

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REJANE MARIA NASCIMENTO KRAVETZ**

**LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO:  
O OLHAR DOS DISCENTES**

**CAXIAS DO SUL**

**2021**

**REJANE MARIA NASCIMENTO KRAVETZ**

**LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO:  
O OLHAR DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, tendo como linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Carla Beatris Valentini  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Adriana Ferreira Boeira

**CAXIAS DO SUL**

**2021**

**LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO:  
O OLHAR DOS DISCENTES**

Rejane Maria Nascimento Kravetz

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 27 de Agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA\*:

Dra. CARLA BEATRIS VALENTINI (presidente - UCS)

Dra. ADRIANA FERREIRA BOEIRA (IFRS)

Dra. ELIANA MARIA SACRAMENTO SOARES (UCS)

Dr. YGOR CORRÊA (UCS)

Dr. CREDINÉ SILVA DE MENEZES (UFRGS)

*\*Participação por videoconferência.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

- K911 Kravetz, Rejane Maria Nascimento  
Letramento digital na formação inicial do pedagogo [recurso eletrônico] :  
o olhar dos discentes / Rejane Maria Nascimento Kravetz. – 2021.  
Dados eletrônicos.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2021.  
Orientação: Carla Beatris Valentini.  
Coorientação: Adriana Ferreira Boeira.  
Modo de acesso: World Wide Web  
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>  
1. Letramento digital. 2. Professores - Formação. 3. Educação. 4.  
Estudantes. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Boeira, Adriana Ferreira,  
coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37.018.43:004

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

*“Ensinamos melhor aquilo que precisamos aprender”*

Martinho Lutero

## **AGRADECIMENTOS**

Obrigada, Deus, por este dia! Apreciando o que me foi dado.

“É melhor ter companhia do que estar sozinho, porque maior é a recompensa do trabalho. Um cordão de três dobras não rompe com facilidade” (Eclesiastes 4.9-12).

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Carla Beatris Valentini, e à coorientadora, Profa. Dra. Adriana Ferreira Boeira, por me conduzirem com sabedoria e amor.

Aos professores doutores Eliana Maria Sacramento Soares (UCS), Ygor Corrêa (UCS) e Crediné Silva de Menezes (UFRGS), por desde a banca de qualificação até este exato momento, me oferecerem as mais valiosas contribuições.

Daniel, meu esposo, pela sua generosidade que me constrange a cada dia.

Meu filho, Isaac, meu renovo.

## RESUMO

As tecnologias digitais (TDs) compõem e modificam as nossas formas de ensinar, aprender, ler e escrever, possibilitando oportunidades para a participação e o desenvolvimento do letramento digital por meio das telas de *desktops*, *notebooks*, *tablets*, *e-readers* e *smartphones*. Assim, é relevante que a formação inicial de professores promova o processo de ensino e aprendizagem, e o letramento, por meio das TDs, permitindo a compreensão da importância do professor estar preparado e presente como o mediador desse processo, possibilitando ao estudante acessar e, principalmente, analisar as diversas informações, posicionando-se de forma crítica, reflexiva e competente. Esse estudo tem como objetivo geral analisar as perspectivas manifestadas pelos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia acerca do letramento digital em seu processo de formação. Dessa forma, contou com a participação dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia matriculados do quarto ao oitavo semestre da oferta presencial de uma instituição comunitária de educação superior da Serra Gaúcha. Para o levantamento dos dados, acompanhando o contexto e recursos tecnológicos empregados atualmente bem como o tema, utilizou-se um formulário on-line, criado no *Google Forms*, composto de questões objetivas e discursivas. Assim, os enunciados registrados no formulário compuseram o *corpus*, submetido às fases propostas para a análise de conteúdo (BARDIN, 2011): pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, inferência e interpretação. A pesquisa se apoia principalmente nas considerações de Lévy (1999), Castells (1999) e Lemos (2013) sobre a cultura digital; de Soares (1998), Coscarelli e Ribeiro (2011) e Rojo (2013) sobre o letramento digital; e de Gatti (2019), Libâneo e Pimenta (1999) e Valente (2020) acerca da formação inicial de professores. No processo de análise, emergiram três categorias: Concepção de Letramento Digital, Práticas com Tecnologias Digitais e Constituição da Pedagogia. Os resultados mostram que o letramento digital é um termo complexo, com sentido amplo, indo além de habilidades de saber utilizar diferentes recursos tecnológicos. Ele envolve processos de aprendizagem sociais, cognitivos e discursivos por meio das telas, integrando um movimento que se potencializa e se afirma no momento contemporâneo. Conclui-se que o letramento digital e os diferentes elementos que o compõem são aspectos fundamentais para a formação do futuro pedagogo, e representam novos desafios que, como mediadores do conhecimento, não se pode ignorar.

**Palavras-chave:** Letramento digital; formação inicial de professores; Pedagogia; discentes.

## ABSTRACT

Digital technologies (DTs) compose and modify our ways of teaching, learning, reading, and writing, providing opportunities for participation and the development of digital literacy through the screens of desktops, notebooks, tablets, e-readers, and smartphones. Thus, it is relevant that the initial formation of teachers promotes the teaching and learning process, and the literacy, through the DTs, allowing the understanding of the importance of the teacher being prepared and present as the mediator of this process, enabling the student to access and, mainly, analyze the diverse information, positioning himself in a critical, reflective, and competent way. The general objective of this study was to analyze the perspectives expressed by students of the Pedagogy undergraduate course about digital literacy in their education process. Thus, it counted on the participation of students from the Pedagogy undergraduate course enrolled from the fourth to the eighth semester in a community institution of higher education in Serra Gaúcha. For the data survey, following the context and technological resources currently used as well as the theme, an online form was used, created in Google Forms, composed of objective and discursive questions. Thus, the statements recorded in the form composed the corpus, submitted to the phases proposed for content analysis (BARDIN, 2011): pre-analysis, material exploration and treatment of results, inference and interpretation. The research relies mainly on the considerations of Lévy (1999), Castells (1999) and Lemos (2013) about digital culture; of Soares (1998), Coscarelli and Ribeiro (2011) and Rojo (2013) about digital literacy; and of Gatti (2019), Libâneo and Pimenta (1999) and Valente (2020) about initial teacher training. In the process of analysis, three categories emerged: Conception of Digital Literacy, Practices with Digital Technologies, and Constitution of the Pedagogue. The results show that digital literacy is a complex term, with a broad meaning, going beyond the skills of knowing how to use different technological resources. It involves social, cognitive, and discursive learning processes through screens, integrating a movement that is potentiated and affirmed in the contemporary moment. We conclude that digital literacy and the different elements that compose it are fundamental aspects for the formation of the future pedagogue, and represent new challenges that, as mediators of knowledge, cannot be ignored.

