso do curso de Pedagogia.

Neste quesito, observamos que os professores não possuem uma clareza do que significa uma prática *para* as mídias, *com* as mídias, *sobre* as mídias e *pelos* mídias (BÉVORT; BELLONI, 2009). Em suas concepções há um entendimento predominante que se refere ao uso *com* as mídias, porque compreendem as TDIC como mera “ferramenta”, usada apenas como um “recurso” (BONILLA, 2011, BONILLA; PRETTO, 2007). Essas palavras foram recorrentes nos depoimentos dos professores.

Desse modo, o uso das TDIC nos processos formativos tem se apresentado como um “recurso”, ainda mais, pelo fato de a maioria dos professores formadores do curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, ainda atuarem de acordo com a proposta de ensino tradicional, fazendo com que o “modelo de transmissão-memorização-fixação-reprodução de conteúdo” continue.

O uso das tecnologias com esse viés não impede, de modo algum, que as TDIC sejam usadas pelos professores formadores em suas atividades de ensino na Universidade, mas sendo o letramento digital entendido como práticas sociais de leitura e escrita por meio de artefatos digitais, seu desenvolvimento nos processos formativos pode ficar restrito, pelo fato destas práticas não avançarem para além desse viés.

O trabalho com as TDIC na formação de professor deve então se pautar em uma perspectiva crítica desse uso, questionando sempre *o que, para que e por que* se usa, de modo que o professor desenvolva uma criticidade quanto às exigências que a Sociedade da Informação impõe sobre seu fazer pedagógico, no que diz respeito às TDIC. Isso permite que os professores, nos diferentes âmbitos da educação, apropriem e incorporem em suas práticas profissionais o uso das TDIC para além do viés instrumental e viabilizem outras possibilidades de ensino para a construção do conhecimento.

Durante a pesquisa de campo, constatamos que na instituição investigada o uso das TDIC ainda acontece de forma tímida, o que pode barrar o letramento digital dos acadêmicos que necessitam de uma atenção maior quanto ao uso e à aplicação social de tais

conhecimentos. Portanto, fazem-se necessárias algumas ações mais específicas, no sentido de estabelecer um referencial teórico-metodológico, tendo em vista o uso dos recursos tecnológicos com o objetivo de abarcar aqueles alunos que, apesar de estarem em um curso superior, ainda não tiveram a oportunidade de acesso a esses recursos.

Outro aspecto relevante a ser considerado, se refere à necessidade de realizar uma sensibilização dos docentes e discentes sobre a temática investigada por meio de minicursos, palestras, *workshops* ou outra forma que os docentes, juntamente com a direção e a coordenação do Câmpus Inhumas, entenderem ser a melhor, pois a pesquisa revelou que a concepção dos professores formadores se mostrou incipiente para tratar a temática do letramento digital em termos teóricos e práticos nos processos formativos do curso de Pedagogia.

Acreditamos que estas ações contribuirão até mesmo para os professores assumirem atitudes frente ao plágio. Embora este sempre tenha existido, para alguns professores a evolução das tecnologias digitais contribuiu para que sua ocorrência fosse intensificada. Nesse aspecto, cabe ao Câmpus apoiar estes profissionais e auxiliá-los no enfrentamento desta questão, porque os estudos revelaram que esse problema recai muitas vezes somente sobre o professor, e a instituição fica isenta de suas responsabilidades quanto à busca de soluções para tal problema.

Frente a esses resultados, podemos concluir que a inserção curricular das TDIC na formação inicial de professor requer que outros fatores sejam levados em consideração, que vão além de uma sistematização no ensino. Tal assertiva implica entender que há limites e possibilidades de suas inserções curriculares devido aos diversos contextos socioculturais e políticos em que estamos inseridos.

