



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO

**MARILDES CALDEIRA DE OLIVEIRA**

**LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: o curso de Pedagogia da FACED/UFBA**

Salvador – BA  
2013

MARILDES CALDEIRA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: o curso de Pedagogia da FAGED/UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Salvador – Ba  
2013

MARILDES CALDEIRA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o curso de Pedagogia da FACED/UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Banca Examinadora:

Prof.Dr. Nelson De Luca Pretto – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lícia Maria Freire Beltrão \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Elisa Ribeiro \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG)

Salvador, 14 de Junho de 2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Marildes Caldeira de.

Letramento digital em contexto de formação de professores [recurso eletrônico] : o curso de pedagogia da FACED/UFBA / Marildes Caldeira de Oliveira. – 2013.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Professores – Formação. 2. Professores – Efeito das inovações tecnológicas. 3. Tecnologia da informação. 4. Letramento. I. Pretto, Nelson De Luca. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.711 – 23. ed.

## DEDICATÓRIA

*A minha família Caldeira, por acreditar sempre em mim,  
às vezes até mais do que eu mesma,  
por ser o meu porto seguro.  
E ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GECT), pelas  
oportunidades, vocês se tornaram também minha família, cresci e amadureci como  
ser humano e intelectualmente neste grupo.*

*Marildes Caldeira de Oliveira*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela vida, por ter me atendido nos momentos de orações, me dando força, paz e discernimento nessa caminhada de pesquisa.

Aos meus pais, Manoel Messias de Oliveira Filho e Iraíldes Silva Caldeira, âncoras da minha vida, tudo o que sou.

Aos meus irmãos, Carlos Messias, Miraildes e Miranildes, pelo apoio demonstrado nos momentos difíceis da construção deste trabalho. Amo vocês!

À minha família Caldeira em geral, que em todos os momentos alimenta a chama do amor, inflamado por dona Idalina Caldeira (em memória). Em especial à tia Irá, por sempre me apoiar.

À minha prima Fabiana Caldeira, por ter convivido comigo no momento de (re)escrita deste trabalho, e ter me suportado e confortado muitas vezes. Ela enfrentou meu mau humor, meus conflitos e alimentou as minhas forças. Obrigada, primusca.

Ao Paulo Sérgio Novaes, pelo companheirismo e paciência durante as minhas ausências.

À Adriane Halmann, pela ajuda valiosa em muitos momentos da caminhada de pesquisa; sem ela, o processo seria mais difícil do que foi.

Ao meu orientador, Nelson De Luca Pretto, pela acolhida, abertura e oportunidade de aprendizado.

Ao professor Edvaldo Souza Couto, pelo incentivo e por me instigar como pesquisadora.

À professora Maria Helena Bonilla, aprendi e aprendo sempre com a sua presença marcante.

À professora Lícia Beltrão, pela leitura dedicada, palavras confortadoras e contribuições dadas na banca de qualificação.

Aos professores, ex-coordenadoras e Nelma Galvão (coordenadora atual) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que contribuíram para a construção do trabalho.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC); com vocês aprendo a todo instante. Um agradecimento especial para Sule Sampaio,

Daniel Pinheiro, Julio Cesar, Handherson Damasceno e Pedro Silva; obrigada pela ajuda e apoio constante.

À Tânia Torres, amiga de uma década, sempre presente, obrigada por tudo.

Aos colegas de curso, em especial Raquel Zaidan, Isabel Cristina, Barbara Coelho e Ana Elisa, pelo convívio, amizade e, principalmente, a riqueza na troca de experiências.

## RESUMO

Esta dissertação busca identificar e analisar como o letramento digital está presente na formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Hoje, é quase impossível haver um campo de atuação em que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) não estejam presentes, redefinindo comportamentos, conceitos e valores. Vive-se em meio a novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita que revelam ser imprescindível o desenvolvimento de habilidades técnicas, motoras e cognitivas 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 aprendizagem. A pesquisa teve como principais objetivos investigar quais eventos de letramento digital são trabalhados no curso de Pedagogia da FACED/UFBA e compreender as concepções acerca do letramento digital que norteiam as práticas formativas dos professores. O estudo de caso apresentou-se como a metodologia mais adequada para este trabalho. Como instrumentos da pesquisa foram feitas entrevistas com nove sujeitos - seis professores e três ex-coordenadoras do curso -, além de análise documental referente ao currículo, planos de disciplinas e leis que regulamentam o curso de Pedagogia no Brasil. Os resultados demonstram que o e-mail é o ambiente online mais utilizado no âmbito do curso, evidenciando, portanto, a presença restrita do trabalho com o letramento digital. Destaca-se que a maioria dos professores mantém certa relação com as tecnologias da informação e comunicação, mas não conseguem integrá-las às práticas pedagógicas.

**Palavras-chaves:** Tecnologias da Informação e Comunicação. Letramento Digital. Formação Inicial de Professor.



## ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyse the way in which digital literacy is present in the training of teachers on the pedagogy courses at the Faculty of Education at the Federal University of Bahia (FACED/UFBA). Nowadays it is almost impossible to find an area of work in which IT is not present, redefining behaviours, concepts and values. We are using types of reading and writing for which it is essential to develop technical, motor and cognitive skills beyond those needed for the printed word. This means that it is important to analyse the training of teachers in digital literacy as they are important agents in the processes of teaching and learning. The research investigates the digital literacy interventions in the training of teachers on the pedagogy course at FACED/UFBA and attempts to understand the notions of digital literacy that guide the training of teachers. A case study was used with interviews with 9 people, 6 university lecturers and 3 ex coordinators of the pedagogy course, and document analysis of the curriculum, syllabus and the rules and regulations that prevail on pedagogy courses in Brazil. The results demonstrate that e-mail is the main online environment used on the course, therefore demonstrating a scarcity of work on digital literacy. Most of the teaching staff have a contact with IT, however, they are unable to integrate it into pedagogical practices.

**Keywords:** Information Technology and Communication. Digital Literacy. Initial Teacher Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho de Desenvolvimento Nacional e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCOM	Projeto Educação com o Computador
EI	Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
GEC	Grupo de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologias
GELIN	Grupo de Pesquisa: Educação e Linguagem
MEC	Ministério da Educação
FORMAR	Formação de Recursos Humanos
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Learning System</i>
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
POP	Pontos de Presença
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SL	Software Livre
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA	Programa Um Computador por Aluno
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	28
1.1 COLETA DE DADOS .....	30
1.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	36
<b>1.2.1 Professores</b> .....	37
<b>1.2.2 Ex-coordenadoras</b> .....	38
1.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	39
<b>2 LETRAMENTO DIGITAL</b> .....	42
2.1 ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO .....	42
2.2 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL: várias (in)definições .....	55
2.3 SUPORTES DA ESCRITA E SUAS MODIFICAÇÕES .....	58
2.4 LETRAMENTO DIGITAL: de que mesmo estou falando?! .....	64
<b>3 CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA: mudanças, permanências e o letramento digital em seu âmbito</b> .....	69
3.1 CURSO DE PEDAGOGIA NA FACED/UFBA: compreendendo sua constituição .....	69
<b>3.1.1 Proposta curricular de 1999 e o movimento das TIC na FACED/UFBA</b> .....	76
3.2 PROPOSTA CURRICULAR DE 2009 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA E O LETRAMENTO DIGITAL.....	88
<b>3.2.1 TIC e o letramento digital na proposta curricular de 2009</b> .....	93
3.2.1.1 <i>Faculdade de Educação da UFBA e sua infraestrutura tecnológica: possibilidades e limitações para o trabalho com o letramento digital</i> .....	103
<b>4 LETRAMENTO DIGITAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DO FENÔMENO</b> .....	107
4.1. AS TIC E OS PROFESSORES .....	107

<b>4.1.1 Hábitos de leitura e escrita digital por parte dos professores</b> -----	114
<b>4.1. 2 Concepções acerca do letramento digital</b> -----	117
4.2. PERFIL DOS ALUNOS NA VISÃO DOS PROFESSORES: nativos digitais ou consumidores digitais? -----	123
<b>4.2.1 Tecnologias digitais e plágio na visão dos professores</b> -----	127
<b>5 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA</b> -----	132
5.1 EXPERIÊNCIAS CONCRETAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA -----	132
<b>5.1.1 Dificuldades para desenvolver essas ou outras atividades envolvendo o letramento digital</b> -----	139
<b>5.1.2 Letramento digital: comunicação, pesquisa e produção</b> -----	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	144
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	149
<b>APÊNDICE A</b> – Carta ao colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA) -----	160
<b>APÊNDICE B</b> – Carta-Convite -----	161
<b>APÊNDICE C</b> –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -----	162
<b>ANEXO A</b> – Quadro Curricular -----	1623

## 1 INTRODUÇÃO

É comum, ao iniciar a leitura de qualquer texto referente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) encontrar afirmativas a respeito das mudanças que elas provocam na sociedade contemporânea, em todas as esferas: social, política e econômica. O que se deve, principalmente, à impossibilidade de indicar hoje um campo de atuação em que elas não estejam presentes, redefinindo comportamentos, conceitos e valores. A constatação, portanto, já se tornou óbvia. Contudo, a obviedade revela serem essenciais a revisão e a ampliação dos estudos sobre as novas formas e meios de interações humanas (DIONISIO, 2011, p.157). Apesar do destaque dado nas discussões acadêmicas às transformações sociais oriundas do desenvolvimento das TIC, as mudanças não ocorrem autonomamente, pois não estão separadas da sociedade e da cultura. Existe uma relação dialógica de influências mútuas. Acontece que a sociedade se modifica, exigências surgem, os sujeitos se apropriam das tecnologias, transformando usos e alterando as relações sociais e culturais.

Hoje a cultura contemporânea é marcada pela velocidade das mudanças em todos os âmbitos sociais, principalmente pelas relações que se estabelecem a partir do intenso uso e avanço das tecnologias digitais e do “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço<sup>1</sup>” (LÉVY, 1999, p.17). Esse é o conceito de cibercultura formulado por Levy, que caracteriza o momento sociocultural atual. A essa realidade, alguns denominam de sociedade da informação, outros de sociedade do conhecimento ou sociedade pós-industrial. Cada qual analisando a sociedade sob determinado prisma, conforme sua posição teórica, política e ideológica. Mas deve-se registrar neste estudo as características da cibercultura, que geram novos modos de agir e comunicar, de construir o conhecimento e, conseqüentemente, de repensar os processos de ensinar e aprender. Esse panorama exige dos sujeitos sociais o desenvolvimento de habilidades que igualmente se transformam na medida em que eles se apropriam das dinâmicas do ciberespaço.

Dentre as características principais da cibercultura está o caráter plástico, fluido, hipertextual e interativo. Segundo Pierre Lévy (1999, p. 93), “esse meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de

<sup>1</sup> Acrescento o conceito de ciberespaço sustentado por Lévy (1999, p. 13), como um “[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”.

gravação, de comunicação e de simulação”, oferecendo novos modos de ser e estar no mundo.

Para André Lemos, a cibercultura é um “território recombinante”, sustentado por três princípios: “a liberação do polo da emissão, o princípio de conexão em rede e a consequente reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinatórias” (LEMOS, 2009, p. 39). No entanto, o autor afirma que a característica recombinante não é inédita, pois toda cultura é marcada pela hibridização e formação de hábitos e valores a partir do olhar e do trato com outras culturas. Diferenciam a cibercultura “a forma, a velocidade e o alcance global desse movimento” (LEMOS, 2009, p. 38). Assim, segundo Lemos, o primeiro princípio, da liberação do polo de emissão, é a base da cibercultura atual, pois o sujeito somente receptor passa a ser emissor de informações. É a bidirecionalidade, sobre a qual esclarece Marco Silva (2001) em seu livro a respeito da interatividade, ou seja, uma situação em que o sujeito é receptor e emissor ao mesmo tempo, em sentido de fusão.

De acordo com Silva (2001), para haver interatividade é imprescindível existir a possibilidade de participação e intervenção do sujeito: “todo emissor é potencialmente um receptor, e todo receptor é potencialmente um emissor” (SILVA, 2001, p. 112). Essa possibilidade favorece a troca de informações, e o sujeito passa a ser não somente ator, mas autor de todo o processo, pois pode intervir, modificar e criar. A internet, com a configuração dos ambientes e recursos da Web 2.0, possibilita aos sujeitos livremente produzir e emitir informações nas diversas linguagens. Na denominada “cultura pós-massiva” (LEMOS, 2009, p. 39), que forma a atual cibercultura, produzir, fazer circular e acessar informação devem se tornar, cada vez mais, atos cotidianos. Posturas e habilidades são então exigidas para os sujeitos participarem ativamente da sociedade da informação em rede. Lemos chama de cultura digital pós-massiva porque transpõe a cultura de massa, ou seja, os meios massivos de comunicação unidirecional que controlavam e tentam controlar o polo da emissão, como as empresas de televisão e editoras.

Quanto ao segundo princípio, da conexão em rede, para favorecer o sujeito emissor são fundamentais a conexão e o compartilhamento em rede. “É preciso emitir em rede, entrar em conexão com outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, distribuir” (LEMOS, 2009, p.40). Portanto, princípios interligados, ou seja, a livre emissão de opiniões e ideias pela conexão entre pessoas e grupos produz o que seria o terceiro princípio, o da recombinação de práticas e valores, levando à reconfiguração dos

diversos setores socioculturais.

Deve-se ainda esclarecer a expressão “território recombinante” estudada por Lemos (2009). Quando se fala em globalização, remete-se à desterritorialidade, à quebra de fronteiras, no campo geográfico, cultural, político e econômico. Essas características intensificam-se com os dispositivos digitais e a internet, a partir dos quais nos conectamos com pessoas e acessamos informações em tempo real, em qualquer parte do mundo. Entretanto, Lemos afirma que ao mesmo tempo em que a cibercultura, principalmente com o avanço das tecnologias móveis, aumenta o processo de desterritorialização, ela cria territorialidades. O autor trata como territórios digitais informacionais, que “se formam na emissão e recepção de informação digital em espaços híbridos, informacionais e físicos, através dos dispositivos móveis” (LEMOS, 2009, p 43).

É a ideia de território ligado ao controle, especialmente no campo geográfico - “toda a noção de território tem relação com a noção de acesso e controle no interior de fronteiras” (LEMOS, 2009, p. 43). As tecnologias digitais contemporâneas e a internet, portanto, permitem que haja controle para administrar as informações recebidas e emitidas. Equivale afirmar que se trata de um processo diferente das práticas de consumo da cultura massiva, que não permitem ao sujeito possuir o controle sobre a informação. Consegue-se escolher qual emissora de televisão assistir, mas não o conteúdo a ser emitido. O fluxo total de controle das informações compõe o território informacional, o local onde o sujeito interagente controla o que entra e sai da sua fronteira. Como exemplos, páginas nas redes sociais digitais e sites. Lemos ressalta que os dispositivos digitais conectados à internet possibilitam a vivência de processos desterritorializantes e a criação de territórios de controle informacional. A noção de território que apresenta ultrapassa a dimensão física, tratando-se de um campo invisível, o qual se forma no cruzamento do espaço físico com o eletrônico. Nele cabem “noções como território subjetivo, cultural, artístico” (LEMOS, 2009, p. 43).

As características da cibercultura aqui descritas revelam as inúmeras possibilidades de recombinação e remixagem que esses espaços potencializam, especialmente pela facilidade e velocidade de acesso, construção e emissão de informação. O imenso fluxo e a conexão de pessoas aumentam e complexificam os processos comunicativos e colaborativos, ampliando as formas de recombinação, destacadamente em sua linguagem, que se apresenta na forma de hipertexto, cada vez mais multimodal, combinando sons, imagens, animações e textos alfanuméricos.

Levando-se isso em consideração, deve-se refletir sobre esses novos eventos de



letramento, ou seja, “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido em uma situação específica” (JUNG, 2007, p. 86-87), neste caso, em meio digital. Analisar as modalidades de práticas sociais de leitura e escrita que são desenvolvidas nesses territórios digitais informacionais e carregam características próprias desse ambiente. Nesse caminho, com as infinitas possibilidades de mixar, da fusão entre o hipertexto digital com a hipermídia e multimídia (RIBEIRO, 2012) reforçam o surgimento de novos gêneros textuais, compreendidos aqui, na perspectiva de Dionisio (2011, p. 140), como sendo os “tipos de enunciados que estão associados a um tipo de situação retórica”. Compõem os enunciados a forma como as pessoas dizem, fazem e pensam, e as infinitas possibilidades de combinação entre as diferentes linguagens que se intensificam com a escrita digital. Como afirma Corrêa (2009, p.47), “a imersão intelectual impõe aos indivíduos a construção de novos conhecimentos e saberes; e a imersão nas aplicações, no uso dos aparatos e no exercício das trocas hipermediáticas reflete naturalmente a vivência”. Assim, acredito que o conhecimento e as habilidades do letramento impresso são essenciais, mas não suficientes, para uma participação produtiva nesse cenário, o que demanda distintos olhares sobre o fenômeno do letramento.

A partir desse ponto, as instituições de ensino, vistas como principais agências de letramentos (KLEIMAN, 1995), não podem refletir sobre processos de ensino e aprendizagem somente no contexto da era do impresso, mas devem responder às heterogeneidades presentes na sociedade contemporânea. Do mesmo modo que o professor precisa estar atento à multimodalidade textual que lhe é apresentada constantemente e que exige diferentes letramentos (DIONISIO, 2011). A escola e a práxis pedagógica não devem continuar tendo como base um modelo de transmissão de informação reprodutivista, fechada ao mundo externo e à sua efervescência. Como afirma Bonilla (2005, p. 72), “enquanto a noção de ordem da escola é a da modernidade, a noção de ordem do mundo fora da escola tende a ser a da cosmovisão contemporânea, que já se faz presente em muitos âmbitos da vida, principalmente da vida dos jovens-alunos”. Para a autora, os pensamentos e ações humanas dependem da noção geral de ordem que se tem em dado momento histórico, de modo que ocorrem mudanças em qualquer setor da vida apenas quando muda a concepção geral. Bonilla (2005) apresenta diferentes ideias de ordem, revela e compara a visão de mundo da sociedade Medieval, Moderna e Contemporânea, afirmando que a cosmovisão da modernidade continua hegemônica na maioria das instituições sociais, incluindo a escola, o que tem como consequência não direta, mas como agravante, os problemas que envolvem a educação,

entre os quais o aumento do índice de evasão e reprovação escolar.

É possível afirmar que a instituição escolar no Brasil atualmente tem índices muito aquém do que se deseja. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, conseguiu universalizar o acesso, porém não com qualidade. Desta forma, como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995), encontra sérios obstáculos para se firmar como local público, democrático e eficiente. Segundo Bonilla (2005), existem nas instituições escolares a falta de abertura ao novo e a falta de comunicação com a realidade. Contudo, Bonilla (2005, p. 72) ressalta que o “contexto de fora da escola vem para dentro por meio dos alunos”, o que geralmente não é usado pelos professores para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Pelo papel fundamental do professor na educação escolarizada, a maioria dos estudos e reformas em favor da melhoria da educação está voltada à formação desses profissionais (SCHEIBE, 2010) (MELO; LUZ, 2005). O estudo aqui desenvolvido tem como tema o letramento digital no contexto de formação de professores, compreendendo amplamente esse letramento digital, como usos, funções e impactos sociais da leitura e escrita nos ambientes digitais.

Considero a escola espaço fundamental para proporcionar situações didáticas de uso da leitura e da escrita digital, já que foi criada com o fim de formar cidadãos ao desenvolver as competências que nos distinguem como seres humanos históricos e sociais. Concordo com os autores Bonilla e Oliveira (2011) quando afirmam que a comunicação é direito básico do ser humano e que, hoje, ela se efetiva por meio das TIC, sendo, portanto, papel da escola garantir essa apropriação. A instituição torna-se responsável por propiciar aos sujeitos a possibilidade de acesso aos modos de produzir e distribuir informação e conhecimento. Deve possibilitar situações concretas de interação em meio digital, e principalmente favorecer a apropriação crítica dos espaços.

Para tanto, é indispensável compreender que não basta equipar as escolas com computadores e internet se não se modificar a concepção de ensino e aprendizagem, transformando currículo e metodologias. É essencial se pensar na formação do professor, importante agente do processo de ensino e aprendizagem. Urge, portanto, lançar um olhar crítico em direção aos cursos iniciais de formação de professores para verificar se permitem experiências que auxiliam o letramento digital dos profissionais, pois, em tese, os professores letrados digitalmente poderão usar coerente e eficientemente todas as possibilidades que as TIC oferecem.

É comum presenciar pessoas manipulando algum tipo de dispositivo digital

conectado à internet, e o celular é um bom exemplo. Com ele é possível ler, escrever, compartilhar informações e desenvolver atividades rotineiras de forma simples e rapidamente. Conectados à internet, compramos livros, roupas, eletrodomésticos, reservamos hotéis, passagens de avião, fazemos pagamentos e mantemos contatos. Além dos diversos serviços públicos que migraram para o ambiente da web. Sérgio Amadeu da Silveira (2001, p. 18) afirma que “as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede”, o que torna essencial ao cidadão contemporâneo ascender às práticas letradas digitais e a escola torna-se de fato a principal agência promotora.

Classificando os professores como atores plenos do sistema educacional, é imprescindível investir na sua formação inicial, em seu letramento digital. Os professores precisam compreender as dinâmicas, incorporando as tecnologias digitais em seu cotidiano, sendo sujeitos autônomos e críticos no ciberespaço, pois somente dessa forma refletirão como integrar criticamente as TIC aos processos de ensino e aprendizagem. Essa concepção se fundamenta principalmente na ideia de Kleiman (1995, p. 19), quando afirma que “as práticas de letramento de um professor geralmente estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam à medida que essas condições também mudam”.

Apesar do avanço em torno das discussões sobre a necessidade de incorporar as TIC no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, e frequentemente se discorrer sobre a formação do professor para o contexto contemporâneo, ainda são incipientes as ações, particularmente em relação à formação inicial. Timidamente se percebe o trabalho com as TIC nos cursos de formação inicial de professores, geralmente por meio de uma ou duas disciplinas pontuais. Segundo Guilherme Canela Godoi, coordenador de Comunicação e Informação no Brasil da Unesco, em entrevista concedida a Nathalia Goulart, da revista *Veja* (2010), “em se tratando das atualizações dos professores em exercício, aparentemente temos avanços mais concretos do que em relação à formação inicial dos professores”. Simão Marinho, coordenador do programa de pós-graduação em Educação da PUC-Minas e assessor pedagógico do programa Um Computador por Aluno (UCA), em entrevista à mesma Nathalia Goulart (2011), afirmou que “na formação inicial desses profissionais, as tecnologias quase não são incorporadas”. E ressaltou que um dos grandes desafios para a incorporação das TIC na escola é a formação de professores. É certo que essa discussão é muito mais profunda. Contudo, pretende-se evidenciar que

não basta levar tecnologia para a sala de aula, pois somente elas não garantirão mudanças efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

As condições de acesso às tecnologias digitais pela escola são objeto de diversas iniciativas governamentais, por trás das quais há interesse político e mercadológico. Mas inegavelmente cresce a preocupação com a integração das tecnologias nos processos pedagógicos. Como exemplos, o Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação) e o Programa um Computador por Aluno. Recentemente, o Ministério da Educação divulgou o Projeto Educação Digital – Política para computadores interativos e *Tablets*. Logo, os professores egressos das faculdades de Educação se depararão com um contexto cada vez mais informatizado dentro das escolas. Mesmo assim, nenhuma dessas medidas causará mudança nas práticas de ensino e aprendizagem se no processo de formação inicial dos professores não se possibilitar a internalização da cultura digital, apropriação crítica das tecnologias digitais e aumento do seu nível de letramento digital.

Estudos indicam que a realidade da formação dos professores em nível superior no Brasil apresenta quadros problemáticos, sendo alvo, há vários anos, no âmbito das discussões sobre a qualidade da educação no país, de políticas públicas no campo educacional (GATTI; BARRETO, 2009; FREITAS, 2011; SAMPAIO, 2011). Nos estudos sobre letramento digital, Freitas (2011) relaciona as pesquisas sobre as tecnologias digitais na formação de professores e constata que cresce, no Brasil, o número de estudos voltados à temática. Surgindo timidamente no final da década de 90 e se intensificando ao longo dos últimos anos, se observa “[...] um despertar para a questão da presença das tecnologias digitais nos processos formativos de professores a partir de alguns trabalhos iniciais envolvendo essa questão” (FREITAS, 2011, p. 24). A afirmação evidencia a importância do tema e a necessidade de aprofundamento de estudos que contribuam para o avanço da integração das TIC aos processos formativos de professores.

Para Lima e Lima-Neto (2009, p.55) essa temática mostra-se como campo essencial, visto que as “pesquisas voltadas à formação de professores [...] chamam a atenção, pois é sabido que muitos professores não têm os letramentos necessários à prática do ensino mediado por computador”, destacando a relevância do desenvolvimento do estudo que propõe este projeto. Os autores, em sua pesquisa, chegam à conclusão que as perspectivas para o futuro são promissoras em relação aos estudos do letramento digital – “reflexo da emergência que se faz estudar essa área tão rica e tão desafiadora,

mas ainda tão pouco explorada” (LIMA; LIMA-NETO, 2009, p.56).

Segundo Freitas, “todos os usos do computador-internet no processo pedagógico como trabalhos realizados via ambientes de aprendizagens (AVA), fóruns de discussão, e-mails, blogs, site de busca para viabilizar pesquisas, wiki etc, passam necessariamente pelo letramento digital” (2011, p. 24). No entanto, além desses ambientes e práticas, deve-se pensar nos modos de interações próprias da cultura contemporânea, os hábitos de leitura e escrita, em que se lê e escreve como nunca constatado anteriormente. Por exemplo, o poder de síntese que se deve ter ao escrever nos microblogs, como o Twitter, que comporta somente 140 caracteres, com ênfase na oralidade, fazendo-se uso intenso de abreviações das palavras, imagens e ícones, sinais, pontuações, subvertendo e reaproveitando os elementos básicos do texto escrito. São práticas a serem aprendidas e discutidas também nos cursos iniciais de formação de professores para se intensificar seu letramento digital; posteriormente, integrarão sua atuação ao processo de ensino e aprendizagem.

Várias são as dificuldades relatadas por professores de todos os níveis de ensino sobre a produção escrita dos alunos. Na rede, as crianças e adolescentes estão todo o tempo comentando fatos, ideias, divulgando informação de modo sintético e criativo. Como o professor toma consciência disso? Reflete sobre as possibilidades de integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem? Coscarelli (2009) e Ribeiro (2008) afirmam a necessidade de se trabalhar o letramento digital nas instituições de ensino, principalmente na formação de professores que lidam com um novo perfil de alunos, realidade cercada de máquinas eletrônicas e digitais, sujeitos envolvidos com diversos espaços sociais, de interação e compartilhamento de informações, como Blog, Orkut, Facebook e Twitter. “Os professores precisam entender melhor o que significa letramento digital e refletir sobre o que significa lidar com essas noções em contextos educativos” (COSCARELLI, 2009, p. 15). Destarte, investigar e refletir sobre as concepções, as ações e estratégias de letramento digital nos cursos iniciais de formação de professores é compreender em que medida as práticas formativas podem contribuir para o aumento do letramento digital.

Tendo como base dados e reflexões apresentados, defendo este estudo, que tem como objeto a presença do letramento digital na formação inicial de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Mais especificamente, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

A UFBA oficializou o curso de Pedagogia em 1941, na modalidade de Bacharelado e Licenciatura. Posteriormente, em 1968, foi criada a Faculdade de Educação, que abarcou o curso de Pedagogia e a formação pedagógica oferecida para as licenciaturas. A Faculdade de Educação (FACED) nasceu após a lei 5540-1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, “instituindo a obrigatoriedade da formação superior dos profissionais que trabalhassem com a formação de professores e nos planejamentos, supervisão, administração, inspeção e orientação nas escolas” (ARAÚJO, 2006, p. 03).

Mas o curso passou por diversas reformulações nestes anos, mudanças que foram realizadas em virtude das demandas sociais, políticas e econômicas de cada época. A reformulação mais recente está na proposta curricular aprovada em 2009, que visa formar professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. As reformulações serão tratadas em detalhe no terceiro capítulo. Mas a proposta, executada em 2009, apresenta como exigência no seu quadro de competências e habilidades que os profissionais tenham domínio das TIC, de suas linguagens, e que saibam integrá-las aos processos didático-pedagógicos (UFBA, 2009). Toma-se como pressuposto que existem ações, espaços e estratégias para a inserção dos professores em formação inicial no mundo da leitura e escrita digital. Justifica-se apresentar como lócus de pesquisa o curso de Pedagogia da FACED/UFBA, sua proposta formativa e as dinâmicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que visam favorecer o letramento digital dos alunos do curso.

A motivação pelo tema desta pesquisa antecede o projeto que gerou a dissertação: é antigo o meu interesse pela leitura e escrita e transformações de ordem pessoal e social que as práticas possibilitam. Não pretendo me alongar no processo nostálgico de volta ao passado, mas devo acentuar que a leitura abriu inenarráveis caminhos em minha vida. Mesmo tendo me alfabetizado tardiamente, com distorção idade-série, passando por momentos difíceis de escolarização e pelos problemas da educação pública, cultivei o gosto pela leitura. Inicialmente nas viagens pelos romances adolescentes, depois na ficção científica e nos suspenses de Agatha Christie<sup>2</sup>, entre outros gêneros literários que me fizeram conhecer o mundo, ampliar a lente de visão para poder lê-lo mais clara e criticamente. Portanto, ao ingressar no curso de Pedagogia em 2004, informada que teria um trabalho de conclusão de curso, e que deveria desde o início analisar os possíveis temas de pesquisa, estava certa que seria ligado à leitura e à escrita. Mas não poderia

---

<sup>2</sup> Grande escritora de histórias de mistério e suspense, conhecida como a “rainha do crime”.

supor que seriam as práticas centradas nas tecnologias digitais.

Quando cheguei ao quinto semestre, em 2006, e cursei a disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas (EDC287), percebi que era a única obrigatória da “Matriz Curricular” que previa em sua ementa a aproximação com as discussões envolvendo as TIC e a educação. Considerei, na época, que apenas uma disciplina era insuficiente para favorecer a apropriação efetiva e crítica dos usos das mídias digitais e um letramento digital que mostrava as exigências para fomentar a integração das tecnologias na futura prática como professora. Naquele período, evidenciou-se a lacuna do currículo do curso regular de Pedagogia. Daí a importância de investigar se, com as reformulações sofridas no currículo, a proposta colocada em prática em 2009, houve de fato mudanças nas práticas formativas, principalmente no trato com as TIC.

As reflexões se intensificaram com a minha participação na pesquisa do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) integrada ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), intitulada “O livro digital: usos, possibilidades e limites”, orientada pelo professor Edvaldo Souza Couto. A pesquisa visou analisar usos, possibilidades e limites do livro eletrônico, e os hábitos de leitura e escrita digitais por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFBA. Percebi, com satisfação, como o caminhar no curso me levou aos estudos em relação à leitura e escrita, que já desejava, mas com diferentes configurações.

Contudo, minha inserção na pesquisa foi conflituosa, especialmente nas questões que envolviam os meus hábitos práticos e os conceitos preestabelecidos. Havia grande resistência quanto à prática de leitura e escrita na tela. Portanto, a pesquisa levou-me a uma intensa transformação pessoal. Não apenas adquiri o hábito de pesquisar na rede e ler na tela, como passei a vivenciar a cultura digital com mais intensidade, perceber as vantagens e dificuldades relacionadas à produção da leitura e escrita digital, das interações amplificadas pela configuração desse ambiente.

A percepção me obrigou a refletir sobre a intensidade dessas práticas no processo de ensino e aprendizagem, mas não apenas no sentido de dinamizar o ensino dos velhos conteúdos disciplinares, mas a importância de trabalhar o letramento digital nas escolas para os alunos vivenciarem criticamente as dinâmicas comunicacionais interativas e não lineares, favorecendo a formação de sujeitos autônomos e autorais, agentes da sociedade contemporânea. Enfatizo a palavra “favorecer”, “potencializar”, para afirmar que as TIC por si só não determinam.

A pesquisa PIBIC teve, entre os principais resultados (COUTO; OLIVEIRA 2011), o

destaque dado pelos sujeitos pesquisados à difusão dos trabalhos acadêmicos. Para eles, ampliou-se a possibilidade de publicação das pesquisas, de colocar à disposição o que escreveram, gerando maior acesso à informação. Os sujeitos da pesquisa relataram que praticamente não mais escreviam no papel, frisando as mudanças nos hábitos em relação à escrita. Na leitura, vários ainda preferiam o papel.

Os resultados ocasionaram inquietações e questionamentos sobre as habilidades para o desenvolvimento da leitura e escrita no ambiente digital. As constatações levaram a dar continuidade ao tema, em outro estudo, desenvolvido na pesquisa monográfica de conclusão da graduação do curso de Pedagogia, com o título “Letramento digital: hábitos e práticas de leitura e escrita na internet” (OLIVEIRA, 2010). Com o trabalho da monografia desejava entender os hábitos e práticas de leitura e escrita na internet e como o comportamento humano responde a esses novos estímulos. Surgiu o interesse em pesquisar hábitos e práticas de produção da leitura e da escrita digitais por parte dos componentes do GEC, pois há ali um grupo de pessoas envolvidas com pesquisas relacionadas às tecnologias; logo, esperava-se que fossem sujeitos inseridos na cultura digital.

Os resultados do estudo monográfico revelaram que a maioria dos sujeitos da pesquisa era habilidosa na leitura de distintos gêneros textuais, possuía bom nível de letramento digital, associado principalmente à sua inserção no grupo de pesquisa GEC. Evidenciaram que a formação, o ambiente favorável e a maneira como os sujeitos se aproximam da leitura e escrita digital proporcionam a qualidade do nível de letramento digital. Os resultados permitiram afirmar que é profícuo pensar e planejar ações e estratégias que favoreçam a construção do letramento digital dos professores, em ambientes que possibilitam as vivências.

Depois de concluída a graduação, continuei envolvida com o GEC. Passei, em 2010, a integrar a equipe de trabalho que atuava no curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido na faculdade, como bolsista da pesquisa intitulada “Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores no Contexto do Campo”. As funções envolviam a participação nas atividades do curso, observando as aprendizagens, o trabalho da equipe de tecnologias na constante tentativa de buscar aproximação crítica dos cursistas com as TIC, principalmente usando o Software Livre <sup>3</sup>(SL). Comprovei que

---

<sup>3</sup> Silveira (2004, p. 38) define software livre como aquele que confere liberdade de executar o programa para qualquer propósito; liberdade para estudar o programa e adaptá-lo às suas próprias necessidades; liberdade de redistribuir suas cópias originais ou alteradas; e a liberdade para aperfeiçoar o programa e liberá-lo para benefícios da comunidade.



determinados ambientes e práticas favorecem o desenvolvimento do letramento digital dos sujeitos, principalmente as atividades que envolvem a construção de conteúdos a partir da apropriação das diversas linguagens que as tecnologias digitais permitem, como vídeo, áudio e imagens.

Deve-se deixar claro que os SL podem ser usados, copiados, estudados, modificados e redistribuídos sem restrições, colocando à disposição o seu código-fonte, e sua defesa está em torno dessas quatro liberdades. Por isso, o uso e a filosofia são fundamentos importantes para a “inclusão” digital, pois favorecem a colaboração, o compartilhamento de informações e, principalmente, a produção do conhecimento. Inclusão não no sentido de incluir no que está posto pelo sistema capitalista neoliberal, de permitir apenas o acesso às tecnologias digitais e à internet, mas, concordando com Bonilla e Oliveira (2011, p. 32), na apropriação crítica para “gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas”.

Nota-se que, mesmo ainda timidamente, as atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, como a produção em vídeo e o incentivo à interação pelos sujeitos do curso a partir da lista de discussão online, possibilitaram a ampliação do letramento digital de vários professores cursistas, melhorando a produção da escrita em outros suportes, como o meio impresso. Ou seja, com as produções em vídeo, pesquisas na web e a escrita a partir dos editores de texto, eles refletiam com maior intensidade sobre o processo de escrita e as organizações sintáticas, comprovando que o letramento digital favorece os demais letramentos.

No entanto, oferecer somente uma disciplina de tecnologias não é garantia de apropriação eficaz das mídias digitais, sendo essencial a familiarização por sucessivas aproximações. O sujeito deve fazer uso cotidiano das TIC, vivenciar as dinâmicas da rede, as diferentes linguagens e distintos espaços interativos. “Entendemos que as tecnologias de informação e comunicação devem ser incorporadas à proposta pedagógica de um curso de formação de professores como elemento estruturante das dinâmicas” (OLIVEIRA, et al, 2010, p.09). As TIC devem fazer parte intrínseca de todo o processo formativo do professor.

Portanto, o processo vivido e as experiências que levaram à elaboração de minhas ideias foram fundamentais para o delineamento do estudo desta dissertação. Inicialmente, a pesquisa sobre os hábitos de leitura e escrita digital, em seguida o letramento digital e o acompanhamento do processo de “inclusão” digital dos professores cursistas da Licenciatura do Campo fizeram perceber a importância da apropriação crítica pelos

professores dos meios de ler e escrever, acessar, produzir e compartilhar informações. Surgiu, então, o desejo de pesquisar o letramento digital do professor em formação inicial. O destaque à formação inicial ocorreu, primeiramente, por encontrar nos estudos sobre o letramento digital uma lacuna nessa etapa. Localizei diversas pesquisas voltadas a estudar a formação continuada de professores no que se refere aos processos de “inclusão” digital. E ainda por considerar imprescindível refletir sobre a formação dos futuros professores em favorecer o letramento digital, levando até mesmo a formação continuada a tomar rumos mais complexos de atualização do que de iniciação às práticas letradas digitais.

De acordo com Jaqueline de Moraes Fiorelli (2009), no levantamento sobre as práticas de letramento na rede, a maioria das pesquisas que encontrou baseia-se no acesso e uso do computador ou da leitura e escrita digital em sentido restrito. São poucos os trabalhos voltados a identificar e analisar como a imersão nos ambientes online e em suas linguagens contribuiria para alterar o processo formativo dos sujeitos, em estudos que contemplem os aspectos culturais envolvidos e os modos de construção de conhecimento.

Com base nessa reflexão, a pesquisa buscou identificar e analisar como o letramento digital ocorre na formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA, delinear as concepções e práticas de letramento digital no curso e os estudos que norteiam as práticas formativas dos professores. Deve-se ressaltar que o objetivo da pesquisa não é discutir currículo, mas a presença do letramento digital na proposta do curso.

Considero essencial, na conjuntura apresentada, compreender como uma instituição formativa trata a imersão dos professores no mundo híbrido da linguagem digital. Entendo que a falta de ações e estratégias que favorecem o letramento digital dos professores em formação inicial contribuirá para, posteriormente, os agentes formativos conceberem e exercerem práticas pedagógicas desarticuladas com a realidade da sociedade contemporânea. Serão práticas restritas de uso das TIC, vistas como simples ferramenta de apoio às aulas, não incentivando o letramento digital dos alunos.

Cito como inspiração para o estudo as pesquisas sobre letramento digital e formação de professor desenvolvidas no Estado de Minas Gerais, especificamente nos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pela professora Maria Tereza de Assunção Freitas (2006; 2009; 2011). Seus estudos mostram que a internet permite que os jovens escrevam mais, “uma

escrita que é inseparável de uma leitura” (FREITAS, 2009, 57), mais criativa e interativa. Na escola a situação é bem diferente; conforme a autora, são práticas de leitura e escrita distantes dos interesses dos jovens, do que ocorre em seu cotidiano. Vários professores desconhecem as práticas ou até se mostram receosos, com certos preconceitos linguísticos, sociais e culturais em relação aos usos da internet.

Sobre as possibilidades de reversão do quadro, a autora, consciente do valor do professor no processo de ensino e aprendizagem, percebeu o significado de investir em pesquisas voltadas à formação inicial e continuada dos sujeitos. Freitas (2009, p. 58) indica como urgentes estudos sobre a relação do professor com as “novas práticas de leitura-escrita digital”. E enfatiza que o mundo acadêmico “pode e deve contribuir para o avanço dessas questões”.

Deve-se enfatizar que entre os resultados alcançados pelo trabalho de Freitas, o mais relevante e que inspirou meu trabalho foi a autora relatar que “em relação à formação inicial de professores, pudemos compreender como os professores desses cursos de formação, tanto presenciais quanto a distância, ainda não se integraram de fato à cibercultura” (FREITAS, 2009, p. 67). A autora lembra que o computador e a internet estão presentes no curso de Pedagogia da UFJF, mas pelas mãos dos alunos. A integração das TIC no curso é restrita, o “que se reflete na formação desses alunos com consequências para sua futura prática pedagógica” (FREITAS, 2009, p. 67). Indaguei como o letramento digital se apresenta no curso de pedagogia da UFBA? A realidade do curso, com sua nova proposta, difere do quadro revelado pela autora?