**Keywords:** Digital literacy; initial teacher education; Pedagogy; students.

## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Ensino Médio	41
Gráfico 2 – Modalidade de ensino no EM.	41
Gráfico 3 – Experiência no Magistério	42
Gráfico 4 – Atuação profissional	42
Gráfico 5 – Ambiente Virtual de Aprendizagem	55
Figura 1 – Formulário criado no <i>Google Forms</i>	37
Figura 2 – Processo para definição das categorias	44

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Conselho Pleno
ESPII	Saúde Pública de Importância Internacional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDs	Tecnologias Digitais
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UIT	União Internacional de Telecomunicações
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CULTURA DIGITAL, LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO</b>	<b>16</b>
2.1	Cultura digital	16
2.2	Letramento digital	22
2.3	O letramento digital e a formação inicial do pedagogo	29
<b>3</b>	<b>O DESENHO METODOLÓGICO</b>	<b>37</b>
3.1	O curso de Pedagogia da instituição	37
3.2	O questionário <i>on-line</i>	39
3.3	Os sujeitos da pesquisa	40
3.4	Metodologia para a análise	45
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>48</b>
4.1	Concepção de letramento digital	49
4.2	Práticas e vivências com TDs	55
4.3	Constituição da pedagoga	63
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>72</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>76</b>
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário On-line	80
	APÊNDICE B – Termo de Autorização Institucional	90
	APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade	91

## 1 INTRODUÇÃO

“*Afinal de contas, por que motivo estou aqui?*” Esse questionamento de Warren (2003), em *Uma vida com propósitos: você não está aqui por acaso*, me guiou nessa jornada e me permitiu descobrir que o real crescimento, seja intelectual, emocional ou espiritual, jamais será uma busca individual e solitária. E, para chegar até aqui, houve um longo caminho. Convido-o, caro leitor, a conhecer uma parte da minha história pessoal e profissional, pois entendo que as duas são indissociáveis.

Minha paixão na vida sempre foi a curiosidade que me move em conhecer diferentes lugares, pessoas e culturas. Na minha vida profissional, não foi diferente. Desde a licenciatura em Pedagogia até o bacharelado em Direito, passando por diversas especializações, estou sempre lidando com o comportamento humano, em lugares diferentes, convivendo com pessoas que possuem diferentes modos de agir e pensar. Foi a curiosidade por caminhos e oportunidades diversificadas que me levaram a ter experiências significativas e que me aproximaram cada vez mais da busca pela troca de experiências como maior fonte de desenvolvimento humano. Minha trajetória com a educação começou em 1997, quando cursava Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao contrário da maioria dos profissionais da educação, iniciei minha primeira experiência como estagiária em uma multinacional, integrando a equipe de profissionais multidisciplinares para atuar em um programa social da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), em comunidades carentes, tendo a escola pública como cenário propício para criar possibilidades de melhoria da qualidade de vida daquelas comunidades.

Nesse período já começava a me deparar com o ambiente digital, utilizando recursos tecnológicos como facilitadores de desenvolvimento dos projetos socioambientais e educacionais, algo bastante novo para aquele período. Paralelamente, fui convidada pela orientadora educacional da Escola de Freiras Santa Terezinha, minha professora de didática no curso de Pedagogia, a atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando-me o início da vivência e dos desafios em sala de aula.

Em 2001, fui aprovada em concurso público como pedagoga e ingressei no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED), no qual atuo como técnica educacional, desenvolvendo ações voltadas à formação continuada de professores, ao acompanhamento escolar e no desenvolvimento de planos educacionais. Começou, então, a

minha jornada no espaço da educação pública, onde, ao contrário da empresa privada, com toda estrutura e incentivo ao trabalho, passei a me deparar com situações que limitam e desencorajam qualquer iniciante. No entanto, os desafios sempre foram fontes inesgotáveis de aprendizado e encorajamento. Posteriormente, coordenei o Programa Gestão Nota 10, em parceria com a Prefeitura Municipal de Imperatriz junto ao Instituto Ayrton Senna, entre os anos de 2011 a 2015. Nesse ambiente, o objetivo foi proporcionar uma formação sistemática às equipes escolares, com foco na gestão educacional e no sucesso do aluno. Isso me propiciou uma aproximação a temáticas voltadas para a educação do século XXI, com uma nova abordagem, estando entre elas as seguintes: gestão do processo de ensino e aprendizagem, competências socioemocionais, indicadores de sucesso em sala de aula, cultura e tecnologias digitais (TDs) no espaço educacional – essa última como ponto-chave do presente objeto de estudo.

Nessa jornada, encontrei obstáculos que me limitavam, como a insegurança na aplicação das teorias, a frustração com as políticas públicas educacionais, uma autocrítica e o peso da responsabilidade do profissional da pedagogia: ser “professora dos professores”. Diante dessas inquietudes, minha história profissional me recorda dos impasses que vivi e passei a experienciar junto desses profissionais, em diversos ambientes e situações específicas. Experiências marcadas pela escuta e pela fala que, comumente, acontecem entre pares, propiciando que cada um dos pertencentes da situação compartilhe e se sinta parte das conquistas e dos desapontamentos de outros, como se fossem seus. Nesses espaços, eu, como pedagoga, fui me situando, independentemente do assunto que deveria pautar os trabalhos, e a reflexão, o ouvir e a problematização dos assuntos sempre convergiam para o meu desejo de um aprofundamento acerca do meu ser/fazer. Atualmente, pensar a formação inicial e continuada de professores é primeiro pensar no cuidado e empatia em conduzir esses profissionais a constituírem-se como observadores de si mesmos frente aos desafios que se renovam, de tempos em tempos, no ambiente escolar e, mais recentemente, aos desafios tecnológicos.

Pensar o ser professor tem sido uma preocupação, principalmente quanto a refletir acerca da atuação educativa. Por essa razão, à medida que as TDs foram sendo incorporadas nas atividades cotidianas, sendo a cada dia mais acessível e móvel, a sociedade vem se tornando mais presente nos ambientes on-line com o uso de diferentes aparatos digitais. Assim, esses espaços de conhecimento emergentes demandam um novo estilo de ensino,

favorecendo, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e coletivas em rede (LÉVY, 1999). Isso faz surgir uma nova pedagogia e amplia uma profunda mudança na relação com o saber, levando muitos estudiosos a desenvolverem estudos sobre o letramento digital.

É diante desse cenário que este estudo emerge: primeiro da necessidade imperiosa de ouvir minha própria voz como manifestação da inquietude e do desejo de uma investigação sobre como os discentes (futuros professores) do curso de licenciatura em Pedagogia, que estão na sua formação inicial e futuramente atuando como professores, evidenciam as práticas de letramento digital realizadas em sala de aula e em outros espaços, sobretudo por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou das diversas possibilidades disponíveis com o uso das TDs, procurando compreender como a relação entre os professores – responsáveis por ministrar diferentes componentes curriculares – e os discentes desse curso se constitui a partir dos recursos digitais explorados em suas atividades acadêmicas.

Portanto, a análise das questões voltadas ao letramento digital na formação inicial dos pedagogos, a partir do olhar, da voz, das considerações dos discentes sobre o tema, nos conduz a refletir sobre as práticas pedagógicas propostas pelos professores atuantes nos cursos de licenciatura em Pedagogia; sobre as possibilidades e limitações das TDs nesse cenário de formação inicial. Destaca-se, ainda, que estar inserido na cultura digital e ser letrado digitalmente não é só ter acesso e habilidades com as TDs, mas também saber usá-las em busca de informações, transformando-as em conhecimento. É preciso considerar as TDs como formas de cultura, pois sabe-se que elas são partes inevitáveis da vida moderna e da educação contemporânea. Portanto, em detrimento da vasta quantidade de textos, conteúdos e informações disponíveis no ambiente on-line, e dada a natureza em constante evolução das TDs, torna-se preponderante ser letrado digital e saber lidar com todo esse conhecimento disponível neste novo ambiente dos modos digitais de comunicação.

O letramento digital vai além de habilidades ou uma competência do sujeito leitor, e está relacionada com todas as situações do cotidiano dos indivíduos, fazendo parte das exigências sociais que vão se transformando ao longo do tempo, modificando não apenas nossa forma de comunicação como também os instrumentos de leitura e escrita (SOARES, 2002; KLEIMAN, 2005; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011). É dessa maneira que o letramento digital, alicerçado nas diversas práticas sociais contextualizadas em que os sujeitos se envolvem com o uso de tecnologias, cria oportunidades de aprendizagem, aumenta a base de conhecimento e permite ao sujeito assumir um papel ainda mais ativo na própria educação.