Com base na análise das categorias elencadas e nos resultados apresentados, a pesquisa apontou que existem pontos positivos no que se refere à temática investigada, tais como: uso das TDIC para pesquisas, produção e elaboração de trabalhos acadêmicos para serem apresentados nos eventos que o Câmpus Inhumas promove, para, em ocasião posterior, serem publicados nos anais da Universidade Estadual de Goiás; utilização do e-mail para envio de trabalhos e troca de informações entre alunos e professores; ações pedagógicas, ainda que isoladas, por parte de professores formadores, que promovem práticas letradas digitais.

Porém, apesar dessas contribuições, a pesquisa constatou que é necessário avançar muito quanto à inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nos processos

formativos do professor com vistas ao letramento digital. Mesmo diante de tais desafios, um aspecto importante a ser considerado, no que diz respeito à inserção curricular das TDIC, é a articulação entre teoria e prática, seja nas disciplinas curriculares ou em ações pedagógicas, porque trabalhar *com, sobre e pelas* TDIC é atualmente condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural.

Nesse sentido, é fundamental entender o currículo como prática cultural e social, no entanto sabemos que a construção de um currículo é uma disputa de territórios, que envolve relações de poder e implica diversas escolhas que dependem do contexto sociocultural, e que a discussão da presença da TDIC na formação de professores revela apenas uma das diversas faces de um complexo contexto tecnológico e cultural (FANTIN, 2012).

Por isso, considera-se ainda, que novas pesquisas sobre o tema do letramento digital na formação de professores possam ampliar o escopo deste estudo a investigar formas de atualização e construção de um conhecimento a cerca do uso das TDIC em sala de aula com vistas ao letramento digital pelo professor formador.

Novas pesquisas podem também abrir espaço para uma busca de um corpo teórico-metodológico que forneça condições ao professor formador de pesquisar, selecionar e estabelecer as TDIC mais condizentes com uma prática pedagógica para além do viés tradicional. Desse modo, podem contribuir para que os professores formadores adquiram um saber/fazer que oriente sua prática formativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/viewFile/753/526>> Acesso em: 25ago 2018.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. P. **Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo**. Disponível em: <http://decampinasoeste.edunet.sp.gov.br/tics/Material%20de%20Apoio/Coletania/unidad e4/Desafios_e_possibilidades.pdf> Acesso em: 26ago17.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>> Acesso em: 01 fevv2018.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectiva. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009 1081 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 mar 2018.

BONILLA M.H.S. Formação de professores em tempos de web2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de A.(org.). **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

BONILLA, M. H.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In. BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.

BONILLA, M. H.; PRETTO, N. D. L. Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In. ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (Coord.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

BONILLA, M. H. S.; SOUZA, J. S. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-r...>
> Acesso em: 12 abr 2018.

BRIZOLA, J.; ALONSO, K. M. Tecnologias e educação: o uso das TIC no Ensino Médio. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p. 135-163, jan./jun. 2017. Disponível em:
< <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/download/2581/2086>> Acesso em: 20 de fev. 2018.

BRZEZINSK, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Pedagogos**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**.2001. (Dissertação de mestrado) Campinas, São Paulo, Brasil. Disponível em
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270554/1/Buzato_MarceloElKhouri_M.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. **Portal Educarede**. São Paulo. 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em:
<http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/37703285/BUZATO_letramentos_digitalis_e_formacao_de_professores.pdf?>. Acesso em 05 abr 2018.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão Digital**. 2007. Tese (Doutorado em Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269320/1/Buzato_MarceloElKhouri_D.pdf> Acesso em: 29 jun. 2018.

BUZATO, M. E. K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, vol.13, n.38, p.325-342, maio/ago. 2008. [online]. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/10.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. **Hipertexto**. Belo Horizonte, MG. 2009. Disponível em
<http://www.academia.edu/1368336/Letramentos_digitalis_apropriacao_tecnologica_e_inovacao>. Acesso em: 20 mai. 2018

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.283-304, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a14.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2018.