A partir das reflexões, apresento as questões de pesquisa:

1. Quais concepções de letramento digital são componentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia?
2. Quais concepções acerca do letramento digital norteiam as práticas formativas dos professores do curso?
3. Quais eventos de letramento digital estão sendo trabalhados no âmbito da formação de professores no curso?

Ao direcionar o estudo para o campo do letramento digital, enfrento um desafio, pois o termo letramento carrega conflitos e preconceitos, que crescem quando somado ao adjetivo digital, o que é tratado no segundo capítulo. Considero relevante o estudo no campo social e no campo científico. Mesmo percebendo avanço em relação ao aumento

de trabalhos voltados ao tema, ainda são incipientes as discussões em relação ao letramento digital na formação inicial de professores. O 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.

Para atender aos objetivos da pesquisa, o trabalho foi dividido em cinco grandes capítulos. No primeiro, há o percurso metodológico, incluem-se as escolhas dos instrumentos e fontes de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e como foram analisados os dados.

No segundo capítulo, *o letramento digital*, analiso o uso dos termos alfabetização e letramento, traço um caminho histórico para o surgimento da palavra letramento no campo dos estudos da educação e da linguística. E ainda as diversas definições existentes sobre letramento e letramento digital, ambiguidades e incongruências, além de descrever as transformações dos suportes da escrita que modificam as formas de apreensão das informações e o modo como nos comunicamos, fundamentando teoricamente o entendimento sobre letramento digital.

O terceiro capítulo descreve e analisa a constituição do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, as mudanças estruturais que ocorreram e o letramento digital em seu âmbito. Para tanto, foram analisadas as duas mudanças principais acontecidas na proposta curricular do curso (1999 e 2009), detendo-nos na de 2009, quanto a investigar a concepção de letramento presente, sendo a proposta atual a que foi executada. Apresento o desenvolvimento de uma ambiência para a cultura digital na Faculdade de Educação, fator preponderante para a presença do letramento digital no curso. Ressalto que os dados da pesquisa já aparecem, sendo fundamentais para a sua construção.

No capítulo quatro – *O letramento digital dos professores do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA e suas concepções acerca do fenômeno* – busquei conhecer a relação dos professores do curso com as TIC, hábitos de leitura e escrita digital, e as concepções acerca do letramento digital. A partir da análise dos dados emergiram duas subcategorias, relacionadas às concepções dos professores: o perfil dos alunos do curso e o plágio por parte deles.

No capítulo cinco apresento o que encontrei de experiências que envolvem o letramento digital. As dificuldades relatadas pelos professores nas atividades e para intensificar o trabalho mostro o que há de incentivo para desenvolver nos alunos as três áreas sobrepostas para o letramento digital: comunicação, pesquisa e produção.

Apresento as considerações finais da dissertação a partir das reflexões sobre o percurso de investigação e análise dos dados, na tentativa de responder à pesquisa e indicar possíveis frentes de estudos futuros.

## 1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para um estudo sobre o letramento digital, fenômeno social e complexo, e por conta das características da situação a ser investigada, mostrou-se adequada a escolha das abordagens qualitativas de pesquisa. Considero fundamentais no estudo os elementos não mensuráveis por meios matemáticos, como subjetividade, valores, contextos, sentimentos e temas sociais e culturais (DEVECHI; TREVISAN, 2010). As pesquisas qualitativas valorizam a trajetória, destacam a qualidade dos fatos significativos para o pesquisador, invalidando a neutralidade na pesquisa científica. Segundo Devechi e Trevisan (2010, p, 159), “não há dúvida de que a pesquisa qualitativa é fundamental para a educação”. Para tanto, são essenciais o conhecimento e o uso adequado de enfoques e métodos. Serão apresentadas as escolhas metodológicas adotadas no estudo, não escolhidas de antemão, mas que o foram na proporção em que emergiu do campo o melhor modo de cercar o objeto da pesquisa.

É basilar destacar a valorização das pesquisas anteriores para a produção de conhecimentos considerados diferentes ou inéditos não apenas pelo resultado final, mas pelas reflexões suscitadas na investigação. A pesquisa aqui apresentada considerou fundamentais o levantamento e a análise de trabalhos que discutem o fenômeno do letramento digital. Também, de acordo com a situação descrita na introdução, julgou-se pertinente pesquisar nesse curso de Pedagogia da UFBA, um dos mais antigos do Estado da Bahia.

Fator a ser considerado para o delineamento de uma pesquisa é a possibilidade de acesso ao campo e aos sujeitos, a fim de analisar as questões levantadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A minha implicação no contexto poderia facilitar o acesso e coleta de dados, por ser aluna egressa do curso. Vivenciei parte das reformulações curriculares, o que facilitou o acesso ao local e a alguns sujeitos, principalmente aos coordenadores envolvidos no processo. Ter atuado durante anos em um grupo de pesquisas relacionadas às TIC na formação dos professores e participado de projetos e cursos na instituição

facilitaram o acesso à maior parte dos professores que contribuiriam na elucidação das interrogações da pesquisa, do mesmo modo que conhecer a estrutura organizacional e o funcionamento da instituição.

Para a pesquisa, adotou-se o estudo de caso, diante do objetivo do trabalho - analisar os dados obtidos de uma situação particular. De acordo com André (2008), é um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, e para compreender “um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal” (ANDRÉ, 2008, p. 29). Ainda segundo André (2008, p. 17), o conhecimento produzido pelo estudo de caso é mais concreto “por encontrar eco em nossa experiência”; é mais contextualizado, pois está enraizado em um contexto e voltado à interpretação do leitor, com as próprias experiências e compreensões. Fatores decisivos que mostraram ser o método adequado para a pesquisa.

O estudo de caso possui quatro características fundamentais, com base em André (2008, p. 17, 18): particularidade, descrição, heurística e indução. A particularidade por se concentrar em uma situação, um programa, um fenômeno. Neste estudo, a particularidade se apresenta porque há a intenção de perceber como o letramento digital ocorre na formação de professores do curso. Outra característica é a descrição densa do fenômeno em análise, que deve ser feita na pesquisa. A heurística significa que o estudo de caso leva a descobertas sobre o fenômeno, revelando significados que espero ter alcançado. Por último, a indução, pois mais do que constatar hipóteses pré-definidas, há a descoberta de “relações, conceitos e compreensão”.

Ressalto a relevância de situar o estudo em discussões mais amplas, concordando com Alves-Mazotti (2006, p. 03) no fato de que, quando não ampliamos o debate reduzimos o estudo, “restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos, pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias”. É comum ocorrer o problema em pesquisas com o estudo de caso, pois por ser, geralmente, a análise de uma unidade, de um ‘caso’ singular, diversos pesquisadores tendem a tratar como algo à parte, desconectado das amplas discussões da área. Considero que esse estudo facilita o entendimento sobre o fenômeno do letramento digital, principalmente seu papel no processo de formação do professor de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Que ele possa servir para fornecer *insights* sobre o assunto.

O percurso metodológico é algo dinâmico e flexível, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 83,84): “Não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação

qualitativa trata-se de um plano flexível”. É outro fator que evidencia a escolha do estudo de caso como adequada, pois o campo exige flexibilidade nas estratégias de coleta de dados. Estou de acordo com André (1984) e Alves-Mazotti (2006), quando afirmam que o estudo de caso é método complexo, eclético e flexível, e que utiliza várias estratégias para coleta de dados, como observação, entrevistas, gravações, fotografias, documentos e anotações de campo.

Enfatizo a ideia de bricolagem de Macedo (2009), baseando-se principalmente nos estudos de Lévi-Strauss. Ele afirma que a união de métodos e técnicas “surge a partir de uma visão de complexidade e de imprevisibilidade do domínio cultural” (MACEDO, 2009, p. 119). Assim, cada método tem contribuições para a união de formas e modos de fazer que favoreçam a realidade. O referido autor sustenta a importância da autorização<sup>4</sup> “para a invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento” (MACEDO, 2009, p. 119).

Apesar de teorias pré-definidas e um plano igualmente definido, se modificaram durante o processo de investigação. A partir da entrada no campo, coleta e análise de dados, tomei os parâmetros e as orientações para os passos que se seguiram.

## 1.1 COLETA DE DADOS

Delineadas as escolhas metodológicas, iniciei a pesquisa de campo e a construção dos instrumentos de coleta de dados. Tive como primeira negociação a elaboração de uma carta (APÊNDICE A) que versava sobre os objetivos da pesquisa para ser entregue ao colegiado do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA a fim de tornar pública a pesquisa e solicitar o acesso aos documentos referentes ao curso e a colaboração dos professores. O conteúdo da carta foi analisado pelo colegiado e aceito, obtendo a liberação do acesso aos documentos do curso, como currículo atualizado, plano de cursos das disciplinas, listas das disciplinas ofertadas no semestre em curso com os seus respectivos horários e professores.

De posse do material, percebi que diversas disciplinas possuíam mais de uma turma com professores distintos, sendo essencial a delimitação para melhor compreender o problema de pesquisa, com um olhar em um pequeno recorte. Como afirma André

<sup>4</sup> Para Macedo, o processo de autorização se configura na condição do sujeito se constituir autor de si mesmo. O processo nos faz viver, por consequência, a autoria e a autonomização como conquistas antológicas (2009, p. 124).

(2008, p. 51), “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada”, pois é impossível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo consideravelmente limitado.

Com essa concepção, priorizei seis disciplinas. A partir das respectivas ementas evidenciou-se o trabalho direto de alguns elementos inerentes ao letramento digital. Destaca-se “introdução ao texto acadêmico”, a “importância da linguagem escrita para o desenvolvimento cultural”, entre os aspectos descritos na ementa da disciplina “Iniciação ao trabalho acadêmico”, que remete ao letramento digital, pois dificilmente na sociedade contemporânea se fala de texto acadêmico, pesquisa científica e cultura escrita sem o uso das tecnologias digitais e as formas de produção e acesso ao escrito e interações sociais que se formam a partir da rede. Foram selecionadas disciplinas diretamente ligadas ao trabalho com linguagens e códigos e com o processo de alfabetização e letramento.

Parto do princípio que se especificamente os citados componentes curriculares não incorporaram as práticas de leitura e escrita digital, tampouco os demais fariam o trabalho. No anexo A apresento o quadro das disciplinas obrigatórias da matriz curricular. Abaixo exponho as disciplinas selecionadas, ementas e número de turma de cada. No semestre em que foi desenvolvida a pesquisa, cada turma correspondia a um professor diferente, o que enriqueceu os dados, pois mudam-se as dinâmicas dependendo da concepção do professor.

<b>DISCIPLINA</b>	<b>EMENTA</b>	<b>QUANTIDADE DE TURMA</b>
Iniciação ao Trabalho Acadêmico	Introdução ao texto acadêmico, enfatizando a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento cultural, científico e da pesquisa educacional. Leitura e sintetização de textos. Pesquisa bibliográfica.	1
	Linguagem verbal. A Linguística como ciência	



Linguagem e Educação	da linguagem. Aspectos relativos ao sistema linguístico: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. As relações entre linguagem e ensino da língua oral e escrita. Constituição do sujeito da linguagem e da educação.	2
Educação e Tecnologias Contemporâneas	Utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação, bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Elaboração de material audiovisual.	3
Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	Discussão de tópicos relacionados aos conteúdos da Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	1
Alfabetização e Letramento	A concepção de alfabetização e de letramento. As características da linguagem escrita e seu processo de aquisição. O ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa sob a luz da Sociolinguística. Questões implícitas do preconceito e da ideologia. O papel do professor frente a tais questões, sua práxis enquanto ato político-	1

	ideológico e os desafios da contemporaneidade.	
Pesquisa em Educação	Princípios da ciência e do método científico. Abordagens alternativas de pesquisa. Técnicas de levantamento e análise de dados. Delineamento do Projeto de Pesquisa e do Relatório de Pesquisa. Aspectos éticos da pesquisa e a construção de uma postura analítico-crítica.	1

Como fonte e instrumentos de coletas de dados, de início pensou-se na análise documental com o currículo do curso. Observações dos ambientes da FAGED e observações de aulas com a pretensão de analisar ações, espaços e estratégias que envolvem o letramento digital nesse âmbito. Entrevistas com os professores do curso, a fim de compreender as concepções acerca do letramento digital que norteiam as práticas.

Após os recortes iniciais, foi possível analisar o universo da pesquisa, o tempo útil para ser feita, evidenciando-se que haveria alguns poucos momentos de aproximação em cada uma das disciplinas selecionadas. O que me levou a refletir e indagar sobre a contribuição da observação das aulas para a pesquisa, pois a observação em uma ou duas forneceria apenas um recorte muito restrito da realidade. Essa opção foi descartada, deixando a análise dos planos de curso e as entrevistas como alternativas para identificar as práticas de letramento digital no âmbito do curso.

As observações e conversas informais ocorreram cotidianamente nos ambientes da Faced, etapa relevante para analisar os ambientes, a circulação dos alunos e dos professores, se diariamente usavam algum dispositivo digital conectado à internet. Observação dos espaços reservados para uso de computadores, como o laboratório. Mas ficaram como instrumentos principais para a coleta de dados a análise documental e a

entrevista.

A análise documental é um recurso significativo e bastante utilizado na pesquisa qualitativa em educação (CORSETTI, 2006). Nesse caso, ela foi fundamental para o acesso a informações sobre o curso, para entender sua proposta e como é abordado o letramento digital. A análise dos documentos foi essencial para tomar a direção para as próximas coletas de dados.

Houve uma coleta de documentos referentes ao curso que contribuíssem com a compreensão da temática, pelo site da Faculdade, no qual estão disponíveis os currículos - a proposta antiga (1999) e a atual (2009). Nos documentos analisei as mudanças ocorridas entre as propostas curriculares. Contudo, houve pequenas alterações na proposta de 2009 para a atual, de 2010, não atualizadas no ambiente online da Faculdade. Decidi buscar na coordenação do curso o currículo atualizado. Outro documento relevante foi a lista atualizada das disciplinas disponíveis e as respectivas turmas e professores.

Procurei os documentos legais (legislações) que regulamentam a formação do professor no país. O levantamento foi indispensável para identificar e compreender as exigências sobre as ações formativas dos professores, e para uma análise sobre a proposta curricular do curso da UFBA, além de identificar se e como o letramento digital aparece nos documentos. Entre os documentos selecionados, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº. 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aprovadas em 2006, e as resoluções nº 02/08 e nº 05/03, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA.

Outra fonte foram as ementas das disciplinas, com as quais foi possível perceber o que preveem e, a partir daí, fazer o cruzamento e confronto com as narrativas dos professores das disciplinas, entrevistados em outra etapa desta pesquisa. Seria essencial ainda o acesso aos planos de curso das disciplinas, o que obtive com a coordenação.

A entrevista foi um dos principais instrumentos metodológicos usados para a construção do trabalho. Optei pela entrevista aberta, semiestruturada, que, embora possua um roteiro, funciona apenas como guia de orientação. Esse instrumento de coleta de dados foi usado com o intuito de identificar as práticas de leitura e escrita digital dos professores das disciplinas selecionadas do curso de Pedagogia, suas concepções acerca do letramento digital. Saliento que os dados foram coletados de maio a agosto de 2012, portanto, é possível haver mudanças no panorama encontrado, no momento em que for defendido e tornado público este trabalho.

Após os recortes em relação às disciplinas, foram selecionados doze sujeitos para as entrevistas, que seriam gravadas. Nove correspondiam aos professores das seis disciplinas selecionadas, pois a disciplina Linguagem e Educação possuía duas turmas, com professores distintos, e a disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas três turmas, do mesmo modo com professores distintos. Julguei que o fato de haver na mesma disciplina turmas diferentes, seria interessante, pois levaria a perceber como mudam as dinâmicas de uma mesma disciplina dependendo da visão e do perfil de cada professor. Os três outros sujeitos foram ex-coordenadoras do curso, que participaram ativamente das propostas de reformulação curricular que ocorreram ao longo dos anos. Duas das ex-coordenadoras hoje atuam como professoras do curso e uma se aposentou em 2010.

Impasses na caminhada da pesquisa, entre eles a greve dos professores das universidades federais em 2012, à qual a UFBA aderiu, levaram a dificuldades na comunicação com alguns professores, reduzindo a pesquisa a um universo de nove sujeitos entrevistados.

O contato inicial com os professores deu-se por e-mails. Foi enviada uma carta-convite (APÊNDICE B) solicitando a contribuição. Obtive respostas imediatas de poucos, daí a importância de o pesquisador não desistir facilmente, ser flexível, procurar alternativas de contato. Insisti nos e-mails, reenviando-os diversas vezes, até que ao trocar o título do e-mail de carta-convite para um simples 'olá' recebi um número maior de respostas. O título informal foi eficaz para chamar a atenção dos sujeitos. Mesmo assim, alguns não respondiam, e procurei entrar em contato pessoalmente. Uma opção adotada foi participar de eventos nos quais provavelmente esses sujeitos estariam presentes, e ao final abordá-los solicitando a contribuição.

Uma das ex-coordenadoras selecionadas tinha se aposentado em 2010. Mas tenho o privilégio de ser sua ex-aluna, e certa de ter mantido o endereço eletrônico, mesmo depois de alguns anos, enviei a ela a carta-convite. Obtive de imediato o retorno, e fui até sua residência para a entrevista. O primeiro contato pelos e-mails indicava que os sujeitos da pesquisa faziam uso constante do recurso e, portanto, de alguma forma estavam conectados à internet.

Avaliei como de grande significado apresentar o processo de transcrição das falas gravadas dos sujeitos. Observei que pouco há nos trabalhos acadêmicos sobre a atividade de passar um texto sonoro para a forma gráfica, o que requer uma série de intervenções e decisões que, segundo Marcuschi (2001), não podem ser ignoradas. É

fundamental destacar que as mudanças nas transcrições devem ser feitas de modo que não interfiram na natureza do discurso, no ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Por isso, busquei ao máximo ser fiel à fala de cada sujeito entrevistado. Quando a interferência é profunda, existindo transformações mais sensíveis no texto, no código e no sentido, deixa-se de ser somente uma transcrição e passa-se a denominar retextualização (MARCUSCHI, 2001).

Marcuschi (2001, p. 51) afirma que transcrever “não é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro”, mas representa passagem, “transcodificação (do sonoro para o grafemático)”, que já se configura como transformação, mas não retextualização. O processo de transcrição não é natural e mecânico, mas uma prática complexa, que se desenvolve em variados níveis.

O processo abrange a atividade cognitiva, pois o transcritor precisa compreender o discurso do outro, como afirma Marcuschi (2001, p. 47), “pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”. Portanto, antes de transformação de ordem textual, existe o processo de compreensão do discurso que não é seu, e se não tomados os devidos cuidados e rigor, será causa de problemas.

Ressalto, portanto, a prática da transcrição, com frequência despercebida em distintos trabalhos. Além de requerer do transcritor a compreensão, exige conhecimento linguístico no uso de elementos gráficos ou de pontuação que representam características da oralidade, como pausa, hesitação, repetições, fragmentações, o que leva a evidenciar as consequências que cada transcodificação oferece. Aqui, haveria a perda do caráter original e pessoal. Talvez, em um breve futuro, os trabalhos acadêmicos assumam o formato digital com todas as possibilidades hipertextuais e hipermediáticas que o suporte oferece, e com um clique se ouçam as falas originais dos sujeitos.

## 1.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa teve participação de nove sujeitos: seis professores do curso de Pedagogia, referentes às disciplinas selecionadas, e três ex-coordenadoras do curso - atualmente, duas atuam como professoras do curso.

Por questões éticas, não divulgarei o nome dos participantes, os quais serão referidos por meio de abreviações como [PS1], [PS2] e [EXCS1], [EXCS2], e assim sucessivamente. A sigla PS significa professor sujeito, e EXCS, ex-coordenadora sujeito.

Considerando que cada sujeito tem atuação diferenciada e singular é essencial apresentar características de cada professor.

### **1.2.1 Professores**

Os sujeitos participantes são professores altamente qualificados, doutores, alguns com pós-doutorado. Jamais julgarei a capacidade individual, mas analisarei suas concepções acerca do letramento digital e as práticas de letramento digital presentes no curso a partir das suas disciplinas e do seu olhar sobre o curso e a Faculdade de Educação. Abaixo apresento os sujeitos, formação, disciplina que ministra e tempo de serviço na FACED/UFBA; informações como titulações foram retiradas do currículo Lattes.

#### **SUJEITO PS1**

O sujeito PS1 é professora da disciplina Iniciação ao Trabalho Acadêmico. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas, especialização em Bioética, mestrado em Saúde Coletiva e doutorado em Ciências Sociais. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia médica, sociologia da saúde, pessoas deficientes, bioética, saúde do escolar, educação especial, educação em saúde e classe hospitalar.

#### **SUJEITO PS2**

O sujeito PS2 é professora da disciplina Linguagem e Educação. Possui Licenciatura Plena e Letras Vernáculas, mestrado em Educação e doutorado em Educação. Tem experiência na área de Letras/Educação, com ênfase em Metodologia e Prática de Ensino de Português, atuando em práticas voltadas principalmente para os seguintes temas: educação, linguagem, aprendizagem, ensino, leitura, literatura infantil e juvenil e escrita.

#### **SUJEITO PS3**

O sujeito PS3 é professora da disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas, atuando há nove anos. Possui graduação em Ciências, Licenciatura Plena, Habilitação em Matemática, mestrado em Educação nas Ciências, doutorado em Educação, com estágio de pós-doutorado em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão digital, software

livre e políticas públicas. É vice-coordenadora do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC).

#### SUJEITO PS4

O sujeito PS4 também ministra a disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas, atuando há 32 anos na FACED. Possui licenciatura em Desenho e doutorado em Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: multimeios, recursos audiovisuais, imagem, iconografia, educação e comunicação e linguagem.

#### SUJEITO PS5

O sujeito PS5 é professora da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, atua há dois anos na UFBA. Possui graduação em Letras, mestrado em Letras e Linguística e doutorado em Letras. Desenvolve pesquisa intitulada “Letramento digital: o hipertexto e as novas identidades do leitor infantojuvenil”.

#### SUJEITO PS6

O sujeito PS6 é professora da disciplina Letramento e Alfabetização, atua há dois anos na disciplina na FACED/UFBA. Possui licenciatura em Letras, mestrado em Letras e doutorado em Letras. Possui experiência na área de Língua Portuguesa, com ênfase em Análise do Discurso, leitura e produção de textos e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa; ensino de português materno; ensino-aprendizagem da língua escrita; alfabetização e letramento.

### **1.2.2 Ex-coordenadoras**

As ex-coordenadoras selecionadas do curso de Pedagogia possuem longa história na instituição; participaram ativamente das principais decisões que afetaram o curso, e conhecem bem sua dinâmica. Por isso, considereei essenciais as entrevistas, entre todos os que já foram coordenadores, a fim de compreender o desenvolvimento do curso e resgatar sua memória.

#### SUJEITO EXCS1

O sujeito EXCS1, além de quatro anos como coordenadora do curso, anteriormente exerceu por quatro anos o cargo de vice-coordenadora. Conhece bem a dinâmica do curso, os professores e as reformulações que a proposta curricular sofreu ao longo dos

anos. Seu período de gestão abrangeu os anos de 2008 a 2011. Exerceu a função no momento em que foi executado o novo projeto curricular, em 2009. Atualmente, atua no curso como professora. Possui graduação em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado), especialização em Metodologia do Ensino Superior, mestrado em Educação e doutorado em Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino Superior-Expansão, Ensino Superior.

#### SUJEITO EXCS2

O sujeito EXCS2, apesar de ter exercido por dois anos a função de coordenadora, possui anos de trabalho na Faculdade de Educação como professora do curso. Segundo seu relato, desde 1995 se tornou membro do colegiado do curso de Pedagogia, participando ativamente das deliberações. Seu período de gestão ocorreu de 1999 a 2001. Possui mestrado em Educação, especialização em Filosofia Contemporânea, aperfeiçoamento em Lógica Simbólica, especialização em Ensino; graduação em Filosofia e em Pedagogia. Tem longa experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Organização, Políticas e Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes campos: educação básica, educação superior, formação de professores e pedagogos. Aposentada desde agosto de 2010.

#### SUJEITO EXCS3

O sujeito EXCS3 exerceu o cargo de coordenadora por três anos, de 1995 a 1998. Trabalha diretamente com formação de professores, envolvida com os estudos sobre currículo; participou ativamente da reformulação da proposta curricular de 1999. Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação e doutorado em Educação. Tem experiência na área de Educação, com atuação docente e de coordenação na educação básica e no ensino superior. Pesquisadora na área de Currículo, atua principalmente nos seguintes temas: currículo, formação de professores em exercício; compreensão e práxis pedagógica, construção do conhecimento.

### 1.3. ANÁLISE DOS DADOS

Para a etapa de tratamento e análise dos dados buscou-se uma aproximação com a teoria da análise textual discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2011), as pesquisas



qualitativas utilizam, cada vez mais, essa modalidade de análise textual para aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga. As análises são feitas a partir de textos existentes ou produzidos especialmente para a pesquisa. Tivemos as duas fontes para a pesquisa: os textos produzidos a partir das transcrições das entrevistas com os sujeitos, e os documentos existentes sobre o curso.

A análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011), possui como característica principal a valorização do processo de descrição e de interpretação, visando à reconstrução de significados a partir da visão de uma variedade de sujeitos. Ela combina fundamentos da hermenêutica e da dialética, e apresenta aproximações da análise de conteúdo e da análise de discurso. Os três tipos de análise – análise de conteúdo, análise de discurso e análise textual discursiva – correspondem a um único domínio, a análise textual. Moraes e Galiazzi (2011) usam a metáfora do exercício de se movimentar no rio para diferenciar a intensidade de cada modalidade de análise:

Análise de Conteúdo e Análise de Discurso podem ser concebidas como formas de se mover no rio. A primeira assemelha-se a percorrer o rio seguindo sua correnteza, navegando rio abaixo. A segunda opta por navegar enfrentando a correnteza, movendo-se rio acima. A Análise Textual Discursiva, mesmo podendo mover-se a favor e contra a corrente, tende mais a explorar a profundidade do rio. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 160)

Escolhi a Análise Textual Discursiva como meio de possibilitar melhor compreensão da realidade. A modalidade está de acordo com a proposta de bricolagem apresentada no início deste capítulo sobre metodologia. Adequa-se a essa pesquisa pelas suas características de análise, que exige um envolvimento e impregnação aprofundada do pesquisador com os seus dados, fatores essenciais nesse trabalho.

Pela sua forma de organizar os dados, a Análise Textual Discursiva, inevitavelmente, leva à leitura aprofundada dos materiais do corpus. Segundo Moraes e Galiazzi (2011), sua organização está em torno de quatro centros. Os três primeiros compõem um ciclo, constituindo-se como elementos principais:

1. Processo de unitarização, que corresponde examinar os textos em seus detalhes, fazendo emergir as unidades de sentidos;
2. Categorização, que envolve construir relações entre as unidades de sentidos, reunindo esses elementos;

3. Metatexto, que corresponde ao resultado explicitado da combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

O quarto seria “um processo auto-organizado” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12) que, apesar de envolver elementos racionalizados, podem ser compreendidos como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Isso significa que novos conhecimentos surgem a partir desses três focos apresentados, no qual Moraes e Galiazzi (2011) comparam a uma tempestade de luz. Ou seja, a partir de um meio desordenado, formam-se raios de luz sobre o fenômeno investigado, que podem expressar novas compreensões. É o que espero ter alcançado sobre o fenômeno do letramento digital, especificamente no que diz respeito ao processo de letramento digital dos professores em formação inicial para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Esse tipo de análise foi igualmente entendida como indispensável para a pesquisa pela forma como conduz a categorização. Destaca-se a existência de dois métodos, o dedutivo e o indutivo, com a possibilidade da análise mista (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O primeiro é quando as categorias são escolhidas a priori, antes mesmo de examinar o corpus, a partir das teorias que fundamentam o trabalho. O indutivo é denominado de categorias emergentes, quando elas são produzidas a partir da análise dos dados. Por fim, existe a análise mista, combinação dos dois métodos anteriores e o escolhido para a pesquisa. Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 24), “partindo de categorias definidas ‘a priori’, com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do ‘corpus’ de análise”. Assim, mesmo com categorias definidas a priori, a partir do conceito de letramento digital adotado para este estudo, o processo foi flexível e aberto para outras categorias emergirem do campo.

Os capítulos foram organizados a partir das categorias a priori e as que emergiram do campo. Destacam-se como emergentes a questão da infraestrutura da Faculdade de Educação da UFBA, o perfil dos alunos do curso de Pedagogia da instituição e a prática do plágio, facilitada pelos usos das TIC.

## 2 LETRAMENTO DIGITAL

### 2.1. ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO?

No Brasil adotou-se a palavra letramento em meados de 1980. Segundo Magda Soares (2001) e Ângela Kleiman (1995), foi cunhado inicialmente por Mary Kato (1986) na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. No livro, Kato cita a palavra pela primeira vez na seguinte construção: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do **letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 7, grifo meu). Mesmo estando o termo no sentido restrito, ou seja, ainda limitado, Kato teve a iniciativa de considerar outra palavra além da alfabetização para designar certas aprendizagens no campo da aquisição e uso da língua.

Início destacando a década na qual a palavra letramento começa a ser usada no Brasil, no intuito de evidenciar que as discussões e confusões em torno do termo, apesar de antigo, ainda persistem. O conceito de letramento passa por certas incongruências, oscilações terminológicas, em que ora aparece como sinônimo de alfabetização, ora como processos diferenciados, muitas vezes no sentido superposto, em que o letramento é colocado no plano superior, escamoteando a importância do processo de alfabetização.

A discussão em torno dos conceitos de alfabetização e letramento é uma das principais polêmicas que permeiam o tema, pois autores, ao tentar diferenciar alfabetização de letramento, enfraquecem o termo e o processo de alfabetização. Leva-se para uma concepção de que aprender as primeiras letras é simples, esvaziando seu sentido político e ideológico. Portanto, para chegar ao conceito de letramento digital, que este estudo adota, é imprescindível percorrer a discussão e o caminho histórico dos termos.

Harvey Graff (1994, p. 33), estudioso da história da alfabetização na América do Norte e na Europa, afirma que a alfabetização “[...] é, acima de tudo, uma tecnologia ou

conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos; ela não pode ser tomada como sendo nada mais nem nada menos”. Ressalto que em ambos os grupos de países não existem duas palavras para denominar o processo de inserção na cultura escrita. O conceito de Graff (1994) diz respeito à *Literacy*,<sup>5</sup>, sendo que ele não defende o uso de nenhuma outra palavra, apenas apresenta a sua concepção e reforça a importância para o campo teórico e prático da compreensão do que é a alfabetização. Conforme o autor:

[...] a construção equivocada dos significados e contribuições da alfabetização, assim como as interessantes contradições que daí resultam, não são apenas um problema empírico e de demonstração, mas também uma falha de conceptualização e, ainda mais, de epistemologia. (GRAFF, 1994, p. 27)

Graff (1994) encontra-se entre os estudiosos americanos que percebem *literacy* de modo restrito, da mesma forma como inicialmente foi introduzida aqui no Brasil a ideia sobre alfabetização. Outros autores defendem *literacy* como processo além da aquisição da técnica do ler e escrever, o que mais tarde influenciaria os estudos desenvolvidos no Brasil, propiciando o uso da palavra letramento para separar os dois fenômenos.

Eis uma discussão que perdura há muitos anos, sem consenso. Cada estudioso da área, com base em suas pesquisas, defende certas concepções. Contudo, considero essencial, antes de apresentar os argumentos que me levaram a adotar o termo letramento, situar o contexto histórico que favoreceu a adoção da palavra no campo da pesquisa educacional brasileira.

O século XVIII é o momento da história que propiciou as mudanças que afetariam a educação nos séculos seguintes, e o surgimento da palavra letramento. Entre os marcos históricos do século, cito as reformas de Marquês de Pombal, que deu início ao pensamento do ensino laico, desvinculado da educação religiosa, e de responsabilidade do Estado. O fato, posteriormente, levaria à percepção dos problemas enfrentados para alfabetizar e sobre os usos limitados da leitura e da escrita no campo social, pois, segundo Chartier (2010), o uso era restrito às doutrinas da Igreja Católica.

Para Aranha (2006, p. 175), Pombal foi o “grande gestor da introdução das ideias iluministas” em Portugal e no Brasil, instituindo, após a expulsão dos jesuítas, as aulas régias<sup>6</sup>. Todavia, embora o ensino tivesse se tornado laico, manteve-se a obrigatoriedade

<sup>5</sup> Deve-se ter claro que a palavra *literacy* foi traduzida no Brasil como alfabetização, mas influenciou a palavra lectoescrita e letramento.

<sup>6</sup> “Régia” porque pertencia ao Rei, ao Estado, e não à Igreja.

do ensino da religião católica nas escolas. Mesmo com as reformas de Pombal, a maioria da população permanecia fora do sistema de ensino. O que se relata nos livros sobre a história da educação brasileira é que nesse período, conhecido como 'era pombalina', agravaram-se os problemas em torno da alfabetização, pois com a expulsão dos jesuítas e a reforma de Pombal, a educação ficou à deriva, aumentando o fosso entre os que sabiam ler e escrever e a maioria da população analfabeta.

São inegáveis as influências ocorridas com as mudanças econômicas, pois quando se persistia “um modelo de economia agrário comercial, a grande massa da população, constituída de escravos e pessoas do campo, não reivindicava a escolarização” (ARANHA, 2006 p. 200). Mas no século XVIII, com a revolução industrial, começou-se a alterar o quadro em diversos setores sociais, inclusive da educação, dando início a “uma grande expansão da rede escolar, não só em números de escolas, mas na ampliação da escola elementar, da rede secundária e superior, além da novidade da pré-escola” (ARANHA, 2006, p. 201). Segundo Graff (1994), o processo de expansão do ensino se deu no mundo inteiro, em períodos diferentes. O autor afirma:

Na medida em que a leitura e a escrita começaram a se espalhar, irregular e inconsistentemente, entre a população (especialmente entre os homens livres) seus laços com o mundo cultural mais amplo da fala e da escrita (e também da visão) foram articulados de forma cada vez mais complexa. (GRAFF, 1994, p. 37)

Um número maior de pessoas se apropriavam da leitura e da escrita, ampliando e ressignificando os usos; exigia-se outro olhar sobre o seu processo de aquisição. Toda a conjuntura leva a deduzir, que nesse período, talvez, por não sentirem ainda o efeito da disseminação da escolarização para toda a população, não havia a consciência ou a preocupação de estudar a condição daqueles considerados alfabetizados. Não existia a preocupação de compreender como e quais usos os sujeitos faziam da leitura e da escrita. A preocupação daquele momento estava centrada na propagação do ensino.

Outro ponto marcante sobre a história da educação foi o movimento chamado Escola Nova, na década de 1930, que favoreceu a formulação de concepções no campo da alfabetização e a expansão considerável do ensino primário. O movimento defendia uma educação ativista, a superação do modelo tradicional voltado à memorização. É razoável salientar que, infelizmente, atualmente, mesmo depois de décadas do movimento da Escola Nova, ainda continuamos a manter certas características desse ensino, e tenta-se superar, ainda hoje, o ensino unidirecional e mecanizado.

No processo histórico, damos destaque à teoria marxista, que exerceu forte influência nas discussões sociais, políticas e educacionais, nas quais “passou a ser enfatizada a relação dialética e contraditória entre educação e sociedade” (MORTATTI, 2004, p. 69). Deu-se a devida evidência às funções sociais e políticas da escola, reprodutora e libertária, daí a luta pela democratização social, melhores índices educativos e o olhar sobre o fracasso da alfabetização como consequência da escola reprodutora. Cunha-se a palavra letramento na efervescência do campo social e político, intensificada no século XX, fortes discussões em torno do processo educativo, expansão do ensino em comparação aos séculos passados e concepções libertárias de educação.

A palavra letramento surgiu para designar algo que vai além da aquisição do código escrito, não desmerecendo o valor desse processo. As discussões em torno dos processos educativos e do uso do termo permitiram repensar as práticas limitadas e descontextualizadas do ensino da leitura e da escrita, insuficientes diante da complexidade dos fenômenos sociais. Mortatti (2004, p. 80) afirma que houve “certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo ‘alfabetização’”. Desde então, o uso da palavra letramento e as discussões em torno do seu conceito e de novas práticas educativas se intensificaram.

Nesse campo do conhecimento, destaca-se a autora Magda Soares, que contribui com análises e sistematizações sobre o termo letramento, sendo constantemente citada nos trabalhos da área. Para a autora, o letramento se define pelo efeito da “ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18). A alfabetização é definida pela autora como a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2001, p. 47). Todavia, Soares (2001) sustenta a indissociabilidade entre os dois processos, defendendo a importância de não serem esquecidas as especificidades.

Soares (2001) ressalta que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento e nem vice-versa, ou seja, não é primeiro alfabetizar para depois letrar, ou letrar para depois alfabetizar, mas alfabetizar letrando, letrar alfabetizando. Essa é uma das fortes justificativas para a utilização dos dois termos, conforme a autora, pois não se perde a especificidade dos processos de aquisição dos códigos alfabéticos, como ocorreu nas práticas fundamentadas no construtivismo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O construtivismo possui como base a “ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das

Para Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), o problema está quando se traz a proposta construtivista como método. O construtivismo não consiste em técnica de ensino, mas em um “movimento” de educadores ou conjunto de ideias que permite refletir sobre a educação além da transmissão, mas fomentar o criar, o construir a partir da realidade de cada um (BECKER, 2009). Esse equívoco ocorreu nos processos de alfabetização, em algumas escolas ou professores, que se definiram construtivistas, e tomaram a aquisição da escrita como algo natural (OLIVEIRA, 2000), centrando os aspectos sociais e esquecendo a importância de métodos específicos para aquisição dos códigos alfabéticos.

A mesma preocupação se tem com o letramento, que exista o esquecimento da especificidade da alfabetização e se centre apenas no campo social de uso da palavra escrita. Daí o uso dos dois termos, para particularizar cada processo. Pois, segundo Soares (2003), o processo de alfabetização geralmente se dilui no processo de letramento, o que resulta nos péssimos índices nas escolas em relação à apropriação da escrita e da leitura.

A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. (SOARES, 2003, p.01)

Entretanto, algumas afirmações de Magda Soares deixam margem a certos questionamentos: se a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, como a autora define o termo letramento: a condição ou o efeito que o sujeito adquire ao apropriar-se da leitura e escrita? Apropriar-se de que forma? Ele até toma para si as funções sociais da escrita, mas sem as aprendizagens dos códigos alfabéticos os sujeitos não se apropriam efetivamente dos processos de ler e escrever.

A autora quis enfatizar a importância de a escola não priorizar um ou outro processo, mas trabalhar ambos de forma indissociável. Seria alfabetizar contextualizando a realidade dos sujeitos, articulando com os usos sociais da escrita e da leitura. Mas ao definir o letramento como “a condição que adquire um [...] indivíduo como consequência de ter-se **apropriado da escrita**” (SOARES, 2001, p. 18, grifo meu), a autora deixa espaço para incertezas quanto à consistência do conceito.

A palavra ‘apropriação’ leva a uma interpretação profunda de posse, de relações sociais” (BECKER, 2009, p. 2).

completude, difícil de ocorrer no letramento sem o aprendizado das primeiras letras. Um indivíduo que vive numa sociedade letrada e conhece as funções sociais da escrita possui certo nível de letramento, mesmo que não saiba ler e escrever. Mas não haverá a apropriação da escrita, do seu código, mas de suas funções sociais, que aprendemos o tempo inteiro, mesmo antes de entrar no sistema escolar. Por isso afirma-se a existência de sujeitos letrados, mesmo não alfabetizados (KLEIMAN, 1995).

Sou favorável à ideia da alfabetização não ser pré-requisito para o letramento, mas sem ela o processo de letramento é fragilizado, não há a apropriação efetiva da escrita, por isso a importância de serem indissociáveis a alfabetização e o letramento na escola. Entre outras contradições, essa favorece as imprecisões que acompanham as discussões em torno do conceito de letramento e sustenta os argumentos de estudiosos que não concordam com a necessidade de uso do termo.

Para Kleiman (1995), a palavra letramento começou a ser usada nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, que estava mais diretamente ligada à escolarização. “Os estudos passaram a investigar os efeitos sociais, culturais dos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Como a alfabetização está mais associada à escolarização, à aquisição das primeiras letras pelo indivíduo, adotou-se o termo letramento para designar os estudos que se referem ao campo social. Não que este último não faça parte da escolarização, mas seu universo é amplo; o contato com o mundo letrado, dentro de uma sociedade grafocêntrica, se dá desde o nascimento e vai até o fim da vida, mesmo que o sujeito não passe pela escola.