Isso porque ele possibilita a capacidade de acessar e aprender praticamente qualquer informação, resultado da democratização da educação por meio de ambientes digitais. E aqui, novamente, o professor desempenha um papel fundamental, pois o uso das TDs impõe desafios e mudanças nos métodos de trabalho dos professores (VALENTE, 2020), e apropriar-se do letramento digital é cada vez mais necessário.

Diante desse cenário, surge o problema da presente pesquisa: Como se evidencia o letramento digital na formação inicial do pedagogo sob o prisma do olhar dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia? Ao propor uma resposta a essa pergunta, aponta-se para a relevância desse estudo, pois é possível conhecer algumas das práticas de letramento digital propostas aos estudantes pelos professores que atuam nesse curso e suas concepções sobre letramento digital.

Por seu turno, o objetivo geral é analisar as perspectivas manifestadas pelos estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), localizada na cidade de Caxias do Sul-RS, acerca do letramento digital em seu processo de formação. Delineou-se o seguinte como objetivos específicos: a) compreender os diferentes conceitos e importância do letramento digital; b) verificar as concepções dos discentes sobre o letramento digital e sua importância; c) identificar e descrever as práticas de letramento digital realizadas no curso de licenciatura em Pedagogia a partir do olhar e considerações dos discentes; d) conhecer e refletir sobre a significância e contribuições das práticas de letramento digital a partir do olhar e considerações dos discentes para a formação inicial do pedagogo e para a sua posterior prática docente.

Inicialmente, para compreender os diferentes conceitos e importância do letramento digital, esta pesquisa apoiou-se nos estudos sobre cultura digital de Lévy (1999), Castells (1999) e Lemos (2013); sobre letramento digital de Soares (1998), Coscarelli e Ribeiro (2011) e Rojo (2013); e sobre formação inicial de professores de Gatti (2019), Libâneo e Pimenta (1999) e Valente (2020). Assim, o capítulo 2 trata do referencial teórico, discutindo aspectos da cultura digital marcada pelas TDs relativas às práticas sociais contemporâneas com foco principal no conceito de letramento digital e a formação inicial do pedagogo.

O capítulo 3 mostra o percurso metodológico com o emprego de questionário *on-line* e o desenvolvimento das etapas propostas pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011): pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, inferência e interpretação. A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) se constitui de várias técnicas onde busca-se descrever

o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos; é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2011). Dessa forma, o questionário *on-line* foi elaborado com menor quantidade de questões abertas em relação às fechadas, porém oferecendo espaço para se alcançar dados avançados e qualitativos, que compuseram o *corpus* (BARDIN, 2011) da pesquisa. As questões fechadas, contemplavam aspectos referentes aos dados sociodemográficos, e opções que envolviam escolhas relacionadas aos aparatos tecnológicos. As questões abertas, mais abrangentes e que demandam mais tempo dos participantes, buscavam o detalhamento de informações a respeito do letramento digital.

No processo de análise, emergiram três categorias: a) Concepção de Letramento Digital; b) Práticas com Tecnologias Digitais; e c) Constituição da Pedagogia. Estas são abordadas no capítulo 4 com a interpretação do *corpus*, enunciados dos estudantes, a partir do referencial teórico, permitindo: verificar as concepções dos discentes sobre o letramento digital; identificar e descrever as práticas de letramento digital realizadas no curso de licenciatura em Pedagogia; e conhecer e refletir sobre a significância e contribuições das práticas de letramento digital a partir do olhar e considerações dos discentes para a formação inicial do pedagogo e sua posterior prática docente. Por fim, o capítulo 5 expõe as considerações finais, retoma os objetivos elencados, apresentando também as limitações do estudo, possibilidades e contribuições.

## **2 CULTURA DIGITAL, LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO**

Este capítulo apresenta e contextualiza a cultura digital na perspectiva teórica de Lévy (1999, 2003), Lemos (2009) e Castells (2005), abordando reflexões sobre a cultura contemporânea marcada pelas TDs. Ainda, expõe o conceito de letramento digital a partir das considerações de Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2005; 2011) e Rojo (2013). Apoiado nas reflexões de Gatti (2013; 2019), Libâneo e Pimenta (1999) e Valente (2020), destaca a importância e as contribuições das práticas de letramento digital para a formação inicial do pedagogo e sua posterior prática docente. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essas diretrizes constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular, apontando para as novas demandas e exigências que o cenário educacional contemporâneo requer para a promoção da melhoria da qualidade dos cursos voltados à docência.

### **2.1 Cultura digital**

No final da década de 1980 e início da década seguinte, surgiu um novo movimento sociocultural, alcançando rapidamente uma dimensão mundial. As diferentes redes de computadores, formadas desde o final da década de 1970, interligaram-se e “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 31).

Nesse contexto, a cultura digital ou a cibercultura “é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LEMOS, 2008, p. 11). Ela é o modo de vida da sociedade contemporânea, permeando todo tecido social e afetando sobremaneira a forma como os sujeitos se posicionam diante dessa realidade, como se relacionam e percebem o outro, como constroem redes de sociabilidades, ou seja, como eles realizam essa releitura de mundo (LEMOS, 2013).

Lemos (2013) enfatiza a proximidade do termo cultura digital a outros, como cibercultura, ciberespaço, sociedade da informação, era digital e revolução digital. Cada termo, empregado por estudiosos do tema, reflete essa época, em que as relações humanas estão intensamente marcadas pelas TDs. Destaca-se que esses termos estão num processo contínuo de construção espaço-temporal, sendo que o primeiro termo utilizado foi ciberespaço, cunhado pelo

[...] escritor *cyberpunk* de ficção científica William Gibson no seu monumental *Neuromancer*, de 1984. Para Gibson, o ciberespaço é um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações (sob as suas mais diversas formas) circulam (LEMOS, 2013, p. 127).

Para Lévy (1999), as definições de ciberespaço e cibercultura sugerem que, por meio de qualquer tipo de conexão física, existe um tipo particular de relacionamento entre as pessoas e de compartilhamento de saberes. Ao definir ciberespaço, o autor apresenta a existência de um espaço de comunicação aberta pela interconexão dos computadores e das memórias dos computadores, o que possibilita o surgimento da cibercultura como a

[...] expressão da aspiração de construção de um laço social [...] fundado sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (LÉVY, 1999, p. 130).

Compreender a lógica do ciberespaço e a dinâmica da cibercultura muda a maneira como os conceitos são percebidos e, de fato, o que esses conceitos representam para o agir cotidiano, uma vez que:

A cibercultura está inscrita no nosso dia a dia, presente em todas as atividades, sejam elas de trabalho, lazer ou vida privada. Se antes se pensava em áreas específicas em tensão (a técnica, a sociedade, a cultura, a comunicação), agora a cibercultura é o mundo (LEMOS, 2013, p. 11).

Assim entende-se a vida virtual, com espaços que ultrapassam os limites geográficos por meio de comunicação mais aberta, da cooperação coletiva, do compartilhamento e troca de informações livre. Nessa lógica, além de apenas ler um livro, olhar uma série de imagens, ver um vídeo, navegar em um hipertexto, interagir com uma simulação, é possível também alimentar essa memória com textos, imagens, “tornando-se possível, então, que comunidades

dispersas possam comunicar-se por meio do compartilhamento de uma telememória na qual cada membro lê, escreve e interage, qualquer que seja sua posição geográfica” (LÉVY, 1999, p. 95).