CAMPOS, R. **Web 2.0, Web 3.0 e as oportunidades para o governo**. Postado em 10 dezembro 2012. Disponível em:<<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/web-20-web-30-e-oportunidades-para-o-governo>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

Dicionário Etimológico Etimologia e Origem das Palavras. Disponível em:
<<https://www.dicionarioetimologico.com.br>>

DEMO, P. Olhar do educador e novas tecnologias. B. Téc. Senac: a **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n° 2, mai./ago. 2011. Disponível em:
<<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/190>>. Acesso em: 14 de mar 2018.

FANTIM, M. Mídia-Educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em:
<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512--Int.pdf>> Acesso em: 05 mar 2018.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa, 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução á metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2018.

FREIRE, Maria Maximina. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando.... In: SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV, (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade**. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em 02 set. 2016.

GIRAFFA, L. M. M. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. **NIED**. Vol. 1, n. 1. Campinas/SP: UNICAMP, 2013. Disponível em:
<[file:///C:/Users/Dell/Downloads/112-167-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/112-167-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO. E. S. S. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 31, núm. 113, 2010, pp. 1355-1379. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 30 abr 2018.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In. COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KROKOSZ, M. **Outras palavras: análises dos conceitos de autoria e plágio na produção textual e científica no contexto pós-moderno.** 2014. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

LEMONS, A. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: Lemos, André; Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23. Disponível em: <<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemons/cibercultura.pdf>> Acesso em: 02 mar 2018.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNIO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. P. L. O uso de ferramenta da Web 2.0 no compartilhamento de informação e conhecimento. In: **MPGOA**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 128-139, 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/mpgoa/article/download/19777/11055>> Acesso em: 04/07/2017.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANGAN, P. K. V., SARMAMENTO, D. F., MANTOVANI, A. M. (2010). As tecnologias da informação e da comunicação: recortes de experiências no contexto da formação inicial do professor. **Colabor@ - Revista Digital da CVA**, 6(22), pp. 1-12. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/129/113>> Acesso em: 23 maio. 2018.

MORAES, M. C. O paradigma Educacional Emergente. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, p. 57-69, abr./jun., 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2081/2050>>. Acesso em 21 mar 2017.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. De Pedagogos a Professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2017. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/634/637>>. Acesso em: 01 maio 2018.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, N. A. do. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil.** 2014.153 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

PAIVA, V. L. M.; BOHN, V. C. R. O uso de tecnologias em aulas de língua estrangeira: dos recursos *off-line* à *Web 2.0*. In: BRAGA, J. C. F. (coord.) **Integrando Tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PEIXOTO, J.; MORAES, M. G. Educação e Tecnologias: algumas tendências da temática nas pesquisas educacionais. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 233-252, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5875/3213>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014, p.13 a 24.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PRETTO, N. D. L.; PASSOS, M. S. C. Formação ou capacitação em TIC? Reflexões sobre as diretrizes da Unesco. **Redoc**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 9, set/dez.2017.

REIS, M. B. de F. A Educação Inclusiva e a busca de novas práticas. In. REIS, M. B. F. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, M. B. de F. *et al.* Educação Superior e Diversidade: entre o discurso e a prática pedagógica. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas, v. 6, n.2, p. 85-95, out 2014.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

RIBEIRO, A. E. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>. Acesso em: 20 abr 2018.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela - letramento e novos suportes de leitura e escrita. In. COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

RIBEIRO, A.E.; COSCARELLI, C. V. Letramento digital. In. **Glossário Ceale**. UFMG. (*Online*). Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>> Acesso em: 10 jul 2018.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RIEDNER, D. & PISCHETOLA, M. (2016). Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **Educação, Formação & Tecnologias**. 9 (2), p.37-55, jul/dez. 2016. [Online]. Disponível em:< <http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 22 de Ago. 2017.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In. ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SABOTA, B. O Uso crítico de Tecnologias Digitais e a Formação do Professor de inglês. In: ASSIS, Eleone Ferraz de. (Org.) **Caminhos para a Educação Linguística**: Pontes, 2017. p. 207-224.

SABOTA, B.; REIS, I. S. dos. Leitura e as novas mídias digitais: pensando o novo. In. PEREIRA, A. L. *et al.* **Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014.