Outro argumento que Kleiman (1995) utiliza para justificar o uso do termo letramento é ser indispensável nomear estudos voltados a sujeitos não alfabetizados, mas que mantêm uma relação com o escrito. A partir do momento em que pede para alguém ler o que está escrito no ônibus, numa receita médica, escrever uma carta ou e-mail, preencher alguma ficha, o indivíduo sabe a função e faz uso social desse código, mesmo que não tenha aprendido a codificar e decodificar. Sujeitos considerados letrados fazem uso social do escrito; ainda que de modo restrito e dependente, eles participam de práticas sociais que envolvem os processos de ler e escrever. Marcuschi (2001, p. 25) declara que “letrado é o indivíduo que participa de formas significativas de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”.

Tfoune (2006) corrobora a ideia da inexistência do iletrismo. A autora estuda adultos não alfabetizados, principalmente baseada nas ideias de Vigostsky, e afirma o



letramento como relacionado aos “processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas.” A autora afirma, com base nos dados encontrados em seus estudos, que aqueles que não adquirem a escrita são capazes de raciocinar logicamente e, portanto, de compreender silogismos, sendo considerados, de certa forma, letrados.

De acordo com essa concepção, nas sociedades letradas não existe o sujeito iletrado, como existe o analfabeto. Evidenciam-se diferentes graus de letramentos, pois cada sujeito possui um estado de letramento. Como afirma Ana Elisa Ribeiro (2004, p. 15), “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis”. Ou seja, dependendo do contexto sociocultural e econômico, exigem-se necessidades específicas de uso do código escrito, o que levaria ao desenvolvimento de certos níveis de letramentos. Por exemplo: posso ser um excelente leitor de literatura, mas possuir poucas habilidades para preencher formulários específicos de determinadas áreas ou ler outros tipos e gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2001, p. 250), o sujeito “na sociedade pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo analfabeto [...] até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances”. Para Marcuschi (2001) e Ribeiro (2009), o letramento implica a ideia de um *continuum*, de graus:

Não há um limite para o letramento, ele é infinito. A razão disso é que a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes de leitura etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão (RIBEIRO, 2009, p. 19).

É o que ocorre com os diversos tipos de suportes digitais para ler e escrever que existem hoje, dando outras configurações aos processos de letramento. É essencial aos sujeitos contemporâneos a expansão do horizonte do seu letramento para atuarem crítica e autonomamente na cibercultura recombinate. Desse letramento trataremos mais adiante. É relevante esboçar a concepção da inexistência do iletrismo ou do grau zero de letramento, mesmo que existam pessoas consideradas alfabetizadas, mas que não conseguem responder eficientemente às práticas sociais de leitura e escrita. Elas vivem em um precário nível de condição ou estado de letrado. Aprenderam a ler e escrever, mas não participam plenamente dos eventos sociais nos quais a escrita é condição *sine qua*

*non.*

Cumprido esclarecer que houve uma época em que a autora Magda Soares era contra o uso do termo letramento; ela utilizava a palavra alfabetismo para designar “um certo estado ou condição de quem sabia ler e escrever” (SOARES, 1995, p.7), termo oposto ao analfabetismo. A autora chegou a afirmar:

A palavra letramento, introduzida recentemente na bibliografia educacional brasileira, é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*; o neologismo parece desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo [...] tem o mesmo sentido que *literacy*. (SOARES, 1995, p. 07)

No entanto, a autora e outros estudiosos da área se convenceram do uso da palavra letramento. Segundo Mortatti (2004), o convencimento, se deu, principalmente, pela progressiva preferência do termo nos trabalhos sobre a aquisição da cultura escrita. Mas, ainda nos dias de hoje, há estudiosos que problematizam seu uso, como Emília Ferreiro e Moacir Gadotti.

Para Emília Ferreiro<sup>8</sup> (2008), a palavra letramento reduziu a alfabetização a uma versão estreita, pois “se considerarmos a alfabetização, que é um termo já com muita história, como a introdução da cultura escrita, não necessitamos do termo letramento, que me parece faz mais ruído do que ajuda”. A autora sustenta que havendo ou não o uso dos dois termos, não se pode reduzir o processo de alfabetizar à decodificação e codificação de códigos. Segundo Ferreiro, o problema em questão não se resolve com jogos de palavras: “alfabetizar letrando, letrar alfabetizando, como é utilizado por alguns autores”. Para Ferreiro (2008), o trocadilho não sustenta uma visão sólida do ponto de vista conceitual, e a autora não consegue perceber como suas teorias se encaixam na polêmica.

Não faz sentido essa introdução de letramento versus alfabetização, que atualmente se faz no Brasil, porque não sei onde colocar-me, e tenho a impressão de que aqueles que utilizam dessa dicotomia também não sabem onde colocar-me. Alguns dizem: Emília é alfabetização, pois só usou o termo alfabetização. Outros, mais atentos, dizem: não, Emília é letramento, mas se esqueceu da alfabetização. Falou muito de alfabetização, mas se esqueceu, e quando dizem “se esqueceu”, estão pensando no sentido restrito de aprendizagem das correspondências grafofônicas. (FERREIRO, 2008)

---

<sup>8</sup> Entrevista em vídeo que faz parte de uma produção intitulada – Coleção Emília Ferreiro – pela Editora CEDIC <http://cedicbrasil.com.br/index.php/cedic/pedagogico/colecao-emilia-ferreiro.html>.

A autora compreende ser imperioso o ensino da técnica de ler e escrever, a importância das relações entre fonema e grafema, mas afirma que esses processos por si só não garantem a imersão do sujeito na cultura escrita. Daí, as dificuldades que as crianças demonstram em interpretar textos e escrever enunciados simples. Segundo Ferreira (2008), não é o uso da palavra letramento que modificará as práticas de ensino para a aquisição da cultura escrita.

Porém, a autora já adotou um neologismo, no momento de efervescência das discussões sobre o processo de alfabetização, principalmente nas fortes críticas contra as cartilhas<sup>9</sup>, a lectoescrita, usado para designar a indissociabilidade da leitura e escrita no processo de alfabetização, de acordo com a teoria do construtivismo. Apesar das fortes críticas ao termo letramento, houve um período em que Ferreira cunhou um novo termo para designar “algo” mais amplo nos processos de aquisição da língua escrita.

O pesquisador Moacir Gadotti (2005), discípulo das ideias de Paulo Freire, critica o termo letramento, arguindo que se trata de um atraso conceitual e uma maneira de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização. Freire pensou a alfabetização de forma ampla, como fundamento essencial para a liberdade do indivíduo. Paulo Freire é considerado um grande pensador da educação e trouxe esse olhar mais amplo para o processo da alfabetização:

[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p. 68)

Gadotti (2005) argumenta que não se trata só de palavras, de batalhas por nomenclaturas, mas de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana. “A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição no contexto do paradigma da educação popular, que é a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas” (GADOTTI, 2005, s.n). Para o pesquisador, o uso do termo letramento nega toda a história de luta pela alfabetização, pela autonomia popular defendida por Freire. Contudo, a maioria dos teóricos que defendem o uso da palavra letramento não nega a importância política e ideológica das concepções defendidas por Freire e muito menos o caráter político da alfabetização:

---

<sup>9</sup> A cartilha de alfabetização é um manual escolar utilizado na aprendizagem da leitura e da escrita; o método empregado era o alfabético.

Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a veem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação. (KLEIMAN, 1995, p.16)

Na minha concepção, sem o aprendizado das letras e suas relações fonéticas, nega-se ao indivíduo o acesso aos bens produzidos culturalmente pela sociedade, compreendendo que o uso social da leitura e da escrita, de forma autônoma, está estritamente ligado ao aprendizado da técnica de aquisição do código alfabético. Porque, para atribuir sentidos e significados aos textos alfanuméricos que se mostram, é imprescindível entender os códigos. Não se afirma aqui uma relação direta entre acesso à técnica de codificação e decodificação e a autonomia, mas tampouco sem ela isso será possível. Ainda mais em se tratando de uma sociedade letrada. Nessa perspectiva Magda Soares (2008) afirma que Paulo Freire, há mais de vinte anos, compreendia amplamente o processo de alfabetização e o poder que lhe é atribuído:

[...] não como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e dominação, quanto pode questionar esses valores [...], levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação. (SOARES, 2008, p.122)

A visão de alfabetização de Freire é o que hoje denominamos letramento. E assim como Freire, entendo que a alfabetização, mesmo no seu sentido estreito, está intrinsecamente ligada ao exercício de poder, pois a ele nasce atrelada. Kleiman (1995, p. 08) afirma que “o acesso e manipulação da informação são uma das formas mais efetivas de ser tornar poderoso”. Pois o acesso à informação é fundamental para a construção do conhecimento. Conhecer amplia a lente de visão sobre os acontecimentos, teorias, e principalmente sobre si e sobre o mundo. Há a possibilidade de atuar mais ativamente na sociedade, com autonomia e criticidade, sabendo seus direitos e a quem exigí-los.

Quando se nega o acesso à informação, é como colocar uma venda sobre os olhos, impedindo que se enxergue a realidade à volta, em processo de alienação, de imobilização, fazer com que o sujeito aceite as imposições sem questionar. O desconhecimento de algo leva ao “conforto”, no sentido de que não há inquietações; enfraquecem-se as lutas, as articulações, para não haver reais transformações, para não

se alterar a ordem vigente.

Ser analfabeto em uma sociedade letrada indica a falta de competência valorizada, e significa não ter acesso ao modo de funcionamento da sociedade. É, portanto, fundamental, que o sujeito tenha a oportunidade de experienciar o processo de alfabetização e letramento, para, além de conhecer os símbolos e seus significados, leia e escreva dentro de um contexto em que a escrita e a leitura têm sentido.

Pesquisador inglês, Brian Street contribui significativamente com a temática, referenciado em diversos trabalhos que versam sobre o letramento; sua concepção se aproxima das ideias de Paulo Freire. Street (1984) estuda e descreve duas perspectivas de abordagem em relação ao fenômeno do letramento: autônomo e ideológico. O modelo autônomo é visto como predominante e consiste em um processo neutro, que independe das influências do contexto social. Conforme Kleiman (1995, p. 22), “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. O modelo autônomo considera a escolarização como meio de desenvolver habilidades cognitivas para a escrita, e valoriza o texto escrito em lugar do oral, mais ainda, o texto formal, culto, distante da oralidade. Ainda atribui o fracasso ao indivíduo, não visualizando todo o contexto social. De acordo com esse modelo, deve-se promover no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos. Essa perspectiva favorece a reprodução da desigualdade do sistema que já apontava Paulo Freire.

No modelo ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas. Como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Nesse modelo, “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). O modelo ideológico não nega o modelo autônomo, mas devem ser vistos de forma mais ampla, além da dicotomia entre oralidade e escrita. Até mesmo as consequências cognitivas devem ser percebidas em sua complexidade e não somente na relação com a aquisição da escrita.

Brian Street utiliza-se da palavra *literaty* no plural – *literacies*, pois percebe a pluralidade das práticas de leitura e escrita e das concepções de abordagens do fenômeno. Portanto, aqui no Brasil poderíamos traduzir como letramento ou por alfabetização. Em entrevista concedida aos professores Carvalho e Marinho (2009), Street afirma que “[...] *Literacy* refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana” (CARVALHO; MARINHO, 2009,

p. 88). Mas preferimos adotar um termo (alfabetização e letramento) para cada processo, respectivamente, no sentido de destacar suas especificidades.

Na mesma entrevista, Street afirma que pela predominância do modelo autônomo se justifica a proposição do modelo ideológico, porém, “o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia” (CARVALHO; MARINHO, 2009, p. 86), pois todos os modelos são ideológicos, e não existe uma situação de oposição absoluta. Letramento ou alfabetização “não deve estar associado a apenas uma forma de acúmulo de informações, mas deve estar vinculado a práticas que promovam o ‘*empowerment*’ (CARVALHO; MARINHO, 2009, p. 89)”.

Deve-se pensar o letramento não para responder “adequadamente” às demandas sociais, favorecendo a manutenção da ordem. Tampouco para que o sujeito seja mais produtivo no mercado, mas conceber os processos de alfabetização e letramento numa perspectiva emancipatória. Ler todo tipo de texto e produzir conteúdos para compreender o mundo em que se vive e questioná-lo, propor mudanças, pensar coletivamente.

Discorrerei sobre as concepções de Kleiman (2005) em seu livro - “Preciso ‘ensinar’ o letramento?”, para reforçar o que compreendo sobre o fenômeno. A autora inicia o assunto apresentando sua concepção do que não é o letramento. E assinala que não é um método, não é alfabetização e nem é habilidade.

Segundo a exposição de Kleiman (2005, p. 08), diversas teorias, do campo da sociologia, psicologia ou da própria educação, são ressignificadas, reinterpretadas, ocorrendo associações impróprias, muitas vezes “passando a ser interpretado como uma novidade metodológica”. Isso ocorreu com o construtivismo de Jean Piaget, com o interacionismo de Vygotsky, as teorias de Paulo Freire e de Emília Ferreiro, e ocorre com o letramento. Para a autora, quando o conceito de letramento é entendido como oposição ao de alfabetização equivale aos métodos globais, mas quando é visto no sentido morfológico – letra e mento – é um método de ensino das letras primeiro e depois a sílaba. Mas a autora afirma que não existe um método de letramento.

Acompanhando a lógica de Kleiman, letramento não consiste na alfabetização, mas a inclui. Hoje, a existência e a manutenção dos dois conceitos são essenciais, quando antes bastava apenas um. O termo letramento carrega várias e novas associações e significados, “como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com as linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização” (KLEIMAN, 2005, p. 12). A visão justifica a adoção neste trabalho do termo letramento em vez de alfabetização, para as práticas de leitura e escrita digital, que favorecem novas

relações com as linguagens, principalmente, as não-verbais, que potencializam o surgimento de novas produções e gêneros textuais.

Entretanto, e seguindo as ideias de Kleiman (2005), enfatizo que a alfabetização não é um processo simples, como querem afirmar, pois consiste em uma prática, conjunto de saberes e processos de aquisição das primeiras letras. Como prática é carregada de saberes específicos, denota um conjunto de conhecimentos sobre o código escrito da sua língua – “daí se dizer que um indivíduo é “analfabeto”, “semianalfabeto”, “semialfabetizado”, para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta” (KLEIMAN, 2005, p. 13). O surgimento dos novos termos, quando antes havia apenas alfabetizado e o seu oposto, analfabeto, quebra a noção da dicotomia que apresentamos anteriormente, nas concepções de Ana Elisa Ribeiro (2009); conclui-se ser a alfabetização um fenômeno complexo, necessário para alguém ser considerado plenamente letrado, mas não condição suficiente.

Como processo de aquisição das primeiras letras a alfabetização envolve um encadeamento de operações cognitivas, estratégias e modo de fazer. Assim, para Kleiman (2005, p. 14), quando afirmamos que uma criança está sendo alfabetizada “estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo o tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita”. A autora segue afirmando que o letramento não é habilidade, embora envolva um conjunto delas. “Por isso ensinar letramento é uma expressão no mínimo estranha” (KLEIMAN, 2005, p. 16), pois implica uma ação que ninguém poderia fazer.

O letramento é um termo complexo e está associado ao campo social, a práticas de uso da escrita dentro da escola e fora dela. Kleiman (2005) afirma que as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, diferentes do caráter de aquisição da língua escrita na escola, individual e muitas vezes competitiva, associada à alfabetização. Quando se fala em letramento, visa-se ao campo social, uma relação de interação, de comunicação, e a alfabetização é um aprendizado mais individualizado. Ao direcionar para os ambientes em rede suas interfaces horizontais, interativas e potencialmente colaborativas, ressalta-se a importância de trabalhar com o termo letramento.

Sou a favor da ideia de Kleiman, e sustento que o conceito no qual este estudo se baseia sobre o letramento digital, distancia-se um pouco da abordagem de Soares e se aproxima das ideias de Kleiman, na perspectiva de uso, funções e impactos sociais da

escrita e leitura. Portanto, sendo ou não uma tautologia, a palavra letramento está na sociedade, como nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, especificamente o da Língua Portuguesa, aparece o termo letramento, no tópico, mesmo timidamente – Linguagem e participação social (BRASIL, 1997, p. 23). Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) incorporou, a partir de 2009, o conceito de letramento, incluindo o de letramento digital, na matriz de competências e habilidades da área de Códigos e Linguagens (SILVA, 2012). Vários cursos de formação de professores para as séries iniciais alteraram o nome das disciplinas que antes se denominavam “alfabetização” e hoje passaram a ser intituladas “alfabetização e letramento”, como o caso do currículo de Pedagogia da UFBA (2009).

Fica entendido que o termo letramento começa a ganhar força nos estudos na área da linguagem e da educação. Mas como prática social, ligada, principalmente ao uso da escrita agora em ambientes digitais, ainda requer esclarecimentos. Como afirma Marcuschi (2001), a escrita se tornou um bem social indispensável nas sociedades letradas; hoje, a escrita e a leitura digital podem ser analisadas como essenciais à sobrevivência na sociedade contemporânea. Partindo dessa concepção, apresento a seguir as discussões sobre o letramento digital.

## 2.2 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL: várias (in)definições

A falta de consenso sobre a necessidade do termo letramento é notada com o termo letramento digital. Configura-se ainda mais sinuoso, pois além de carregar todo o histórico da palavra letramento, que ainda é motivo de polêmica, segundo Ribeiro (2009, p. 22), acrescenta “um adjetivo que transforma e constrange seu sentido”. Mais adiante retomo o assunto, mas no momento apresento considerações e conceitos encontrados nos trabalhos que versam sobre o letramento digital, para chegar à sua definição.

Não pretendo esgotar o assunto, evidentemente, mas é relevante elencar algumas concepções que encontrei sobre o letramento digital, para descrever com a qual este estudo se identifica. Deve-se considerar que os conceitos expostos adiante não se excluem, mas se complementam, fundamentais para se chegar a uma definição consistente sobre o fenômeno.

Magda Soares, considerada uma das precursoras no campo da sistematização do



termo letramento, igualmente em relação ao letramento digital, assim o define:

[...] 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)

Soares (2002) sustenta a pluralização da palavra letramento, segundo a qual, “diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (2002, p. 155), sendo possível afirmar que o ciberespaço desenvolve novos modos de ser e estar, logo novos eventos de letramento. Buzato (2001) reforça a ideia de pluralização, e argumenta que não se deve depreciar a complexidade que envolve o processo de letramento digital, pois a mediação nesses espaços difere do letramento tipográfico.

[...] as mudanças nos modos de interagir com e através da linguagem trazidas pela escrita cibernética implicam uma mudança no tipo de conhecimento que possibilita ao leitor/escritor cibernético a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente, ou seja, um novo tipo de letramento. (BUZATO, 2001, p. 83)

Para Buzato (2001), as novas situações comunicacionais e os modos de produção textual e de gêneros evidenciam que existem novos eventos de letramento. As produções e gêneros textuais referem-se a composição desse texto, seu estilo, sua função, que dependem do contexto sociocomunicativo em que se insere. O ambiente digital e sua característica hipertextual e multimidiática interferem na natureza dos recursos linguísticos. Conforme Marcuschi (2010), nota-se um hibridismo como nunca visto. As TIC possuem a maleabilidade de incorporar várias formas de expressão, sendo comum hoje encontrar em um único texto palavras alfanuméricas, imagens e sons, que afetarão os procedimentos interpretativos dos sujeitos.

Marchusci (2010, p. 33-34), partindo da visão de gênero textual como fenômeno social e histórico, identifica em seu estudo alguns tipos surgidos no contexto das tecnologias digitais: e-mail, chat, weblog, entre outros, quando antes havia maior destaque à carta pessoal, ao diário pessoal, que estão praticamente sendo extintos pela praticidade e rapidez oferecidas pelos gêneros textuais digitais.

Diante dos novos gêneros, com os usos sociais da escrita e leitura cunha-se o termo letramento digital. Para Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 9), “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em

ambiente digital, tanto para ler quanto para escrever”. A definição não especifica bem o fenômeno, não expõe as modificações típicas desses espaços. No entanto, as autoras posteriormente ampliam o conceito em trabalhos separados, principalmente Ana Elisa Ribeiro, sendo que passo a ter seus estudos como balizadores deste trabalho.

Seguindo as definições sobre o letramento digital, Débora Duran (2010) considera como “o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem digital nas diferentes práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediadas pelas TIC” (DURAN, 2010, p. 83). A autora observa que a ideia de configuração e de pluralidade estão intimamente relacionada ao letramento digital, pois o processo envolve o sujeito, as tecnologias e o contexto em que ocorre sua utilização. Baseia-se a definição apresentada por Duran (2010) no fato de a linguagem digital oferecer usos, funções e impactos sociais que não podem ser reduzidos à leitura e à escrita convencionais. Isso se sustenta por envolver sua interface híbrida, por ser uma tecnologia hipermidiática que requer domínios específicos. Na mesma perspectiva Xavier assim se refere ao 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. 135).

Diante do exposto, parto da concepção de que o letramento digital é muito mais que receber informações por meio da escrita em suportes digitais. É incluir capacidades de pesquisar rapidamente uma informação, analisar sua confiabilidade, criar, produzir conhecimento e colocar à disposição na rede as produções em diferentes linguagens. É saber agir coletivamente, construindo trabalhos colaborativos; interagir a partir do imenso leque de opções de comunicação que existe no ambiente virtual e, principalmente, atuar constante e criticamente, favorecendo os usos das TIC em seu cotidiano, melhorando sua condição social e a sua participação no mundo. Sampaio e Leite (2010) conceituam o letramento digital:

o desenvolvimento de capacidades diversas aliadas à produção de conhecimento que possibilitem o sujeito expressar sua cultura e ter acesso a outros padrões culturais e sociais, permitindo uma leitura crítica da própria realidade e, com ela, o acesso à participação e atuação social de maneira mais crítica e consciente. (SAMPAIO, LEITE, 2010, p. 55)

No âmbito de acesso e participação crítica é preciso o sujeito ser letrado para estar no mundo. Na sociedade contemporânea ser cibercidadão é indispensável, a fim de ascender às práticas de letramento digital.

Soares (2002), Takaki (2008) e Ribeiro (2008) alertam para o uso do termo letramento no plural – letramentos –, pois diferentes técnicas e espaços de escrita, diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. Fiorelli (2009) indica o uso do termo “multiletramentos”, diante da ampliação do texto além das palavras, mas integrando sons, imagens e gráficos. E afirma que “refletir acerca do letramento digital significa também contemplar as relações que se estabelecem entre sujeitos via textos e também entre os próprios sujeitos” (FIORELLI, 2009 p.48), constituindo os estudos, portanto, além das técnicas de ler e escrever na tela.

Relaciono os diversos conceitos existentes em relação ao letramento digital não a fim de compará-los ou indicar o melhor, mas no intuito de traçar o conceito que sustente os objetivos da pesquisa. Nos tópicos que seguem, faço as considerações que julgo esclarecedoras para o entendimento do fenômeno e a linha adotada no estudo. Este momento do trabalho é fundamental, pois a partir dessas concepções teóricas que se construiu o olhar sobre o campo.

## 2.3 SUPORTES DA ESCRITA E SUAS MODIFICAÇÕES

A escrita, ao longo dos seus seis mil anos de existência, sofreu diversas transformações em sua estrutura e em seus suportes: a passagem da placa de argila para a folha de papiro, destes para os rolos de papiro manuscrito; do rolo de papiro para o rolo de pergaminho, que possibilitou o surgimento dos volumes, que por sua vez deram origem ao códice; do códice para o impresso em papel e deste para o registro digitalizado. As transmutações alteraram a forma de lidar com a informação e com o conhecimento, pois alteram os modos de ler e escrever. Segundo Cavallo e Chartier (2002), ao se falar de escrita e leitura é preciso considerar seus suportes, pois as formas produzem sentido e o texto se reveste de novas significações quando eles mudam.

As transformações dos suportes modificam o modo de nos relacionarmos uns com os outros, a partir de novas formas e modos de comunicação. Fiorelli (2009, p. 38), que se baseou nos estudos de Bolter (2001), afirma que “dentro da história da escrita, cada nova

tecnologia que surge tende a promover um novo remodelamento (*refashioning*) dentro do espaço da cultura da escrita”. Não se pretende descrever a história da escrita, mas, compreendendo que algumas modificações dessa tecnologia são indispensáveis para o delineamento do conceito e das características do letramento digital, deve-se observar relações entre leitura e escrita através dos tempos.

Com o antigo rolo de papiro, considerado por Martins (1998, p. 61) “o mais célebre de todos os produtos vegetais empregados na escrita”, os textos eram escritos em colunas; cada uma colada pelas extremidades das folhas, obtendo-se metros de papiro, como se observa nas figuras abaixo:



dreamstime.com

Fonte: <http://6barteband2010e3.blogspot.com.br/2010/03/papiro.html>

Com este suporte o leitor não podia ler e escrever ao mesmo tempo, pois ocupava as duas mãos para segurar o volume e tinha de mantê-lo aberto à altura de seus olhos. Como descrevem Cavallo e Chartier (2002, p. 78), “pegava-se o rolo com a mão direita, desenrolando-o progressivamente com a esquerda, a qual segurava a parte já lida; acabada a leitura o rolo permanecia enrolado na mão esquerda”. O formato predominou durante anos, mesmo com a substituição do papiro pelo pergaminho.

O uso do pergaminho nasce de uma necessidade da época. Conforme relata Martins (1998), houve escassez natural do papiro; nos séculos VII e VIII os escribas eram obrigados a raspar o papiro, cortá-lo e reutilizá-lo. O fenômeno ficou conhecido como *palimpsestos*, que significa “raspado de novo” (MARTINS, 1998, p. 67). As guerras

constantes que ocorriam nesse período reforçavam a falta do papiro, pois impediam as importações. Devia-se recorrer a outro material.

Diferentemente do papiro, oriundo de planta aquática, o pergaminho era fabricado com a pele de carneiro ou terneiro (MARTINS, 1998). Considerado mais forte e flexível do que o papiro, mas igualmente de preço elevado, era preciso economizar e usar o fenômeno do palimpsesto. Inicialmente ele foi escrito como o papiro, de um lado só, “até que se descobriu ser possível fazê-lo nas duas faces” (MARTINS, 1998, p. 68). A possibilidade de escrever no verso deu nascimento ao códice, “nome dado aos manuscritos cujas folhas eram reunidas entre si pelo dorso e recobertas de uma capa semelhante à das encadernações modernas. É, em suma, o livro quadrado e chato, tal como ainda hoje o possuímos” (ROUYEYRE 1899-1900 apud MARTINS 1998, p. 68).

Em relação ao rolo de papiro, o códice transformou profundamente as formas de lidar com o texto. O formato permitiu uma leitura mais ágil, exigiu do leitor a habilidade de folhear as páginas, de percorrê-las fracionadamente, página por página. Conforme Aquino (2007), o códice permitiu a localização e a manipulação mais fáceis do texto, pois as páginas podiam ser numeradas, permitindo ao leitor acesso à parte do texto que lhe interessava, além de tornar possível escrever enquanto se lia e fazer anotações nas margens. É preciso explicitar que eram e são hábitos e práticas de leitura e escrita das sociedades ocidentais. Para Cavallo e Chartier (2002):

O códice determinou, sobretudo, uma maneira absolutamente diferente de ler os textos. No caso do rolo, a sucessão em várias colunas na seção aberta criava o que foi definido como o “aspecto panorâmico” da leitura, visto que o olhar passava imediatamente e sem interrupção de uma coluna à outra. No tocante ao códice, pelo contrário, a parte do escrito que se oferecia ao leitor era predeterminada pelo tamanho da página fechada em si mesma, o que impedia uma visão contínua do conjunto. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 95)

Seguindo com as modificações da escrita e leitura em seus suportes, há o papel, que possui uma longa história; conforme Martins (1998), ele vem da China e substituiu o pergaminho no fim da Idade Média. Posteriormente houve o impresso, destacando-se a inovação da técnica da prensa por Gutemberg no século XV, que, de acordo com Cavallo e Chartier (2002), revolucionou a produção dos textos, pois mudou os modos de reprodução, possibilitou o aumento do número de cópias e da circulação. É preciso considerar que essas modificações não aconteceram rapidamente, mas gradativamente, e cada suporte e modos de apresentação do texto sofreram resistências por parte do

leitor.

Hoje, há a tela, a digitalização, que permitiu outras configurações na escrita, levando a modificações nos hábitos de ler e escrever, além de intensificar a circulação do escrito. Esse momento da história da escrita Alex Primo (2008) considera como “uma nova revolução na área de comunicação; para muitos, a maior desde a invenção da imprensa” (PRIMO, 2008, p. 52). Por seu caráter plástico e dinâmico e por apresentar maior rapidez e liberdade no ato de produzir e disseminar os textos, a digitalização favorece o aumento da democratização do conhecimento:

Qualquer leitor, onde estiver, desde que se encontre diante de um aparelho de leitura conectado à rede que assegura a distribuição dos documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto, não importa qual tenham sido sua forma e sua localização originais. (CAVALLO, CHARTIER, 2002, p. 32).

Como qualquer sujeito pode, facilmente, construir e distribuir seus escritos na rede, há uma simultaneidade nas funções de leitor, autor e editor, pois a configuração dos textos digitalizados e a possibilidade de distribuí-los em rede possibilitam a união das tarefas em só um indivíduo. Daí a necessidade hoje de revisão jurídica dos direitos autorais, pois são regulamentos ultrapassados, pensados em outra lógica de produção e distribuição do escrito.

Quanto à leitura, apesar de alguns autores afirmarem que não existem diferenças em impresso ou na tela, concordo com Chartier (1998) quando diz que ler numa tela não é ler em um códex:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto da tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são escritos na mesma memória eletrônica. (CHARTIER, 1998, p. 12-13)

O leitor torna-se leitor-autor ao possuir maior liberdade em traçar o caminho de sua leitura, além de ser coautor a partir das infinitas possibilidades de intervenções no texto. Ele pode modificar, copiar, deslocar, recompor, reescrever. Sou favorável às ideias de

Cavallo e Chartier (2002), quando afirmam que os cruzamentos estabelecem uma relação nova com o texto, que ainda não foi possível caracterizar totalmente, mas que, sem dúvida, implicam outras práticas de leitura e escrita. Supõem novas maneiras de se construir o conhecimento e se ensinar e aprender, o que requer professores bem preparados e incluídos nas dinâmicas.

O relato dos fatos históricos tem como objetivo explicitar que ao longo do tempo, a cada modificação sofrida nos meios e modos de escrita, houve dúvidas, inquietações, aversões. Nenhum processo de transformação é simples e sempre interferem nos processos culturais das práticas de letramento, incluído o modo pelo qual os sujeitos se relacionam entre si e com o texto. Hoje, com a web, há distintos espaços de interação, como as redes sociais digitais – Orkut, Facebook, Google +, Myspace. Os textos se apresentam com configurações que levam a outras perspectivas de leitura e escrita, a inéditos eventos de letramento.

Para Fachinetto (2005), a internet virtualiza a função cognitiva da leitura, pois quando lemos, cognitivamente procedemos de modo não linear. “A cognição, da mesma forma que o hipertexto, caracteriza-se pelos saltos ou infinidade de associações possíveis” (FACHINETTO, 2005, p. 02). Compreende-se o hipertexto de acordo com Pierre Levy (1999, p. 33), constituído por um “conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”. Assim, uma palavra pode nos remeter a uma série de pensamentos, da mesma forma como ocorre ao clicar com o *mouse* sobre um *link*, que nos remete a infinitas possibilidades de leitura.

No texto impresso, mesmo seguindo linearmente as páginas, cognitivamente separando as informações que nos são mais relevantes, construímos uma hierarquia dos significados (COSCARELLI, 2002). O hipertexto, pela sua característica não linear e não hierarquizada, favorece a função da leitura, a apreensão das informações, de acordo com o sistema cognitivo humano.

Não se afirma aqui que a leitura linear deixou de ter valor. Existem pessoas que somente conseguem se apropriar de informações, construir conhecimento a partir de uma leitura sequencial. Destaco as diferenças que o ambiente digital repercute nas práticas de leitura e escrita, exigindo habilidades dos sujeitos. É preciso diversificar as práticas de leitura e escrita, ampliar os letramentos, para haver direito de escolha, acesso a todas as formas e fontes de informação, seja impressa ou digital.

Hoje é possível ter acesso a textos e informações imediatamente. Nos sites de

redes sociais as informações chegam no momento do acontecido, ficando ultrapassadas as reportagens nos jornais impressos ou até mesmo nos telejornais emitidos pelos programas de televisão. A escrita agora tem mais visibilidade; todos podem publicar na rede as ideias e descobertas, favorecendo o processo de autoria. Estamos mais em contato com o outro, independentemente de sua localização, interagindo de forma assíncrona e síncrona, compartilhando informação, construindo conteúdos colaborativamente.

Ser um letrado digital, portanto, significa dizer que o sujeito deve fazer uso competente das diversas possibilidades de comunicação que o ciberespaço oferece. Para tanto, é preciso ser sujeito ativo desses espaços, experienciar diversificados eventos de letramento digital, desenvolver habilidades cognitivas de construção e apreensão da informação, além das habilidades técnicas e motoras específicas para a escrita e a leitura em tela, que se modificam velozmente. Modificações que se devem, principalmente, à miniaturização dos dispositivos digitais, com a convergência de mídias e a mobilidade. Se para os chamados imigrantes digitais<sup>10</sup> era difícil aprender a lidar com o teclado e o mouse, o que dizer dos dispositivos que cabem na palma da mão e das habilidades motoras necessárias para usá-los? São máquinas leves, ultrafinas, móveis como um livro, com telas *touchscreen*<sup>11</sup>, que exigem dedos ágeis e hábeis para digitar e ao mesmo tempo toques delicados.

Alguns autores consideram como parte essencial dos aprendizados para o letramento digital o domínio das ferramentas. Para Frade (2007, p. 60), o letramento digital é “tanto a apropriação de uma tecnologia quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Ambos os aprendizados caminham em conjunto. Não tem sentido um processo formativo que preza somente pelo aprendizado técnico de uso da ferramenta, principalmente porque os dispositivos se modificam rapidamente. Pelos motivos apresentados é essencial pensar numa formação na qual há curiosidade, autonomia, criticidade e produção de conteúdo; assim, os sujeitos saberão desenvolver habilidades para o uso de qualquer tipo de tecnologias que sejam úteis e adequadas às suas exigências.

Segundo Chartier (1998), Lévy (1996) e Marcuschi (2010), nunca se leu e se escreveu tanto como nos ambientes digitais. Apesar da intensidade crescente do uso das

---

<sup>10</sup> Marc Prensky, que cunhou a expressão, define-a como os sujeitos “que chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram se adaptar” (GOMES, 2011).

<sup>11</sup> Tela sensível ao toque.



imagens e vídeos, as interações praticamente ainda se dão por meio da escrita. Para Freitas (2011), a leitura e a escrita estão mais presentes nas interações online do que nas presenciais; além disso, “como instrumentos simbólicos, computador-internet são instrumentos de linguagem que exigem para seu acesso e uso diferentes e novas práticas de leitura-escrita” (FREITAS, 2011, p. 24). O fato é que o advento da internet ampliou a própria cultura escrita. Com esse olhar investiguei como o letramento digital se apresenta na formação inicial do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

## 2.4 LETRAMENTO DIGITAL: do que mesmo estou falando?!

O letramento digital são os processos que envolvem a leitura e escrita na tela, do computador ou de qualquer outro dispositivo digital, incluindo-se as linguagens não verbais. Relaciona-se aos processos sociais do ler e escrever, das interações que se formam a partir deles, dos modos de acesso e apreensão das informações, além da construção de conhecimento, produção de conteúdo e publicação. O sujeito, ao aprender a utilizar as redes sociais digitais, desenvolve um aprendizado de leitura e escrita na web. Portanto, para haver o acesso à cultura digital, fomentar a “inclusão” dos sujeitos nas dinâmicas interativas do ciberespaço, deve-se ascender às práticas de letramento digital. Na falta do letramento, haverá dificuldade de compreender as situações comunicativas nas quais se encontra e agir plenamente no seu interior.

Para compreender as práticas que envolvem a leitura e escrita digital, Tavares (2009), embasado principalmente nas ideias de Schmar-Dobler (2003) e Karchmer (2004), ressalta quatro áreas de habilidades essenciais para o letramento digital:

(1) construir significado a partir de diferentes fontes de informação, através da integração de gráficos, imagens e sons; (2) adquirir, selecionar, avaliar e usar informações das mais diversas fontes, inclusive tendo em vista variedades sociais e culturais; (3) identificar e solucionar problemas, trabalhando em grupo; e (4) comunicar-se e comunicar, rapidamente, suas decisões e descobertas. (TAVARES, 2009, p. 143)

Para alguns sujeitos esses usos e funções se tornaram naturais, atividades simples. Mas não o são, é preciso praticar, interagir e principalmente refletir sobre as práticas. Lima e Araújo (2010), fundamentados no trabalho de Shetzer e Warsxhauer

(2000), dividem o letramento digital em três áreas amplas e sobrepostas: comunicação, construção e pesquisa. Este estudo toma como premissa as três áreas para caracterizar o letramento digital.

Na comunicação mediada pelo computador (CMC), Lima e Araujo (2010) destacam várias habilidades: saber lidar com as diferentes formas de textos e espaços para as interações com indivíduos ou grupos; saber usar os gêneros mais adequados para o propósito comunicativo, além do compartilhamento de informações que ganha outras proporções. Em relação à construção, refere-se às práticas de criar conteúdos, páginas da web, software, o que chamamos de retroalimentar o ciberespaço e a cibercultura, principalmente de modo colaborativo. Por fim, a pesquisa, indicada por outros autores como uma das características do letramento digital, basicamente consiste em “saber como encontrar, organizar e fazer uso das informações” (LIMA; ARAÚJO 2010, p. 248).

Buzato (2007) relaciona três áreas sobrepostas para o letramento digital: uso, aplicação e geração. Fazemos uso dos espaços online, das TIC, são amplamente aplicados em todas as instâncias da vida e geramos novas tecnologias e conhecimentos, pois não somos somente introduzidos no espaço digital, mas transformamos a realidade. O autor, ao destacar essas características, distingue alfabetização digital e letramento digital:

Há, sobretudo, em uma grande variedade de discursos sobre a alfabetização digital, a não percepção explícita de que tanto a alfabetização no sentido tradicional, quanto qualquer outro conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para a codificação e decodificação de mensagens, só leva ao desenvolvimento (pessoal ou coletivo, cognitivo ou político-econômico) por meio de práticas sociais e finalidades específicas em que esses conhecimentos e habilidades são postos em uso, isto é, por meio de letramentos. (BUZATO, 2007, p. 145)

Logo, é preciso que a aprendizagem dos usos instrumentais do computador seja associada aos eventos de letramento. Salientam-se as práticas não lineares, pois não é preciso se pensar primeiramente na alfabetização digital, e em seguida o letramento digital. Os processos devem ocorrer indissociavelmente. Estudos comprovam que mesmo sem saber ler e escrever, crianças já começam o processo de letramento digital, que até mesmo possibilita a aquisição dos códigos alfabéticos.

A ordem de letramento (alfabético para digital ou digital para alfabético) é variável, pois existem os usuários das TIC que primeiramente tiveram

contato com o letramento alfabético e, somente depois, tiveram contato com o suporte digital. Porém, há um grande número de crianças que, nascidas na era digital, tendo contato com videogames de última geração, computadores com acesso à internet, celulares que mais parecem minicomputadores, MP3, MP4 etc., mesmo antes de serem alfabetizadas já sabem utilizar várias funções desses aparelhos eletrônicos levando em consideração não as palavras que encontram na tela/display, mas outras semioses lá existentes. (SILVA; LIMA; ARAÚJO; 2009, p.176)

Existe a possibilidade de alfabetizar diretamente com o teclado, com o uso das TIC, em lugar do lápis e do caderno. Deve-se enfatizar novamente que, de certa maneira, para o uso ser pleno, competente e eficiente, é imprescindível haver bons leitores e escritores em qualquer suporte e meio. Para isso, a apropriação dos códigos alfabéticos para a nossa cultura é essencial, é preciso uma formação ampla, cujas tecnologias caminhem em conjunto e se complementem.

Se pensarmos no conceito de letramento apresentado no início do capítulo, em seu sentido amplo, dos usos, funções e impactos sociais da leitura e da escrita, hoje não é mais possível separar dois mundos, o online e o presencial. Com a miniaturização e a conexão móvel vivemos conectados praticamente todo o tempo. E como não existe o sujeito iletrado, mesmo que não saiba ler e escrever, pois faz parte do mundo grafocêntrico, não existe o sujeito fora do contexto digital.

As tecnologias digitais fazem parte do mundo contemporâneo, e mesmo que o sujeito não participe ativamente das dinâmicas da rede, tem noção dos usos, e utiliza alguém que as domina para atender às suas exigências. Ao se falar do uso, função e impacto social da leitura e da escrita, subentende-se que o ciberespaço esteja incluído, pois para atuar e exercer direitos como cidadãos na sociedade digitalizada, é essencial estar inseridos, dominando a linguagem digital.