É esse compartilhamento de funções cognitivas como a memória, o aprendizado, a percepção e o equilíbrio que proporciona uma maior produção do conhecimento. Lévy (1999) foi pioneiro ao direcionar estudos voltados para a conexão da cultura digital com a educação e ao enfatizar o surgimento de uma nova relação com o saber, onde o essencial reside em um novo estilo pedagógico, favorecendo as aprendizagens personalizadas e coletivas em rede. Devido à amplitude e variedade de nomenclaturas que surgiram com o decorrer do tempo, por exemplo “ciberespaço” e “cibercultura”, termos que se voltam mais aos aspectos das técnicas do universo computacional, opta-se, neste estudo, pela expressão “cultura digital”. Ela aproxima os elementos e artefatos tecnológicos que estão impregnados na contemporaneidade.

Logo, por ser ampla o bastante para traduzir a estrutura da sociedade contemporânea, a cultura digital relaciona-se com pontos importantes, urgentes e presentes sob vários aspectos do contexto social, em especial, os educacionais. Um exemplo disso encontra-se na forma como as TDs são incorporadas na educação e como o processo de ensino e aprendizagem pode ser enriquecido ao se constituir pela cultura digital. Afinal, “a cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal” (LÉVY, 1999, p. 110).

Contudo, para que a cultura digital seja considerada universal, o acesso e conectividade ainda são desafios a serem superados. O estudo denominado Conectando a Humanidade, conduzido pela União Internacional de Telecomunicações (UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES, 2016), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), aponta que existem 3 bilhões de pessoas sem acesso à rede mundial de computadores; mais de 12% de toda a população global vive em regiões remotas sem acesso à internet. Segundo a União Internacional de Telecomunicações (2016), “a situação se agrava com o chamado ‘fosso digital de gênero’, onde 58% dos homens estão conectados em relação a apenas 48% das mulheres”.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019) aponta o Brasil como um país crítico no

cenário digital em se tratando de conectividade. Embora apresente número crescente de usuários da internet, grande parte da população se encontra sem nenhum tipo de acesso, especialmente entre os mais pobres, pessoas com mais de 60 anos e aqueles que vivem em áreas rurais. Ainda, alerta para o fato de o acesso e o uso da internet pelas escolas brasileiras não estarem progredindo satisfatoriamente. Além da conectividade ser um ponto crítico do cenário digital brasileiro, a pesquisa salienta que os desafios persistentes à universalização na última década estão relacionados à falta de eficácia das políticas governamentais de desenvolvimento de telecomunicações, especialmente nas regiões mais pobres e não atendidas por redes de alta velocidade, à falha em investir recursos e à falta de suporte para pequenos provedores de serviços da internet que operam em regiões de baixo interesse comercial.

Da mesma forma, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destaca que as diferenças sociais de acesso à internet ficaram mais evidentes após a pandemia de covid-19, que impôs isolamento social e ensino remoto. A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2019) afirma que 88,1% dos estudantes brasileiros acessaram a internet. Porém, aponta para a diferença social: na rede privada, 98,4% dos estudantes tiveram acesso à rede, mas grande parte dos estudantes que não utilizaram a internet era do ensino público (95,9%). Os motivos para o não uso estão relacionados majoritariamente com questões financeiras e indisponibilidade do serviço nos locais que costumam frequentar. Além disso, os estudantes da rede privada possuem mais acesso ao telefone celular para uso pessoal que os estudantes da rede pública.

Assim, percebem-se novos desafios da educação contemporânea. Com o surgimento das tecnologias de informática, surgiu um novo contexto cultural marcado pela inter-relação entre os indivíduos conectados em rede, e sobretudo acerca dos aspectos envolvendo o conhecimento, o uso, o acesso e a acessibilidade por meio das TDs construídas num movimento coletivo virtual, especialmente nas relações entre a cultura digital, a educação e seus protagonistas (LÉVY, 1999).

Dessa forma, diferentes abordagens se concretizam no contexto da pesquisa sobre essa temática. Algumas olham da perspectiva do mundo da mídia, outras examinam a sucessão de fenômenos sociológicos e semelhantes. Sobre os acontecimentos tecnológicos em ambientes educativos, Lévy (1999) afirma que não existem tecnologias educacionais. Para o autor, há apenas usos educacionais ou de aprendizagem da tecnologia. Percebe-se, portanto, que os aspectos mais importantes a serem investigados não são as tecnologias por si só (*software*,

plataformas, recursos), mas as práticas educacionais e os processos de aprendizagem, especialmente a colaborativa.

Castells (1999) e Lemos (2013) reconhecem também que a cultura digital nasce da relação proximal da vida cotidiana com o espaço virtual, ambas interconectadas, e relacionam o fenômeno da internet considerando que parte do processo educativo está sendo inevitavelmente reestruturado. A cultura digital tornou-se a nova aquisição como ponto central no ambiente material, cultural e social. Castells (1999), ao definir cultura digital, parte da observação do fenômeno da internet com os reflexos provocados nas relações sociais cotidianas. Segundo o autor, as tecnologias afetam a forma como os sujeitos se posicionam no mundo, produzindo novas linguagens que fazem a diferença, perpassando informações, signos e comunicações que propiciam o desenvolvimento de novas formas de elaborar o pensamento, de idealizar o mundo.

Schlemmer e Bersch (2017) destacam que a cultura de aprendizagem em contextos analógicos e digitais se interliga e “habitando os mesmos espaços e abrindo novas possibilidades de agenciamentos, é um dos desafios das instituições formais de ensino”. Assim, somente o acesso e o uso instrumental das TDs não bastam para atingir o que se espera da sua integração às práticas pedagógicas por parte dos professores e futuros professores em formação inicial. É preciso haver um domínio e uma imersão nesse contexto digital, como também a apropriação de forma crítica e criativa, atribuindo-lhes significados e funções.

Logo, os aspectos teórico-conceituais que norteiam a concepção de cultura digital propiciam articulações que favorecem a integração das TDs com a prática escolar, no intuito de desenvolver inúmeras possibilidades de construção coletiva em espaços diversificados, participar de comunidades de aprendizagem e não ficar isolado, restrito à sala de aula, promovendo, assim, uma dinâmica social da digitalização, não se restringindo tão somente ao uso de ferramentas, mas avançando no sentido de buscar sua intencionalidade pedagógica.

Castells (1999, p. 414) entende que discutir as mudanças e os desafios das instituições formais de ensino relacionadas à cultura digital implica “numa reflexão pertinente a ser dialogada com o fazer docente, o que deve incluir as condições, características e efeitos reais dessa mudança”. Para isso, é essencial compreender o papel social da escola e da universidade, e, sobretudo, como essas TDs podem ser utilizadas explorando o seu potencial

pedagógico, reconhecendo a necessidade de recontextualizar as práticas educacionais para construir outras culturas próprias do tempo atual sem desconsiderar as já estabelecidas.

Desse modo, entende-se que o debate sobre a cultura digital em âmbito educacional relaciona-se diretamente com as perspectivas e possibilidades de construção de saberes. Isso exige uma abordagem multidisciplinar que pode ser realizada dentro da estrutura macro e disciplinar oferecida pelas escolas e universidades, permitindo observar, ampla e criticamente, em todos os níveis e manifestações culturais, sociais e filosóficas, a revolução digital. É o que afirma Lévy (1999, p. 172), quando assim se expressa:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Tomando essa ideia, o autor constrói elementos fundamentais que estabelecem um vínculo entre o real e o virtual, percebendo a cultura digital como a “cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, e que nasce no desdobramento da relação da tecnologia com a modernidade, da natureza e do outro, produzindo assim, sentidos com o surgimento das tecnologias digitais, da sociedade em rede” (LÉVY, 2008, p. 11).