SILVA, F. M.; LIMA, J. P. E. de.; ARAÚJO, J.C. Links entre mediação pedagógica, letramento digital e hipertextualidade em EaD. In: ARAÚJO, J. C.; DIEBS, Messias (Org.) **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVA, L. R. de S.; REIS, M. B. de F. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI**, Inhumas, v. 3, n.1, p. 07-17, mar. 2011. Disponível em: <www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/2861/1817> Acesso em: 21 set. 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 02/09/2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf> Acesso em: 12 jun 2018.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf> Acesso em: 12 mar 2018.

[TÉCNICA]. In: AULETE, C. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/t%C3%A9cnica>> Acesso em: 15/01/2019.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TOSCHI, M. S. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Série-Estudos. Campo Grande - MS, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005.

TOSCHI, M. S. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás, 2011.

TOSCHI, M. S. **Inclusão digital, Conhecimento e Cidadania**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/286%20inclus%C3%83O%20digital,%20conhecimento%20E%20cidadania.pdf>. Acesso em 15 mar 2018.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Planos de Desenvolvimento Institucional 2010-**

2019. Profª Jandernaide Resende Lemos [Coordenação geral e elaboração] Anápolis: UEG, 2010, 136 p.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Inhumas, 2015.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Núcleo Livre.** Governo do Estado de Goiás, 2016. Disponível em: <http://www.prg.ueg.br/conteudo/8538_nucleo_livre> Acesso em 20 dez. 2018.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino.**2005. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>> Acesso em: 25/03/2018.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio.** Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr, 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/748/149>> Acesso em: 13 de fev. 2018.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate.** Trad: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006, p. 15-27.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA PEDAGOGIA UEG/CÂMPUS INHUMAS

I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Nome: _____
2. Faixa Etária: () 20 a 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () 50 a 60 anos
3. Regime de trabalho: () Contrato Especial () CLT () Concursado(a)
4. Quanto tempo você atua como professor no ensino superior?
5. Quais disciplinas que leciona?

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

2. Graduação

Nome do(s) curso(s):

3. Ano em que graduou:

4. Pós-graduação *latu sensu*

Nome do(s) curso(s):

5. Pós-graduação *stricto sensu*

Nome do(s) curso(s):

6. Formação continuada na área das Tecnologias Digitais (últimos 5 anos)

Nome do(s) curso(s):

III – HABILIDADES TECNOLÓGICAS

Colocar a seguinte numeração para responder as perguntas abaixo: 1: sempre; 2: raramente; 3: conheço, mas não utilizo e 4: desconheço.

1) Utiliza programas como:

1.1. Word:

1.2. Excel:

1.3. Powerpoint:

2) Grava arquivos em Pen drive:

- 4) Edita fotos:
- 5) Joga games:
- 6) Escaneia textos e imagens:
- 7) Escreve e responde e-mails:
- 8) Anexa arquivos em e-mails:
- 9) Realiza pesquisas na internet (interesse pessoal):
- 10) Realiza pesquisas na internet (interesse profissional):
- 11) Realiza pesquisas em sites acadêmicos:
- 12) Lê notícias em sites jornalísticos:
- 13) Realiza compras online:
- 14) Ouve música pela internet:
- 15) Realiza downloads:
- 16) Realiza uploads:
- 16) Acessa vídeos no Youtube:
- 17) Posta vídeos na web:
- 18) Posta fotos na web:
- 19) Frequenta redes sociais:
- 20) Comunica-se por MSN:
- 21) Possui blog:
- 22) Acompanha blogs:
- 23) Colabora para sites como Wikipedia:
- 24) Participa de ambiente virtual de aprendizagem:
- 25) Participa de Webconferências:

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. O que você compreende por letramento digital?
2. Você considera o letramento digital uma necessidade para vivermos na sociedade atual?
3. O que você compreende por tecnologias digitais da informação e comunicação?
4. Diante da sociedade contemporânea em que vivemos, qual sua compreensão quanto ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor?
5. Você acredita que as tecnologias digitais, em especial o computador-internet, podem contribuir com o processo formativo? De que forma?
6. Você usa as tecnologias digitais em suas atividades de ensino? Se sim, como você as usa? Se não, quais motivos te impede de usá-las?
7. Na sua opinião, sua prática pedagógica tem contribuído para que o futuro professor integre as tecnologias digitais em sua prática docente? Se sim, relate algumas experiências. Se não, apesar de não as usar, você considera importante? Porque?
8. O laboratório de informática da universidade é usado de forma efetiva? Como você tem usado esse espaço?
9. Em sua opinião, as disciplinas “Mídias e Educação” e “Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento” são suficientes para proporcionar uma formação teórica e prática no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais?
10. Quais mudanças no ensino você sugere para que o computador e internet sejam, de fato, utilizados como instrumento de aprendizagem?

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**MODELO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE
PESQUISA DE CAMPO**

Prezada Diretora Carla Conti de Freitas,

Venho por meio deste solicitar autorização para a mestranda GISLENE DE FREITAS coletar os dados que fundamentarão a elaboração da dissertação de mestrado cujo projeto de pesquisa se intitula: “*O Letramento Digital na Formação Inicial do Professor: a concepção dos professores formadores do Curso de Pedagogia UEG/Câmpus Inhumas*” sob a orientação da Prof^a Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Esta pesquisa envolverá as seguintes etapas: pesquisa documental sobre o currículo e as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia, entrevistas com docentes, questionários com docentes e discentes, além de observações *in loco*.

Certos do atendimento, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Gislene de Freitas
Mestranda pesquisadora

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Orientadora

Pelo presente termo, declaro ter recebido as informações referentes aos procedimentos e objetivos da pesquisa intitulada “*O Letramento Digital na Formação Inicial do Professor: a*

concepção dos professores formadores do Curso de Pedagogia UEG/Câmpus Inhumas” de responsabilidade da pesquisadora Gislene de Freitas (PPG-IELT/UEG) sob a orientação da Profª. Drª. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPG-IELT/UEG) autorizando a realização da mesma.

Carla Conti de Freitas

Diretora Educacional da UEG, Câmpus Inhumas

APÊNDICE 4

Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Docente,

A Universidade Estadual de Goiás Câmpus Inhumas em que você trabalha foi selecionada para a realização da pesquisa intitulada “*O Letramento Digital na Formação Inicial do Professor: a concepção dos professores formadores do Curso de Pedagogia UEG/Câmpus Inhumas*” que tem como objetivo analisar a formação do professor do curso de Pedagogia a partir do letramento digital, em uma perspectiva inclusiva, como possibilidade de ampliar sua formação inicial. Por esse motivo você está sendo convidado(a) participar desse estudo. Sua experiência enquanto profissional da educação contribuirá muito para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Durante a pesquisa serão realizadas entrevistas, questionários, observações *in loco* e análise documental. Todas as informações obtidas nesse estudo serão confidenciais e usadas exclusivamente para desempenhar os objetivos da pesquisa. A identidade dos(as) participantes do estudo será preservada, haja vista que as informações serão utilizadas de forma anônima. Ressaltamos que serão realizados os esclarecimentos necessários durante todo o processo da pesquisa por meio da pesquisadora responsável. Sendo assim, caso decida participar, por favor, assine esse documento.

Eu, _____, aceito

participar da pesquisa intitulada “*O Letramento Digital na Formação Inicial do Professor: a concepção dos professores formadores do Curso de Pedagogia UEG/Câmpus Inhumas*”, de responsabilidade da pesquisadora Gislene de Freitas (PPG-IELT/UEG), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis (PPG-IELT/UEG). Pelo presente termo, declaro ter recebido as informações referentes aos procedimentos e objetivos da pesquisa mencionada e confirmo minha participação no estudo.

Assinatura do(a) profissional

Inhumas, ____/____/____.