Para Emília Ferreiro (2008), a internet não mostrou uma ruptura, mas uma razão a mais para considerar a multiplicidade de usos, de suporte e de relações da escrita. Ferreiro (2011) afirma que vinte anos após a incorporação massiva das tecnologias digitais, do computador, fala-se com naturalidade desses dispositivos. Contudo, ainda é mais natural para os chamados “nascidos digitais”, que a autora chama de “niños informatizados” do que para a geração que presenciou surpresa a chegada das tecnologias, com medo e curiosidade, sendo obrigada a com elas lidar.

A autora não nega que se está diante de uma revolução das práticas de escrita e leitura; no entanto, para ela não existe a urgência de recorrer ao adjetivo digital. Portanto, Ferreiro se posiciona contra a utilização do termo “alfabetização digital”. A autora

questiona os significados que se deseja transmitir ao se falar de alfabetização digital. O que se pode compreender do termo? Ferreiro não utiliza o termo letramento, mas é pertinente apresentar o que ela levanta sobre o adjetivo “digital”.

Emília Ferreiro (2011) argumenta que não se pode falar de uma alfabetização em um espaço e tempo determinados, pois precisamos de leitores e escritores que atendam às variedades de textos, de crianças e jovens que comuniquem e que “tenham algo para comunicar” (FERREIRO, 2011, p. 438). Contudo, fundamentada em Ribeiro (2009, p. 26), que faz o seguinte questionamento, dentro da concepção ampla do letramento: “Se os letramentos são vários, de qual ou de quais estou tratando agora?”. Fica entendido que, principalmente para as pesquisas acadêmicas importa distinguir de qual lugar se fala. E como se denomina de ciberespaço o espaço social que surge com a conexão de computadores, configurações culturais exigindo o termo cibercultura, usa-se o adjetivo “digital” para especificar os hábitos de escrita e leitura nesse ambiente em particular.

Aproximo-me das ideias de Ribeiro (2009) e sustento seus argumentos apresentados na tentativa de “desagregar” o letramento digital da noção bem mais ampla do letramento, ressaltando que deve haver recortes para se chegar a um ambiente que se deseja observar diante dos diversos letramentos.

Quanto mais amplo for nosso sistema de mídia, maiores serão nossas possibilidades de ler e escrever e atuar por meio da escrita. Se assim acontecer, então nosso espectro de domínios de uso, com funções as mais diversas e suportes diferentes, também se ampliará, o que aumenta as chances de precisarmos de um recorte (RIBEIRO, 2009, p.27)

Desta forma, o uso do adjetivo digital é apropriado porque explicita em quais letramentos nos detemos. Nessa perspectiva, considero o conceito formulado por Ribeiro (2009) sobre o letramento digital mais consistente.

[...] é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2009, p. 30)

Não é atual a tendência de adjetivar o letramento na tentativa de especificar um domínio ou determinadas práticas e suas habilidades, e se encontram termos como letramento científico, letramento econômico e letramento visual nas pesquisas científicas

que precisam especificar quais habilidades desejam estudar ou desejam contribuir para determinada comunidade desenvolver. Conforme Ribeiro (2009, p. 35), “é como se, ao ‘desagregar’ os letramentos, o estudioso passasse a vê-los através de uma lente de aumento”. Aqui falo de um grupo – professores em formação inicial – e como é possível contribuir para o seu letramento digital.

Ribeiro (2009) ressalta que o próprio conceito de letramento digital é amplo, devendo haver recortes de subcategorias, “recortes dentro de recortes, à maneira de um hipertexto” (RIBEIRO, 2009, p. 28). A autora argumenta que nas exigências de habilidades diversas das empregadas para a leitura e escrita em materiais impressos se sustentam as pesquisas sobre o letramento digital.

Como existem leitores limitados em relação à leitura de impressos, eles podem ser encontrados no ambiente digital. Portanto, independentemente dos suportes e ambientes deve-se desenvolver o senso crítico e a criatividade, diversificar as práticas de leitura e escrita, ampliando horizontes e o universo cultural. A exemplo de Araújo (2007), vejo a escola como um dos caminhos para proporcionar essa ampliação dos letramentos, incluindo o digital. Por isso centramos nosso estudo em compreender concepções e práticas de letramento digital presentes na formação do professor, para posteriormente oferecerem aos seus alunos situações concretas de leitura e escrita digital.

Diante dos conceitos e características apresentadas em relação ao letramento, soa estranha a expressão “ensinar o letramento”. Não se está tratando de ensinar o letramento digital aos professores, mas eventos que favoreçam o processo de ampliação dos letramentos. Contudo, para ser possível, para a Faculdade de Educação da UFBA se tornar realmente uma agência de letramentos múltiplos, é preciso refletir sobre o que isso quer dizer, sendo claras as habilidades a serem desenvolvidas. Daí o significado deste capítulo, que trata das conceituações e características do letramento digital. A seguir abordo o curso e o letramento digital em seu âmbito.

### **3 CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA: mudanças, permanências e letramento digital em seu âmbito**

Este capítulo tem como objetivo apresentar como se deu a instituição do curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal da Bahia. As mudanças curriculares que o curso sofreu ao longo dos anos e o cenário em que foi possível desenvolver a ambiência para a cultura digital na Faculdade de Educação da UFBA. São discutidas as propostas curriculares de 1999 e de 2009, determinando-se na de 2009 a concepção e a presença do letramento digital. Para tanto, as entrevistas com as ex-coordenadoras do curso foram essenciais para a construção do capítulo.

### 3.1 CURSO DE PEDAGOGIA NA FACED/UFBA: compreendendo sua constituição

O primeiro curso de Pedagogia no Brasil foi instituído a partir da década de 1930, com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha como objetivo formar os bacharéis e licenciados. Segundo EXCS2, o primeiro curso no Brasil foi criado na USP e *tinha dupla finalidade, formar professores para as escolas normais*<sup>12</sup> e *formar o técnico em educação* (EXCS2, 2012). Adotou-se uma organização curricular conhecida como 3 + 1. Quem cursasse os três anos de bacharelado era técnico e aquele que fizesse mais um, com as disciplinas de didática era, além de técnico, um licenciado, professor da escola normal.

Segundo Brzezinsk (1996, p. 44), todos os cursos de licenciatura eram padronizados nessa estrutura curricular, que exigia três anos para a parte específica da área de saber e mais um para a didática. A autora ressalta que o esquema de 3 + 1 revelava uma clara separação entre teoria e prática.

[...] 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).

O modelo foi bastante criticado pelos estudiosos da época, porém, mesmo assim, perdurou durante anos, e seu efeito é sentido até os dias atuais, principalmente na tendência de separar a teoria da prática, como afirma Brzezinsk. A própria proposta

---

<sup>12</sup> As escolas normais, segundo Schaffrath (2009), eram o lócus especializado em formar professores para o ensino primário (hoje Fundamental I), e eram oferecidos cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio) - explicando a fala do sujeito EXCS2.

curricular atual do curso de Pedagogia da UFBA apresenta uma separação entre teoria e prática, ao dedicar o terceiro semestre exclusivamente aos conteúdos que o futuro professor ensinará, e o quarto semestre às metodologias.

Quanto ao modelo curricular proposto na década de 30 para os cursos de Pedagogia, o aluno tinha a opção de não seguir para mais um ano de didática, tornando-se bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico em educação” (BRZEZINSKI, 1996), cuja função no mercado de trabalho não era precisamente definida. Foi um dos principais problemas que perpassaram a história do curso de Pedagogia, em nível nacional, e por diversos momentos surgia a questão: o que é ser um pedagogo? Nesse contexto, dois anos após o Decreto-Lei nº 1.190/1939, a Universidade Federal da Bahia cria o seu curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia da UFBA foi instituído em 1941, com as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, tendo como função “preparar professores para as Escolas Normais, bem como formar quadros técnicos para atuar nos sistemas de ensino” (UFBA, 2009, p. 09). O movimento de retorno histórico sobre o curso de Pedagogia no Brasil tem como objetivo compreender as transformações que o curso sofreu nestes anos e estabelecer relações que levem a entender o papel que as tecnologias da informação e comunicação ocupam no âmbito da formação do professor, especialmente o letramento digital, no curso da FACED/UFBA.

Portanto, nesse caminho histórico a década de 60 se configurou como momento fundamental para compreender as transformações sofridas pelo curso de Pedagogia, que não pode ser descartado no estudo. Foram marcantes no período a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei 4024/1961; o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº. 251/1962; a lei da Reforma Universitária 5540/1968 e o parecer CFE nº. 252/1969.

A LDB de 61, segundo Araújo (2006), constituiu uma visão utilitarista e profissionalizante para a educação. Manteve-se o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia, visando à formação do “técnico em educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente (LIBÂNEO, 2010). Mas não se deve ignorar o significado do seu feito, pois foi a primeira lei a impor um regulamento para a organização e o funcionamento do ensino brasileiro, em todos os níveis. Contudo, de acordo com Ghiraldelli Jr (2009, p. 114), apesar de certo avanço em se tratando da regulamentação do ensino no Brasil, foi logo percebido que a Lei 4024/61 “não daria conta das necessidades educacionais do

país, em especial os problemas de analfabetismo que se avolumavam”. Em meio às insatisfações do corpo docente e discente dos cursos de Pedagogia no Brasil, colocou-se em prática o Parecer CFE de nº 252/62, que regulamentou as licenciaturas e fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.

Deve-se frisar que o Conselho Federal de Educação (CFE) foi instituído pela LDB/1961, instalado em 1962, atuando fortemente nas deliberações para a regulamentação do ensino. Segundo Rothen (2008), diante das lacunas deixadas pela LDB de 61, o CFE ficou no encargo de propor mudanças no campo educacional e emitir pareceres técnicos.

Apesar das medidas e da regulamentação dos cursos de licenciaturas, os descontentamentos permaneceram sensíveis; houve duras críticas dos estudantes e profissionais da área quanto às deliberações para o ensino superior, especialmente para o curso de Pedagogia. Nesse período o Brasil passava por uma crise educacional em todos os níveis, tendo em vista a aceleração da industrialização e o aumento da demanda social de educação, vinculados, principalmente, ao pensamento de ascensão social por meio do ensino. Começaram a surgir formulações de propostas para a reforma do ensino, incluída a reforma universitária, que, segundo Ghiraldelli Jr (2009), direcionava-se no sentido de democratização do ensino superior público.

O Brasil passava por profundas transformações de ordem política, econômica e social, com o golpe militar de 64, que durou vinte anos. De acordo com Dermeval Saviani (2008), houve uma crise instaurada pelo governo de Juscelino Kubitschek, conhecido como os “os anos JK” (1956-1960), a partir de uma intensa contradição: por um lado estimulava a ideologia política nacionalista e por outro o processo de industrialização, “por meio de uma progressiva desnacionalização da economia” (SAVIANI, 2008, p. 292), o que propiciou aos militares e empresários conduzirem ao golpe militar de 64. Havia ainda os embates políticos e ideológicos entre capitalistas internacionais, que queriam dominar, e os que defendiam o projeto socialista, com fortes pressões no País, sobretudo no setor econômico. Os chefes de governo que sucederam Kubitschek - Jânio Quadros e João Goulart – não foram capazes de solucionar a crise econômico-financeira pela qual o Brasil passava, e criou-se um clima favorável ao golpe. Para Barbosa e Lopes (2009), autores de uma historiografia sobre a Reforma Universitária de 68:

Desferido o golpe, estando as Forças Armadas no poder, apoiadas pela elite política conservadora e os capitalistas nacionais e internacionais



assessorados pelo governo americano, instala-se o estado de “terror político”: universidades invadidas por militares, pessoas são perseguidas e presas arbitrariamente, aposentadas compulsoriamente ou cassadas ou expulsas do País, pois representavam ameaça à consolidação da ditadura e à implantação do modelo econômico de domínio do capital estrangeiro. (BARBOSA; LOPES, 2009, p. 05)

Nesse clima ocorreu a promulgação da Reforma Universitária, orientada pela Lei 5540/68, considerada um dos principais acontecimentos do período ditatorial em se tratando do ensino superior no Brasil. Conforme Ghiraldelli Jr (2009), diversos fatores levaram à promulgação dessa lei. Além das reivindicações do movimento estudantil, a universidade foi berço de resistência, o governo, consciente de que somente as forças policiais não seriam capazes de conter os protestos, abrandou as reivindicações por meio da lei e criou mecanismos para sufocar o grupo.

O período histórico da década de 60 corresponde é o mais estarrecedor da ditadura militar no Brasil, principalmente 1968, com o Ato Institucional Número 5 (AI-5), que aumentou a repressão. Portanto, protestos eram coibidos e, segundo Sá (2004, p.75), foi um momento de “grande turbulência política e de sufocamento de posições contrárias às orientações oficiais”. A lei gerou certa impassibilidade dos que lutavam por seus direitos, pela qualidade do curso de Pedagogia e da educação de forma geral. Para Silveira e Paim,

O sistema educacional brasileiro, no longo período da ditadura militar instaurada no Brasil com o golpe de 1964, caracterizou-se pela repressão, a privatização do ensino, a exclusão de boa parcela das classes populares da universidade, a institucionalização do ensino profissionalizante, o tecnicismo pedagógico e a desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação. (SILVEIRA; PAIM, 2005, p. 123)

Para o curso de Pedagogia, a Reforma Universitária, segundo Brito (2006, p. 02), “facultava a graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional”, além da criação das Faculdades de Educação. Nesse período, na Bahia é fundada a Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, que, segundo Taffarel (2009, p. 288-289), desmembrou os diversos cursos existentes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, “surgindo a Faculdade de Educação para o ensino profissional e a pesquisa aplicada, no ano de 1969, com regimento aprovado em 1970”. O curso de Pedagogia da UFBA, segundo a ex-coordenadora EXCS2, além do

magistério para o ensino normal, ofertava duas opções de habilitação que se mantiveram ao longo de 30 anos.

Na UFBA nós sempre tivemos duas, mas a legislação dava a possibilidade de quatro, porque as coisas eram bastante fragmentadinhas, como ao sabor da época. Que eram: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração. A Bahia nunca teve Inspeção, e a UFBA nunca teve Administração, sempre teve Supervisão e Orientação. (EXCS2, 2012)

Portanto, o currículo de pedagogia da UFBA em 1969 passou por reestruturação em decorrência das exigências impostas pela Reforma Universitária e pelo Parecer CFE Nº 252/69, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, e fixou a duração do curso em quatro anos, mantendo a formação de especialistas em duas habilitações. Conforme a pesquisa de doutorado de Roseli Sá sobre o curso de Pedagogia da UFBA, a proposta de 69 “expressava a crença na cientificidade dos processos educativos e na necessidade de desenvolver instrumentos de controle da racionalidade” (SÁ, 2004, p. 75). Nessa lógica, o curso se enquadrava na legislação educacional da época, fortemente marcada pela concepção tecnicista de educação.

Dentre as normas deliberadas pela Reforma Universitária de 68, algumas afetaram profundamente a estrutura do ensino superior, como o sistema de departamentalização, a matrícula por disciplinas e o regime de créditos que favoreceu a dispersão dos alunos, pois não possuíam mais a turma como núcleo básico, impossibilitando a união de forças contra o regime. Segundo Ghiraldelli Jr (2009, p. 118), “sob o espírito do modelo da universidade como empresa, explícito nos acordos MEC-USAID<sup>13</sup>, que enfatizavam a ‘racionalidade, a eficiência e a produtividade, o que se criou foi um fantástico aumento da burocracia [...] que inviabilizou agilidade da vida universitária’”. Por outro lado, para Barbosa e Melo (2009), o autor Ghiraldelli Jr. fazia um juízo desconhecido, pois várias medidas, incluindo o sistema de departamentalização, foram propugnadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, “o qual foi saudado positivamente por todos os intelectuais progressistas” (BARBOSA; MELO, 2009, p. 14).

Para Dermeval Saviani (2008), efetivou-se com essa reforma a separação entre curso e departamento, pois anteriormente o curso era a referência básica para os professores, que se filiavam aos departamentos a partir dos cursos. Ou seja, se

<sup>13</sup> De acordo com Alves (1968), o MEC-USAID foi uma série de acordos produzidos entre o Ministério da Educação Brasileira e a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Os acordos influenciaram uma série de medidas no nosso ensino, visando à adequação aos designios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.

lecionavam no curso de Filosofia, passavam a compor o Departamento de Filosofia, sendo possível pertencer a vários departamentos. Com o sistema de departamentalização imposto pela reforma de 68, os departamentos passaram a ser “a unidade básica da universidade, cabendo-lhes reunir os especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins” (SAVIANI, 2008, p. 303). As universidades passaram a ter um colegiado responsável pela coordenação do curso, por definir o currículo etc., e os departamentos, dos quais provinham as disciplinas que compunham os currículos dos cursos.

Na prática, portanto, por ter o controle dos professores e dos conteúdos e, por meio deles, das disciplinas, os departamentos controlam os cursos. Nessas circunstâncias, a coordenação de curso converte-se num organismo um tanto inócuo e, pior do que isso, em mais uma instância burocrática a dificultar a agilização das atividades universitárias (SAVIANI, 2008, p. 304).

O sujeito EXCS1 se expressou sobre esse esquema que perdura até hoje, sustentando ser o modelo um impasse para o avanço do curso de Pedagogia da UFBA e as imprescindíveis mudanças no domínio das disciplinas.

Quem é responsável pelo curso é o colegiado, mas quem oferece as disciplinas é o departamento. Quando se faz uma reforma de currículo é o colegiado quem faz, mas quem oferece são os professores dos departamentos; fazer esse casamento entre o que acontece, entre as discussões que acontecem com os conteúdos dessas disciplinas, as metodologias e o que se pretende no colegiado, é praticamente impossível. Então é como se fossem dois caminhos paralelos, aqui é o colegiado, aqui é o departamento, tem horas de encontro, mas são muito poucos, além da questão da burocracia. (EXCS1, 2012)

As reformas, conforme Saviani (2008), estão de acordo com os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade próprias do período. O autor salienta que não se deve esquecer o legado da reforma, especialmente quanto à implantação da pós-graduação, como conhecida hoje. Mesmo com os problemas citados pelo sistema de departamentalização, deve-se reconhecer seu avanço para o ensino superior, pois, segundo Saviani (2008), eliminou a cátedra<sup>14</sup>, pois “o professor catedrático, na estrutura anterior, era dotado de plenos poderes, o que convertia as disciplinas universitárias em uma espécie de feudos particulares” (SAVIANI, 2008, p. 311). As reformas educacionais

<sup>14</sup> Conforme o dicionário online de português, cátedra é: Cadeira professoral; o mais alto posto da hierarquia do magistério. (<http://www.dicio.com.br/catedra/>)

ocorridas no período ditatorial comprometeram a educação do país pelas décadas seguintes, até hoje.

Nesse período histórico não havia discussão em relação ao letramento digital no âmbito da FAGED/UFBA; o próprio termo letramento não tinha sido cunhado. E não se discutia sobre internet e tecnologias digitais. A internet começava a ser conhecida fora do Brasil, por iniciativa do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América: pesquisadores “foram incumbidos de projetar um sistema informatizado de defesa capaz de resistir a um ataque inimigo com armas nucleares” (RNP, 1997, p. 05), denominados inicialmente de Arpanet; somente em 1974 surgiu o termo internet.

Em síntese, eles criaram um sistema baseado em uma rede de computadores capaz de continuar em operação se um ou mais deles forem destruídos. Mas no final da década de 70 e início da década de 80, quando os computadores ficam mais acessíveis, especialmente para as empresas, iniciam-se no Brasil as faíscas de propagação. Existem relatos do movimento da educação para incorporação dos computadores no ensino, já nesse período, como nos informa Patrícia Lima, (2001) que, em 1973

[...] o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional usou o computador no ensino de Química, através de simulações. Nesse mesmo ano, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou algumas experiências usando simulações de fenômenos de Física (LIMA, 2001, p. 20).

Dentre outras iniciativas brasileiras, foi a criação da Secretaria Especial de Informática em 1979, que teve preocupação com o assunto. Contudo, na Faculdade de Educação da UFBA, segundo relatos das ex-coordenadoras, os avanços não foram suficientes para despertar uma discussão sobre o tema. O Brasil passava pela reabertura democrática e todo o clima de mudança se fazia presente no meio educacional e na Faced/UFBA, que mantinha atenção maior as modificações estruturais do seu curso de Pedagogia.

Nas décadas de 70 e 80 houve duras críticas, exigiam-se ressignificações quanto ao papel do pedagogo no campo da educação e quanto ao seu curso de formação. Segundo Ribeiro e Miranda (2009, p. 06), “a questão passou a girar em torno da identidade do pedagogo e do próprio curso e envolveu organismos oficiais e entidades independentes de educadores”. Intensificaram-se as discussões, principalmente em relação à fragmentação do curso e à divisão entre teoria e prática. Brezezinsk (1996, p.

99) afirma que “na verdade, o 1º Seminário de Educação Brasileira é um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais”. O seminário foi o primeiro depois do golpe militar e tratou de reunir pesquisadores da área e discutir sobre a formação de professores e as legislações do ensino brasileiro, dando início às discussões em relação às mudanças para o curso de Pedagogia.

Na Faculdade de Educação na UFBA, eram marcantes as discussões em torno da precariedade da educação brasileira e sobre a defasagem do seu curso de Pedagogia em relação à melhoria do ensino no Estado da Bahia. No entanto, segundo relato de Sá (2004), a FACED e o seu curso de Pedagogia não efetivaram nenhuma reestruturação significativa. Somente no início da década de 90 os professores começaram a se mobilizar em torno de nova proposta para o curso, e a pensar de maneira sistematizada na integração das tecnologias digitais como conteúdo próprio. No título que segue, apresento a execução da proposta curricular de 1999, 30 anos depois de sua primeira reestruturação, proposta que permaneceu dez anos e deu início a um lento envolvimento dos processos de letramento digital na formação dos professores.

### **3.1.1 Proposta curricular de 1999 e o movimento das TIC na FACED/UFBA**

Antes de me deter na proposta curricular de 1999 do curso de Pedagogia da FACED/UFBA e sua aproximação com as tecnologias digitais e a internet, deve-se situar o movimento que favoreceu as discussões sobre tecnologia e educação na faculdade e o profissional pedagogo que a nova configuração do curso pretendeu formar.

Tendo em vista que no Brasil a internet começa a ficar mais acessível no final da década de 80 com a criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), inicia-se uma discussão mais intensa quanto à sua integração na educação. No entanto, segundo Altoé e Silva (2005),

[...] nessa época as universidades públicas brasileiras já estavam conectadas à Rede Bitnet graças à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que sustentava um canal direto com os Estados Unidos subsidiado pela própria UFRJ, disponibilizado para todas as universidades públicas do Brasil. (ALTOÉ; SILVA, 2005, p. 09)

Segundo Pretto (2001), criaram-se os Pontos de Presença<sup>15</sup> (POP) pela RNP, que conectou milhares de computadores, principalmente nas instituições de ensino superior e nos centros de pesquisa. As discussões sobre educação e tecnologia digital chegam ao MEC que, ao lado da Secretaria Especial de Informática, lança a Comissão Especial de Informática na Educação (MORAES, 2006). Com esse movimento e a partir dos dois Seminários sobre informática em educação, ocorridos em Brasília e na Bahia, se estabelece um programa de atuação que originou o “Projeto Educação com o Computador” (Educom) implementado pelo MEC.

O Educom cria centros-piloto em cinco universidades públicas que “trabalharam no sentido de criar ambientes educacionais usando o computador como recurso facilitador do processo de aprendizagem” (LIMA, 2001, p. 21). Evidencia-se ao afirmar o computador como “recurso facilitador” para o ensino, que a visão de uso das TIC ligadas à educação deu-se restritamente desde o início. Mas o Educom foi um projeto bastante significativo, pois forneceu as bases para se discutir consistentemente as TIC e educação e as formulações de outros projetos de mesma ordem.

No mesmo período da década de 80, outros fatores levaram a Faculdade de Educação da UFBA a pensar na proposta de integração das TIC ao curso de Pedagogia, como o projeto Formação de Recursos Humanos (Formar), lançado pelo MEC em 1987, que oferecia cursos de pós-graduação para professores atuarem como “multiplicadores” e formar educadores para atuar nos centros de informática. De acordo com Moraes (2006), o projeto não teve uma vida longa, e só houve três cursos de formação de professores.

Paralelamente ao Formar, estava sendo desenvolvido o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe). O programa visava à instalação de centros de informática na educação por todo o país e a capacitação de professores dos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), além de pesquisa sobre a utilização da informática na educação (TAVARES, 2002).

Contudo, a política de informática na educação passou por um processo de reavaliação a partir de 1996, com a entrada de um novo governo, que culminou com a extinção do modelo do Proninfe, substituindo-o pelo modelo do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que retira das universidades a responsabilidade pela formação dos professores e institui dois atores, o MEC e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).

Na impossibilidade de explorar, nos limites deste trabalho, todos os projetos, estão

---

<sup>15</sup> Local em que redes inteiras ou máquinas individuais se ligam a uma rede maior ou a uma rede dorsal (backbone).

assinalados seus aspectos principais, constatando-se que em relação às tecnologias digitais e à educação o quadro é de políticas públicas instáveis, pois o País não consegue dar continuidade aos seus programas e projetos. A cada governo se engavetam as propostas e se iniciam outras, sem haver uma avaliação dos resultados, ou tentativa de articulação entre programas.

Para Moraes (2006), as políticas de integração das tecnologias digitais na educação são contraditórias, dependentes e subordinadas aos padrões internacionais, não atendendo aos interesses da população brasileira. A autora sustenta que a “tecnologia tem sido tratada como mais uma propaganda ou publicidade do governo para as escolas públicas, que beneficia preferencialmente as grandes corporações” (MORAES, 2006, p. 16).

Por outro lado, as políticas fizeram pesquisadores das universidades se voltarem com maior interesse para o uso das tecnologias digitais na educação. A Faculdade de Educação da UFBA, na década de 1990, dedica-se com maior intensidade a essas questões, no momento em que é discutida a reformulação do currículo do curso de pedagogia, de acordo com a nova LDB de 96.

O curso de Pedagogia da FACED/UFBA contava apenas com disciplinas optativas para tratar das tecnologias, as mesmas para os demais cursos de licenciatura, como a Introdução à Informática na Educação – EDC266 e Técnicas de Recursos Audiovisuais – EDC142. Há sincronia entre o momento em que se exigia uma reformulação do curso de Pedagogia e quando no Brasil se intensificam os usos das tecnologias digitais e da internet. Deve-se compreender como se efetivou a proposta curricular de 1999, seus objetivos e as polêmicas que a envolveram.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a FACED retomou as discussões em torno da reformulação do currículo do curso de Pedagogia. Entre as determinações da LDB de 1996, citem-se:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB nº. 9.394/96)

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB nº. 9.394/96).

A LDB, apesar de avançar em relação ao curso de Pedagogia, continuou a apresentar antigos problemas, acrescentando outros. Para Libâneo (2010), as novas determinações para o curso o empobreceram, principalmente quanto à indicação do fim das habilitações no âmbito do curso de Pedagogia e de baseá-lo na ação docente. Para o referido autor, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) liderou o movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Trata-se de uma entidade de bastante tradição, que formou um lastro considerável de lutas pelos seus objetivos, e que defende um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental (LIBÂNEO, 2010, p. 10).

Mesmo reconhecendo todas as conquistas da Anfope, Libâneo (2010) sinaliza várias críticas à Associação, principalmente por considerar um esvaziamento da teoria pedagógica ao “reduzir” a formação do pedagogo à docência. Libâneo (2010, p.10) é favorável às habilitações, que “asseguravam, de fato, conteúdos e práticas concernentes ao desempenho de funções de pedagogo”. Defende a Pedagogia como ciência da prática da educação.

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 38)

As discussões permearam a reformulação do currículo, em 1999, do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA, e culminaram com a apresentação de duas propostas: uma defendia a docência como base, e a segunda defendia a formação do especialista. Márcia Pontes (2001), que defendia as habilitações para o curso de Pedagogia, corroborando as ideias de Libâneo, afirmava que “a docência deve ser base da formação do pedagogo no sentido de ser o núcleo epistemológico do currículo e não de proporcionar formação específica para um nível ou modalidade de magistério” (PONTES, 2001, p. 39). Para a autora, não mudaria o que ela chamou de “espaço essencial”, em que ocorre a ação do



ensinar e aprender, mas eles se ampliariam.

As críticas levantadas por Pontes são relevantes, e um dos pontos que ressalta é que um currículo baseado na docência em níveis específicos é incoerente com a ideia de que um “pedagogo pode atuar, enquanto gestor, em qualquer espaço onde ocorra a ação educativa” (PONTES, 2001, p.40). E segue afirmando a necessidade de um currículo flexível e generalista:

A Psicologia da Aprendizagem, a Didática Geral, a Avaliação da Aprendizagem, os estudos sobre Currículo, o estudo das aplicações das tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem é que dão ao pedagogo a capacidade de compreender como se dá essa relação nos seus aspectos gerais (PONTES, 2001, p. 40).

Segundo informações de Sá (2004, p. 106), “após exaustivas discussões em torno de seis meses”, chegou-se ao texto final, que apresentava uma articulação entre as duas propostas. Portanto, em 1999, a proposta é aprovada pela Câmara de Ensino de Graduação da UFBA e colocada em prática no mesmo ano.

A proposta aprovada, mesmo não dando ênfase à docência como base, não foi a ideal, pois, conforme Pontes (2001, p. 41), “a tentativa de reunir os dois tipos de formação num único curso resulta ou na subordinação de um ao outro ou numa abordagem superficial de ambos”. Foi implantada uma proposta generalista, em que a titulação para o egresso do curso passa a ser o de Pedagogo (UFBA, 1999). A proposta apresentou em seu currículo que o curso se configura:

[...] não mais na perspectiva da formação especializada, expressa nas tradicionais habilitações, mas na perspectiva de uma formação generalista sólida com possibilidade de opção por aprofundamento em campos do saber educacional (UFBA, 1999, p.02).

Segundo a proposta curricular, o profissional de Pedagogia é capaz de:

desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, orientação educacional, orientação profissional, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria, pesquisa, inspeção, planejamento, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem (UFBA, 1999, p. 5-6).

A proposta aprovada deu ênfase aos que defendiam as habilitações; apesar das críticas de Pontes, se aproximou mais de suas concepções, pois, para a autora, “o curso de Pedagogia deveria preparar profissionais para múltiplas funções de organização da atividade educacional, deixando a formação docente para cursos específicos” (PONTES, 2001, p. 41). Apesar de relevante a discussão, por se tratar de minha formação e vivenciar o currículo com suas contradições e lacunas, não posso me deter nessas questões, mas desejo mostrar as transformações que o curso sofreu para melhor compreender sua conjuntura atual.

A proposta aprovada em 1999, diante do movimento mais intenso de uso das tecnologias digitais no País, e no âmbito da própria faculdade, possibilitou se pensar de modo sistematizado a integração das TIC ao currículo. A década de 90, marcada por grandes avanços tecnológicos na área das comunicações, assinala o momento histórico em que a internet começa a propagar-se, especialmente no Brasil. Os usos cada vez mais intensificados do computador e da internet começam a revelar modos de interação, comunicação e leitura e escrita que viriam nos novos tempos.

Segundo EXCS2, que participou ativamente da reformulação de 1999, e foi coordenadora no período de sua execução, um grupo de professores pertencentes ao colegiado do curso defendia a existência de um componente curricular voltado à integração das tecnologias digitais na educação no quadro da “matriz curricular” obrigatória. Essa proposta foi efetivada com a criação da disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas – EDC287. Segundo o sujeito PS4, um dos argumentos utilizados por quem defendia a introdução era que a *disciplina poderia ter uma característica especial para atender ao curso de pedagogia*, pois as optativas voltadas às TIC eram oferecidas para todas as licenciaturas. Conforme relato da EXCS2, o objetivo era:

A disciplina em 99, como nós não pretendíamos formar professores para atuar nesse ou naquele nível e sim pedagogos, especialistas, o que queríamos era que a disciplina atendesse ao objetivo de familiarizar os alunos de Pedagogia com o computador como ferramenta docente, como ferramenta de ensino. (EXCS2, 2012)

A EXCS2 deixa explícita sua visão sobre as tecnologias digitais, e procura enfatizar o papel das tecnologias como ferramenta, como suporte que dinamizaria as aulas. Segue afirmando:

[..] falamos que seja capaz de ensinar aos alunos como se usam os recursos do computador, da telemática, da informática na sala de aula, como ferramenta didática. É disso que eu estou falando. Não são elucubrações teóricas não. Bom! Nada contra as elucubrações teóricas, mas o curso de Pedagogia deveria ter ferramentas. (EXCS2, 2012)

A ex-coordenadora EXCS2 reconhece a importância que as tecnologias digitais e a internet possuem hoje na sociedade contemporânea, principalmente no que se refere às configurações nas relações socioculturais. Mas a sua visão em relação aos usos das tecnologias na educação é instrumental, vista apenas como ferramenta auxiliar para dinamizar o ensino.

Quais são as possibilidades que se tem? Eu, por exemplo, já participei de alguns eventos, onde se fizeram demonstrações de como você elaborar uma animação. Um professor elaborar uma animação para ensinar alguma coisa. Eu quero ensinar advérbio, eu quero ensinar alguma coisa sobre organização política, sei lá, qualquer coisa assim, na escola primária mesmo, não estou falando de coisas avançadas não. [...] Então, são essas noções que o aluno deveria ter, responder às perguntas – quais são as possibilidades, ou as alternativas, ou as ferramentas que o computador me dá enquanto professor ou gestor de educação para eu, digamos, incrementar, tornar mais eficaz o ensino? (EXCS2, 2012)

Considero imprescindível apresentar outra fala, que igualmente atesta o reconhecimento das TIC na educação, mas enfatiza a visão instrumental do sujeito:

Do mesmo jeito que o livro é um material didático, é uma ferramenta, o computador também é. [...] a coisa é muito enriquecida, por causa do dinamismo, da movimentação, não é como o livro que é aquela coisa estática. Por exemplo, se ela comente um erro, ela corrige de uma maneira mais rápida, na mesma hora. Tem os sons associados, quer dizer, de imediato tem o som, a imagem e os símbolos gráficos. Então, a possibilidade de enriquecer o ensino usando o computador é o máximo. (EXCS2, 2012)

EXCS2 concebe a universidade como lócus de formação de profissionais competentes para atuar no mercado de trabalho, de acordo com a visão da pedagogia tecnicista que tem como princípio base para a educação a eficiência e a produtividade. Segundo Saviani (1995, p. 23), “essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. A partir das concepções de homem e sociedade, percebe-se a prática do ensinar e aprender, desta forma, EXCS2 concebe as TIC restritamente, como recursos suficientes para tornar o processo educativo

mais eficaz. Não compreende sua dimensão maior, que transforma a própria concepção do que é aprendizagem.

Deve-se pensar as TIC na educação a partir das ideias de Pretto (2005). Ele afirma que a internet e as tecnologias digitais não podem ser vistas como “meros aparatos tecnológicos a serviço da mesma educação, da mesma cultura, de mesma economia” (PRETTO, 2005, p. 16). É fundamental para a educação superar a visão instrumental das TIC, e percebê-las como elementos de cultura, que devem ser pensadas criticamente.

Conforme a ex-coordenadora EXCS3, havia no período de reformulação do currículo um grupo de pesquisa que discutia o papel das TIC na educação em concepção mais ampla. Ela afirma que a disciplina EDC287 foi incluída *porque consideravam que não tinha mais sentido você ter recursos audiovisuais, que era o nome da disciplina que tinha antes para dar suporte à prática pedagógica*. Quando se pensou em um componente curricular obrigatório centrado nas TIC para o curso de Pedagogia, *foi com a influência desse grupo, e por isso ela veio com outra concepção, com outra discussão, já com as tecnologias como estruturantes* (EXCS3, 2012).

O grupo ao qual EXCS3 se refere é o de Pesquisa, Educação, Comunicação e Tecnologias<sup>16</sup> (GEC) fundado em 1994, pelo professor Nelson De Luca Pretto. Esse grupo fomentou as reflexões teóricas em relação às TIC e sua articulação com a educação. De acordo com Pretto (2005):

Estávamos no ano de 1995. Começaram a aparecer os primeiros candidatos ao mestrado em nosso grupo e, também, as primeiras pesquisas envolvendo estudantes de graduação com bolsas de iniciação científica (PIBIC). Eram estudantes de Pedagogia e de Ciência da Computação que passaram a conviver nos espaços da FACED, intensificando as pesquisas sobre a internet, softwares, vídeo e televisão educativa e, depois, educação a distância. (PRETTO, 2005, p. 15)

O GEC discute a presença das TIC na educação como estruturante dos processos pedagógicos, ou seja, as tecnologias digitais e a internet não são vistas como ferramentas para dinamizar o ensino, mas como linguagem, espaço de acesso e produção de conhecimento, principalmente, fomentadoras do trabalho colaborativo, criativo e autoral. Nesse contexto de discussão que a proposta curricular de 1999 para o curso de Pedagogia culminou com a introdução da disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas – EDC287, no quadro das obrigatórias, para o quarto semestre do

<sup>16</sup> [https://blog.ufba.br/gec/?page\\_id=219](https://blog.ufba.br/gec/?page_id=219)

curso.

A introdução da disciplina ocorreu de acordo com o movimento que se formou na Faculdade de Educação da UFBA. Taffarel (2010, p. 305) afirma que na década de 90 estabeleceu-se “uma preocupação em criar espaços e possibilidades de construção de competências na área de tecnologia” no âmbito da FACED. O sujeito PS4 enfatizou nomes de pessoas de realce para o movimento das TIC na FACED/UFBA nesse período:

[...] professor Expedito Nogueira Bastos e professora Nildéia de Souza Andrade e professor Manoelito Damasceno, que esses de fato foram os pioneiros dos recursos audiovisuais aqui na Faculdade de Educação. [...] é 1994 mesmo, com o projeto que o professor Felipe Serpa apresentou de informatizar a UFBA, que as primeiras máquinas foram chegando. [...] Tanto que nós tínhamos aqui, lá embaixo onde hoje é a sala de musculação, era um espaço amplo, cujo nome era Criarte, então era uma mistura de educação, arte e tecnologia. E havia o Núcleo de Tecnologia Institucional [...]. E então, como Nelson Preto tem um envolvimento muito grande, muito forte com as tecnologias, nós tivemos um ânimo novo a partir da sua vinda para cá nesse período. (PS4, 2012)

Alguns nomes citados pelo professor PS4 são ressaltados por Nelson Preto (2005) ao relatar a história do movimento das TIC na FACED. Em seu texto, Preto (2005, p. 13) lembra que esses sujeitos foram responsáveis por levar, mesmo timidamente, “como tímido era o próprio movimento tecnológico”, recursos audiovisuais para o cotidiano dos discentes do curso de Pedagogia.

Com meia dúzia de dois ou três computadores Itautec, se minha memória não me trai, essa turma fazia verdadeiros milagres numa disciplina chamada *Introdução à Informática na Educação*. Era o tempo que vivíamos ainda os primeiros resultados dos pioneiros projetos de uso de tecnologias da educação, como o Educom/MEC. (PRETTO, 2005, p. 12)

No final da década de 90 e início de 2000 a FACED ganha uma energia maior em relação às discussões sobre TIC e educação com o Grupo de Pesquisa GEC, e, segundo Preto (2005), a FACED se dota de infraestrutura de rede. Se iniciam o trabalho e o uso de Software Livre e criam-se as primeiras páginas da FACED na rede internet.

Menandro e eu íamos dotando a FACED de uma infraestrutura de rede sem precedentes na história da unidade. Com nossas próprias ferramentas, máquinas de furar e escadas, íamos passando cabos, nós mesmos, da sala improvisada onde foi instalado, pelo bolsista Ivo Peixinho, o servidor de rede (Linux), que começou a abrigar as primeiras páginas da FACED na rede internet e a atender a meia dúzia de salas. (PRETTO,

2005, p. 15)

Com esses relatos, fica evidenciado que o GEC ao mesmo tempo em que foi intensificando as reflexões em relação às TIC e a educação, foram sendo definidoras dos rumos, em parte, da FAGED e da UFBA (PRETTO, 2005). Cooperando para que o currículo de Pedagogia, após 99, passa-se a ter, em sua matriz curricular obrigatória, uma única disciplina voltada às TIC. Em sua ementa havia os seguintes objetivos:

Utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação, bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Elaboração de material audiovisual. (UFBA, 1999)

Contudo, não havia discussão teórica em relação ao letramento digital no âmbito das disciplinas. Segundo as entrevistas, pouco se discutia sobre os processos de ler e escrever a partir dessas tecnologias e sobre os eventos e práticas de leitura e escrita que se estabeleciam por meio dos ambientes virtuais. Fora do âmbito da UFBA ainda eram frágeis os debates sobre leitura e escrita digital e em relação aos usos sociais.