A partir dessas considerações, a cultura digital ganha novas dimensões, permitindo a compreensão de que se vive uma revolução contínua nas transformações culturais. Essas dimensões mostram uma série de novas articulações em um campo amplo que abrange todas as áreas do saber e integra o uso das TDs para conectar comunidades virtuais. Propor que a escola trate das questões pedagógicas na perspectiva da cultura digital coloca à mesa de debate imediatamente a questão da formação inicial e continuada dos educadores, em especial dos pedagogos, e da sua compreensão sobre os aspectos relacionais das TDs com a prática educativa, pois se trata de uma proposta que necessita de aprofundamento.

Dessa forma, partindo da premissa de que se vive em uma cultura digital, surge o questionamento sobre como essas transformações implicam na compreensão do que é ser letrado digital. O letramento digital envolve a articulação de diferentes linguagens, a multimodalidade, como uma ilustração da escrita, permitindo que a escola por meio das TDs amplie a ideia de que letramento é “letramento da letra”, letramento da escrita (ROJO, 2004). Por se tratar da realidade social atual, é importante que as instituições de ensino e professores

trabalhem com esses textos multimodais ou multissemióticos, que têm imagem, imagem em movimento e áudio. Além disso, o trabalho com TDs exige que os educadores estejam preparados para lidar com situações escolares emergentes, às quais se deve responder e, para tanto, é preciso ter clareza e articular ações pontuais ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos de modo coerente. Portanto, cada vez mais “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 159). Isso ficou evidente no momento da pandemia, pois foi necessário que os professores se reinventassem e se adaptassem à nova realidade, exigindo superar desafios e buscar novas habilidades e competências nas relações de colaboração e compartilhamento de conhecimento em rede.

As TDs trazem, assim, uma mudança profunda nos conceitos de tempo e de espaço. Pode-se estar em lugares isolados e, ao mesmo tempo, estar conectados aos mais diversos ambientes, como museus, bibliotecas e instituições de pesquisa, interligados com colegas de profissão pelas diversas possibilidades de interação. São situações reais antes inimagináveis que possibilitam novos vínculos, serviços e atividades e que permitem inferências entre as distintas relações estabelecidas com os saberes mobilizados nos ambientes digitais. É nesse cenário que o termo letramento, sobretudo, o letramento digital, vem sendo discutido quando se relaciona com a cultura digital na prática social, especialmente na esfera educacional, conforme apresenta a seção seguinte.

## **2.2 Letramento digital**

A linguagem é essencialmente um traço humano. E por ser humano, a linguagem está sempre em evolução e nos permite expressar nossos pensamentos e sentimentos, comunicar e compartilhar conhecimento uns com os outros. Assim, “os elos entre língua escrita, sociedade e cultura fazem parte de processos de mudanças sociais, cognitivas e comunicativas” (SOARES, 1995, p. 21). Quando a cultura de um povo muda, a linguagem também muda. Isso faz com que a linguagem e a cultura estejam intimamente conectadas, podendo manifestar a forma como o mundo é percebido. Isso porque

[...] em cada momento da História, os homens apresentam sua própria forma de educação, linguagem e cultura, que são distintas e se complementam: de início, ocorria exclusivamente pela imitação da linguagem gestual; mais

tarde, lenta e progressivamente, por meio da linguagem oral e, depois, pela linguagem escrita (KRAVETZ; BOEIRA; VALENTINI, 2020, p. 279).

Nesse contexto, surge o conceito de letramento, que se relaciona com língua e com a prática sociocultural, como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 39). Esse termo, que envolve o convívio com práticas de leitura e escrita, surgiu primeiro em inglês e francês no século XIX, e em português somente em 1986 (SOARES, 2002). Kleiman (1999) explica que, no Brasil, letramento foi usado pela primeira vez em Kato (1986).

Soares (2002) salienta o sentido complexo e amplo do termo letramento, em que, além do uso da escrita e leitura, estas precisam fazer parte da vida cotidiana do sujeito, sendo determinantes para as transformações cognitivas. Kleiman (2005) caracteriza letramento como um conceito complexo, tendo relação com os usos da língua escrita, mas também com um sentido mais abrangente. Segundo escreve, esse sentido surge “como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas da vida e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

A autora diz que o letramento, por ser complexo, envolve mais que habilidades ou uma competência do sujeito leitor que, muitas das vezes, necessariamente não tem relação com a leitura, mas praticamente com todas as situações do cotidiano. É importante considerar essas situações do cotidiano como parte das exigências sociais que vão se transformando ao longo do tempo, modificando não somente nossa forma de comunicação como também dos instrumentos de leitura e escrita. Desse modo, “[...] o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (SOARES, 2012, p. 14).

Por consequência, com o surgimento da cultura digital, percebeu-se a necessidade de saber relacionar o uso eficaz e apropriado da tecnologia, demandando definições acerca desse conhecimento. Surgem novos termos, pois o letramento amplia sua perspectiva para o digital, trazendo mudanças significativas e novas formas de interação entre o leitor e a escrita e, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Diante disso, “a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital [...]” (SOARES, 2002, p. 151).

Embora o significado possa variar, o conceito de letramento digital foi empregado pela primeira vez por Gilster (1997). O autor cunhou o termo *digital literacy* significando a habilidade de compreender e usar as informações em uma variedade de fontes digitais. Na sequência, abriu caminhos e levou o termo às mais variadas definições, inclusive por meio de estudos realizados por centros de pesquisa da União Europeia. O Programa de Tecnologia e Educação de Londres define letramento digital como “as práticas em constante mudança por meio das quais as pessoas criam significados diversificados usando as tecnologias digitais” (GILLEN; BARTON, 2010, p. 9).

Assim, letramento digital é um tópico cuja terminologia vem se ampliando e o que aparece semelhante em suas definições é a noção de que as práticas de letramento são realizadas em espaços digitais. Ressalta-se que essas definições são desenvolvidas em contextos específicos e emergem de diferentes contextos históricos. Este estudo concentra-se nas compreensões de Soares (1998, 2002), Coscarelli e Ribeiro (2005, 2011), Ribeiro (2009) e Rojo (2013), que entendem o letramento digital como momentos em que a leitura e o escrito surge numa inter-relação entre os sujeitos e no movimento de interpretar os acontecimentos atuais com amplitude. Portanto, neste estudo o letramento digital está diretamente relacionado ao conceito de “multiletramento, [...] significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, etc. – para delas tirar sentido” (ROJO, 2004, p. 31).

Nesse movimento, o letramento digital possibilita o compartilhamento de saberes em espaços além do ambiente acadêmico tradicional, permitindo a interação com um público mais amplo. Na cultura da linguagem atual, as práticas de leitura e escrita por meio da tela torna-se um espaço necessário e desejável para o desenvolvimento de habilidades 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).

Ressalta-se que é a partir do conhecimento das práticas de leitura de cada época que se pode refletir sobre as atuais, numa atividade de compreensão, e no desenvolver e validar essas novas ações. Para Coscarelli (2019, p. 64) letramento digital é “o conjunto de habilidades que viabilizem o uso da linguagem para a comunicação em meios digitais”. Ainda, o letramento digital também se refere à criação de conteúdo. Isso inclui escrever em formatos digitais,

como *e-mail*, *blogs* e *tweets*, além de criar outras formas de mídia, como vídeos e *podcasts*. Portanto, Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 317) abarcam esse entendimento e destacam que

[...] o letramento digital envolve as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que se pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade.

Certamente, a leitura e a escrita ainda estão no centro do letramento digital. Entretanto, isso significa compreender que o letramento digital na educação abrange muito mais em virtude das constantes mudanças em que se somam as TDs para receber e comunicar informações, alcançando uma gama maior de possibilidades de construção do conhecimento. Desse modo, “[...] o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 155), especialmente, o letramento digital, que “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” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

Em suma, a perspectiva de letramento digital estabelece uma série de definições sobre os usos da escrita e da leitura não apenas quanto às suas características, mas também do ponto de vista de seus efeitos sociais e culturais, reconhecendo seus diferentes empregos (multimodalidade) em um contexto de múltiplas linguagens em ambientes digitais (multiletramento). Rojo (2013) enfatiza que a presença de diferentes letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequências de avanços tecnológicos, pois “estão relacionadas a uma nova mentalidade que pode ou não ser exercida por meio das novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p. 7). Assim, Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2005, 2014, 2019), Coscarelli (2019), Ribeiro (2009, 2012) e Rojo (2007, 2013) propõem a

pluralização do termo, uma vez que nos ambientes digitais as possibilidades de interação com vários tipos de textos são infinitas.

As autoras esclarecem que “letramento digital” envolve bem mais do que uma questão técnica ou funcional de aprender a usar o computador e o teclado; tem relação com os modos diferentes de conceber a leitura e escrita por meio das TDs. Entretanto, consideram a necessidade do domínio de um conjunto de habilidades, desenvolvimento e a aquisição de conhecimento digital.

Para Soares (2002) e Coscarelli e Ribeiro (2005), o letramento digital não apenas requer habilidades que viabilizem o uso da linguagem para a comunicação em meios digitais, mas também que possibilitam novas formas de escrita relacionadas diretamente aos aspectos que envolvem processos de aprendizagem sociais, cognitivos e discursivos por meio das telas. Esse processo de aprendizado, no entanto, pode ser contínuo levando em consideração as constantes atualizações e os novos suportes tecnológicos que surgem, exigindo a necessidade de estar mais letrado digitalmente, pois cada vez mais estudantes buscam a educação on-line.

Diante disso, Ribeiro (2012, p. 38) aponta que “[...] não há um limite para o letramento, uma vez que a humanidade inventará formas novas de escrever, novos gêneros de textos, suportes de leituras, etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que o horizonte de letramento esteja em expansão”. Dessa forma, abordar o letramento digital com base nas práticas de letramento envolve linguagens incorporadas das mais diversas formas, “tanto na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, como também, na pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores e leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14).

Como consequência, Ribeiro (2009) e Rojo (2013) abordam a questão do letramento digital dialogando com estudos sobre os multiletramentos. Como diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos (SOARES, 2020), os estudos que se ampliam em torno do letramento digital sinalizam para propostas envolvendo multiletramentos e apontam para a necessidade de vivenciar práticas e compreendê-las além do ler e escrever. Mas também que leve em conta as várias possibilidades trazidas pelas TDs para um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas. É o que sugere Rojo (2009, p. 107):

O letramento digital por ser fenômeno que envolve a multiplicidade de práticas de letramento, caracterizada pelo uso das TDICs, ocorre na multiculturalidade, ou seja, nas mais variadas esferas da sociedade, onde

diferentes culturas vivem as mesmas práticas de letramento, mas de maneiras diferentes [...] desenvolver os letramentos múltiplos significa deixar de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Em face desses elementos teóricos, pelo que expõem as autoras, infere-se que o letramento digital envolve um estudo complexo, mas que oferece elementos para que se analisem as vastas possibilidades de aprendizagem por meio da multiplicidade de linguagens, semioses, textos, novos letramentos a partir de diferentes práticas multiletradas. Sendo assim, “todos estamos em pleno aprendizado de novas possibilidades de leitura e escrita, redefinidas por experiências anteriores mescladas a elementos de inovação, talvez apenas de modo mais acelerado e visualizável” (RIBEIRO, 2019, p. 2).

Soares (2002) explica esse repertório de ideias sobre o termo letramento digital como sendo fundamental para transmitir as muitas facetas do que a leitura e a escrita na era moderna envolvem, e para adotar a abertura que o digital oferece como fonte de discussão necessária para a formação inicial de professores. Rojo (2013) avança no mesmo sentido ao manifestar preocupação com o fato de as instituições de ensino ainda desconhecem as múltiplas possibilidades do letramento por meio da cultura digital. De acordo com a autora:

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um espaço para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p. 7).

Ainda, afirma que com as mudanças nos textos da contemporaneidade, as competências e capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Com essa realidade digital, Rojo (2013) enfatiza que o professor precisa observar a si mesmo e se desafiar a investigar e pesquisar mais sobre os elementos que se relacionam com o letramento digital, mantendo-se em constante aprimoramento para alcançar essa vigente geração de autodidatas digitais que ocupam fisicamente o espaço da sala de aula, mas que estão mentalmente povoando os “espaços digitais”.

Assim, Rojo (2013) sublinha que a preparação adequada de professores para incorporar as TDs ao processo pedagógico tem se apresentado eficaz em intervenções que

geram resultados expressivos ao processo de construção do conhecimento, desde que esses recursos tecnológicos envolvam ações didáticas bem estruturadas e que sejam utilizados não só para estabelecer uma cultura digital, mas, primordialmente, uma cultura de aprendizado.

Instigar os atores educacionais a pensar as TDs de forma objetiva, em seus movimentos e fazeres tangíveis e cotidianos, como um lugar multidisciplinar de vivências, pesquisa e um campo propício de desenvolvimento do humano, abre possibilidades a abordagens críticas e reflexivas que requerem uma análise rigorosa. Tomando essa ideia, Coscarelli e Ribeiro (2010, p. 31) apresentam questionamentos que necessitam ser constantemente contemplados, possibilitando a reflexão:

Estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza com o advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? Sabemos lidar com planilhas? Sabemos criar apresentações? Sabemos navegar? Como então vamos ajudar nossos alunos a dominar essas ferramentas e entrar nesse mundo novo, se não o conhecemos? Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula.

Nesse sentido também, Coscarelli e Ribeiro (2014) ressaltam a dificuldade em estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital, devido à existência de inúmeras habilidades

[...] que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador. É importante, no entanto, que os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, s.p.)

Considerando o avanço acelerado das TDs no contexto social contemporâneo, e sendo possível observar o letramento digital como um movimento crescente e cada vez mais presente no cenário educacional, Lévy (1999, p. 159) afirma que “devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos”. Compreende-se, assim, que o letramento digital surge como um novo fazer pedagógico face às novas práticas sociais mediadas pelas TDs.

O letramento digital envolve o contexto e as práticas sociais contemporâneas interligadas à leitura e à escrita, responsáveis por reforçar ou questionar os costumes e as convenções, e como um novo ponto de partida do ensino para responder às demandas de

novas práticas no campo educacional. Isso posto, entende-se que, no âmbito educacional, cabe às instituições de ensino criar continuamente práticas de letramento digital que sejam oportunizadas de forma democrática e que ocorram em diferentes situações para o alcance das necessidades reais de cada leitor/usuário, desafio que ultrapassa as barreiras do acesso às TDs.

A essas questões associam-se outras relacionadas ao campo de formação docente, dado que estes estão sujeitos a contínuas mudanças em suas práticas, induzindo à constante reelaboração e ressignificação de suas atividades para se adaptarem às novas realidades e tecnologias inerentes ao contexto contemporâneo. Desse modo, a compreensão de letramento digital é imprescindível na formação inicial e continuada de professores, sobretudo de pedagogos, conforme visto a seguir.