Logo após a aprovação e execução do currículo de 99, chega a década de 2000, período em que ocorre um processo acelerado de desenvolvimento e introdução das TIC no cotidiano. De acordo com Bonilla (2010):

A partir do lançamento do Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil, em 2000, o país incorpora em sua agenda política a universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação – TIC – e a promoção da “alfabetização digital” (BRASIL, 2000) da população, com o objetivo de assegurar que a economia brasileira tivesse condições de competir no mercado mundial. (BONILLA, 2010, p. 41)

São lançadas as principais redes sociais digitais, como o Orkut e Facebook, a conexão 3g em algumas cidades; e o termo web 2.0<sup>17</sup> para designar as formas de interação na web. Segundo dados obtidos nas entrevistas, a gestão da FAGED centrou-se significativamente nas tecnologias: *“Então a Faculdade de Educação já esteve num patamar que isso era um ponto forte [...]. A gente tinha seminários, palestras, mesas-redondas [...]. O papel da gestão é fundamental para a gente ter isso ou não ter”* (PS3,

<sup>17</sup> O termo web 2.0 foi lançado por Tim O'Reilly, fundador de uma editora e empresa de comunicação (O'Reilly Media), em 2004. Em síntese se refere a uma relação de características que supostamente diferenciam os novos sites dos que existiam antes (SPYER, 2009, p. 28). Dentre as características principais estão a colaboração e o entendimento da natureza da rede como “orgânica, social e emergente”.

2012).

A gestão estava sob a direção do professor Nelson Pretto<sup>18</sup>, que ocupou o cargo no período de 2000 a 2008. Pela sua ligação com as TIC, e coordenador do GEC, o professor Nelson Pretto deu maior ênfase à temática dentro do espaço da FACED. Segundo as entrevistas, a página da FACED na web ganha mais dinamicidade, a revista da FACED ganha seu formato digital, e buscou-se executar a reestruturação das instalações tecnológicas, além do apoio para eventos que discutiam o tema. De acordo com Taffarel (2010):

[...] estruturação dos laboratórios de Informática equipados com computadores em rede, ilha de edição de imagens, canal interno de TV e a Radio Faced Web, a organização de salas de reuniões e auditórios com equipamentos multimídia (datashow, computadores, conexão com a internet, player DVD, mesa de som, microfones), disponibilização, na Biblioteca da FACED, de computadores com acesso à internet para pesquisa, incorporação de disciplinas direcionadas para essa discussão no currículo dos cursos oferecidos na Faculdade e implantação do Projeto Tabuleiro Digital. (TAFFAREL, 2010, p. 305-306)

O projeto Tabuleiro Digital<sup>19</sup>, citado por Taffarel (2010), foi concebido pelo professor Nelson Pretto e se desenvolveu dentro do espaço da Faculdade de Educação. Segundo Souza (2008, p. 49), “constitui-se para favorecer a universalização do acesso à tecnologia da informação, através de terminais de acesso público e livre a computadores conectados à internet, objetivando, assim, a leitura/escrita de e-mails e navegação nas páginas da internet”. Para Pretto (2005) o projeto dos Tabuleiros Digitais, que foi patrocinado pela Petrobrás, era o projeto “linha de frente” do grupo de pesquisa, pois buscava, “de forma muito intensa e articulada, promover e entender a “inclusão” sociodigital como um elemento fundamental para o mundo contemporâneo” (PRETTO, 2005, p. 19). O projeto passou por fortes tensões dentro da FACED, citado por todos os sujeitos entrevistados, positiva ou negativamente. Quando se pergunta sobre espaços e eventos no âmbito da FACED ele é sempre lembrado:

Eu acho pouco ainda. A gente teve o Tabuleiro, que foi um projeto de Nelson e eu era encantada. Era algo pequeno, não era um grande projeto para a inclusão digital, mas em nível de concepção eu era encantada com aquilo, e acho que dava uma dinâmica na faculdade que me agradava muito, ficava muito feliz, os alunos acessando, o pessoal da faxina quando

<sup>18</sup> Professor associado da Faced/UFBA. Bolsista do CNPq. Doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (1994). Líder do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). [www.pretto.info](http://www.pretto.info) ; [nelson@preto.info](mailto:nelson@preto.info).

<sup>19</sup> <http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/bin/view/Tabuleiro/WebHome>

acabava a faxina ficava lá usando, aquilo me dava uma felicidade muito grande. [...] Foi um momento que fervilhou, mas foi uma coisa isolada que morro de pena quando passo e vejo tudo acabado. (EXCS3, 2012)

Outros o percebem não tão positivamente, como na fala do sujeito PS1, que afirma – *tinha o Tabuleiro que acabou, e eu gostei, dizem até que vai voltar*. Os professores e alunos da FACED não compreendiam a proposta do projeto do Tabuleiro Digital que era, conforme Souza (2008), aproximar a FACED, seus alunos e professores da cultura digital, para conviverem intensamente com o universo da cibercultura. De acordo com Pretto (2005, p. 19), “nosso esforço foi o de incluir a Faculdade de Educação da UFBA nesse universo tecnológico para, com isso, possibilitar aos futuros professores e professoras, uma maior intimidade com a internet e os recursos das TIC”. O projeto foi pensado não somente para atender às dinâmicas da sala de aula, mas espaço de vivência livre da tecnologia e de integração da comunidade em torno da Faculdade. As incompreensões levaram ao enfraquecimento do projeto, que acabou se extinguindo em 2011, mas já está em trâmite o seu retorno para 2013.

Após dez anos de implementação da proposta curricular de 99 e do movimento mais intenso das TIC no âmbito da FACED/UFBA, o curso de Pedagogia passa novamente por profunda reformulação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCN), Diretrizes aprovadas em 2006, que determinaram a ênfase na atividade de docência da Educação Infantil (EI) e nas séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) para a formação do pedagogo. A esse currículo o trabalho pretende se prender na questão da presença do letramento digital.

### 3.2 PROPOSTA CURRICULAR DE 2009 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA E O LETRAMENTO DIGITAL

O currículo atual do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA foi implantado no primeiro semestre de 2009, após aprovadas as novas DCN para o curso de Pedagogia, em 2006. Portanto, a discussão sobre a reformulação do currículo do curso teve início em 2007 e culminou com a aprovação pela Câmara de Ensino de Graduação da UFBA em 2008, sendo executado no ano seguinte. Foram dois anos de discussão e



trâmites para finalmente ser estabelecido o novo currículo, pondo fim, oficialmente, à discussão que durou anos.

O debate ao qual me refiro diz respeito aos questionamentos em relação à ênfase que deveria ser dada na formação dos futuros pedagogos; o curso deveria formar o técnico em educação ou o professor de EI e das SIEF. A proposta atual enfatiza a docência como formação base, mas indica que prepara o profissional para atuar na gestão educacional, o que gera críticas. Professores argumentam que um currículo voltado a formar o professor dificilmente terá as bases para formar um gestor da educação.

As DCN aprovadas atribuem ao curso de Pedagogia a incumbência de formar os professores dos primeiros anos de escolarização: “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (DCN, 2006, Art. 4º), extinguindo o Curso Normal Superior e dando ao pedagogo a titulação de licenciado em Pedagogia.

Estabelece, no Art. 14, contemplando o que está disposto na LDB de 96, que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita nos cursos de graduação em Pedagogia e nos cursos de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Contudo, deixa claro que qualquer licenciado pode exercer uma das funções apresentadas, a partir do momento em que aprofunda a sua formação em nível de pós-graduação. Reafirma um dos critérios da LDB de 96, que é a experiência na docência como pré-requisito básico para atuar em quaisquer outras funções de magistério.

Portanto, o currículo atual do curso de Pedagogia da UFBA, seguindo as exigências das DCN muda “o centro de gravidade do curso para a formação de professores” (UFBA, 2009, p. 10). Assegura que, diante do seu histórico em formar gestores educacionais e da relevância dos conteúdos das ciências da educação, visa, ao mesmo tempo, garantir “uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a investigação científica e uma profissionalização competente e atualizada” (UFBA, 2009, p. 11).

De acordo com a ex-coordenadora EXCS1 do curso de Pedagogia, que exerceu a função no momento de aprovação e execução do currículo, a nova proposta definiu o papel do pedagogo, levou a melhorias em relação à qualidade da formação dos alunos no que trata da docência, porém, deixou a desejar nas demais funções:

Tenho dúvidas com relação a esse perfil de pedagogo. Acho que o currículo melhorou. Acho que pelo menos o pedagogo tem um espaço para trabalhar que antes era muito confuso. Mas acho que limitou, porque deu uma ênfase, não digo que exagerada não, pois a ênfase na docência é muito interessante para o pedagogo. [...] Só que os outros campos de atuação do pedagogo ficaram enfraquecidos. Concentrar o currículo na área da docência acho que fez perder com que o pedagogo desenvolvesse na área de planejamento, na área de assessoramento, na área da coordenação pedagógica, na área da pesquisa, na área da gestão. O nosso currículo contempla isso, mas de forma muito superficial. [...] Então falta muito espaço para que o pedagogo tenha uma visão mais ampla do que é educação. (EXCS1, 2012)

O currículo atual de Pedagogia, ao enfatizar em sua proposta que garantirá uma formação ampla, além da atividade docente, peca ao estruturar sua matriz curricular de forma fechada, ou seja, cada semestre contém suas disciplinas estipuladas, praticamente voltadas à docência para os primeiros anos de escolarização. Precariza-se a formação em administração e gestão para conseguir contemplar os saberes essenciais à docência. Critica o sujeito EXCS2:

E um dos problemas que fizeram com que eu continuasse resistindo criticamente a essa nova, vamos dizer, a essa nova orientação do curso de Pedagogia é o seguinte: eles tentaram, digamos assim, agradar um pouquinho os que perderam a disputa entre técnicos e docentes... Então inventaram uma coisa muito maluca e inviável que é dizer o seguinte: “a base do curso é a docência, agora também o curso deve formar técnicos em educação”. Isso não existe. (EXCS2, 2012).

O sujeito EXCS2 afirma que o currículo não prepara plenamente o técnico em educação e não prepara o professor para a Educação Infantil, nem mesmo para o ensino de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

[...] para a Educação Infantil, tem uma disciplina chamada educação infantil, e nela se pretende falar de tudo, e sei que não se fala de quase nada. [...] você não pode ensinar a ensinar e ao mesmo tempo preparar técnicos para pensar o macrossistema educacional, isso não existe. Precisaria que o curso durasse oito ou dez anos para dar conta de tudo isso, então esse curso é uma mentira. Na verdade, é uma mentira, entenda, é uma verdade no sentido que ele prepara, espero que bem, futuros professores, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas finge que prepara para a Educação Infantil, finge que prepara para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial [...] e pior ainda, finge que prepara técnicos em educação, gestores educacionais, quando se dá uma breve notícia desse assunto. (EXCS2, 2012)

São dois sujeitos que estavam de lado opostos quanto a qual ênfase o currículo atual do curso de Pedagogia deveria tomar no momento de sua reformulação. A ex-coordenadora EXCS1 defendia a docência, e a ex-coordenadora EXCS2 o técnico, porém ambas criticam a ideia de o currículo apresentar que o curso prepara o pedagogo para exercer outras funções além da docência. Apesar de a ex-coordenadora EXCS2 ser bastante pessimista quanto a essa proposta, ela argumenta coerentemente quanto à impossibilidade de se abarcar tudo em um único curso. A EXCS1 percebe avanço nesse currículo, mas longe de ser o ideal.

Não sei dizer agora como seria um currículo que pudesse contemplar a atuação de todos os pedagogos, de todas as áreas que o pedagogo pode trabalhar. Esse currículo para mim não é o ideal, melhorou com relação ao outro, mas não é o ideal. [...] Se, por exemplo, algumas disciplinas voltadas, o terceiro e o quarto semestres, o terceiro é voltado para os conteúdos e o quarto semestre voltado para as metodologias ligadas a esses conteúdos. [...] é fazer a separação entre teoria e prática, acho que aí teria que fazer uma reforma. Nesse caso, se fizéssemos fundamentos e metodologias juntas nós teríamos carga horária para crescer o currículo para outras áreas. (EXCS1, 2012)

A ex-coordenadora EXCS2 faz referências a possibilidades diferentes das colocadas por EXCS1 quanto à formação dos profissionais da área de educação.

O que posso te dizer, pelo que pesquisei, é que no mundo desenvolvido [...] a formação de professores é específica para as séries iniciais, específica para a Educação Infantil e formar técnicos em educação ou pedagogos ou especialistas, como se queira chamar, é uma outra história. Normalmente se faz em curso de graduação, como por exemplo, Portugal, Espanha, tem cursos que chamam Ciências da Educação, é o nome que lá dão à formação dos peritos. Ou em alguns, professores de qualquer área se tornam especialistas em educação no nível da pós-graduação. É outra possibilidade que eu simpatizo muito. Gosto muito da ideia de que você se torna um gestor, se entender daquelas atividades que vai gerir. (EXCS2, 2012)

A ex-coordenadora EXCS3 discorreu sobre a proposta aprovada em 2009; defendeu a base na docência na época, mas não no modo como se efetivou.

Sempre defendi a docência como base, não como está agora nessas diretrizes. Até porque defendo essa formação mais generalista. Parece até que é uma contradição, mas defendo a docência como base da formação, e não é só a docência como instrumentalização para ir para a sala de aula e tal, mas a minha concepção de docência é mais ampla, ela não é feita só na sala de aula. É o que a gente chama de docência ampliada, que é

também exercer essa ação pedagógica que envolve ensino, que envolve o aprender e não tem necessariamente que ser na sala de aula. Embora a gente saiba que a sala de aula ainda é o grande núcleo que acontece, onde se efetiva essa prática pedagógica, ou se a gente quiser enfeitar mais, essa práxis. (EXCS3, 2012)

Três ex-coordenadoras entrevistadas que participaram ativamente das reformulações, e apesar de posições contrárias, não apoiam a proposta que se efetivou. Para elas, o currículo aprovado mostra-se enfraquecido no que diz respeito a uma formação ampla além da ação docente em sala de aula. Diante das falas, ficou evidente que pouco se discute sobre o sistema macroeducacional no curso, o que seria válido principalmente nos dias atuais, em que a educação se torna cada vez mais complexa. Numa formação ampla para gestores deve-se discutir todo o sistema educacional e que se entenda de políticas públicas. Esse gestor deve ter atuado como um professor, para vivenciar o que se passa no chão da escola, sobre os reais problemas que envolvem os processos de ensinar e aprender.

A discussão é essencial para este estudo, antes de adentrar na questão do letramento digital na nova proposta curricular. Deve-se entender não somente como ela se efetivou, mas seus objetivos e tensões. A fim de ao responder à pergunta “qual profissional esse curso pretende formar?”, seja possível entender como o letramento digital se apresenta nessa proposta.

Segundo a ex-coordenadora EXCS2, deveria mudar a concepção das TIC no currículo em cada proposta. Para ela, quando a disciplina EDC287 foi pensada em 99, seria como ferramenta didática, e agora, *quando houve a mudança no currículo, para formar professores, especificamente, a gente já tinha um foco maior* (EXCS2, 2012). O sujeito EXCS2 considera que deveria haver um foco maior em instrumentalizar os futuros professores para utilizar as TIC como ferramenta didática, pois o currículo estaria agora voltado a formar o docente. Já a EXCS3 não concebe haver diferença quanto ao enfoque das TIC no currículo em cada proposta.

Eu não vejo, não acho que as tecnologias seriam incompatíveis com algumas propostas ou mais compatíveis com outras. É claro que, ao pensar uma prática pedagógica que defende mais a docência, que tem é mais que trazer, que instrumentalizar, que ensinar, as técnicas e isso e aquilo. Pode ser que isso sugira que se despreze um pouco as tecnologias. Mas não creio que isso seja, conceitualmente, uma questão. (EXCS3, 2012)

Sou favorável a colocação da ex-coordenadora EXCS3 de que não deveria mudar

a concepção de TIC, seja qual teor se dê à formação do pedagogo. Um currículo generalista para formar o técnico em educação, ou um com base na docência, deveria apresentar as TIC não como simples ferramentas de ensino, mas perceber suas potencialidades na produção do conhecimento, no incentivo à criticidade, à criatividade e ao trabalho coletivo e colaborativo. Perceber as páginas da web como mais um espaço de interação e de produção de cultura, em que novas configurações de usos da leitura e da escrita se estabelecem. O gestor educacional e o docente devem ter clara essa concepção dos meios digitais de comunicação para nas funções específicas possam integrá-las plenamente.

Diante das influências que as TIC exercem, no setor político, cultural e econômico, não há como concebê-las como meras ferramentas de ensino. Essa visão não está de acordo com o movimento contemporâneo de intenso uso dos dispositivos digitais e da internet, das constantes trocas de informações em tempo real, em que se criam relações sociais e produções culturais. A educação como prática social, no intuito de promover a formação humana para a emancipação, não deve e nem pode mais prescindir da integração das TIC a partir de uma visão mais ampla.

Os professores já estão percebendo o potencial que a rede oferece, principalmente como espaço de interação e de reivindicação, que ganha proporções nunca antes imaginadas. Pode-se citar o caso de uma aluna do ensino fundamental, que criou no Facebook uma página intitulada “Diário de Classe, a verdade”<sup>20</sup>, na qual expôs os problemas enfrentados pela sua escola, e conseguiu grandes melhorias por meio da Secretaria de Educação do seu município.

Dada importância das TIC e do letramento digital para a educação, apresento a seguir como esse processo aparece no currículo atual do curso. Como ele buscou oferecer práticas e eventos de letramento digital para uma vivência plena na sociedade contemporânea para seus discentes.

### **3.2.1 TIC e letramento digital na proposta curricular de 2009**

O currículo atual do curso é organizado em oito semestres letivos, com componentes curriculares de natureza obrigatória e optativa, distribuídos em disciplinas, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares

<sup>20</sup> <https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts>

(UFBA, 2009, p, 15). Possui trinta e duas disciplinas obrigatórias e oito disciplinas optativas, as quais os alunos poderão escolher a partir do sexto semestre.

As mudanças quanto ao currículo anterior de 1999 são nítidas na atual proposta, não somente pela concepção de curso diferenciada, agora com base na docência, mas nos aspectos operacionais: fim das habilitações, ausência de pré-requisito, aumento das disciplinas obrigatórias e diminuição do número de disciplinas optativas.

Mas interessa para este estudo o que o currículo apresenta em sua proposta em relação ao letramento digital. Como se percebe na proposta curricular a presença de práticas e eventos de letramento digital? Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia dispõem no Art. 5º no Inciso VII, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (DCN, 2005, p. 6).

A proposta curricular do curso reproduz no quadro de competências e habilidades o que está nas novas DCN, inclusive o ponto sobre a apropriação das TIC pelos discentes. A proposta ressalta a importância do domínio das tecnologias digitais e de suas linguagens. Porém, não está explícita a concepção de TIC adotada pela proposta ou a posição que lhe é dada no curso, muito menos sobre o letramento digital.

Ponto significativo no currículo atual em relação à existência de um possível trabalho no curso com o letramento digital foi a mudança da denominação da disciplina: no currículo anterior era Alfabetização (EDC 285), e no currículo atual passou a ser Alfabetização e Letramento (EDC B85). Com a introdução da palavra letramento ampliaram-se os estudos sobre a aquisição da língua, seus usos sociais, incluindo o meio digital? As entrevistas com as ex-coordenadoras e com a professora atual da disciplina (PS6) indicaram alguns caminhos.

A professora PS6 ressalta que não acompanhou a discussão que resultou na introdução da palavra letramento, mas supõe que tenha sido um processo de identidade, de marcar no nome a complexidade que é o aprendizado da língua e seus usos das mais variadas formas. Ela argumenta que a alfabetização assinala uma aprendizagem específica, e que existe singularidade no aprendizado do sistema de escrita alfabético, que exige *um tipo específico de raciocínio, de reflexão que é de natureza cognitiva e metalinguística, que me faz representar graficamente aquilo que eu faço oralmente* (PS6, 2012).

Contundo, a professora sustenta que não significa que a escrita seja um reflexo espelhado da oralidade. Mas se estamos falando de língua materna, em que o indivíduo é falante nativo, a escrita alfabética é um sistema que representa a pauta sonora dessa língua que ele fala, portanto, a escrita se organiza nessa relação. O depoimento da professora é esclarecedor.

quando escrevo na minha língua não uso uma língua diferente daquela que uso para falar, agora, claro, que as características sintáticas, as características formais, as características discursivas, levando em consideração, inclusive, aspectos da interação, da identidade dos interlocutores, dos usos etc. etc. [...].quando escrevo, escrevo em língua portuguesa, e essa língua com que escrevo é a mesma língua que falo. O que não significa que elas sejam a mesma coisa, que oralidade e escrita sejam a mesma coisa. Mas tem uma coisa que é comum nos dois. E levo isso em consideração no momento em que estou discutindo com os meus alunos, o que é que significa alfabetizar. (PS6, 2012)

A professora afirma que no currículo anterior a disciplina era marcada para se fazer essa discussão, para refletir sobre os processos de alfabetizar em sua especificidade. Ela esclarece que essa concepção está dentro do conhecimento da língua como um sistema, e que ele é o mesmo, a forma de se manifestar é que vai variar. Compreendo a língua como um sistema, de acordo com o conceito de Perini (2010, p.1), segundo o qual “chamamos ‘língua’ um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos”. Posto isso, o argumento que a professora defende para a introdução da palavra letramento no currículo seria justamente a complexidade dos usos sociais da língua.

Por que a gente tem que colocar o letramento nessa história? Porque não faz sentido a aprendizagem desse sistema se você não considera que esse sistema vai ser usado por sujeitos. E os usos que as pessoas fazem da escrita estão inseridos numa vida social. Que são muito complexas, considerando a identidade das pessoas, sua origem social e econômica, a sua origem étnica, a função que ela exerce na sociedade, onde ela está, o que ela faz, quem ela é. E aspectos da identidade cultural, da sua expressão cultural, da sua religião, das suas convicções políticas ou da sua ausência de convicção política, seja lá o que for, a língua atravessa tudo. Então letramento é isso, não posso desconsiderar, letramento é língua e uso. (PS6, 2012)

A professora PS6 enfatiza a concepção de letramento que defendo, em sua rica explicação sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Soa pertinente sua argumentação em relação à importância de identificar a disciplina com a palavra letramento, retratando que ela oferece uma discussão ampla sobre o processo de aquisição da língua escrita e seus usos sociais.

As respostas das ex-coordenadoras corroboram a justificativa da professora PS6 à frente da disciplina. A ex-coordenadora EXCS1, que não só participou da discussão, mas geriu o curso no período de execução do novo currículo, afirma:

Isso é muito mais por conta de um aprimoramento do campo de conhecimento da área de alfabetização. Não sou dessa área, mas é uma defesa muito forte dos professores do Geling<sup>21</sup>, o grupo de estudos sobre linguagem. Tudo indica que o que se fazia com a alfabetização era muito pouco em relação às aprendizagens que os alunos deveriam ter para alfabetizar. Que além de alfabetizar tinha que ter o componente letramento. E tudo indica que realmente foram incorporados novos conteúdos nessa disciplina alfabetização. (EXCS1, 2012)

A ex-coordenadora EXCS1 é muito positiva quanto às mudanças em relação à disciplina, relatando que atende às expectativas do curso, e que os alunos mostram entusiasmo e enriquecimento no campo do conhecimento. Diferentemente da ex-coordenadora EXCS2, que se mostra cética quanto a alguma melhoria nesse campo.

A nossa ideia era de que os alunos nessa disciplina tivessem, aprendessem não somente os fundamentos da alfabetização que são produzidos pela psicologia, pela linguística, pela sociologia etc. [...] Acredito que existem abordagens que se prestam mais para um caso e outro caso. Há crianças que têm um capital cultural e crianças que não têm capital cultural. Então, é esse tipo de coisa que nós queríamos que fosse feita, mas é outra disciplina que foi muito decepcionante na prática, foi muito bem-intencionada na concepção e muito mal trabalhada na prática. Então não sei se melhorou, acrescentaram a palavra letramento. Agora deveria, inclusive, ter um direcionamento, é o mesmo que falei em relação à informática, mas para mim a modificação que deveriam ter feito do currículo de 99 para esse é uma abordagem com maior ênfase na prática. (EXCS2, 2012)

Além da disciplina com a introdução da palavra letramento, outros dois componentes no quadro de obrigatórias devem ser citadas: disciplina Linguagem e Educação (EDC B84) e disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (LET E47).

---

<sup>21</sup> Grupo de pesquisa Educação e Linguagem. <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291708FOHPYAK>>.



Ao se falar de linguagem, não há como prescindir das linguagens presentes no ciberespaço, nos novos gêneros textuais que se formam a partir do ambiente híbrido.

Segundo a ex-coordenadora EXCS1 a disciplina *foi com o interesse de enriquecer o currículo do curso de Pedagogia voltado para a área de ensino, para a área de ensino propriamente dita, ação pedagógica, não só de língua portuguesa, mas também dos outros campos de conhecimento* (EXCS1, 2012). No entanto, o currículo deu ênfase significativa à Língua Portuguesa ao incluir no quadro de obrigatórias três disciplinas voltadas a essa área do conhecimento. Indaguei à ex-coordenadora EXCS1 em relação a esse aspecto:

Não havia no curso de Pedagogia nenhuma preocupação em relação aos conteúdos que os alunos deveriam ensinar, nem tampouco com as metodologias que os alunos deveriam trabalhar, os futuros pedagogos. No caso de Língua Portuguesa há um enriquecimento maior, porque foi agregada a disciplina Linguagem e Educação. Ela entra para complementar as noções básicas, os fundamentos do ensino do fenômeno educativo. Assim como tem filosofia da educação, sociologia da educação, história da educação, antropologia da educação, estava faltando um componente curricular voltado para a questão da linguagem, da linguística propriamente dita. Então, foi muito mais a Linguagem e Educação, muito mais dando um suporte epistemológico da questão da linguagem, que depois iria complementar com Língua Portuguesa, a Metodologia da Língua Portuguesa... Foi assim, acho que um ganho para o currículo. (EXCS1, 2012)

Considerando a problemática apresentada a partir de um currículo disciplinar fechado, em que, conforme os relatos, não existe diálogo entre os professores, entre os conteúdos oferecidos pelas disciplinas, é preocupante o fato de haver mais três disciplinas centradas na Língua Portuguesa. Acrescentou-se no primeiro semestre a disciplina Linguagem e Educação, no segundo Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, e depois, no quarto, Metodologia da Língua Portuguesa. São disciplinas que não possuem pré-requisito, pois foi retirada do currículo essa condição. Algumas informações coletadas nas observações informais e nas conversas pelos corredores é que ocorriam conteúdos repetidos entre essas disciplinas, às vezes até trabalhos com o mesmo texto. Entre uma e outra não se percebia avanço no conhecimento. Percebiam um progresso quando chegavam ao quinto semestre, com a disciplina Alfabetização e Letramento.

São quatro disciplinas voltadas ao trabalho com a Língua Portuguesa, ou seja, professores da mesma área, logo, seria essencial haver forte diálogo entre eles, para se

justificar sua presença e um avanço do conhecimento por parte dos alunos do curso. Além disso, seria fundamental para a vivência na sociedade contemporânea e para o processo de formação de professores que o letramento digital estivesse presente como conteúdo a ser discutido nessas disciplinas e em forma de práticas e eventos de uso reais desses espaços, a fim de suscitar a compreensão sobre as diferentes linguagens disponíveis, e favorecer a pesquisa, a produção e a comunicação pelos futuros professores.

Contudo, de acordo com EXCS1, mesmo com as mudanças na proposta curricular não houve modificações em relação à concepção de tecnologias no curso, muito menos em relação ao letramento digital. Conforme relato da EXCS1, a única disciplina voltada às TIC suscitou debates para ser retirada do quadro das obrigatórias:

Não vi que no currículo houve um peso diferente, porque a única disciplina que ficou foi a disciplina Educação e Tecnologias Contemporâneas. Mas eu vi uma defesa de Bonilla na época das discussões, porque havia até a possibilidade de não colocar a disciplina. (EXCS1, 2012)

Portanto, a EDC287 - Educação e Tecnologias Contemporâneas permanece no quadro da matriz curricular obrigatória, sendo transferida para o segundo semestre. De acordo com EXCS1, a transferência deveu-se a uma reivindicação do docente da disciplina de Avaliação da Aprendizagem, que considerou *que no segundo semestre os alunos ainda estavam sem condições de aprender avaliação* (EXCS1, 2012). Para um dos professores da disciplina EDC287 a transferência acarreta consequências positivas e negativas:

Tem lados positivos e tem lados negativos. Dentre os negativos é que eles estão mais verdinhos, eles entendem menos a dimensão e a importância. Quem está no quarto semestre, às vezes, já está até fazendo estágio, então tem uma outra visão sobre como isso chega na escola, qual a importância disto, está mais maduro para poder discutir, e o do segundo semestre não. Está mais fragilizado ainda, ele não sabe muito bem o que é o curso, ele está recém-ingressando, então ele não sabe aonde isto vai chegar, por que isso é importante discutir, então tem esse lado. Por outro lado, já instrumentaliza... No lado mais instrumental, instrumentaliza mais para poder dar sequência no curso. (PS3, 2012)

Logo de início se percebe que essa proposta adotou uma concepção de currículo mais fechado, sem grandes possibilidades de flexibilidade, de autonomia para o aluno

direcionar o caminho que percorrerá no curso. Possibilidade dada na proposta anterior de 1999, que facultava ao estudante a definição do próprio percurso curricular (UFBA 1999). Em relação às TIC como conteúdo específico, não foi acrescentado na matriz de disciplinas obrigatórias nenhum outro componente curricular, daí se percebe a importância dada às TIC nesse currículo. Ao indagar às ex-coordenadoras o fato de existir apenas um componente curricular, duas foram equânimes no sentido de compreender que independentemente de possuir uma ou mais disciplinas voltadas à integração das TIC na educação, o que deveria ocorrer era a vivência de uma cultura digital. Que as tecnologias digitais e a internet estivessem presentes no curso transversalmente, perpassando todas as disciplinas.

Uma disciplina isolada, ela não dá conta. Por mais que conheça as pessoas que tomam conta da disciplina [...] confio nas pessoas e nas propostas pedagógicas. Então, acho menos temerário, mas como a minha concepção de currículo não é esse estilo, organizada disciplinarmente, quero deixar isso bem claro, não estou dizendo que a gente não deva ter o campo disciplinário, mas organizado em forma de disciplina, ela se perde e fica como mais uma disciplina, e talvez não dê a contribuição que poderia dar. Eu acho que essa questão ela tem que atravessar mais, tem que se constituir uma cultura mesmo. (EXCS3, 2012)

Eu acho que independente de ser somente essa disciplina no currículo, acho que o interesse pelas novas tecnologias tem aumentado nas outras disciplinas também. Mesmo que não tenha isso como conteúdo, mas como prática. Acho que os professores têm aderido aos poucos ao uso das tecnologias, embora não de uma forma satisfatória ainda, acho que tem muito a dever o nosso currículo, o nosso processo de ensino do curso de Pedagogia com relação às tecnologias. (EXCS1, 2012)

Dedico outro capítulo para relatar o que encontrei de práticas de letramento digital nas disciplinas selecionadas. Portanto, trato do currículo de modo amplo, sua proposta, como se apresenta estruturalmente e como as Tecnologias da Informação e Comunicação estão presentes. Para tanto, me faço valer das concepções das ex-coordenadoras entrevistadas que são fontes vivas da história do curso.

É relevante levar em conta a defesa de um dos docentes à frente de uma das turmas existentes, a ED287, quanto à importância de se manter um componente curricular específico para as TIC, ou mais de um, mesmo que seja fundamental que as práticas de letramento digital se desdobrem para todo o curso.

Então, acho que isso é ainda uma não compreensão dos colegiados da importância do papel das tecnologias na sociedade hoje, na educação principalmente. Estão alegando que os jovens já sabem e já dominam, que não teria necessidade de discutir isso. Só que isso é um campo que cada vez mais cresce. [...]. O quanto temos de conceitos novos, de áreas novas que emergem a cada dia dentro dessa grande área chamada tecnologia? Então, nós temos um burburinho, uma ebulição constante de temas, de questões políticas, de questões sociais, de questões teóricas, para dar conta, que as outras disciplinas de uma grade curricular não dão conta e nem os sujeitos sozinhos dão conta de resolver. (PS3, 2012)

Considero coerentes os argumentos apresentados pela professora PS3, e significativa a existência de um espaço em que essas questões sejam discutidas. Como afirma Fantin (2012), que se baseia nos estudos de Rivoltella (2005), sobre a necessidade de existir uma disciplina específica sobre mídias, afirmando que “a ocupação de um espaço próprio no âmbito da disciplina curricular garante uma relevância didática e evita o risco de ser entendida apenas como atividade ‘paracurricular’” (FANTIN, 2012, p. 83). Porém, é essencial uma formação consistente da cultura digital na Faculdade de Educação da UFBA e no âmbito do curso de Pedagogia. Que cada disciplina, em sua especificidade, discuta a presença das tecnologias digitais e da internet.

Deve-se considerar a ideia da ex-coordenadora EXCS1 quanto às metodologias trabalharem o aspecto mais didático do uso das TIC, para que o professor, conhecendo bem seu potencial, saiba como integrá-las didaticamente, sem precisar a nenhum modelo ser imposto, ou que aparatos tecnológicos venham engessados e encobertos pela denominação de tecnologia ou software pedagógico.

Acho que nas metodologias de ensino deveria ter muito dos conteúdos das tecnologias nas metodologias. Não sinto isso nos professores de metodologia. Não vi uma manifestação de uma introdução mais progressiva dos usos das tecnologias nos conteúdos das metodologias. Assim como de currículo, assim como de didática, nas disciplinas voltadas exatamente para o ensino. (EXCS1, 2012)

Os relatos evidenciam que pouco mudou em relação à integração das tecnologias digitais no novo currículo. A ex-coordenadora EXCS2 é ainda mais cética:

[...] enquanto dei aula na Faculdade de Educação, até 2010, não somente não havia tecnologias na relação de nós professores com os alunos do curso de Pedagogia, não se trabalhava com o ambiente virtual de aprendizagem, no máximo a gente tinha aula no laboratório de informática

por falta de sala de aula, quero chamar atenção, por falta de sala de aula. Não existe um uso, digamos assim, já incorporado, não houve uma incorporação das tecnologias no ensino da Faculdade de Educação. É isso o que quero dizer, muito menos uma incorporação ao currículo do curso de Pedagogia para transformar isso em ferramenta de trabalho dos futuros professores. É um fracasso. É um fracasso total, é um fracasso total essa área. (EXCS2, 2012)

As disciplinas, segundo os sujeitos, não dialogam, e o discurso da interdisciplinaridade fica somente no campo teórico. *Acho que nós temos um defeito de currículo muito sério. Tem um componente muito forte do domínio, do poder de cada professor. O que acontece dentro da sala de aula só professor e o aluno sabem* (EXCS1, 2012). A constatação está em quase todo o sistema educacional brasileiro. Com a proposta curricular disposta disciplinarmente, quase sempre há caixinhas de conteúdos estanques, nas quais os saberes são apresentados fragmentariamente, como se fossem autônomos e autossuficientes (GALLO, 2002). Quando na verdade há partes de um conjunto, perspectivas diferentes de uma mesma realidade, e isso precisa estar claro para os discentes. Para Gallo (2002, p. 23), uma proposta disciplinar está mais voltado para um certo controle sobre o aluno e sobre o aprendizado, “o que, quando, quanto e como o aluno aprende”.

Um currículo em que não há diálogo entre as disciplinas, em que os docentes não dialogam consideravelmente, impede que haja discussão dos saberes de modo compartilhado e dinâmico. Desfavorece a presença articulada das TIC em todo o curso, e que o debate em torno desse movimento entre tecnologias digitais, internet e sociedade seja feito de forma plena, envolvendo todos os campos dessas relações. Corroborando, a professora PS3 afirma:

Não gosto muito da própria forma como o currículo está organizado por disciplinas, o modelo que a gente desenvolveu em Irecê, de atividades construídas ao longo do percurso, sem uma coisa prefixada, mas à medida que as coisas vão surgindo dá mais conta para discutir esse contexto todo, então tem mais espaços do que tem com uma disciplina de 68 horas. (PS3, 2012)

A ex-coordenadora EXCS3 cita o projeto Irecê<sup>22</sup> como bom exemplo de proposta curricular para a formação de professores e para o movimento de integração das tecnologias digitais na formação: *Nós temos isso um pouco aqui nos projetos de Irecê e*

<sup>22</sup> <http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/bin/view/UFBAIrece/WebHome>

*Tapiramutá, principalmente Irecê; Tapiramutá não foi tanto quanto Irecê, não floresceu tanto, mas lá existe essa cultura, lá foi possível ter essa cultura* (EXCS3, 2012).

O projeto Irecê faz parte do Programa Especial de Graduação da Faculdade de Educação da UFBA que oferece cursos de formação de professores em diferentes cidades, como Salvador, Tapiramutá e Irecê. Segundo SOUZA (2011), que estudou em nível de mestrado considerando o curso de Irecê, a cultura digital instaurada só foi possível primeiramente pela concepção de tecnologias como elemento estruturante do processo formativo, presente desde a idealização do curso; e em segundo lugar, pela parceria efetiva entre Universidade e a Prefeitura Municipal de Irecê.

Essa parceria favoreceu para ser possível criar a ambiência para instituir a cultura digital no processo de formação dos professores. A integração faz parte da concepção de currículo adotada, que, conforme Souza (2011, p. 21), “compreendia que o percurso formativo não acontece única e exclusivamente dentro do espaço escolar, inclui, também, na sua proposta curricular, a integração com diferentes projetos”. Assim, houve diversos projetos paralelos, como o próprio Tabuleiro Digital de Irecê, os Pontos de Cultura, entre outros, que se articularam com o curso.

O curso de Irecê se apresenta, segundo a ex-coordenadora EXCS3, como um exemplo bem-sucedido de formação de professores. Trata-se de formação de professores em exercício, que já atuam no sistema de ensino e conhecem a dinâmica de sala de aula. Portanto, são valorizadas no curso essas experiências. Segundo Souza (2011, p. 19), “as discussões e ações promovidas durante essa formação repercutiriam no trabalho de cada professor em sala de aula, ao mesmo tempo em que as práticas do cotidiano escolar serviriam de base para aquelas discussões e atividades”. O curso não foi pensado como modelo pronto a ser aplicado, mas existe uma construção curricular flexível, em que seu caminhar segue o rumo das demandas que são apresentadas.

O curso tem duração de três anos, e está dividido em ciclos, período em que são oferecidas as atividades curriculares organizadas a partir das demandas, criadas especificamente para aquele ciclo. De acordo com a ex-coordenadora EXCS3, a estrutura curricular flexível favoreceu para que no curso de Irecê as TIC estivessem presentes intensamente, e que fossem discutidas e vivenciadas de várias maneiras. É imprescindível que ocorra a abertura de possibilidades em todos os cursos de formação para professores:

no curso de Irecê isso foi discutido, foram muitos componentes, foram muitas discussões e muitas formas de abordar as tecnologias. Tanto a coisa inicial, de dizer os ambientes de redes, como depois a produção de

vídeo, várias formas de utilização mesmo e de incorporação disso na prática pedagógica. Discutiu-se política, discutiu-se confecção de material didático, praticou-se isso, então foram oficinas, foram cursos, foram projetos, então foram muitas atividades que permitiram isso. (EXCS3, 2012)

A proposta do curso de Irecê, que favoreceu novas relações com as TIC, torna-se mais custosa de ser executada em um currículo disciplinar como o do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA. Principalmente quando há apenas uma disciplina voltada à discussão. De acordo com as pesquisas de Freitas (2009; 2011), e dos relatos apresentados, é possível afirmar que, quando existe um componente curricular dessa ordem, geralmente está voltado a instrumentalizar os futuros professores no processo de ensinar os conteúdos com tecnologias. Deixa-se de lado, segundo a professora PS3, uma discussão mais ampla, para compreender a implicação e o papel das TIC em uma sociedade capitalista neoliberal. As tecnologias podem ser usadas para reforçar o sistema e como meio de desestruturá-lo.

Porque elas são interativas, porque elas são dinâmicas, porque elas são plásticas, a gente acha que está com a democracia pronta na mão, mas não. Elas são usadas para o controle, para o cerceamento, para dominação, e isso não é discutido em momento nenhum. [...] as tradicionais disciplinas de um curso de Pedagogia, como Sociologia, História, Didática, não dão conta de discutir o seu tradicional foco com a incorporação desses novos focos, acho que eles têm que incorporar as tecnologias e discutir tudo isso, mas não dão conta de toda a emergência que vem... A gama de coisas novas que vem nessa área. Então, é preciso ter mais espaços. (PS3, 2012)

Para o modelo de currículo disciplinar algumas opções surgiram no intuito de se trabalhar e discutir de forma mais ampla as TIC, dentre os quais o oferecimento de palestras e disciplinas optativas, que ainda é alvo de tensões, pois leva a outra problemática relacionada aos professores do ensino superior; por causa da mercantilização do seu trabalho, as tantas exigências de produtividade impostas, ficam assoberbados de atividades e não conseguem oferecer disciplinas optativas.

Outro ponto analisado pelas ex-coordenadoras e por todos os professores entrevistados das disciplinas selecionadas foi a falta de infraestrutura da Faculdade de Educação da UFBA. As condições de trabalho oferecidas, segundo os depoimentos, impossibilitam a presença das TIC e o trabalho com o letramento digital no curso, o que será tratado a seguir.

### 3.2.1.1 Faculdade de Educação da UFBA e sua infraestrutura tecnológica: possibilidades e limitações para o trabalho com o letramento digital

Distintos entrevistados citaram a ausência de infraestrutura como um dos motivos que dificultam o trabalho com as TIC e o letramento digital. Afirmaram que a FACED oferece poucos espaços para o uso das tecnologias, e um pequeno número de eventos que discute o tema.

Porque nossas salas de aula não têm o datashow, não têm o computador, os laboratórios são exclusivos de algumas disciplinas, não temos um laboratório que os alunos aqui utilizem. Então, fica muito difícil, porque os nossos alunos, a grande maioria, não têm computador em casa. Tinha que ter a disponibilidade de laboratórios para que os alunos trabalhassem aqui, dentro da faculdade. Nós temos o projeto do Tabuleiro, mas não é para isso, ele está muito mais voltado para fazer a integração da comunidade, não é para o uso dos próprios alunos. (EXCS1, 2012)

O discurso está fortemente presente no quadro de docentes do curso de Pedagogia. Eles reclamam da falta de apoio técnico, das disputas pelos poucos espaços, sendo preciso “entrar na fila”. Ressalto na fala do sujeito EXCS1 que o Tabuleiro Digital realmente estava voltado para favorecer a integração das comunidades interna e externa, não sendo de uso exclusivo da comunidade acadêmica.

A professora SP3, à frente da disciplina ED287, Educação e Tecnologias Contemporâneas, que usa regularmente o laboratório, afirma que o espaço se encontra precário, e que as condições de trabalho são realmente muito delicadas.

A gente tinha os Tabuleiros, que foram se esvaziando, e acabou praticamente a rádio, que é muito pouco usada, muito pouco conhecida, que poderia ser mais utilizada. Os laboratórios estão caindo aos pedaços, praticamente não temos nem máquinas para dar aulas. Os alunos reclamam o tempo todo, nem mouse funciona. (PS3, 2012)

A Rádio Faced<sup>23</sup>, citada pela professora, é mais um projeto encabeçado pelo grupo de pesquisa GEC. Teve início em 2003 e, segundo Gonçalves (2010), surge como fruto do projeto de pesquisa “DO MEB à WEB: o Rádio na Educação”, coordenado por Nelson Pretto:

Este projeto faz parte de uma série de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), onde se buscava

<sup>23</sup> <https://blog.ufba.br/radiofaced/>



investigar a temática do rádio relacionado com o aprofundamento nas reflexões sobre o uso do rádio na Educação e também na investigação do Software Livre (SL), para serem implantados na Faculdade de Educação da UFBA. (GONÇALVES, 2010, p. 39)

É um espaço, infelizmente, pouco utilizado pelos professores. Em sua pesquisa, Gonçalves (2010) identifica a não apropriação da Rádio Faced Web pela comunidade da FACED, e cita como motivos a falta de divulgação da rádio e uma incompreensão da dimensão técnica como momento de formação. Entendo que não há a dimensão completa das potencialidades da rádio para a educação, como espaço de difusão do conhecimento, principalmente do incentivo para o trabalho colaborativo.

Para a ex-coordenadora EXCS3, a infraestrutura é precária. Ela aborda como exemplo dessa realidade a situação da sala de videoconferência, que, em sua concepção, não deveria ter esse nome:

Primeiro o aparelho está quebrado, o projetor... Você chega lá, pense numa sala de videoconferência... Deveria ter pelo menos um porte, que não tem nem um porte, e cadê a videoconferência aqui? Não tem nada. [...] Parece que tem um segredo, uma coisa inatingível, tem lá aquele quadro, ninguém usa, então aqui não tem ambiente ainda, a meu ver, e acho que tem condição de ter. Melhorou muito, a rede e tal, mas acho que ainda é muito precário. (EXCS3, 2012)

Outro professor à frente da disciplina EDC287, PS4, afirma que esses espaços e eventos ainda são tímidos, que ainda não existe uma *prática consolidada*. São os *primeiros passos, e precisamos fazer muito*. Por exemplo, na *área da produção audiovisual* (SP4, 2012). Contudo, pelo histórico apresentado, fica claro que esses primeiros passos são longos e lentos, em velocidade contrária ao movimento da cibercultura. Quanto aos recursos audiovisuais, considero relevante haver mais produções e espaços de edição, mas o pouco que existe, como a rádio web, por exemplo, não é aproveitado pelos professores. A Faculdade dispõe de rede aberta, o que é um grande avanço, pois qualquer pessoa pode ter acesso à rede, diferentemente de outras unidades da Universidade. Logo, faltam infraestrutura e melhores condições de trabalho, mas percebo como empecilho a falta da cultura de apropriação das tecnologias e dos ambientes online.

O não aproveitamento da infraestrutura pelos professores é encarado como consequência do desconhecimento sobre as potencialidades TIC. Há dificuldade em usar recursos que não fizeram parte do processo formativo:

Mas é também pela minha história, quando nasci não tinha computador, quando cresci não tinha computador, quando me formei não tinha computador. Então, isso vai sedimentando muito, mas a gente adapta, mas tem coisas que tenho preguiça de aprender. Aí recorro ao meu filho, algumas coisas, porque é uma linguagem que às vezes me irrita, quando penso que estou desenvolvendo uma tarefa aparece uma dificuldade, aí eu desisto. (EXCS1, 2012)

O relato da ex-coordenadora EXCS1, que continua atuando como professora do curso descreve como alguns sujeitos se sentem diante das TIC, e como o fator dificulta a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto à falta de infraestrutura indicada como principal causa para o tímido trabalho com as TIC, muitos afirmaram que há condições de oferecer melhores condições de trabalho. Mas faltam organização, ideias e projetos.

Acho que tem recursos para isso. Falta é uma organização para que isso aconteça. Um controle da própria instituição, porque se olhar tem tanto computador por aí, às vezes computadores parados, computadores até em uso, mas se acabando. Podia ter uma sala que os alunos pudessem trabalhar, que o professor pudesse ir com os seus alunos para fazer as atividades, já que em cada sala não tem. Então acho que isso dificulta esse uso, por falta de infraestrutura. (EXCS1, 2012)

Por que não há um movimento de exigência do corpo docente quanto a isso? Não existem reivindicações sobre o oferecimento de espaços e eventos que possam favorecer os docentes e os discentes a ambiência necessária para o favorecimento do letramento digital? Na fala dos entrevistados, ficou nítido que a falta de infraestrutura dificulta o trabalho, mas nada se disse em relação a algum movimento para reverter esse quadro.

Para a ex-coordenadora EXCS3, a falta de uso dos dispositivos digitais e da internet no âmbito das disciplinas do curso se deve, entre outros motivos, à “resistência” de certos professores. Ao se referir à idade das professoras que atuam na faculdade, afirma:

[...] é uma coisa meio que cultural mesmo. Primeiro a resistência, a dificuldade [...]. Redes sociais? Nem pensar! Acham que academicamente pegam mal essas coisas. Preconceito mesmo [...]. Tem a dificuldade inicial, mas acho que todo mundo teve, mas cada um foi por um caminho, um foi por aqui, outro por ali... [...]. Aqui a gente ainda vê muito isso, gente que escreve o conteúdo todo no quadro. E olha que eu me acho muito atrasada, mas diante do quadro da faculdade, acho que estou lá na frente. (EXCS3, 2012).

Fica evidenciado que o curso sofreu várias modificações, principalmente no que tange ao perfil do egresso. Quanto ao movimento de integração das TIC, ele é lento, oposto à velocidade das transformações que ocorrem na sociedade. Houve um momento histórico, no final da década de 90 e início dos anos 2000, de construção de espaços e eventos que favoreceram a cultura digital na faculdade, o que não garantiu a sua presença no campo pedagógico.

Há ainda a concepção de currículo adotada, pois não existem flexibilização e interdisciplinaridade - ainda se trabalha com disciplinas estanques, que não dialogam. O modelo dificulta que as TIC façam parte do processo formativo transdisciplinarmente. A falta de uma infraestrutura adequada foi citada como um dos sérios problemas. Contudo, os relatos revelaram como maior entrave certa “resistência” dos professores em integrar as TIC em suas práticas pedagógicas. No próximo capítulo será abordada a relação dos professores com as TIC e o seu letramento digital.

#### **4 O LETRAMENTO DIGITAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DO FENÔMENO**

Este capítulo trata de conhecer os professores das disciplinas selecionadas, o movimento de inserção na cultura digital, a fim de compreender o seu processo de letramento digital. Quais mudanças foram necessárias em seus hábitos de leitura e escrita a partir do uso das TIC, e quais habilidades consideraram fundamentais desenvolver para a apropriação dos modos de interagir nos ambientes online.

Levantei os usos dos dispositivos digitais e da internet, hábitos de escrita, o que entendem sobre o letramento digital e como o compreendem nos processos de formação de professores. Essas informações são importantes para se entender a relação do professor com as TIC, sua concepção de letramento digital, pois são os principais

responsáveis em promover eventos e práticas de letramento digital aos futuros pedagogos.

Esses dados foram obtidos nas entrevistas, e as categorias de análise elencadas foram a relação dos professores com as TIC, seus hábitos de leitura e escrita digital e a concepção sobre o letramento digital. As categorias se desdobram em outras que emergiram na coleta dos dados, principalmente ao tratar das concepções existentes do letramento digital: perfil e plágio dos alunos.

#### 4.1 AS TIC E OS PROFESSORES

Discurso acerca da forma como o professor compreende o movimento das tecnologias digitais e da internet na contemporaneidade, os usos cotidianos dos dispositivos e dos ambientes online.

Todos os entrevistados fazem uso de dispositivos digitais e estão frequentemente acessando a internet, quando não todo o tempo conectados. Uma das professoras afirma possuir uma relação constante com a rede internet, *em razão de a gente ter, hoje em dia, aparelho celular com uma tecnologia que me permite o acesso constante. Então, se o aparelho está comigo, eu estou o tempo todo conectada* (PS6, 2012). Os professores do curso, tomando o grupo analisado como amostra, estão na rede, fazem uso pessoal das TIC, mesmo que para a maioria o seu uso esteja ligado ao trabalho. Segundo a professora PS1 (2012), *Umás duas horas ao dia, nos finais de semana acesso também, mas tudo referente a trabalhos.*

Essa professora, em específico, se mostrou desde o início da entrevista com certa aversão quanto ao tema. Olhava sempre para o relógio. As respostas e o tom da voz mostravam que o tema lhe parecia irrelevante.

No que diz respeito à forma como os professores exploram os ambientes online, quais usos costumam fazer, ficou evidenciado que a maioria usa pelas exigências do trabalho e facilidades que o computador e a internet ofereciam. A professora PS1 (2012) afirma que *usa tudo referente a trabalhos. E-mail, alguns periódicos; uso muito tradutores, às vezes algo que chama atenção.* O uso do e-mail<sup>24</sup> é básico para todos os entrevistados, como meio de correspondência, listas de discussão ou ponto de conexão

---

<sup>24</sup> O termo e-mail (*electronic mail*) é utilizado, em inglês, para o sistema de transmissão e, por metonímia, para o texto produzido para esse fim. O mesmo termo é utilizado para o endereço eletrônico de cada usuário (PAIVA, 2010, p.85)

para outros ambientes online. É o espaço mais utilizado pelos professores. Como afirma a professora PS3 (2012), *costumo dizer que ainda sou um rato de e-mail, as coisas para mim chegam por e-mail*.

O surgimento do e-mail data da década de 70 (PAIVA, 2010); é um dos recursos mais primitivos em se tratando da comunicação em rede. Atualmente, a maioria das pessoas possui pelo menos um endereço de e-mail. Conforme Paiva (2010, p. 87), “as mensagens eletrônicas são, hoje, possivelmente, o tipo de texto mais produzido nas sociedades letradas”. Como o número de telefone é tido como um dado básico de contato, presentemente se tornou o endereço eletrônico.

Paiva (2010) utiliza o termo e-mail no sentido de mensagem, e distingue o meio, utilizando o termo correio eletrônico. Nesse espaço circulam mensagens eletrônicas nos diversos gêneros, como cartas, propaganda, receitas, ofícios etc. Mas ancorada em Paiva (2010), acredito na existência de um gênero específico desse meio, o que Paiva denomina de e-mail, e que possui características próprias dos ambientes em rede, como a convergência de linguagens, principalmente o uso do áudio e do vídeo, que não seria possível no meio impresso. Outras características importantes são a velocidade e a assincronia na comunicação entre os sujeitos.

Vejo o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo, e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características peculiares de seu meio de transmissão. (PAIVA, 2010, p. 92)

Saber lidar com esse meio e seu gênero se condiciona, entre outros fatores, ao grau de letramento digital dos sujeitos. Usar a língua de forma adequada ao contexto sociocomunicativo implica “selecionar e utilizar atos de fala, silêncios e *emoticons* de forma a produzir sentido e estimular a interação” (PAIVA, 2010, p. 93). Possuir a capacidade de adequar os modos de dizer dependendo do interlocutor, para não haver situações de agressão inconsciente ou de constrangimento, pois fala-se de uma interação por meio da escrita, em que o tom de voz, a expressão facial, os gestos não estão ali presentes, o que pode levar a equívocos.

Apesar de o e-mail estar no topo da preferência dos professores em se tratando do uso da rede, o sujeito PS3, mesmo se denominando “rato de e-mail”, possui uma relação intensa com as TIC, pelo seu universo de estudo estar totalmente imbricado com a cultura digital. A professora relata que faz uso de *redes sociais, os ambientes da disciplina, texto,*

*material todos, os sites institucionais, da FAPESB, CNPq, Currículo Lattes. Ou seja, tudo que o próprio... A própria ação profissional tem me exigido. Assim como relatam outros professores:*

Faço pesquisas, não consigo viver sem a internet. Uso muito mais a internet, o e-mail, as redes sociais, do que uso um telefone, por exemplo, pouco uso o telefone. E não é necessário, porque, enfim, estou sempre na internet, uso muito o e-mail. Muito, muito, muito, para trabalhar, todo dia. (SP5, 2012)

Tenho um smartphone,acompanho, tenho dois e-mails, os e-mails são acessados por mim na medida em que vão chegando. E também com frequência acesso a própria internet, independente dos e-mails, na medida da necessidade. (PS6, 2012)

Verifica-se a relação desses sujeitos com as TIC; de certa maneira estão inseridos no movimento da cibercultura. Um dos professores, SP4, usa constantemente o blog<sup>25</sup>, todo o tempo postando ideias e opiniões: *Faço uso para pesquisar, para postar meus escritos, minhas produções. Para me inteirar de agendas culturais, ver filmes, teatros, enfim, trechos de mercadorias, confrontar. Uso diuturnamente* (SP4, 2012).

Blog é abreviação de weblog; são páginas pessoais para variados fins, pode ser mantido por qualquer pessoa sem a necessidade de conhecimento técnico especializado. Atualmente encontramos outras possibilidades de *software* para a construção do blog, além do *Blogger*, como o *WordPress*<sup>26</sup>, que é um software livre e gratuito. É um dos ambientes on-line mais utilizados e bem-vistos nos âmbitos “formais” educativos.

Sobre sites de redes sociais, como Orkut, Facebook, Twitter, Google +, entre outras, as respostas foram bem diversificadas. Uns possuem e gostam, outros possuem mas não usam e há quem a eles se referiram com aversão. A professora PS1 foi enfática: *Não tenho! Não gosto! Só tenho o Currículo Lattes e está bom demais* (PS1, 2012). O Facebook é a rede social digital mais usada, mesmo assim, não há unanimidade: dos seis professores entrevistados, um não tem conta nessa rede. Contudo, a maioria das falas relata que os usos desses ambientes ainda são tímidos:

Participo de uma forma muito tímida do Facebook e do Twitter. Não me

<sup>25</sup> Os blogs surgiram em agosto de 1999 com a utilização do software Blogger, da empresa do norte-americano Evan Williams. [...] É uma alternativa popular para publicação de textos on-line, pois a ferramenta dispensa o conhecimento especializado em computação (KOMESU, 2010, p. 136).

<sup>26</sup> <http://br.wordpress.org/>

adaptei a eles. Primeiro que fiquei assustado, talvez até por um pouco de imperícia inicialmente, quando eu vi, por exemplo, conversas familiares que tinha com sobrinhas etc., estarem devassadas. Opa, isso não pode ser trabalhado de uma maneira digamos familiar. (PS4, 2012)

Só Facebook atualmente, não que veja graça alguma na rede social, acho a rede social um recurso, talvez ela derive de uma necessidade de as pessoas estarem conectadas. De conversaram e tal, mas sempre prefiro a conversa face a face. (PS6, 2012)

Um dos motivos que levam ao não uso das redes sociais digitais pelos professores é a dificuldade em se expor, adentrar na cultura do espetáculo (SIBILIA 2008), da visibilidade que as redes sociais digitais projetam atualmente. É o que afirma Sibilia (2008), ao dizer que os sujeitos se apropriam dos diversos ambientes online para expor a sua intimidade. Isso resulta, conforme a autora, em

um verdadeiro festival de “vidas privadas”, que se oferecem des pudoradamente aos olhares do mundo inteiro. As confissões diárias de *você, eu* e todos *nós* estão aí, em palavras e imagens, à disposição de quem quiser bisbilhotá-las; basta apenas um clique do mouse. (SIBILIA, 2008, p. 27)

O movimento de exposição permitido pela segunda geração da internet, a Web 2.0, leva a novas configurações nos modos de ser e estar, de nos colocar no mundo. São novas subjetividades que se formam. É a cultura do compartilhamento, em que tudo precisa ser mostrado e divulgado, para ser apreciado e julgado. Essa cultura exige que os sujeitos se exponham e se posicionem diante das coisas e dos acontecimentos, o que precisa ser estimulado. Saber como se colocar nessa esfera pública faz parte do processo de formação, do letramento digital. Quais os limites da exposição da sua intimidade? Os sujeitos precisam ter essa noção, mas indicar o que se deve fazer não oferecerá esse discernimento, mas o uso efetivo dos espaços, as experiências e os debates em torno de temáticas relacionadas.

Se se pensar no professor detentor do conhecimento, a figura mística de um ser superior inatingível, que não vive o mundo “normal” dos seres humanos, que não possui uma vida fora das salas de aulas, essa cultura da exposição certamente não favorece a permanência do mito. O professor que está efetivamente na rede encontra-se perto dos seus alunos, que passam a perceber que são seres humanos, que possuem preferências, frustrações, medos e angústias. Ou seja, existe o sujeito fora do papel de professor.

O fato assusta os professores por ser novo; nem todos conseguem lidar. Como afirma um dos professores entrevistados – *Agora é muito recente meu uso, até porque tenho muita restrição a me expor demais, questões mais pessoais tal e tal, então fico no limite do acadêmico* (SP3, 2012). Dos que possuem conta no Facebook ou possuem dois perfis, um é de ordem profissional e outro de ordem pessoal; os que possuem apenas um, em que nada de sua intimidade é exposto, utilizam-no apenas como meio de divulgação de informações de ordem acadêmica, como relata a professora SP5:

Uso Facebook, uso muito o Facebook. Não para questões particulares, uso para divulgar cursos. Sim, porque diria que o Facebook se fez, ou seja, as pessoas começaram a me solicitar inscrição no meu Facebook, e aí, para não negar para todo mundo, tem gente que nego ainda hoje, não nego, deixo lá pendurado. Percebi que um uso interessante da ferramenta, do dispositivo, seria para divulgar ideias, divulgar cursos, divulgar concursos, uso para isso. Tenho uma parte que separei para o pessoal, criei grupos, para uso pessoal, então nem tudo que faço é visualizado por todo mundo. (PS5, 2012)

É preciso saber que ao se expor o professor certamente correrá riscos, será avaliado e julgado pelos alunos; mas os alunos correrão os mesmos riscos. O fundamental é a aproximação que eles permitem, o estabelecimento de laços. Além de oferecer um diálogo mais aberto, em que os sujeitos, conjuntamente, poderão construir e compartilhar conhecimentos. Para Couto<sup>27</sup> (2012), “já não depende da vontade ou escolha dos professores, e eles ficam para trás, pois os alunos estão cada vez mais conectados e fazendo coisas incríveis na rede”.

As redes sociais digitais aproximam as pessoas, potencializam a aprendizagem coletiva; conforme Couto (2012), “as redes sociais são ambientes especiais que nos aproximam e nos permitem tecer essas relações criativas e, digamos, educacionais”. Os professores precisam deixar-se seduzir por essa vida online, pela exposição responsável de si. Percebo como favorável a ideia de Couto (2012), quando afirma que a apropriação dos ambientes online pelos docentes somente será possível com a “vivência incessante na cultura digital”, que fará com que os profissionais da educação desenvolvam as práticas em rede sem, contudo, reduzir os usos a atividades engessadas dos costumes da sala de aula.

---

<sup>27</sup> Entrevista concedida ao NET EDUCAÇÃO – <https://www.neteducacao.com.br/acontece/materias-especiais/educacao-e-redes-sociais-cada-vez-mais-conectadas>



Revela-se que alguns professores do curso descobrem que não podem mais ignorar a realidade da cultura digital. Percebem, como ressalta Couto (2012), “que não se pode mais fazer educações sem a circulação sideral dos saberes disponíveis democraticamente para todos”. Esses professores possuem um bom nível de letramento digital, constantemente interagem por meio dos ambientes online, pesquisando e produzindo informações. Considerou-se essencial buscar, de forma específica, os hábitos de leitura e escrita digital.

#### 4.1.1 Hábitos de leitura e escrita digital por parte dos professores

Neste tópico são abordados os hábitos e práticas de leitura e escrita dos professores, a partir de sua apropriação das tecnologias digitais e da internet. Consideram ter havido mudanças significativas em seus hábitos? Quais as habilidades essenciais a serem desenvolvidas para uma produção de leitura e escrita significativa na cibercultura?

Todos se posicionaram afirmativamente em relação às mudanças dos seus hábitos de leitura e escrita com o uso das TIC, principalmente mudanças em relação à escrita. Contudo, houve aqueles que não modificaram tanto assim seus hábitos e outros que não mudaram quase nada, apenas em alguns aspectos que lhe foram exigidos externamente. Como em relação à escrita, diversos ambientes de trabalho não aceitam textos manuscritos, a digitação no computador e a impressão em máquinas tornaram-se hegemônicos (RIBEIRO, 2012). Mas ainda assim, há quem primeiramente escreve no papel e somente depois digitam. Como a professora PS1, que afirmou – *escrevo no papel, ou rabisco, e só depois passo a limpo no computador* (PS1, 2012).

A professora PS2 prefere fazer seus rabiscos no papel, não abre mão de possuir uma agenda na qual escreve seus compromissos, assim como as escritas pessoais. Se uma ideia nascer, caneta e papel são imprescindíveis para o desabrochar de um texto. Contudo, existe quem não se visualiza escrevendo sem o computador – *Eu, na realidade, hoje, posso dizer que não sei mais escrever no papel* (PS3, 2012). Para PS4, além de não conseguir localizar seus escritos fora dos ambientes online, sustenta que esses espaços, pelo seu teor altamente interativo, servem como estímulo para sua escrita; hoje, ele escreve muito mais.

A mim, sobremaneira, ele estimula a escrever. E às vezes a escrita é algo insondável [...] Só para você ter uma ideia do quanto essa ferramenta ela suscita ideias, modifica; não tenho dúvidas que modifica, em mim; não arrisco dizer que é universal. Agora, quando comentei, imediatamente

outras pessoas deixaram seus comentários. Para o bem ou para o mal, isso estimula a escrita. Comigo funciona. Não ousou dizer que vai funcionar para outras pessoas e provavelmente não vai. (PS4, 2012)

Os sujeitos estão todo o tempo lendo e escrevendo na rede, se comunicando, além da possibilidade de dizer de vários modos e para vários interlocutores interagentes. Na rede, a escrita não fica guardada, mas é exposta, compartilhada para se avaliar e até mesmo escrever concomitantemente. É a escrita coletiva e colaborativa, favorecida pelas TIC, que se tornam fundamentais para produção do conhecimento na sociedade contemporânea.

O processo de escrita não é fácil, em qualquer suporte, e para quem está habituado à escrita no papel, as dificuldades se ampliam diante da tela em branco. PS6 relata que possuía certa resistência quanto a escrever na tela, com o uso dos dispositivos digitais. Existia a dificuldade de raciocinar, e exigiu-se algum tempo para se apropriar da escrita digitalizada. Portanto, existe a dificuldade para aqueles que não nasceram inseridos na cultura digital de organizar sua escrita, de raciocinar diante de uma tela em branco. O que está na fala que segue:

[...] de você pensar e elaborar a escrita com outra tecnologia que não o lápis e o papel. Substituir a tecnologia do lápis e do papel pela tecnologia da tela e do teclado. Essa foi uma substituição paulatina que eu só consolidei por um esforço consciente. Já a escrita do cotidiano, escrever um e-mail, a gente vai acostumando, mas assim, a forma de escrita mais intensa, que faz parte do meu trabalho, isso foi uma coisa que tive que mudar. Foi um hábito que tive que adquirir. (PS6, 2012)

Portanto, diferentemente de quem nasceu inserido, a escrita digital precisa ser aprendida, trabalhada. Assim como foi em uma época trocar a pena pelo lápis e caneta, datilografar, dentre outras habilidades, que vão sendo necessárias adquirir para produção do escrito em meio social.

Em relação à leitura digital as respostas mostraram que a transição não está sendo tão confortável. Ainda predomina a preferência pela leitura no papel, ratificada pelos professores do curso. A maioria afirmou não gostar da leitura na tela. Contudo, lentamente, como a escrita digital já predomina entre os hábitos dos professores, a leitura digital tenderá a seguir esse rumo.

Os argumentos para não ler em tela se exaurem. Na pesquisa que organizei em

2008 pelo PIBIC, surgiu o cansaço ocular pela resolução da tela e pelo brilho, que diminuía a velocidade da leitura, além da posição fixa para se ler. Diversos depoentes trataram da portabilidade, de levar o livro impresso para qualquer lugar e ler na posição que consideram confortável.

Em 2008 existiam os aparelhos portáteis especializados para a leitura eletrônica, contudo ainda não eram vendidos no Brasil; eles chegaram no segundo semestre de 2009. Atualmente, há diversas opções de aparelhos portáteis que deixaram de ser apenas leitores digitais e ascenderam a cultura da convergência midiática. Dispositivos que permitem o acesso à rede, filmam, capturam imagens, surgem cada vez mais sofisticados - smartphones, tablets, que fazem parte da cultura contemporânea e modificam as práticas sociais de leitura e escrita, prova de que as tecnologias ao mesmo tempo em que transformam os hábitos, ressignificam culturas, também são ressignificadas e transformadas pelos sujeitos.

A não preferência pela leitura em tela é resquício da cultura do papel, porque se apega à materialidade do livro. Uma das professoras, PS2, afirmou que possui relação de amor com os livros impressos. O professor SP4 enfatizou sua relação com o papel: *Quanto à leitura, para isso sou muito retrógrado. [...] Então, isso não faço, sinto um desconforto enorme, e aí o velho papel, sou um aficcionado pelo papel e teimo pelo futuro sem o papel* (PS4, 2012).

Não se fala de uma cultura de substituição, pois os livros não são simples objetos a serem substituídos por uma opção tecnologicamente mais eficaz, mas são objetos simbólicos, carregados de sentidos, principalmente pelos sujeitos que não nasceram inseridos na era do digital. É o que sustenta José Afonso Furtado em entrevista concedida à professora Ribeiro, ao afirmar que os livros “estão ligados a formas de vida e a práticas sociais que mudam, quando mudam, lenta e gradualmente” (RIBEIRO, 2007, p. 13).

Com as telas, surgem opções e modos de produzir conhecimento que se somam às práticas existentes e as ressignificam. As possibilidades não se excluem. É o que discute Ribeiro (2012, p. 27), ao declarar que “as mídias nem sempre competem entre si. É comum que comecem até a se ‘imitar’ ou que, para sobreviver, uma mídia mais tradicional se reconfigure para se manter entre as opções do leitor”. Portanto, não é preciso encarar as TIC como ameaça, mas como “novos meios de fazer, de propor e, por que não, de seduzir, tanto alunos quanto professores” (RIBEIRO, 2012, p. 29).

Uma das professoras chegou a afirmar que não gosta de ler na tela, mas que não é por causa de algum “fetiche” com livro, *acho superpositivo que a gente tenha a*

*possibilidade de arquivar coisas volumosas digitalmente, acho isso fabuloso* (PS6, 2012). A opção em não ler na tela diz respeito ao hábito de rabiscar no papel ao lado do texto, de já ir *construindo elementos para uma resenha, então escrevo muito, dialogo no texto, tenho o hábito de escrever, eu não consegui substituir isso* (PS6, 2012).

No entanto, com a leitura digital é possível o diálogo com o texto; são estratégias de leitura que o sujeito precisa testar, até chegar à que melhor possibilite apreender as informações, fazer as inferências. Entre as possibilidades, pode-se ler e ao mesmo tempo manter aberto um editor de texto e fazer considerações. Há a possibilidade de no próprio texto se fazer comentários.

A mesma professora afirma que em relação a outros tipos de leitura, mais curtas e rápidas, notícias etc., não tem dificuldade, somente quando se trata de algo mais denso, como um livro; a preferência é pela materialidade. Apenas uma professora foi exceção: sente-se muito mais confortável ao ler na tela.

Gosto cada vez menos de ler no papel. E leio muito mais rapidamente, analiso, consigo entrar no texto com muito mais concentração na tela do que no papel. No papel me disperso, no papel demoro mais. Na tela não, aumento a letra, dou um zoom e aí... Vou-me embora. (PS3, 2012)

A professora consegue atribuir sentidos e fazer inferências na rede, de modo mais tranquilo, caminhando na linguagem híbrida do digital e usufruir todas as suas vantagens.

[...] quando estou no meio do texto, estabeleço um link lógico com alguma outra coisa, quando estou no papel fico presa, aí tenho que levantar, buscar o material blablablá... Quando estou na tela é só mudar a janela e automaticamente já trago aquilo que me complementa. Então, essa possibilidade do intertexto, quando estou em tela, isso para mim é fantástico, é fundamental e faço isso o tempo todo. (PS3 2012)

A intertextualidade apontada por ela nesse trecho é característica do texto digital, presente no texto impresso, mas é potencializada pelo digital. Na rede, com o hipertexto digital, o texto se liga a infinitos textos, diversas janelas se abrem e se fecham em grande velocidade. Para Silva (2008, p.360), “a intertextualidade, no hipertexto, implica a identificação, o reconhecimento de remissões a obras ou a textos, por meio de *links* que fazem conexões com outros textos, permitindo tecer caminhos para outras janelas”.

O levantamento das relações dos professores com as TIC, dos seus hábitos de leitura e escrita digital permitem entender as concepções sobre as tecnologias digitais e o

reflexo na prática pedagógica. Em seguida, abordo o que os professores concebem em relação ao letramento digital.

#### 4.1. 2 Concepções acerca do letramento digital por parte dos professores

Demonstrou-se que não há concepção ainda muito clara do que seja o letramento digital, por parte da maioria dos professores entrevistados. E nem esperava que tivesse, pois no campo dos especialistas da área existem também, como já foi apontado, imprecisões quanto ao conceito. Mas os professores reconhecem que se trata dos usos da língua a partir das tecnologias digitais e da internet. É importante frisar que parte significativa dos professores entrevistados está na área da linguagem, portanto, em se tratando dos usos da língua, são especialistas, e falam com bastante propriedade.

Ao indagar sobre a concepção de leitura e escrita digital obtive respostas significativas, demonstrando o quanto aqueles sujeitos estavam ou não imbricados na cultura digital. Por exemplo, a professora PS1 evitou uma resposta, e apenas sinalizou que *seria tudo isso que você perguntou*. Ou seja, deixou de responder, e mostrou-se impaciente com a entrevista. Não é adepta da cultura digital, não se sentia confortável com os ambientes da Web ou com as práticas comunicativas específicas desses espaços.

A professora PS3 mostrou bastante conhecimento sobre os processos de ler e escrever na Web e o seu alto nível de letramento digital. Ressaltou compreender que falar de leitura e escrita digital é ir além dos processos de escrita alfanuméricos.

Estou falando de leitura e escrita das diversas linguagens que estão nos ambientes digitais, vídeo, áudio, imagens, todos os tipos de elementos textuais que circulam, a chamada hipermídia. Então não considero ler apenas o texto alfanumérico como a gente está naturalmente acostumado. (PS3, 2012)

A professora demonstra que conhece as diversas linguagens presentes na Web, as interações possíveis por esses ambientes híbridos, que favorecem o surgimento de novos gêneros textuais. *Então, considero que leitura e escrita digital é justamente estar em contato e compreendendo, interpretando e produzindo esses diversos gêneros textuais* (PS3, 2012).

Ler e escrever são ações diferentes e complexas, apesar de interligadas. Magda

Soares (2001) esclarece que existem diferenças nas habilidades e conhecimentos para a leitura e para a escrita, como há diferenças entre os processos envolvidos nas aprendizagens. Não se pode esquecer, portanto, que letramento envolve ambos, e em se tratando de letramento digital essas práticas se ampliam ainda mais, pois o texto ganha outras dimensões.

É essencial que o sujeito, em qualquer suporte do escrito, interprete, compreenda, faça as inferências, produza sentidos. Ou seja, uma leitura polifônica que provoque reflexões, analogias, questionamentos e generalizações. Soares (2001) mostra as diversas habilidades exigidas para uma leitura competente:

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas em sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual. De monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69)

Ao discorrer sobre as habilidades para uma boa leitura, enfatizo que as autoras Ribeiro (2012) e Coscarelli (2012) afirmam que certas habilidades para ler, classificadas como específicas dos ambientes digitais, sempre foram exigidas, mesmo antes, com as tecnologias analógicas, com os impressos. Por exemplo, localizar informações, que para Ribeiro (2012, p. 94) é uma atividade “fundamental para a leitura, seja ela feita em objetos impressos ou digitais”. O que requer um procedimento e uma habilidade cognitivas; “o leitor ‘escaneia’ o texto (procedimento) e avalia se o que encontra é a informação que procura, de acordo com algum parâmetro, critério ou objetivo predeterminado” (idem).

Afirma-se também que a hipertextualidade e a não linearidade são características específicas dos textos digitais. As autoras citadas acima tratam com bastante propriedade essa temática e esclarecem, em primeiro lugar, que nenhum texto e nenhuma leitura são lineares. Para Coscarelli (2012, p. 149), “todo texto lida, inegavelmente, com uma pluralidade de dimensões, entre as quais podemos citar a lexical, a morfossintática, a semântica e a textual”. Além desses elementos formais do texto, a autora cita duas dimensões: pragmática e discursiva, pois todo texto supõe os participantes do discurso e as intenções comunicativas. Quanto à leitura, Coscarelli (2002; 2012) sustenta que

cognitivamente procedemos de modo não linear; mesmo que sigamos as páginas do livro de forma sequencial, construímos uma hierarquia dos significados, separando as informações que nos são relevantes. Assim, o leitor “será capaz de perceber qual a ideia central, ou seja, aquela que permeia todas ou a maioria das proposições que construiu para o texto” (COSCARELLI, 2002, p. 75-76). Além disso, a intertextualidade e a polifonia são marcas que indicam a não linearidade dos textos, em qualquer suporte.

Além dessas constatações, Ribeiro (2012) argumenta que os hipertextos já existiam antes dos digitais na forma das notas de rodapé, sumários e revistas, jornais que apresentam ao leitor uma disposição formada por fragmentos. Uma das professoras entrevistadas concorda com essa ideia:

A experiência de leitura em livro, em papel, que são experiências hipertextuais, então tanto aqueles textos que têm, por exemplo, se você pegar uma edição, qualquer edição, A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, de Weber, li lá por 2000 e 2001, é uma leitura intensamente hipertextual, porque você tem uma quantidade quase igual de textos e notas. (PS6, 2012)

Logo, fica dito e esclarecido, que a ideia do hipertexto não surgiu com o digital, mas já fazia parte das práticas de escrita e leitura. Contudo, é evidente que esses traços são transformados pelo digital, pelas possibilidades ampliadas que as características híbridas, descentralizadas, interativas que são inerentes desses ambientes oferecem. Podemos ressaltar características próprias do hipertexto digital, mais fragmentado, mais dinâmico e veloz, além de multimodal. Algumas professoras ressaltaram as características do hipertexto digital.

Uma coisa mais solta, de fruição, você vai pelo hipertexto, clica aqui, clica ali e, peraí, onde é que eu estava? Para onde estou indo? Então você fica meio à deriva. E é um à deriva divertida. Porque você vai para a coisa do inesperado, é sempre uma novidade, é uma coisa infundável e está à sua disposição. (PS6, 2012)

O hipertexto digital permite a abertura para inúmeros *hyperlinks*, que se escondem por trás de palavras e ícones, em que basta um simples clique para que o leitor descubra outros textos, outras linguagens, outros sentidos. E tudo isso numa velocidade sem precedentes. O hipertexto digital tem inúmeras possibilidades de intertextualidade, de

interatividade, com diferentes escolhas para leituras e interferências, uma autonomia para o leitor muito maior do que na leitura de impressos. Para Parente (1999, p. 82),

Enquanto a não linearidade pode ser plenamente realizada em um texto impresso, pela leitura, a multilinearidade, a temporalidade e a interatividade plena dependem de sistemas hipertextuais dinâmicos que utilizam complexos sistemas de cálculos booleanos e probabilísticos, combinados com a semântica estrutural.

Segundo Coscarelli (2012, p. 157), o ambiente digital amplia as possibilidades do hipertexto ao possibilitar “acesso rápido aos conteúdos disponíveis nos *links* e uma utilização mais ampla de recursos sonoros e de animação”. De certa maneira, o livro impresso possui uma ordem determinada, um fluxo sequencial, pois a sua configuração física delimita e orienta uma determinada prática de leitura e escrita. “Num livro impresso, frases, parágrafos, páginas e capítulos sucedem-se numa ordem determinada não somente pelo autor, mas também pela configuração física e sequencial do próprio livro” (NEGROPONTE, 1995, p. 71). Para PS5,

Então acho que o advento dessa tecnologia fez isso também, exigiu do leitor, nos temos de hoje, a figura do ciberleitor. Que é um sujeito que tem que se desdobrar para ler as imagens, para ler os ícones, para perceber aspectos que antes não eram valorizados. (PS5, 2012)

Carla Coscarelli (2012) esclarece que umas das principais diferenças entre as suas ideias e as dos autores que defendem que a leitura do hipertexto digital é diferente da leitura de textos impressos, é que eles centram-se na navegação, como se apresentam os conteúdos e a interação dos sujeitos com os textos, ao passo que ela prende-se à compreensão do texto como processo cognitivo.

Considero coerentes as ideias de Coscarelli (2012), mas defendo que as habilidades de navegação, as formas que os textos se apresentam, e as interações entre os leitores e os textos são fatores relevantes que afetam o modo como procedemos a leitura e a escrita. Portanto, quando mudam os fatores, mudam as ações. Caso contrário, não teríamos tantos relatos de professores altamente letrados, admitindo as dificuldades de ler e escrever em tela, e de raciocinar diante dela. Essas discussões requerem muito mais estudos, pesquisas que possam clarear esses atos, em todos os aspectos, incluído o cognitivo.



Quanto à linguagem multimodal favorecida pelo digital, todos os professores se mostraram bastante receptivos. Apenas uma professora afirmou que considera “legal”, mas precisa ser mediado, *para não fragmentar, o aluno não se perder só nas imagens* (SP1, 2012). Para a SP3, a multimodalidade abre a possibilidade de produção de sentidos, para a qual uma única linguagem sozinha não seria suficiente, argumentando:

Basta a gente ver o poder que a televisão teve, por quê? Porque a televisão já começou a incorporar as linguagens. [...] Então, cada elemento que é agregado ele abre possibilidades para produção de novos sentidos. Então [...] essa articulação de linguagens, ela traz as potencialidades de cada uma delas e abre muitas outras. Então, isso dá uma dinâmica diferente, abrem-se possibilidades que a gente não teria. (PS3, 2012)

Segundo a professora, as inúmeras possibilidades e a produção de novos sentidos que a levam a afirmar que o computador fascina, principalmente jovens e crianças. Por isso, nos processos educativos, com frequência o computador é visto apenas como elemento motivador. Contudo, a professora SP3 sustenta que não se fala, efetivamente, o que existe por trás, justamente a possibilidade de abertura para a produção de sentidos.