### **2.3 O letramento digital e a formação inicial do pedagogo**

A educação é um processo longo e contínuo, e “enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências” (GATTI, 2013 p. 56). Notadamente, a educação da qual a sociedade necessita pode buscar construir um conhecimento contextualizado e enriquecedor por meio da mediação de um professor atuando em um ambiente escolar que favoreça esse aprendizado (LIBÂNEO, 1996). Além disso, em decorrência dos novos contextos tecnológicos, ressaltam-se a necessidade da discussão sobre a formação inicial e os processos formativos oferecidos nas licenciaturas.

Nessa lógica, pensar a formação inicial dos professores com vistas ao letramento digital é pensar na concretização de uma ação que se pretende mais reflexiva e comprometida com as exigências das novas realidades e tecnologias inerentes ao contexto contemporâneo. Desse modo, discutir como o letramento digital pode estar presente na formação inicial de professores e, mais especificamente, na formação do pedagogo, e em seu conhecimento sobre essas práticas em ambientes digitais, é preponderante por se tratar de um processo que está sendo intensamente vivido pela sociedade, pelos alunos e educadores em seu cotidiano.

Assim, a Resolução n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP), aponta que, diante das novas demandas e das exigências que o cenário educacional requer, os professores não foram

e não estão sendo preparados, sendo imprescindível rever os modelos de formação docente. Para isso, é preciso algumas ações, entre elas:

- I - fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- II - fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- III - atualizar e **aperfeiçoar os currículos face às novas exigências** (grifo nosso);
- IV - **articular** a formação com as demandas da **realidade escolar na sociedade contemporânea** (grifo nosso);
- V - articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
- VI - melhorar a oferta de recursos bibliográficos e **tecnológicos** (grifo nosso) em todas as instituições ou programas de formação (BRASIL, 2006, s.p.).

Desse modo, a BNCFP traz proposições que apontam na direção de aperfeiçoamento e profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica, pois

[...] as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar simultaneamente com pessoas de diferentes locais (BRASIL, 2017, p. 9).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta duas competências gerais para a construção e compreensão das TDs: a Competência 4, Comunicação – utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; e a Competência 5, Cultura Digital – compreender, utilizar e criar TDs de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Portanto, essas competências aparecem como pilares da BNCC, destacando a cultura digital e a comunicação por meio da linguagem digital, e são consideradas fundamentais para provocar, nos discentes, um papel mais proativo no processo de aprendizagem quanto ao uso das TDs, como também para os docentes aprofundarem-se mais no letramento, na linguagem e na cultura digital como um todo. Assim, de acordo com Valente (2005) a principal finalidade da inserção da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem é que ela possibilita ao discente ser protagonista na construção do conhecimento, à medida que compartilham experiências inovadoras e vivenciam linguagens diferenciadas a partir das práticas digitais, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade, a linguagem diferenciada e a criação em diversas práticas sociais.

Corroborar-se com o pensamento de Valente (2005) sobre a necessidade de construir novos conhecimentos. Nesse sentido, a figura do professor precisa estar presente, como o mediador nesse novo processo de aprendizagem, em que o aluno, ao analisar as diversas informações que até ele chegue, faça isso por um viés crítico, reflexivo e analítico ao mover-se na rede. Isso porque os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDs, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) tem a ver com a importância da participação ativa do aluno, com a intervenção atenta do professor, para que a aprendizagem favoreça o desenvolvimento pleno do sujeito. Entre vários aspectos, os PCNs destacam que os alunos sejam capazes de

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;  
utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;  
**saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos** (BRASIL, 1997, p. 6, grifo nosso).

O relacionamento e a interação entre professores e alunos merecem destaque especial nesse contexto. Afinal, é por meio dessa convivência que os processos de ensino e

aprendizagem acontecem. O aluno aprende quando se sente motivado e a sala de aula é um espaço privilegiado para o professor se fazer presente de forma inspiradora e emancipadora, estimulando a curiosidade do aluno em aprender por meio das TDs. Para a Organização das Nações Unidas (2016), ter professores competentes em tecnologia é um dos elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Isso porque,

[...] com as condições apropriadas, o uso da tecnologia na educação permite criar ambientes de ensino e aprendizagem que facilitem o desenvolvimento das competências que a sociedade e a economia esperam hoje dos estudantes na América Latina. A formação de competências, inclusive as digitais, é cada vez mais importante no âmbito educativo como uma necessidade para a inclusão na sociedade do conhecimento: a tecnologia não é só um potente recurso para a aprendizagem, é uma ferramenta cada vez mais relevante para a vida. Por isso, o potencial da tecnologia não se refere somente à alfabetização digital, já que pode ser utilizada para promover competências modernas e melhorar o desempenho educativo dos estudantes em todos os domínios (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016, p. 14).

Por essa razão, provocar a reflexão sobre os processos formativos dos cursos de licenciatura – sobretudo o curso de Pedagogia – implica necessariamente abordar os conhecimentos sobre as TDs por meio da compreensão do letramento digital. As práticas e as formas de ler o “ambiente digital” tornam-se indispensáveis, pois elas se relacionam diretamente com o movimento de interação que se constitui para o discente criar conexões entre as informações adquiridas e a construção dos conhecimentos. De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia,

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Além disso, essas mesmas diretrizes orientam que as atividades do pedagogo não se limitam à atividades de sala de aula, e compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Assim, evidencia-se a pertinência dos conhecimentos sobre e para a cultura digital na formação inicial do pedagogo, relacionando-os às várias instâncias da prática educativa e aos processos metodológicos de aquisição desses saberes. Logo, é um desafio para o educador adotar uma perspectiva teórica, do ponto de vista metodológico, e traduzi-la em prática pedagógica com foco em resultados significativamente legítimos. Esse desafio faz parte de um percurso histórico do processo de formação dos profissionais da educação no Brasil e das ambiguidades que permeiam, com singularidade, a formação em Pedagogia, curso que busca preparar o profissional para exercer seu conhecimento frente às demandas sociais e culturais impostas em cada época. Sabe-se, porém, da complexidade que envolve a compreensão das tarefas de ensinar e aprender em ambientes digitais, assim como da evolução que tais processos ao longo das últimas décadas.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, originalmente publicado em 1932, Azevedo et al. (2010) mostram a preocupação de que a educação precisa considerar a concepção de vida e o entendimento de mundo de cada época, para que possa oferecer ao educando algo que seja útil do ponto de vista social. Dentro desse percurso, destaca-se o marco histórico apontado por Libâneo e Pimenta (1999) que remonta à I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980, em que se constatou que os movimentos realizados até então para solucionar os problemas relativos à formação dos educadores em geral foram modestos, não alcançando resultados práticos.

De acordo com os autores, desde os tempos mais remotos, com o surgimento da figura do pedagogo na Grécia Clássica, até chegar aos anos de 1920, com o movimento da Educação Nova, passando pela legislação tecnicista nos períodos de 1962 a 1980, e do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador, a pedagogia adquire a conotação de operacionalização metodológica do ensino, com base no que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Novas proposições relacionadas a esse aspecto foram apresentadas por Valnir Chagas, recomendando que a formação de todo educador necessita ter por base a docência e que precisa ser entendida dentro de posicionamentos de intelectuais, em momentos históricos específicos da educação brasileira. Conforme escrevem Libâneo e Pimenta (1999, p. 250),

tudo o que é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais aguerridas que tenham sido, não podem ser cristalizadas. A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia.

Essa breve sequência temporal possibilita questionar-se sobre o que vem a ser a Pedagogia e o que ela pretende na formação desses profissionais frente aos desafios impostos pelas constantes mudanças socioculturais e agora, mais precisamente, frente aos avanços tecnológicos. Gatti (2014) explica esse desafio como um longo caminho, que vem sendo percorrido, colocando o Brasil como um país de educação tardia e com várias dificuldades e problemas herdados historicamente, problemas que necessitam ser enfrentados. Para isso, entretanto, é preciso superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar.