Por que a gente fica fascinado diante disso? Porque você tem uma gama de possibilidades que vai estabelecendo *links*, estabelecendo relações entre diferentes questões, diferentes temas, diferentes imagens, diferentes possibilidades de produção de conhecimento. Que se eu fragmentasse, botasse em separado, mesmo que uma do lado da outra, não teria. Então, compreender essa potencialidade, essa complexidade toda que se abre é fundamental na educação. (PS3, 2012)

Já a professora PS5 volta essa discussão para as abreviaturas, comuns na linguagem da internet, o chamado internetês<sup>28</sup>. Para ela, geralmente se minimiza a discussão para a ortografia, sendo que esse aspecto não é o campo principal, mas sim o fato de as pessoas interagirem e construírem novos gêneros e usos da linguagem.

Outra professora, PS6, também aborda essa questão e esclarece que as interações acontecem simultaneamente, como no telefone. Só que nesse último em específico, a conexão é oral, em quanto que na rede é, principalmente, pela escrita,

---

<sup>28</sup> Segundo Dieb e Avelino (2009, p. 265), o internetês é uma “variante escrita da língua portuguesa, à qual foi atribuído o estilo abreviado de escrita que é típico na maioria dos gêneros do universo digital”.

Duas fronteiras que havia entre a linguagem verbal humana, havia uma fronteira muito bem marcada. Que era a fronteira assim: o escrito, quando você escrevia uma coisa, o seu destinatário acessava aquilo que você tinha escrito em outro tempo diferente daquele [...]. E agora isso se desfez, esse limite se desfez. Porque então eu tenho uma prática escrita numa dinâmica que é a dinâmica da oralidade. E aí esses dois limites se desfizeram e a gente em um processo de contaminação mútua. Por quê? Você tem uma dinâmica que obriga o sujeito a construir o enunciado num tempo semelhante àquele que ele usaria para falar. (PS6, 2012)

Daí a exigência de lançar mão de recursos para a escrita, de abreviações e imagens que, segundo a professora SP6, não é uma prática nova, pois desde o período medieval que se abreviava, mas por outros motivos, como a economia do papel, escasso naquele tempo. Hoje se abrevia pela configuração das interações em rede, pela substituição das interações face a face pelo canal digital; essas abreviações também sofreram transformações com o digital, a associação de imagens, de sinais gráficos, de sons etc. Para a professora PS6, o que torna mais interessante as interações é a dinâmica entre o oral e o escrito que afeta os modos de escrever.

A escrita tem sido afetada pela oralidade, numa dimensão impensada algum tempo atrás. Hoje a gente conversa por teclas, acho sempre muito criativo o que os jovens fazem, eles constroem uma maneira de dizer, eles marcam no texto aquilo que a voz faz, que o corpo faz na interação face a face. (PS6, 2012)

As práticas de interação por meio digital fazem parte das discussões sobre o letramento digital, pois são práticas sociais de uso da escrita, discursos e modos de dizer afetados pelo ambiente digital. Os sujeitos precisam utilizar essas práticas para atuar nos espaços e participar efetivamente da cultura digital. As relações de interações nesses ambientes, as formas de apropriação dos espaços são componentes do processo de letramento digital e, que, portanto, precisam integrar o processo de formação dos professores.

Essas relações se modificam a cada novo suporte do escrito e a cada nova tecnologia que agreguem e ressignifiquem as práticas discursivas e as interações sociais, formando novos gêneros textuais. A seguir, a opinião da professora PS5 sobre a relação entre gêneros textuais e tecnologias.

Se a gente vai para a história da leitura e da escrita, os gêneros textuais também se constituíram em função das tecnologias. Então se você tinha o

papiro, se tinha a caneta esferográfica, isso também ajudou a disponibilizar a tecnologia, a constituir o gênero. Então, o blog só é possível como blog porque a tecnologia permitiu. (PS5, 2012)

Logo, a partir da história da humanidade, em cada nova tecnologia ocorre a formação de gêneros que são, portanto, infindáveis; sempre haverá novas tecnologias e gêneros textuais. A professora PS5 ressalta que esses gêneros ainda estão sendo aprendidos, *os novos gêneros textuais eles têm que ser aprendidos pelas pessoas. Porque as pessoas não sabem usar, então, a quem cabe ensinar isso? A escola. Porque é ela quem ensina língua, e isso está relacionado ao ensino de língua* (PS5, 2012). Daí a importância desse tema no âmbito da formação de professores, de oportunizar práticas e eventos de letramento, para que futuramente saibam como possibilitar as aprendizagens necessárias para o letramento digital dos alunos.

Questionados quanto a importância do letramento digital para o curso, a maioria se posicionou positivamente, percebendo a relevância desse tema. De se trabalhar como conteúdo a ser discutido em sala de aula com os alunos e na forma de eventos que incentivem o letramento digital. Para isso, no entanto, os professores do curso precisam mergulhar na cultura digital, usar os ambientes da web e compreender suas dinâmicas. Assim como afirma a professora PS5: *no caso do professor universitário, ele não tem hoje como trabalhar sem a rede.*

O professor PS4 também sustenta a importância de os professores do ensino superior estarem na rede, usando as tecnologias digitais, que não são determinantes, mas podem, efetivamente, favorecer para o trabalho ser muito mais rico.

Nós temos um desafio, ninguém é obrigado a gostar de computador, se o indivíduo não gostar, tenho até que respeitar essa vontade dele, o ritmo dele. Agora, independente disso, não posso dizer que o professor contemporâneo deva prescindir dessa ferramenta. Quem dispõe dela, não tenho dúvida, pode fazer um trabalho mais rico. Repare só: pode! Não é determinante. (PS4, 2012)

Apenas a professora PS1, que não se mostrou confortável com a entrevista, pontuou que *sinceramente, eu acho que tem coisas mais importantes. O aluno não sabe escrever, não sabe pontuação, não sabe concordância, não sabe fazer uma reflexão, organizar as ideias.* Ela afirma que os alunos chegam fragilizados, sem os conhecimentos; logo, pensar em TIC e letramento digital não é urgente.

A partir das concepções sobre letramento digital apresentadas pelos professores, surgiram categorias que gostaria de elencar, pelas implicações nos modos de trabalhar os eventos de letramento digital na formação inicial de professores. Trato nos subtítulos que seguem algumas categorias.

#### 4.2 PERFIL DOS ALUNOS NA VISÃO DOS PROFESSORES: nativos digitais ou consumidores digitais?

Uma das subcategorias emergentes do campo diz respeito ao perfil dos alunos tidos como “nativos digitais”, que hoje entram no curso. Até que ponto eles podem, realmente, serem denominados de geração digital, geração Y, geração alt+tab entre outras diversas denominações existentes para marcar uma geração que nasceu envolta do avanço das tecnologias digitais e da internet? Para Estefenon (2008, p. 20), “esses jovens cresceram num universo paralelo ao dos pais e professores e ao da maioria das pessoas. Foram construindo novos conceitos, mudando comportamentos”. O autor observa:

Essa geração joga por horas seguidas — *games* para os adultos são enigmas complicadíssimos. Fazem amigos não mais no clube ou na esquina de casa, mas nos sites de relacionamentos. Em vez de comprar CDs, armazenam suas trilhas musicais preferidas num aparelhinho que os acompanha para todo lado e têm acesso aos lançamentos de filmes e vídeos pelo computador. Gravam suas impressões, sonhos e, às vezes, as perplexidades nos blogs, similares virtuais dos antigos diários — com direito até a cadeado — e fotografam tudo e todos com seus sofisticados celulares. Sabem de tudo em tempo real. Eles são ágeis, curiosos, informados e dominam a tecnologia. (ESTEFENON, 2008, 20)

É pensando nessas características que alguns professores do curso de Pedagogia não consideram que seus alunos estejam encaixados nesse perfil dos nativos digitais. O que mostram dois professores:

Parece-me que esses nativos digitais que estão chegando para nós são muito bons consumidores, mas muito, muito frágeis como produtores, não dão conta de compreender ainda a lógica do digital, a forma de produção no digital, como circular entre os diferentes ambientes que efetivamente estão disponíveis. Dominam muito bem o seu nicho, se eu tenho facebook e msn, eu domino muito bem o facebook e o msn, mas não consigo sair

daí e isso acho muito grave... Muito preocupante. (PS3, 2012)

Não tenho visto muito reflexo, por exemplo – a essa geração, chamados nativos digitais, eles têm um modo de operar academicamente que se distingue de modo significativo de outros que não são nativos digitais. Não vejo isso [...]. Até porque no curso de Pedagogia, não sei quantos alunos têm acesso, um acesso significativo à tecnologia e à prática de dizer, a modos de dizer afetados por ela, atravessados por ela. (PS6, 2012)

A professora PS5 vai além e assinala que os alunos não são letrados digitalmente e não conseguem responder aos modos particulares de escrita nos ambientes interativos e hipermodais da Web:

Tenho um exemplo de alunos que me mandam e-mails que não têm a menor noção do que escrevem e como escrevem e para quem escrevem, ignorando a função comunicativa, porque ninguém ensinou para elas. Os meninos são sabem, não estão inseridos, e as minhas pesquisas mostram isso. (PS5, 2012)

É inegável, contudo, que esses alunos não são os mesmos que os de dez anos atrás, pois chegam com uma apropriação das TIC muito maior, como afirma a professora PS3 – *Hoje eles chegam com redes sociais, interagindo, dominando os instrumentos tranquilamente, do que quando eu comecei, em 2003, por exemplo, nem e-mail eles tinham*. A professora constata que os alunos dominam os ambientes que já lhes são familiares, que possuem um histórico de uso. Quando outros lhes são indicados, eles se perdem e não entendem a lógica. O professor PS4 ressalta:

Hoje, a geração mais jovem já dispõe de um conhecimento razoável, e posso dizer assim, de alguma forma essa geração já é alfabetizada digitalmente, portanto, esse letramento já vem sendo feito de maneira espontânea, de maneira doméstica, ainda que nós encontremos pessoas, principalmente pessoas de mais idade, que não têm nenhum traquejo, e a essas pessoas normalmente nós dedicamos mais atenção, porque é algo inteiramente novo para elas. (PS4, 2012)

O relato corrobora a ideia de que os alunos chegam com mais familiaridade em relação à tecnologia, mas precisando avançar em relação ao seu letramento digital. Como exemplo, a professora PS3, relata a utilização de blogs. Segundo ela, *quase ninguém tinha*, muitos não conseguem compreender a configuração desse ambiente e suas edições. Assim como não conseguem compreender a construção de um hipertexto - *Eles*

*sabem muito bem clicar! Mas aquilo aparentemente... (aqui estou fazendo um senso comum) aquilo para eles é um passe de mágica, porque eles não conseguem se apropriar do mecanismo que leva à produção daquilo* (PS3, 2012). Desta forma, não se encaixam na descrição dos nativos digitais, como sujeitos ágeis, curiosos, informados e que dominam a tecnologia.

Esses alunos são tidos, segundo Xavier (2012, p. 1), como sujeitos que “nasceram no início dos anos 1990, quando as novas tecnologias entraram nas sociedades com muita intensidade”. Mas isso não garante que todos possuam o domínio das TIC. A questão está muita ligada a fatores socioeconômicos, culturais, e aos processos formativos de que fizeram parte. Para a professora PS5:

Cabe a nós sim, em disciplinas que discutam o letramento acadêmico, antes do letramento digital ou junto, que tenham essa questão, eles têm que discutir. [...] há a necessidade que os estudantes de Pedagogia se letrem academicamente, porque eles não conhecem as práticas acadêmicas. (PS5, 2012)

A ideia de letramento acadêmico diz respeito a mais um tipo de letramento, um recorte para se ampliar a visão sobre determinado campo, que envolve os processos de ler e escrever socialmente. Nesse caso, o letramento acadêmico trata de gêneros que são tidos, preferencialmente, como próprios da universidade - artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros (MARINHO, 2010).

Marildes Marinho, que trabalhou em suas pesquisas sobre o letramento acadêmico, constata que os professores universitários se sentem surpresos quando encontram alunos poucos familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que “sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica” (MARINHO, 2010, p. 366). Professores que consideram o aluno aprovado no vestibular já teria as habilidades de leitura e escrita avaliados e, portanto, apto para o trabalho com os textos acadêmicos. Contudo, Marinho (2010) destaca que os gêneros acadêmicos não fazem parte do currículo do ensino fundamental e médio, pois são produzidos por exigências da universidade:

torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. Consequentemente, parece necessário incluir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas. (MARINHO, 2010, p. 366)

O letramento acadêmico seria mais um tipo de recorte dos “letramentos”, como sustenta Buzato (2001), ao afirmar a existência de letramento específico, para fins específicos. Por isso, a relevância de destacar que os letramentos são vários, e em cada contexto se exigem diferentes práticas de escrita e leitura, demandando distintas habilidades. Nessa perspectiva, Marinho (2010) defendia que houvesse no currículo das instituições de ensino superior disciplinas específicas que trabalhassem o letramento acadêmico. Considero que essas práticas, geralmente, são incluídas nas disciplinas de Iniciação ao Trabalho Acadêmico, como é o nome dado à disciplina do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA voltada a inserir os alunos recém-chegados na cultura escrita da universidade.

Este estudo constatou críticas dos professores quanto à preparação dos alunos para o trabalho com os textos acadêmicos e a própria fragilidade de leitura e escrita, principalmente em uma perspectiva crítica e autoral, sob a que os alunos chegam à universidade.

A professora PS3 se mostra bastante apreensiva, preocupada, pois constata que esses alunos estão, a cada semestre, mais despreparados, fragilizados, *com menos vontade de se engajar efetivamente no curso* (PS3, 2012). O que se torna bastante problemático para o processo de formação, levando à existência de alunos apáticos e reprodutores de saberes. Daí ter surgido, a palavra cópia, como plágio, nas entrevistas com os professores, como um problema advindo do intenso uso das TIC. O que será abordado no tópico seguinte.

#### **4.2.1 Tecnologias digitais e plágio na visão dos professores**

A cópia, como plágio, foi tema ressaltado pelos professores. Alguns afirmaram que pelo acesso simples e rápido às informações, aumentou-se a probabilidade de cópia por parte dos alunos, facilitados pela atividade de “copiar e colar” que as TIC oferecem. Esse foi um dos argumentos colocado por uma professora para justificar o seu frágil trabalho com o letramento digital. *Eu mando que eles produzam em sala, passo o livro, e a resenha fazem aqui, assim garanto que não estão copiando da internet [...]. Mas sei que foram eles que escreveram* (PS1, 2012).

Contudo, a prática de exigir que os alunos escrevam em sala de aula não garante a autoria. Do mesmo modo que trabalhar com a construção de resenhas, ou seja, trazer somente as ideias do autor resenhado, sem que o aluno se posicione criticamente e avance com as próprias ideias, não favorece o desenvolvimento da autonomia. O fato é que as práticas socioculturais são potencializadas pelas TIC, o que inclui a práticas de cópias de produção textuais de outrem, que historicamente sempre existiram, em todos os níveis de ensino. O professor PS4 sustenta

[...] a cópia sempre existiu... Por exemplo, uma pesquisa sobre Antônio Conselheiro, o sujeito pegava Antônio Conselheiro e simplesmente copiava. Isso é pesquisar? Não, isso é cópia. Então, hoje, 'cortar e colar' tem um universo enorme de possibilidades. (PS4, 2012)

Pesquisa de Silva (2008), que tratou de investigar a produção textual, plágio e coautoria a partir de um grupo de estudantes de graduação do curso de Letras, constatou as múltiplas possibilidades que as tecnologias digitais e a internet oferecem nesses aspectos.

[...] na busca por caminhos mais fáceis e mais velozes, e tendo como aliada a natureza aparentemente pública do conteúdo *on-line*, além da disponibilidade/acessibilidade dos hipertextos digitais, na universidade essa prática tem-se dado de forma mais abrangente e acentuada, haja vista a velocidade na transmissão das informações – cruas ou refinadas – e a grande quantidade de textos/obras à disposição do leitor na internet. (SILVA, 2008, p. 358)

A autora esclarece que apesar do estudo ser feito no curso de Letras, as constatações estão em outras áreas, que se debruçam sobre o assunto, como na “área de direito, ciências biológicas e saúde – e pelas agências de fomento à pesquisa” (SILVA, 2008, p. 359). Assim, a relevância dessa temática e de se pensar em ações que estimulem o exercício da construção da autoria nos cursos de formação de professores, área de realce que diz respeito ao processo de letramento digital.

O assunto deve ser discutido pelo professor. Os alunos podem até dominar a tecnologia, mas o processo da autoria, da autonomia, da inventividade precisa ser estimulado, paralelamente ao debate sobre a ética quanto ao plágio indiscriminado. Segundo a professora PS5: *As minhas pesquisas com adolescentes mostram que eles podem dominar a tecnologia, mas ele não tem a discussão teórica, a percepção para*



*entender questões da ordem, por exemplo, ética. Isso não está claro ainda.*

A professora PS6 problematiza essa questão da ética, e, sustenta que não se trata apenas da disponibilidade da informação, mas de uma ética que precisa ser discutida em sala de aula.

Que é a ética de dar o crédito ao outro, primeiro reconhecer que o que eu digo não tem origem em mim mesmo, então se relativizo essa autoria ou a propriedade do que faço intelectualmente, já que ela é toda apoiada no que outros fizeram, não quero nem relativizar, mas se pelo menos problematizar, vou lidar com a fala do outro que vem para o meu texto de maneira mais leve. (PS6, 2012)

A professora discorre sobre a polifonia, sustentada por Silva (2008, p. 360), que se baseia em Bakhtin para afirmar “que todo texto mantém relação com outros textos, dos quais nasce e para os quais aponta. Todo dizer singular é atravessado por muitas vozes”. Sendo assim, todo discurso é gerado por muitos textos, muitas vozes que se cruzam e passam a fazer parte dos dizerem dos sujeitos.

É uma noção diferente do sentido de plágio, que é se apoderar indevidamente de um texto sem referenciar o autor, apropriação sem reflexão, sem compreensão da realidade. Diferente da noção de liberação da cópia para a remixagem, para aflorar a criatividade e dizer de outras/várias maneiras uma mesma ideia, pois para isso são fundamentais a análise, criticidade e autonomia para ter a consciência do seu dizer e saber criar as (re)combinações necessárias.

O professor PS4 não percebe a cópia como problema. Se o aluno *cortar e colar com precisão, com lógica, para mim ele está aprovado [...] Então, se o aluno for capaz de compreender e colocar aquilo tudo, não tem problema, significa que ele está raciocinando bem*. É importante frisar, que assim como é fácil copiar e colar com o uso da internet, o mesmo acontece para se chegar à fonte real do texto copiado. O plágio não pode ser justificativa para não se trabalhar com a escrita digital nos cursos de formação de professores. Pelo contrário, seria um bom argumento para a escrita digital, discutir a importância de o aluno se autorizar em seus discursos.

A professora PS3 relata: *Eu não tenho esse tipo de problema por conta do tipo de atividades que eu desenvolvo com eles*. A professora afirma que trabalha em cima de reflexões feitas em sala de aula, pois os alunos produzem a partir das discussões. Mas ao mesmo tempo ressalta que ao detectar uma cópia, *eu imediatamente chamo a atenção e peço para refazer, então esse não é um problema*. (PS3, 2012)

O professor atento saberá que aquele texto não é do aluno, e conhecendo as ferramentas de busca na internet facilmente encontrará a fonte utilizada; o plágio não é o problema da escrita digital no âmbito da formação dos professores.

Olha... Sempre digo para os meus alunos, [...] escrita é como voz, imagine, você está cantando, começa a cantar, mas daí a pouco entra uma voz no seu lugar, e você continua falando como se estivesse dublando, será que não percebo? Precisa ser um professor muito desatento para não perceber. (PS6, 2012)

Porque simplesmente se um conceito me soar estranho, corto, colo, boto no Google... Já percebi isso, peguei parágrafos inteiros, quer dizer, em um trabalho escrito, sabe o que coloquei embaixo? As boas normas de conduta recomendam a honestidade intelectual. Cite a fonte! Ninguém é bobo de imaginar que pode fraudar impunemente. (PS4, 2012)

Fica evidenciado que o ponto central não é a cópia, mas a falta de uma formação fundamentada na ética de lidar com os discursos de outrem, pela autonomia, pelo sujeito autor, ciente de seu papel na sociedade. “Que saibam mover-se nesse mundo (autor, leitor, texto/hipertexto) – que se revela e é desvelado pela palavra escrita” (SILVA, 2008, p. 367). Pois a apropriação do texto sempre existiu, mas a relação não pode ser superficial, mas deve haver compreensão e produção de sentidos que levam a outros significados. A apropriação deve ser marcada, como nos textos acadêmicos ao referenciar como autor-data o diálogo. A professora PS6 afirma incisivamente que precisa ser discutido com os alunos, *ele precisa compreender a natureza disso. Eu não vejo como um aluno de Pedagogia ou de qualquer outro curso vai aprender isso sozinho.*

Infelizmente não é uma cultura que se internalizou nas universidades atuais, resquícios de um processo de escolarização que há séculos prezou pela cópia e memorização (SILVA, 2008), processo de formação que reduz a simples ouvintes e portavozes de autores que superficialmente foram lidos. Para Silva (2009, p. 5), “o ato de escrever, na graduação, ainda é uma trama tecida por modelos de escrita que disciplinam, cristalizam a escrita e enfraquecem os processos de autoria”.

Encontram-se tarefas engessadas para cumprir o calendário do curso (resenha, resumo), que muitas vezes não exercitam a crítica do aluno em relação à sua escrita. É a produção de síntese de uma teoria que mal foi internalizada, que a coloca em prática para obter sua nota e passar de ano. Aproximo-me das ideias de Silva (2009, p. 5), quando afirma que são práticas incipientes, “porque tem um único leitor, o professor, investido de autoridade, que exige o escrito e o julga, tendo consequências mais ou menos imediatas

e previsíveis sobre a vida do aluno”.

Não se concebe a escrita, desse modo, como prática social presentes nas interações concretas, que se acentua na contemporaneidade, em que as interações nos ambientes da Web são principalmente feitas pela escrita. Portanto, é urgente que a universidade passe a contribuir para a formação de sujeitos “autônomos, seres da linguagem, cientes do lugar múltiplo, instável e provisório que ocupam na contemporaneidade” (SILVA, 2008, p. 367). Para a professora PS6 é preciso:

Oportunizar o sujeito de se colocar enquanto tal. A Universidade, muitas vezes, está pouco disposta a ouvir esses sujeitos. E pego um texto terrível de um aluno e digo que ele não está bom, e não tenho a condição de fazer esse aluno compreender por que o texto não está bom? Como ele pode melhorar? Não faz sentido pedir que ele escreva. [...] Estou trabalhando contra mim mesma, se aquele aluno é meu, aquele problema não é meu? (PS6, 2012)

Ela responde a afirmações de professores que se ausentam de responsabilidades, do tipo: esse aluno já chegou com as deficiências da sua formação básica, sem ter se constituído autor de suas ideias; não cabe à universidade esse papel, mas avançar na produção científica. Mas é preciso que a universidade seja responsável pelo processo de autorização e autonomia, pois sem isso nenhum conhecimento novo é produzido.

Com este capítulo, é possível inferir que a maioria dos professores estão inseridos na rede, fazem uso pessoal dos dispositivos digitais e da internet, mesmo que para alguns esses usos sejam restritos, somente ligados a trabalhos. Outro ponto revelado foram os preconceitos ainda existentes em relação ao uso das redes sociais digitais, à leitura e escrita em tela, e o seu uso nas práticas de ensino e aprendizagem, portanto, a cultura digital ainda não se integrou à vida dos professores de forma efetiva. Essas concepções se refletem nas práticas e eventos de letramento digital presentes no curso de Pedagogia.

## **5 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA**

Neste capítulo se pretende traçar os achados em relação aos eventos e práticas de letramento digital oferecidos aos professores em formação no âmbito do curso de Pedagogia da FACED/UFBA. Dediquei-me a entender como ocorrem esses processos pelas disciplinas? Como é a atuação do professor frente a esses eventos e práticas? E como percebem o reflexo das ações na formação dos alunos? Reiterando, que compreendo eventos de letramento como as situações em que a escrita é condição primordial para fazer sentido em uma dada circunstância sociocomunicativa, “enfim, atividades da vida diária que envolvem a escrita” (JUNG, 2007, p. 87). Quanto a práticas de letramento, de acordo com Jung (2007), que baseia seus estudos em Barton (1994), corresponde aos padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação específica, ou seja, em um determinado evento o sujeito defini os caminhos para usar o texto, para tanto, trazem seu conhecimento cultural.

Análises foram feitas com base nas entrevistas com os professores à frente das disciplinas selecionadas, contrapondo-as aos planos de curso de cada uma. Esses componentes foram selecionados por compreender que entre as oferecidas pela matriz curricular obrigatória, essas evidenciavam em suas ementas um potencial trabalho com o letramento digital.

Interessam-me aqui os aspectos qualitativos, a compreensão de como e quais os eventos e práticas de letramento digital estão sendo oferecidos aos futuros professores e não quantificar os eventos. O objetivo é compreender como o curso confere habilidades para o letramento digital dos professores em formação inicial.

## 5.1 EXPERIÊNCIAS CONCRETAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA

Como entre os professores o uso do e-mail foi unanimidade, o é nas experiências com os alunos em sala de aula. Todos relataram seu uso para diferentes funções no processo de ensino e aprendizagem, relativas à comunicação alunos/alunos e alunos/professores.

O e-mail pode ser usado apenas para emitir informações, ou ser um canal interativo de troca, discussão e produção de conhecimento. Seu uso no curso se concentra como meio de contato entre o professor e o aluno. Auxiliar a lembrar os alunos sobre determinada atividade ou texto a ser lido, informações sobre cursos e palestras - *E divulgo também bolsas disponíveis, cursos no exterior, tudo que tem conexão com aquela disciplina* (PS5, 2012).

Também surge no curso como espaço de comunicação livre entre todos, como afirma a professora: *uso o e-mail como lista de discussão, para que eles se comuniquem livremente, espaços livres de comunicação* (PS3, 2012). Porém, relata que apesar da abertura do ambiente como espaço livre de interação, os alunos não o utilizam, *não conseguem dialogar via e-mail, dialogam privadamente com o outro via msn, mas publicamente não tem o que dizer* (PS3, 2012). Mas não há o que dizer publicamente? Ou se recusam a dizer em um espaço, que mesmo alegando ser livre, é monitorado pela professora? Ou esse ambiente já não faz parte do seu cotidiano, pois estão intimamente envolvidos nas dinâmicas das redes sociais digitais?

O e-mail é ainda apontado como uma espécie de continuação da aula presencial,

com esclarecimentos sobre conteúdo dado que não tenha ficado claro, é o que relata a professora PS5

Uso o e-mail para desenvolver algum tópico que julgue que não ficou claro durante a aula. Então, se termino a aula e acredito que a partir de algum comentário de algum aluno com determinado texto que não tenha ficado claro, eu escrevo. Então, escrevo tudo que pensei que podia contribuir para o entendimento daquilo que não ficou bem suficientemente desenvolvido. (PS5, 2012)

Conforme o relato, o conteúdo dado em sala de aula continua a ser discutido e apresentado fora do âmbito da sala, por e-mail, dando oportunidade aos alunos mais reservados de se manifestarem pela escrita.

O e-mail não foi citado como o conteúdo a ser discutido, do tipo: as funções, potencialidades e as formas de textos emitidas por meio deles. A própria leitura das interfaces, dos ícones – caixa de entrada e saída, lixeira, spam, são expressões conhecidas, mas nem todos sabem como organizar o seu ambiente de e-mail, organizar pastas e textos, além de outras possibilidades, que não se resumem em emitir e receber mensagens.

Não sugiro uma aula sobre como usar o e-mail, mas ao indicá-lo como espaço relevante da disciplina, com frequência o único ambiente da Web trabalhado. Como afirmou a maioria dos professores entrevistados, deveria ser pauta de discussão. Principalmente, quando se trata de disciplinas voltadas à linguagem, o e-mail é considerado novo gênero textual, e por ele são veiculados diversos outros gêneros (PAIVA, 2010).

O blog foi outro ambiente online realçado nas entrevistas, pois proporciona vários eventos e práticas de letramento digital, como as interlocuções entre alunos e professores. Segundo o professor PS4 – *o blog é uma espécie de ponto de contato entre professoras, alunos e alunos, alunos e professor*. Mas, para além das interações, é trabalhado como espaço para a produção de conhecimento pelos alunos. Como um canal de produção e compartilhamento de informações, de trabalho coletivo e colaborativo, na medida em que os alunos são influenciados a ler e comentar as postagens. Para a professora PS3, o blog intensifica o trabalho hipertextual e hipermediático quando articulado às características da rede.

Uso o blog para produção, e aí trabalhando fortemente a produção hipertextual e hipermédia; então tenho insistido muito que não dá para fazer

texto chapado, que temos que incorporar a dinâmica, e por isso as dificuldades deles. Incorporar o vídeo, incorporar a imagem, mas que as imagens não sejam livres, mas contextualizadas, que a sua reflexão no blog traga elementos da hiperdiscussão na própria imagem, ou do vídeo, e os hiperlinks justamente para articular o seu blog com o que está na rede, ou seja, você tornar o seu blog um rol da rede, senão fica uma coisa isolada, e aí os vínculos com os blogs dos colegas, com outros sites interessantes e tudo mais, então esse é um espaço que eu dou uma densidade bem forte. (PS3, 2012)

O blog permite a escrita mais elaborada, pois não há limites de caracteres, comporta o uso de imagens, sons, vídeos e animações (GOMEZ, 2010), possibilitando aos sujeitos criar páginas hipertextuais e hipermediáticas de forma simples e rapidamente. No entanto, os alunos têm contato com esse ambiente em uma única disciplina. Para o professor PS4, à frente de uma das turmas da disciplina EDC287, o blog

E hoje é uma prática constante nessa disciplina, então todo aluno tem que fazer o blog e postar trabalhos realizados, tanto na área audiovisual, quanto na área visual, quanto também na produção de textos que ele vai utilizar esse mesmo ambiente para depositar seus textos ou textos de outros (PS4, 2012).

Nesse trecho, fica claro que o blog é usado tanto como espaço de produção, como para repositório de atividades, que ficarão registradas na rede e à disposição de qualquer sujeito. Os trabalhos ganham visibilidade, olhares outros e não somente o do professor; como afirma Gomez (2010, p. 88), “a criação de um blog, escrever o próprio texto, possibilita que outros possam comentar os textos publicados, constituindo uma experiência enriquecedora para a leitura, elaboração e produção em torno de um tema”. Os alunos reconhecem que as produções ganham proporções que não somente a avaliação para a disciplina, pois todos podem ler e comentar.

O professor PS4 ressalta a importância do trabalho com o audiovisual, com imagens, não simplesmente usando materiais prontos, mas criando, remixando. O professor PS4 argumenta que a produção de audiovisual é fundamental para o favorecimento do senso crítico e deveria ser trabalhada em todos os níveis de ensino.

Defendo para todas as séries. Séries iniciais, da mesma forma que você estuda a língua pátria, que começa a aprender conceitos, gramática, essas coisas da língua escrita, que desde as primeiras séries o aluno tenha o envolvimento com a produção audiovisual, com a edição. Porque se ele aprende a editar, se inteira desse processo, ele vai se tornar muito mais crítico em relação, por exemplo, a um programa que ele vê na televisão. Quem está alheio a esse programa, imagina que saiu na televisão, é verdade. Quando, na verdade, ele vai saber que todas essas notícias

podem ter uma ordem de prioridade. [...] Se ele aprender a manusear, a manipular a imagem, ele vai ser muito mais crítico frente à realidade. (PS4, 2012)

Para tanto, o professor deve ter essa noção, que seja oferecida na sua formação o trabalho com o audiovisual, para perceber as potencialidades desse processo no aprendizado dos alunos, para o desenvolvimento crítico dos mesmos.

O Moodle<sup>29</sup> foi outro ambiente Web encontrado no curso, em que há a escrita colaborativa, leitura de diversas linguagens e espaços para interações online e debates, como chat e fórum. A professora PS3 afirma – *E temos o moodle, que é o espaço onde se discutem temas específicos a partir dos fóruns, os wikis para a produção de seminários, os glossários para discutir alguns conceitos.*

O Moodle é ambiente virtual de aprendizagem (AVA), feito em software livre, e usado em todo o mundo. Um grande número de cursos a distância ocorre por essa plataforma. Para Gomez (2010, p. 104), o Moodle “hoje em dia pode ser considerado o melhor programa de código aberto para o desenvolvimento de formação online”. Ele possui várias ferramentas e aplicativos que possibilitam aos professores criar cursos e interagir com os alunos. A sua proposta basilar é a aprendizagem pela colaboração. A professora relata que diversifica bem o seu uso – *a cada semestre vou variando um pouco nas ferramentas do Moodle que a gente vai usando, usado bastante para disponibilizar material de estudo também para eles* (PS3, 2012).

O Moodle permite criar calendários, blogs, fóruns, glossário, podcast e abrir chat, o que favorece as experiências comunicativas em ambiente digital. A disciplina ministrada pela professora PS3 foi a única que destacou o trabalho com o Moodle, defendendo sua dimensão, uso e ferramentas. Conforme a entrevista, os alunos têm dificuldades de entender as dinâmicas próprias do AVA. Há um tempo para a participação ocorrer com mais afinco, e somente a partir da cobrança da professora há a apropriação do ambiente virtual.

Para uma das ex-coordenadoras entrevistadas, o Moodle é ambiente fundamental para a formação de futuros pedagogos, pois a modalidade a distancia cresce significativamente na educação. Os professores em formação do curso de Pedagogia da UFBA não se preparam adequadamente para lidar com essa modalidade: o moodle já

<sup>29</sup> O Moodle é um Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ele é um aplicativo web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado.



*podia ser utilizado de uma forma generalizada, mas nem os professores utilizam e nem ensinam a utilizar. Isso a gente acha que é uma falha muito grande na formação dos professores* (EXCS1, 2012). Há alunos que nunca o utilizaram, pois nem todas as turmas da disciplina EDC287 possuem um ambiente virtual de aprendizagem no Moodle.

Como foi apresentado no primeiro capítulo, a disciplina EDC287 – Educação, Comunicação e Tecnologias Contemporâneas, no semestre pesquisado, oferecia três turmas com professores distintos. Entrevistei apenas dois professores que a ministram há alguns anos. Apesar do mesmo plano de curso, o trabalho no âmbito de cada turma era bem diferente, o que não é novidade, pois se são dois professores, com formação distinta. Mas deve-se frisar que o trabalho com o letramento digital, nessa disciplina, que trata de tecnologias, apresenta-se fragilizado em uma das turmas. O professor PS4 citou apenas que trabalha com o blog - não utiliza o Moodle, não usa as redes sociais digitais ou qualquer outro ambiente online. Seu discurso comprovou que não discute com seus alunos temas importantes relacionados à cultura digital, as TIC na educação, e não trabalha como estruturantes dos processos pedagógicos, sendo a prática e a teoria pouco consistentes. Portanto, não existe uma linha única de concepção de tecnologias na Faculdade de Educação da UFBA.

Outros usos básicos que surgiram para designar o trabalho com o letramento digital no curso são as buscas por referências teóricas e demais informações que o professor defende para a vida acadêmica. *Busca em portais da Capes, a plataforma do currículo Lattes, o portal da UFBA, muitos chegam aqui sabendo usar somente o Google, então falo desses outros meios para fazer pesquisa* (SP1, 2012).

A pesquisa é uma das áreas envolvidas pelo letramento digital. Os sujeitos devem saber buscar as informações que interessam e filtrá-las diante do imenso leque de opções que a rede oferece. Sites de busca, palavras-chaves, são termos que os estudantes de graduação não podem mais dispensar. Mas pesquisar envolve autonomia, criticidade e, principalmente, a construção de conhecimentos. Para Gomez (2010, p. 37), ao explorar a pesquisa em rede na escola, se “*expande e aprofunda o espaço de aprendizagem escolar e extra-escolar ao aproveitar o que alguns teóricos chamam de espaço transacional, um enorme hipertexto com múltiplas conexões*”. Os professores do curso devem compreender a pesquisa em rede, incentivar a postura crítica e autônoma. O objetivo é, e vale a redundância, pesquisar o melhor meio de pesquisar.

Uma das professoras cita como ponto para o trabalho com o letramento digital em sua disciplina a instrumentalização para criação de apresentações: *mando fazer slides,*

*ensino como deve se fazer, apesar de que eles sabem mais do que eu* (SP1, 2012). A frase “*eles sabem mais do que eu*”, se apresentada em outro contexto, por outro sujeito mais aberto ao trabalho com as TIC, seria interpretada de maneira diferente, mas a professora mostrou-se muito arredia. Assim, é possível inferir que por não vivenciar de maneira mais intensa a cultura digital, não percebe o que as TIC podem oferecer à aprendizagem. Além de que, trabalhar de forma instrumental com a criação de apresentações, é reduzir enormemente o processo.

Ao indagá-la sobre a possibilidade de os alunos usarem algum dispositivo digital conectado à internet durante a aula, a resposta foi categórica: *Acho um absurdo, uma falta de educação. Eu sempre peço que desliguem o celular, não quero nem no vibra, porque toca, e eles querem atender* (PS1, 2012). Todavia, percebe que os usos pelos alunos aumentaram nos últimos anos: *o curso é de pessoas geralmente de baixa renda. Mas hoje percebo certo aumento, vejo um ou outro que trazem. Também, pelo barateamento, tem muitos baratos por ai* (PS1, 2012).

Insistiu-se se não considerava saudáveis os espaços interativos que a Web oferecia, nos quais os alunos estavam todo o tempo se comunicando, escrevendo e dando visibilidade às suas produções; e se não poderia aproveitá-los para incitar a interpretação e a produção de textos, metas da sua disciplina?

O blog, quem sabe, ele permite uma escrita mais longa, mais pensada, contudo também não sei se é legal... Os alunos deixando lá textos cheios de erros de português para todos verem... Mas é o único que vejo essa possibilidade. (PS1, 2012)

A disciplina Iniciação ao Trabalho Acadêmico está alocada no primeiro semestre do curso e possui como objetivo “instrumentalizar o aluno para a leitura, interpretação, análise e produção de textos acadêmicos”. Ler e produzir textos acadêmicos hoje significa conhecer os dispositivos digitais, os editores de texto, a busca de periódicos na Web, entre outras atividades.

A disciplina coloca no conteúdo programático o trabalho com a “linguagem hipertextual”. Sabemos que a linguagem hipertextual existe em outros suportes que não o digital, e que mesmo no impresso há a possibilidade de agregar imagens, de estruturar o texto em fragmentos, oferecendo ao leitor a autonomia de percorrer o caminho que lhe convém. No entanto, compreendemos que a linguagem hipertextual alcançou uma proposição muito maior a partir das tecnologias digitais; logo, levar a temática para o

conteúdo programático e não trabalhar os ambientes essencialmente hipertextuais é fragilizar a formação.

Deve-se ainda trabalhar com o conceito de texto, que se ampliou ao longo dos anos e dos estudos da linguística e da semiótica: uma imagem pode ser texto, um som, um vídeo e não somente palavras alfanuméricas (COSCARELLI, 2012). Mas na bibliografia básica apresentada no plano da disciplina, existem poucas referências voltadas à discussão do tema; apenas uma, de Auri José Cunha (1992), propõe o debate. As demais versam sobre metodologia do trabalho científico e são referências bem antigas; a mais atual é de 1997. São obras clássicas que não devem e nem podem ser descartadas, mas é preciso haver atualização, pois teses e teorias foram ampliadas e ressignificadas, e as normas acadêmicas estão constantemente se modificando. É preciso se ater à realidade constatada, para não se perder tempo na indicação de algo que não se usa nas produções acadêmicas.

É disciplina fundamental para qualquer curso de graduação, no momento em que os alunos chegam ao ambiente acadêmico e conhecem as dinâmicas. A disciplina favorece o olhar crítico sobre os fenômenos e sua autonomia. As três etapas apresentadas no conteúdo programático estão intimamente ligadas ao letramento e ao letramento digital dos sujeitos: saber pesquisar, ler e escrever em contextos sociocomunicativos.

Contudo, os entrevistados ressaltaram que o processo de iniciar os alunos na vida acadêmica é insuficiente. São frágeis os trabalhos que envolvem o desenvolvimento da autoria, com a interpretação de textos. Os alunos ultrapassam semestres com as mesmas deficiências.

A professora PS1 disse que os alunos entram com muitos problemas na interpretação e escrita de textos, deficiências básicas referentes aos conhecimentos da língua portuguesa. E que há dificuldade em trabalhar os conteúdos preliminares da disciplina, mais ainda pensar em outras propostas. São frágeis, portanto, as práticas e eventos de letramento digital presentes no curso.

Em termos conclusivos desta subseção, vale destacar que o uso do e-mail é o mais frequente nas disciplinas. Os professores utilizam os ambientes mais íntimos, pois o e-mail foi o mais citado em relação aos hábitos dos professores. Diante do pouco trabalho envolvendo o letramento digital no curso, indaguei o que consideravam dificultar o envolvimento mais profundo. É o que será abordado no próximo subtítulo.

### 5.1.1 Dificuldades nessas e em outras atividades envolvendo o letramento digital

Nas entrevistas surgiram inúmeras justificativas para não haver um trabalho que envolvesse mais intensamente o processo de letramento digital. As que mais se destacaram foram a falta de infraestrutura e de apoio técnico, e a atuação tímida dos alunos diante das poucas atividades desenvolvidas.

O problema com a falta de infraestrutura já foi aqui mostrado, e volta nos discursos dos professores. Todos criticaram a infraestrutura tecnológica da Faculdade de Educação, em relação às salas de aulas, que não dispõem de computador, de projetor multimídia, e os poucos laboratórios disponíveis, ocupados por determinadas disciplinas, e com máquinas em desuso. Os auditórios não são equipados com tecnologias apropriadas; não há, por exemplo, possibilidade de ser feita uma videoconferência eficiente. Portanto, o professor que já possui inúmeras atividades, precisaria dispor de equipamentos próprios se quiser utilizar dispositivos tecnológicos, ou então se dispor a disputar para reservar determinadas salas com alguma infraestrutura.

Em relação à falta de apoio técnico, disseram que era preciso dispor de pessoas da faculdade que os auxiliassem, principalmente os professores sem familiaridade com o aparato tecnológico. Contudo, não percebo o problema como real empecilho. Talvez o motivo seja conceberem as TIC apenas como ferramentas. Nesses momentos, é fundamental o envolvimento do aluno, sendo ele igualmente sujeito do processo. Mesmo se houver dificuldade no uso da tecnologia, colaboraria com o professor no andamento das atividades propostas. Esse seria o espírito de coletivismo que deveria estar sempre presente nos processos de ensino e aprendizagem.

Para a professora PS5 existem questões que devem ser resolvidas, para haver um trabalho mais intenso no letramento digital:

Você, ao me propor isso me faz refletir. Sobre a minha prática. Se não deveria dar maior espaços a isso. Talvez devesse. Mas entra outra questão: aonde vou levar essa turma? Que laboratório vou usar? Entende? Venho de uma instituição particular onde eu tinha muitos laboratórios e usava muito mais. Aqui não tenho infraestrutura, teria que começar a investir nisso [...]. Enfim, é tanto trabalho que não consegui fazer. Lá na outra instituição onde eu trabalhava era só um telefonema e tinha laboratório à minha disposição. (PS5, 2012).

As dificuldades desmotivam o professor, e os afastam de propor integrações das

TIC às práticas de ensino. Relataram a falta de entusiasmo dos alunos e de empenho com as poucas atividades propostas nas disciplinas. A professora PS3 desenvolvia intensas atividades de produção de vídeo e áudio, mas as reduz a cada ano: *a proposta do curso está cada vez sendo reduzida, eu comecei com uma dinâmica que envolvia uma série de questões, e a cada semestre estou encolhendo, e isso está fragilizando fortemente a formação deles* (PS3, 2012).

Ela argumenta que entre os principais motivos para a redução na proposta do curso está a falta de suporte para oficinas e despreparo dos alunos:

porque não estou encontrando nem suporte como o GEC para me ajudar e porque sozinha não se dá conta e também eles, cada vez menos preparados para poder dar conta de tudo que vai sendo discutido na disciplina. Então, para você ter uma ideia, eles vêm para a aula sem ter lido um texto, então, senta para discutir um texto... Dois, três que leram! Eu não consigo avançar, não consigo dar fluidez para a proposta do curso. (PS3, 2012)

A disciplina em questão é oferecida para os alunos do segundo semestre, ainda em processo de adaptação ao ensino superior, o que não justifica a postura desinteressada diante de sua formação, o que leva a refletir sobre as causas que favorecem essa desmotivação dos alunos com o curso. Como trabalhar com as deficiências oriundas do ensino básico? Fatores a serem pensados pelos professores e gestores do curso. Como aumentar a confiança dos futuros pedagogos? Favorecer um ambiente interativo, colaborativo, em que as aprendizagens sejam realmente significativas? O relato revela que integrar as TIC não é solução e não garantirá resultados.

Apesar de encontrar poucas atividades que favoreçam a ampliação do letramento digital na formação dos professores, buscaram-se indícios de trabalhos que favoreçam essas práticas, mas que talvez não tenham sido citados pelos professores por não estarem de acordo com a concepção individual de letramento digital, o que será abordado adiante.

### **5.1.2 Letramento digital: comunicação, pesquisa e produção**

Refletindo sobre as três áreas sobrepostas para o letramento digital apresentadas no segundo capítulo (comunicação, pesquisa e produção), os professores foram

questionados como as favorecem no processo de formação, independentemente de envolver a tecnologia digital e os ambientes online. Obtive respostas significativas principalmente sobre a comunicação, mas é frágil o trabalho quanto ao favorecimento da pesquisa além do simples acesso às informações, e incipiente o trabalho com a produção de conteúdo pelos alunos.

Na comunicação ressaltaram-se a abertura ao diálogo nas aulas e o uso do e-mail. A professora PS2 afirmou: *Nesse sentido, proponho à classe a valorização coletiva do outro – que é cada aluno/colega*. Enfatizou-se a importância de o aluno se posicionar criticamente e expor ideias. Para a professora PS3:

[...] eu trabalho isso em todas as dimensões, o tempo todo, a comunicação como base desses processos todos. Não vai haver colaboração sem comunicação, não vai haver participação sem comunicação, não vai haver produção sem comunicação [...] Então, a comunicação é a base da disciplina, é a base de toda a dinâmica em rede, então é um ponto forte na disciplina, esse incentivo que eu dou. (PS3, 2012)

A mesma professora ratifica que se deve incentivar os alunos à comunicação não somente via rede, mas igualmente a comunicação presencial para terem voz, desenvolverem uma participação ativa e não serem apenas ouvintes. No intuito de reafirmar essa postura nos alunos, afirma: *tenho sessões de rodas de debates, seminários que são rodas de debates, justamente para que eles também se coloquem como professores que têm voz e têm vez nos seus círculos, sejam presenciais ou virtuais* (PS3, 2012).

Ocorrem seminários para os quais se exigem pesquisas, que provocam tensões, dúvidas e problemas, para serem refletidos. Conforme a professora PS2, é fundamental na formação o desenvolvimento de *uma atitude investigativa permanente, que formule sua questão em torno do que se estuda. Essas concepções são ponto de ancoragem para o incentivo à pesquisa e o acompanhamento das constatações, com debates e diálogo com o que já foi construído* (PS2, 2012).

Foram citados ainda o diálogo com autores que já trataram dos assuntos em debate e a pesquisa como base para se construir conhecimento. Não apenas ter acesso à informação por meio da pesquisa, mas ressignificá-la, construir seu próprio sentido. A professora PS3 descreve:

Então, a pesquisa não é naquele tradicional – dá um tema, o aluno faz o seu trabalho e entrega ao professor. Não. Tudo o que eles buscam na rede é informação, a pesquisa para mim é busca de dados, é informação que

vai servir para discutir, para levar à produção. Nunca fica só na informação, sempre tem o processo de discussão e a produção de alguma coisa, algum gênero textual depois disso. Toda aula tem uma produção. (PS3, 2012)

Ela se antecipa à terceira área do letramento, que seria a construção, a produção de conhecimento; são áreas interligadas, pois não há produção sem pesquisa e sem a comunicação, ligada ao compartilhamento de informações. Produzir e disponibilizar são fatores essenciais ao desenvolvimento de qualquer setor da atividade humana.

Há incentivo à produção a partir do trabalho com resenhas e provas escritas, enfatizando a autoria: *o aluno ir além do que os outros disseram, se posicionar. Articular com que os outros disseram, mas se posicionando, não apenas repetindo o que os outros já disseram* (PS3, 2012).

Para a professora PS2 é essencial que o aluno constate que os saberes são legitimados *no diálogo com outros estudiosos da área que já deram sua contribuição, mas não suficientemente para esgotar nem o saber, nem o modo de disseminá-lo*. Significativa, portanto, para a produção, a noção de intertextualidade e paráfrase, sempre reafirmando a importância de os sujeitos assinarem com responsabilidade os dizeres e fazeres.

Uma professora enfatizou a prova escrita, que considera marcante produção do aluno, quando se conhece o que escreveu. Ela não percebe problemas quanto a esse instrumento de avaliação:

o tipo de questão que elaboro vai exigir uma reflexão teórica. Não é só retirar do texto, mas é uma reflexão que articule o que está no texto com o que está no outro, com o que a gente discutiu oralmente, entendeu? Com as experiências que o outro trouxe. É nessa perspectiva. (PS6, 2012)

Para a professora PS6, a sua disciplina, Alfabetização e Letramento, possui teor mais prático. A prova é um ponto de realce no processo de autoria. A disciplina tem em seu título o termo letramento e apresenta como objetivos abordar e discutir concepções de alfabetização e letramento, além das questões contemporâneas relacionadas a essas temáticas. Todavia, quando se trata do letramento digital, diante da entrevista e da análise do seu plano de curso, nada se apresenta em relação a discutir o conceito de letramento digital e suas implicações na educação.

Indaguei aos professores se consideram que deveriam intensificar o trato com o tema, e se consideram relevante para a formação do professor. A maioria respondeu

afirmativamente: [...] *a grosso modo sim, faz falta explorar atividades de leitura e escrita e os ambientes online pelo que, teoricamente, sei de suas vantagens.* (PS2, 2012). Houve aqueles que apresentaram ressalvas:

Poderia. Mas como, eu teria que dispor de mais tempo para isso. E essa é uma disciplina que vejo mais ganho... Acho que nem sempre tem que usar o virtual. Acho que nesse caso ganho mais na interação professor-aluno. E preciso, nessa disciplina, diante das características, até do perfil dos alunos, ganho mais com o presencial. Com essa, em outros eu usaria, mas nessa aqui tendo a ganhar no presencial. (PS5, 2012)

Sem dúvida. Desde que o sujeito se empenhe, pois o fato de eu usar o espaço não vai garantir, a coisa não vem por tabela, não é uma relação de causa e efeito. Então promovo o espaço, garanto que o sujeito vai tirar proveito daquilo. Vai depender muito da relação desse sujeito com o uso das tecnologias. (PS6, 2012)

Várias foram as justificativas para a incipiente presença do letramento digital no curso. Os professores sabem a importância de favorecer na formação inicial o letramento para sua atuação no mundo e futura prática como professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, o que ainda não se reflete no âmbito das disciplinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Isto e aquilo

Chuva com sol, casamento de espanhol,  
sol com chuva, casamento de viúva.

Noiva na entrada: vestido, luva e chapéu,  
noiva na saída: vestido e aliança – um anel.

Raízes no chão, folhas e frutos ao vento,  
no balanço dos ares, há árvore no chão.

Das memórias analógicas ao ciberespaço digital  
pode-se estar em dois tempos e em dois lugares!

Posso guardar dinheiro pra comprar doce  
e fazer um doce pra ganhar dinheiro.

Isto e aquilo: isto pode ser também aquilo...



vivo me surpreendendo a vida inteira!

Brincar aprendendo e aprender brincando...  
correr tranquilo e tranquilizar-me correndo!

Incrível! Não poderei explicar nunca  
segredo maior: que isto pode ser, ou não, aquilo.

Débora Duran (2010, p. 326)

A poesia de Débora Duran é um contraponto à poesia de Cecília Meireles, “Ou isto ou aquilo”. Duran apresenta como alternativa outro olhar sobre o mundo, provocando a realidade a partir de sua complexidade e contradições. Creio ser apropriada a visão complexa do mundo e de seus fenômenos, principalmente para a sociedade atual, cada vez mais conectada, hibridizada, pois a todo instante surgem maneiras totalmente diversas e inovadoras de ser e estar. Portanto, não tive a pretensão de apresentar respostas prontas, ou irrefutavelmente afirmar se é isso ou aquilo, porque “nem todos os problemas humanos podem ser respondidos a partir da lógica do sim ou do não” (DURAN, 2010, p.326). Ou seja, há a possibilidade de ser isso e aquilo ao mesmo tempo.

Esta pesquisa, em sua trajetória inicial, revelava que a realidade do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia não era significativamente diferente do que ocorre em distintos cursos de Pedagogia em outras instituições federais no Brasil. Como revelou a pesquisa da professora Maria Tereza de Freitas (2009) na Universidade Federal de Juiz de Fora, que constatou a presença restrita do trabalho com letramento digital no curso de Pedagogia.

Identifiquei e analisei, a partir deste estudo é que as mudanças curriculares sofridas na proposta de 2009 em relação à anterior, de 1999, não foram significativas no que se refere à presença das TIC no curso. Permaneceu a única disciplina obrigatória voltada a discutir TIC e Educação, EDC287-Educação e Tecnologias Contemporâneas, somente por ter havido uma contundente defesa de alguns professores, que lutaram pela sua manutenção. Em uma proposta generalista, voltada a formar o pedagogo nas diversas habilitações (Coordenação, Orientação e Supervisão Pedagógica), ou se baseando na docência, voltada a formar o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, não houve ênfase ou mudança de concepção para o

trabalho com as TIC.

O currículo mostra, de modo limitado, que o aluno, ao se formar, deve saber usar as tecnologias digitais e suas linguagens (UFBA, 2009). Não há, entretanto, indicação ou detalhamento sobre as tecnologias no curso, e seu papel na educação e formação do professor. O termo letramento digital nem é mesmo citado na proposta, comprovando a não existência de uma preocupação consistente quanto ao tema. Acrescenta-se o termo letramento no título de uma disciplina, mas em seu plano de curso não há nada relevante em relação ao digital. Não existir “oficialmente” no currículo ratifica que o letramento digital não é visto como objeto de estudo e prática imprescindível para a formação dos professores. Quando trabalhado, restringe-se a alguns docentes.

Os sujeitos, para serem atores sociais, devem ser letrados digitais. É essencial desenvolver habilidades, como saber pesquisar na rede, analisar criticamente as informações, construir sentidos a partir de textos multimodais, trabalhar colaborativamente e principalmente, ter postura autoral. Seria relevante, portanto, que os alunos da Pedagogia experenciassem eventos de letramento digital, a fim de qualificar o seu processo de formação. Conforme Fantin (2012, p.64), “a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação que precisam ser problematizadas no currículo da formação de professores”.

Porém, ao analisar a estrutura curricular do curso, que se apresentou fechada, com disciplinas estanques, comprova-se a inconsistência do trabalho com o letramento digital. Conforme disseram os entrevistados, não existe diálogo entre as disciplinas, o que faz a interdisciplinaridade permanecer apenas nos discursos, o que implica dificuldades para a presença das TIC transdisciplinarmente. Pesquisas desenvolvidas por Gatti e Barreto (2009, p. 121-123) revelam que nos cursos de Pedagogia, em todo o Brasil, apenas 0,7% das disciplinas obrigatórias tratam do tema das tecnologias, contexto que não difere do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA. Uma única disciplina é absolutamente insuficiente para discutir um campo que cresce irreversivelmente. Usos, conceitos e problemáticas surgem com grande rapidez, tornando complexas e transformando as noções de sociedade e educação. Dificilmente sozinha conseguirá favorecer letramentos para os futuros professores. Contudo, ainda mais problemático seria se essa disciplina não existisse, como foi aventado no curso.

A pesquisa revela que a maioria dos professores entrevistados, incluindo as três ex-coordenadoras, também professoras do curso, sabem do que se trata o letramento digital, mesmo que haja uma limitada noção do mesmo. Constatou-se ainda que esses

professores estão na rede, mesmo timidamente, como usuários. Todos reconhecem a importância da presença das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor, dos sujeitos ascenderem às práticas de leitura e escrita digital, dos novos modos de apreensão das informações, das situações sociocomunicativas marcadas pelos ambientes online. Apenas uma professora deixou claro que existem “outras coisas” mais “importantes” a serem pensadas na formação do professor, ressaltando que não se “relaciona bem com as dinâmicas da cultura digital”.

Como eventos de letramento digital encontrados no curso, a partir das disciplinas selecionadas, devem ser elencados a pesquisa em rede, uso de e-mails, lista de discussão, blogs e Moodle. Porém, impera o uso do e-mail nas disciplinas, e não de forma intensa, que explorasse as diversas possibilidades do meio. Apenas uma disciplina, que trata especificamente de tecnologias, trabalha com blog e Moodle. Mesmo nela, os usos se esvaem ou se intensificam, dependendo exclusivamente do professor. É possível afirmar que é incipiente e insuficiente a presença do letramento digital no âmbito do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA.

Apesar do uso pessoal dos dispositivos digitais e da internet pelos professores, que consideram significativo o trabalho com o letramento digital na formação dos alunos, mostram-se inseguros quanto a inseri-los na prática pedagógica.

Chega-se à seguinte questão: o que concluir diante dos dados e estudos teóricos? Como articulá-los a provocar novos olhares sobre o processo de formação inicial do professor e o seu letramento digital? Ratifico que a disciplina de tecnologias, a EDC287 – Educação e Tecnologias Contemporâneas, quando ministrada por determinados professores, não há o objetivo de instrumentalizar o uso das TIC, não centra o seu plano nos aspectos técnicos de manuseio do computador e da internet, o que se pode considerar um avanço. Infelizmente, diversos cursos de Pedagogia não inserem no currículo as disciplinas voltadas para as tecnologias digitais; quando isso acontece, trabalham apenas na perspectiva da instrumentalização.

Deve-se igualmente salientar a experimentação. Somente o professor que está na rede, participando ativamente de suas dinâmicas interativas, poderá refletir e experimentar novas articulações em seu cotidiano de sala de aula. Conhecendo as alternativas e limites dos ambientes online, das ferramentas da web disponíveis, percebendo as TIC como produtoras de cultura e espaços sociais de comunicação, é que surgirão as possibilidades de integração com a prática pedagógica.

Uma dessas possibilidades é o uso de redes sociais digitais, como o Facebook,

criação de grupos e de páginas nessa rede para interações, produção e compartilhamento de conhecimentos. Analisar todas as suas características, por serem ambientes próximos à realidade dos jovens. São espaços altamente interativos, nos quais se utilizam diversas linguagens, além de extrapolar os muros da sala de aula ao oferecer visibilidade à produção dos alunos. Até o momento deste estudo, existem preconceitos quanto ao uso das redes sociais digitais, o que dificulta um olhar mais crítico e aberto quanto à sua integração nos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendo que os resultados alcançados revelam ser imperiosa a reformulação das propostas de formação inicial de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental quanto as TIC. Há urgência na formação crítica e reflexiva para o uso das tecnologias digitais e da internet na educação. Porém, o tema requer discussão ampla, que envolva políticas públicas e o papel das universidades na realidade educacional.

Ao encerrar esta pesquisa, constato que outras conexões poderiam ter sido feitas. Assim como, incitou-me o desejo de investigar e analisar sistematicamente as concepções dos alunos do curso quanto ao letramento digital. Como compreendem esse processo? Quais relações conseguem fazer com a educação e a visão da formação oferecida pelo curso? Como poderiam contribuir para ressignificar essa formação? Contudo, os dados e as análises podem contribuir para a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia se debruce sobre si mesma e enxergue, sem eufemismos, o que foi feito, o que está sendo feito e o que pode ser melhorado na formação inicial do professor quanto à sua imersão na cultura digital. Do mesmo modo, devem ser envidados esforços para que outras instituições reflitam sobre a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na proposta de formação de professores.

Ao chegar a esses resultados e percorrer distintos trabalhos de pesquisa que versam sobre a formação do professor para o uso das TIC, inicial ou continuada, o sentimento inicial foi de esmorecimento. A maioria das pesquisas evidencia uma formação inicial distante do movimento tecnológico contemporâneo e de uma formação continuada, geralmente rápida, centrada na instrumentalização. São sinais inequívocos que as universidades estão formando professores para atuar em uma realidade oposta à da sociedade contemporânea. Contudo, diante desse quadro, devemos renovar energias e continuar a lutar por reais mudanças, e não apenas os alunos e demais profissionais envolvidos com a educação. Nessa luta devem estar todos os que defendem uma educação de qualidade, emancipatória, fundamentada na liberdade, autonomia e

criticidade, que se transformarão em uma atuação efetivamente ligada àquilo que se espera dos futuros professores.

As tecnologias, como produção cultural, não podem continuar sendo negligenciadas nas práticas docentes. Como insistentemente afirma o pesquisador Nelson Pretto, para a educação brasileira alçar voos mais altos é preciso haver “professores fortalecidos e ativistas”. Por isso, é essencial investir em uma formação inicial de qualidade, em um plano de carreira e salários dignos. Somente com amor à profissão não se forma um professor, do mesmo modo que somente com tecnologias não se faz a educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ALVES - MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3º ed, 2008.

AQUINO, Magno Geraldo de. Texto digitalizado ou rolo tecnológico? **Akrópolis, Umuarama**, v. 15, n. 3, p. 153-158, jul./set. 2007. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1939/1687>>. Acesso em: 20 set. 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da pedagogia: geral e do Brasil**. 3º ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. Formação do Pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso (1939-2006). **VI Seminário da REDESTRADO** – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ – Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/formacao\\_pedagogo\\_eixo\\_1.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_pedagogo_eixo_1.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. In.: **Trabalhos em linguística aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, nº 1. 2007. p. 79-92.

BARBAOSA, Roldão Ribeiro; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Uma historiografia da Reforma Universitária de 1968**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/XQmLE4cC.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/XQmLE4cC.doc)>. Acesso: 20 out 2012.

BARTON, D. *Literacy – na Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria H. Silveira. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 70-81.

BONILLA, Maria H. Silveira; OLIVEIRA, Paulo C. Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In.: BONILLA, Maria H. Silveira. PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. V. 2. p. 23-48.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivência** Ano XXII, Nº 34, Jun./2010. p. 40-60.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas. Versão preliminar. In: HÖFLING, Camila (org) **Jornada de Letras**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira**: contribuições para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2001. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2011.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília:144p.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República

Federativa do Brasil/Secretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia aprovadas em 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso: 20 maio 2012.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. **Dialógica** vol.1 n.1 2006. Disponível em: <[http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CAVALLO Guglielmo. CHATIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 2002, (Coleção múltiplas escritas).

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARINHO, Marildes. Entrevista com Brian Street. Tradução de Gilcinei Teodoro Carvalho. **Revista Língua Escrita**, número 7, jul./dez. De 2009.

COUTO, Edvaldo Souza; OLIVEIRA, Marildes Caldeira de. Leitura e escrita on-line. In.: BONILLA, Maria H. Silveira. PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. V. 2. P. 145-162.

COUTO, Edvaldo Souza. Entrevista concedida ao site **NET EDUCAÇÃO**. Educação e redes sociais, cada vez mais conectadas. 2012. Disponível em: <<http://www.neteducacao.com.br/acontece/materias-especiais/educacao-e-redes-sociais-cada-vez-mais-conectadas>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista** - Vol. 1, nº 1, 2006. p. 32-46.

CORRÊA, Elizabeth Saad. Cibercultura: um novo saber ou uma nova vivência? In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson. (Orgs.). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itáu Cultural, 2009. 166 p. 47-51.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2º ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 25-40.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos versus hipertextos na teoria e na prática. In.: COSCARELLI, Carla Viana (org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 147-174

COSCARRELI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2º ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 07-12.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos In: COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.**/Carla Viana Coscarelli, org. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 65-84.

COSCARELLI, Carla Viana. Linkando as idéias dos textos. In.: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (Orgs.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 13-20.

CHARTIER, Anne Marie. Letramentos na História da educação. In.: **Porque ler?** Perspectivas culturais do ensino de leitura. Tânia Dauster e Lucelena Ferreira (orgs) Editora Lamparina, Rio de Janeiro RJ, 2010.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Do Códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2008.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DERMEVAL, Saviani. O legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 20 out. 2012.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em 02 set. 2010.

DURAN, Débora. **Letramento digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações.** São Paulo: Hucitec, 2010.

FANTIN, Monica. Mídia-Educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. p. 57-92.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA Pier Cesare. Interfaces da docência (des) conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. **Anped**, GT16. 2010

FACHINETTO, Eliane Arbusti. O Hipertexto e as práticas de leitura. **REVISTA LETRA MAGNA.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 02- n.03 – 2005.

FARIA, Eloir de Oliveira. **Visão holística na educação.** Programa de Engenharia de Transporte, UFRJ. Disponível em: <<http://www.transitocomvida.ufrj.br/download/bibprof/Visao%20holistica%20na%20Educacao.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.



FERREIRO, Emília. **Coleção Emília Ferreiro**. CEDIC: Belo Horizonte, 2008.

FERREIRO, Emilia. Alfabetización digital.? De qué estamos hablando? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, mai./ago. 2011. p. 423-438.

FIORELLI, Jaqueline de Moraes. **Práticas de letramento na rede**: ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria. Tese de doutorado. USP. São Paulo. 2009. 231 p.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2º ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 59-84.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. In: FREITAS, Maria de Assunção (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 17-34.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 57-74.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, Sergio Roberto. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-18.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento**: como negar nossa história. Porto Alegre 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0004/Alab\\_Letramento\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0004/Alab_Letramento_2005.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2011

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In.: ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Alves. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&a, 2002. p. 17- 41.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Bruno Santos. **Rádio Faced Web**: limites e possibilidades. Monografia. Universidade Federal da Bahia. 2010

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede**: guia para professores. Brasília: Liberlivro, 2010.

GOULART, Nathalia. Entrevista com Simão Marinho. Tecnologia ainda desafia professores brasileiros. **Revista Veja**. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/tecnologia-ainda-desafia-professores-brasileiros>>. Acesso em: 10 jan. 2012

GOULART, Nathalia. Entrevista com Guilherme Canela GODOI. Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação. **Revista Veja**. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desafio-aos-professores-aliar-tecnologia-educacao>>. Acesso em: 10 jan. 2012

GOMES, Patricia. Entrevista com Mark Prensky. Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

GHIRALDELLI JN, Paulo. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In.: CORREA, Antonucci Djane; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 79 – 106.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7° ed. São Paulo: Editora Ática (Série Fundamentos), 1986.

KARCHMER, R. A. The journey Ahead: thirteen teachers report how the internet influences literacy and literacy instruction in their k-classrooms. In: \_\_\_\_\_. RUDEELL, R.B., UNRAU, N. J. (Org.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association. 5. Ed. Artigos Suplementares. CD-ROM, 2004

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Linguagem e letramento em foco**: linguagem nas séries iniciais. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel\IEL\Unicamp, 2005.

LEU, D. J. ET AL. Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communications technologies. In.; RUDELL, R. B., UNRAU, N. J. Theoretical models and processes of reading. 5 ed. Newark: IRA, 1570-1613, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson. (Orgs.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento

emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itáu Cultural, 2009. 166 p. 38-46.

LIBÂNEO, Carlos José. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo, Cortez, 12. ed. 2010.

LIMA, Samuel de carvalho. ARAÚJO, Júlio César. Letramento digital em ambiente virtual de aprendizagem: descrição das práticas de leitura e escrita promovidas por propostas de atividades no curso de letras/ Inglês. In: ARAÚJO, Júlio César. LIMA, Samuel de carvalho. DIEB, Messias. (Orgs.) **Línguas na web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 243-266.

LIMA, Samuel de Carvalho. LIMA-NETO, Vicente de. Panorama das Pesquisas sobre o Letramento Digital no Brasil: principais tendências. In.: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (Orgs.). **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 47-57.

LIMA, Patrícia Rosa Trapele. **Novas tecnologias da informação e comunicação na educação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política In.: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas\ Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MARILDES, Marinho. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/marinho.pdf>. Acesso em: 20 dez 2012.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Editora Ática, 3º ed.1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3º. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARCONE, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. - 7 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, Pedro Antônio de; LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da. **A formação docente do Brasil**. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária INPEAU/ UFSC. Florianópolis, SC – Brasil, 2005. Disponível em: [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_brasil\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_brasil_iesalc.pdf) >. Acesso em: 10 jan. 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2º ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Raquel de Almeida. A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial. Do FORMAR ao PROINFO: 1987-2005. **1º Encontro Nacional Online da Comunidade Proinfo**. 2006. Disponível em: [http://www.comunidadeproinfo.sitedaescola.com/leitura/raquel\\_moraes/Raqueldealmeida\\_moraes\\_histedbr2006.pdf](http://www.comunidadeproinfo.sitedaescola.com/leitura/raquel_moraes/Raqueldealmeida_moraes_histedbr2006.pdf) >. Acesso em: 10 mar 2012.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNEPS, 2004.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2.ed.1995,

OLIVEIRA, Marildes Caldeira de. TORRES, Tânia R. S. BONILLA, M. H. S. HALMANN, A. L. As Tecnologias Digitais e o Currículo da Formação de Professores do Campo: Potencialidades para os Sistemas de Complexos Temáticos. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 2010, Brasília. Observatório de Educação do Campo. Brasília: MDA/MEC, 2010. v. 3

OLIVEIRA, Marildes Caldeira de. **Letramento digital: hábitos e práticas de leitura e escrita na internet**. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PARENTE, André. O hipertextual: para que serve um recém-nascido? **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. Nº 10. Junho 1999. Semestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3031/2309> >. Acesso: 20 jun. 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-108.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**. Vol. 8, n. 14, 2010.

PONTES, Márcia de Matos. O futuro do curso de pedagogia. **REVISTA DE EDUCAÇÃO CEAP - ANO IX - Nº 34 - SALVADOR, SET/NOV 2001**. Disponível em: [http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/artigo\\_marcia\\_pontes.pdf](http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/artigo_marcia_pontes.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2012.

PRETTO, Nelson De Luca. Apresentação: a história de um caminhar coletivo. In.: PRETTO, Nelson De Luca (Org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, Vol. 1. 2005. p. 13-22.

PRIMO, Alex. Fase do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade In: \_\_\_\_\_. PRETTO, Nelson De Luca e SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 45-63.

RIBEIRO, Mônica Luizde Lima. MIRANDA, Maria Irene. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. Anais do V **Simpósio Internacional**: o Estado e as Políticas Educacionais do Tempo Presente. Uberlândia, MG, 2009. Disponível em:

<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa. 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 mar. 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.15-32, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/01Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Entrevista realizada com José Afonso Furtado. **Suplemento Literário**. Leitura, livros e ambientes digitais. Belo Horizonte, nº 1298, Secretaria de Estado de Cultura de Minas gerais. 2007. p. 8-11. Disponível em:

<<http://www.cultura.mg.gov.br/files/2007-janeiro-1298.pdf>>. Acesso em: 20 de jun de 2012.

RIVOLTELLA, P.C. Media education: Fondamenti didattici e prospettive di ricerca. Brescia: La Scuola. 2005.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da Reforma Universitária de 1986. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo**: O Curso de Pedagogia da UFBA. Tese de doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2004.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lúcia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: autores associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol.5).

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2012

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Software livre**: a luta pela liberdade do conhecimento. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2001.

SILVEIRA Alex; PAIM Glauce. **Reforma Universitária**: a política educacional brasileira do governo Castelo Branco a Costa e Silva (1964-1969). Cadernos FAPA– n. 2 – 2º sem. 2005.

SILVA, Francisca Monica da. LIMA, João Paulo Eufrazio de. ARAÚJO, Júlio César. Links entre mediação pedagógica, letramento digital e hipertextualidade em EAD. In: \_\_\_\_\_. ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias. (orgs.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: edições UFC, 2009, p. 172-188.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2º ed. 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5 ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.31, p. 143-160, dez. 2002. (2003, buscar local)

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Palestra de 2003 na UFMG. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/magda\\_soares\\_reinvencao.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvencao.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2011

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Cultura Digital e Formação de professores**: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, 2011.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Tabuleiro Digital**: vivências, dinâmicas e tensões. Um estudo de caso. Monografia curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia. 2008.

SCHAFFATH, Marlete dos Anjos Silva. ESCOLA NORMAL: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. **I encontro Inter-Artes**, 2009. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I\\_encontro\\_inter\\_artes/20\\_Marlete\\_Schaffrath.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2012.

SCHMAR-DOBLER, E. **Reading on the internet**: The link btween literacy and technology. Journal of adolescent & adult literacy, v. 47, n.1, setembro de 2003.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M. KERN, R. (Orgs.). Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. Nova York: Cambridge University Press, 200. p. 171-185.

SPYER, Juliano. Web 2.0. In.: SPYER, Juliano (org.). **Para entender a internet: noções, práticas e desafios da comunicação em rede**. 2009. p. 28-29. Disponível em: <[http://www.esalq.usp.br/biblioteca/PDF/Para\\_entender\\_a\\_Internet.pdf](http://www.esalq.usp.br/biblioteca/PDF/Para_entender_a_Internet.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAFFAREL, Celi Zulke. FACULDADE DE EDUCAÇÃO: o desafio e o fardo do tempo histórico. In.: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão. SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da. (Org.). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da informação. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 287- 312

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramento na sociedade digital: navegar é, e não é preciso**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE\\_NARA\\_HIROKO\\_TAKAKI.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE_NARA_HIROKO_TAKAKI.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

TAVARES, Valéria Maia Cavalcanti. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura. In.: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (Orgs.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 137-152.

TAVARES, Neide Rodriguez Barea. História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. 2002.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNE, Leda Verdiani. Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2006.

UFBA. **Curso de Licenciatura em Pedagogia**: projeto político pedagógico. Salvador, 1999.

UFBA. **Curso de Licenciatura em Pedagogia**: projeto político pedagógico. Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/curriculos/ingressantes\\_2009\\_1](http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/curriculos/ingressantes_2009_1)>. Acesso em: 20 out. 2011.

UFBA. **Resolução nº 02/2008**. Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA. Disponível em: <[https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol\\_02-2008.pdf](https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_02-2008.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2012

UFBA. **Resolução nº 05/2003**. Dispõe sobre o ordenamento administrativo dos processos acadêmicos de criação, reestruturação e alteração dos cursos de graduação da UFBA. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/Resolucao-CEG05-2003.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: Santo, Carmi Ferraz. MENDOÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**, vol. 1 Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-48.

## **APÊNDICE A** – Carta ao colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA).

A pesquisa “Letramento Digital no Contexto de Formação de Professores”, desenvolvida por Marildes Caldeira de Oliveira, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFBA, na Linha de Pesquisa Currículo e (In) Formação, com a orientação do Prof. Nelson De Luca Pretto, tem como principal objetivo identificar e analisar de que maneira o letramento digital se faz presente na formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia da FACED-UFBA. Busca identificar e analisar as concepções e eventos de letramento digital presentes nesse curso, assim como os sentidos e concepções que norteiam as práticas formativas dos professores.

Pesquisar a formação inicial de professores implica investigar e analisar caminhos que favoreçam a qualidade dessas formações. Principalmente pesquisar o trato com o letramento digital, visto que as tecnologias estão imbricadas com as novas formas de



pensar e produzir conhecimento. Assim sendo, será necessário analisar os documentos que regem o curso, compreender sua proposta e as mudanças curriculares sofridas ao longo dos anos. Realizar observações, presenciais e em eventuais espaços na web, de eventos relacionados ao letramento digital, bem como entrevistas com docentes responsáveis por essas atividades, a fim de atingir os objetivos propostos pela pesquisa.

É importante frisar que determinados professores do curso serão selecionados para as entrevistas, após o estudo da proposta curricular e análise das ementas das disciplinas. As observações em aulas se constituirão em uma observação sistematizada e não participante. A realização desses procedimentos irá depender da disponibilidade de cada professor. Em vista disto, essa carta tem como finalidade tornar públicos os objetivos e procedimentos desta pesquisa ao colegiado do referente curso, e, desde já, solicitar a valiosa contribuição dos sujeitos que compõem o corpo docente para a realização desta pesquisa.

Marildes Caldeira de Oliveira

Nelson De Luca Pretto

Março de 2012

## **APÊNDICE B – Carta-Convite**

Prezado professor \_\_\_\_\_

Conforme veiculado na reunião do colegiado ocorrida no dia 26 de março de 2012, estou realizando uma pesquisa, em nível de mestrado, intitulada “**LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFBA**”, com a orientação do professor Nelson De Luca Pretto. Em linhas gerais, a pesquisa tem como objetivo identificar e analisar como o letramento digital se faz presente na formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia da FACED-UFBA. Portanto, venho através deste e-mail solicitar sua valiosa contribuição para o desenvolvimento da pesquisa.

Sua participação será em forma de entrevista, a ser gravada, caso esteja de acordo em colaborar. Assim sendo, gostaria de receber um retorno positivo e o envio de sua disponibilidade (dia e horário) para que possamos marcar essa conversa.

Desde já agradeço imensamente! A pesquisa só terá sucesso com a sua colaboração!

Marildes Caldeira de Oliveira

Nelson De Luca Pretto

### **APÊNDICE C – Termo de Consentimento livre e esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado na área de Educação, intitulada LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, desenvolvida por Marildes Caldeira de Oliveira e orientada pelo professor Dr. Nelson De Luca Pretto.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais, é identificar e analisar como o letramento

digital se faz presente na formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia da FAGED-UFBA.

Minha colaboração se dará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Maiores informações podem ser fornecidas pela pesquisadora Marildes Caldeira de Oliveira, telefone 71 91770821, e-mail [marildes.ufba@yahoo.com.br](mailto:marildes.ufba@yahoo.com.br).

Eu \_\_\_\_\_, informo que fui devidamente informado e esclarecido por Marildes Caldeira de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, e concordo que utilize como campo de pesquisa as informações por mim fornecidas por meio da entrevista. Portanto, estou ciente e autorizo a utilização das minhas falas nestes espaços, desde que não identificadas, para citação e/ou análise das mesmas.

Salvador/BA \_\_\_\_\_ 2012

Assinatura \_\_\_\_\_

## ANEXO A – Quadro Curricular

SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6
EDC 272 – Organização da Educação Brasileira 68 horas	EDC B80 – Filosofia da Educação 68 horas	LET E47 – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 68 horas	EDC 302 – Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 68 horas	EDC 290 – Educação Infantil 68 horas	EDC B91 – Gestão Educacional 68 horas
EDC B81 – Sociologia da Educação 68 horas	EDC B84 – Linguagem e Educação 68 horas	MAT C26 – Matemática para o Ensino Fundamental 68 horas	EDC 303 – Metodologia do Ensino da Matemática 68 horas	EDC 291 – Educação de Jovens e Adultos 68 horas	LET E47 – LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais 68 horas
EDC B57 – Psicologia da Educação 68 horas	EDC 283 – Currículo 68 horas	ICS A82 – Ciências Naturais no Ensino Fundamental 68 horas	EDC 314 – Metodologia do Ensino de Ciências Naturais 68 horas	EDC B89 – Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais 68 horas	Optativa 4 68 horas
EDC A05 – História da Educação Brasileira 68 horas	EDC 284 – Didática 68 horas	FCH 187 – História da Civilização Brasileira 51 horas	EDC B86 – Metodologia do Ensino da História 68 horas	EDC 286 – Avaliação da Aprendizagem 68 horas	Optativa 5 68 horas

EDC 273 – Antropologia de Educação 68 horas	EDC 287 – Educação e Tecnologias Contemporâneas 68 horas	GEO B07 – Geografia no Ensino Fundamental 68 horas	EDC B87 – Metodologia do Ensino da Geografia 68 horas	EDC B85 – Alfabetização e Letramento 68 horas	Optativa 6 68 horas
Optativa 1 68 horas	Optativa 2 68 horas	Optativa 3 68 horas	EDC 304 – Arte Educação 68 horas	EDC B92 – Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso 68 horas	Optativa 7 68 horas
EDC C62 - Seminários Interdisciplinares 1 34 horas	EDC C66 - Seminários Interdisciplinares 2 34 horas	EDC C67 - Seminários Interdisciplinares 3 34 horas	EDCE42 – Oficinas de Integração Curricular 1 51 horaS	EDCE43 – Oficina de Integração Curricular 2 51 horas	EDCE44 – Oficinas de Integração Curricular 3 51 horas
					EDCE45 – Seminário Monográfico 17 h
EDC B93; EDC B94; EDC B95 e EDC B96 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO = 340 horas					
ATIVIDADES COMPLEMENTARES = 100 horas					
EDC B97 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO = 102 horas					