Libâneo e Pimenta (1999) apontam que a Pedagogia se sustenta nas ciências da educação e que é pluridimensional. Ela busca formar profissionais em todos os processos relacionados à educação e à formação, significando o estudo da teoria e da prática da educação, podendo ser entendida também como a arte de educar oferecendo educação básica para crianças e jovens, sem eliminar seu aspecto de unicidade. Em outras palavras, a Pedagogia compõe a integração dos diversos processos que correspondem a cada uma das ciências da educação em seu objeto específico de estudo. Segundo os autores,

[...] diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. [...] Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. [...] O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 256).

Ter clareza desses aspectos históricos, socioculturais e epistemológicos em torno da formação do pedagogo possibilita a compreensão da complexidade e das inúmeras possibilidades que esta formação requer e oferece, cada dia mais necessária, nos dias atuais, para um “professor-pedagogo” que, certamente, precisa estar atento ao espaço que ocupa. Isto ocorre porque as novas formas de organização do trabalho educativo se fazem presentes, incluindo recursos científicos e tecnológicos, como aponta Gatti (2014, p. 35):

Na era da comunicação, nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, o que permite criação. Essas capacidades, para seu desenvolvimento, dependem da iniciação e do domínio da palavra e da escrita, do domínio cultural de áreas diversas de saberes, do desenvolvimento de lógicas e capacidade de relacionar, comparar, distinguir, agregar saberes, o que nos reporta imediatamente à educação, em especial aquela que inicia às novas gerações nos conhecimentos que foram sistematizados no decorrer da história humano-social.

Para Gatti (2014), faz-se mister romper com modelos sedimentados, sobretudo no processo de formação de profissionais, e buscar um novo perfil para um novo tempo, ir além das competências técnicas e operacionais, de saberes que envolvem não só conhecimentos e métodos de trabalho, mas também de valores individuais e grupais que perpassam a cultura da escola. Nisso está incluído “confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos” (GATTI, 2014, p. 43).

A autora destaca que as diversas iniciativas e programas nacionais de políticas educacionais dispensados à formação docente não se mostraram robustas o suficiente, e que “reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores” (GATTI, 2014, p. 43). Nesse sentido, estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Unesco apontam exatamente para a fragilidade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto que nos demais cursos

de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral, totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;

(e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;

(f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e de supervisão;

(g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019, p. 7).

Dessa forma, evidencia-se que a formação docente é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes, desenvolvendo a capacidade de lançar novas ideias e novos olhares, de imaginar novas práticas, de criar didáticas renovadas, que permitam enfrentar de um jeito novo os velhos problemas e as novas demandas.

### **3 O DESENHO METODOLÓGICO**

A presente pesquisa busca compreender como se evidencia o letramento digital na formação inicial do pedagogo sob o prisma do olhar dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia. Desse modo, analisa as perspectivas manifestadas pelos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia acerca do letramento digital em seu processo de formação inicial em uma IES da Serra Gaúcha.

O projeto de pesquisa recebeu aprovação no dia 10 de dezembro de 2020, conforme parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em seres humanos (Apêndice A). Ademais, a pesquisa tem base qualitativa e natureza exploratória, pretendendo examinar as questões da pesquisa sem ter a pretensão de oferecer soluções finais e conclusivas, mas contribuir para uma melhor compreensão do problema, adotando como instrumento para a construção dos dados o questionário on-line, que permitiu o registro das respostas pelos participantes.

A vantagem do questionário on-line é que as respostas dos sujeitos da pesquisa podem ser realizadas sem que haja a necessidade de encontros presenciais com o pesquisador. Ainda, o questionário on-line permitiu o registro das respostas pelos estudantes participantes, residentes de várias cidades do Rio Grande do Sul, em espaços físicos e geográficos diferenciados.

Para a análise do *corpus*, constituído pelos registros do questionário on-line, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), buscando ler e interpretar os dados pesquisados, captando o sentido e significados na compreensão do discurso do sujeito. Assim, este capítulo apresenta informações sobre a IES e os sujeitos participantes; expõe os objetivos, os caminhos e os processos metodológicos percorridos durante o estudo, explicitando os motivos pelos quais optou-se pelos instrumentos e a maneira como foram utilizados.

#### **3.1 O curso de Pedagogia da instituição**

A IES da Serra Gaúcha, fundada em 1967, tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento com qualidade e relevância para o desenvolvimento sustentável. O

curso de licenciatura em Pedagogia tem uma trajetória peculiar no compromisso com a educação por meio da estruturação política, educacional e pedagógica há seis décadas.

Com relação ao perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), a instituição de ensino estabelece que o licenciado em Pedagogia precisa ser um profissional com perfil de pesquisador-crítico-reflexivo habilitado a atuar no ensino, na pesquisa, na organização e gestão de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional.

O curso de Pedagogia possui uma infraestrutura contando com laboratório de alfabetização, laboratório de informática, laboratório de pedagogia (espaço para criação de materiais e empréstimo para as práticas pedagógicas), observatório de educação infância e juventude, programa de formação de professores, programa de integração e mediação do acadêmico e sala de ginástica rítmica. O curso atende turmas nos horários vespertino-noite, com duração média de 4 anos, carga horária de 3.200 horas, somadas mais 200 horas de atividades complementares, totalizando 3.400 horas-aula, e participação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), componente curricular obrigatório para a conclusão do curso, instituído pela Lei n.º 10.861/2004. A grade curricular organizada para cada semestre estrutura-se em disciplinas voltadas à formação geral, formação básica e formação específica. A instituição desenvolve parcerias com outras instituições de ensino superior, do sistema público e privado, além de ser campo de realização de estágios dos discentes da pedagogia.

Como este estudo volta-se ao letramento digital, destaca-se que um dos componentes curriculares incluídos em sua matriz curricular, é o denominado “Educação e Cultura Digital”. Este era ofertado no sexto semestre do curso, mas atualmente, com a grade curricular reformulada, está sendo ofertado no segundo semestre; seu objetivo é criar situações que favoreçam ao aluno analisar o contexto da cultura digital e suas inter-relações com o aprender e ensinar, bem como compreender os conceitos de letramento e emancipação digital e suas relações com a prática docente.

### 3.2 O questionário on-line

Com o objetivo de verificar, a partir do olhar e considerações dos discentes, suas concepções sobre o letramento digital e as práticas de letramento digital realizadas no curso de licenciatura em Pedagogia da referida instituição educativa, após a assinatura no Termo de Autorização Institucional (Apêndice B) pelo responsável e a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP, os discentes do 4º ao 8º semestres dos currículos GRA-547, GRA-22573 e GRA-2573, da oferta presencial, foram convidados a responder a um questionário on-line (Apêndice A). A escolha desses semestres deve-se ao fato de que o curso de Pedagogia possui 8 semestres e os estudantes do 4º semestre vivenciaram metade de sua formação.

O questionário foi criado no *Google Forms* para armazenar os dados que, posteriormente, constituíram o *corpus*. O instrumento compõe-se de perguntas objetivas e abertas, estruturadas em três seções. A primeira seção buscou informações dos dados sociodemográficos, tais como: idade, sexo, profissão, renda, município de residência, entre outras. A segunda voltou-se à compreensão acerca da vivência e uso das TDs e acesso à internet. E a terceira tratou especificamente da concepção de letramento digital por esses estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. O *link* do questionário on-line, Figura 1, foi enviado para os estudantes, por meio de mensagem pelo AVA da instituição, por intermédio da coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, após solicitação da pesquisadora.

Figura 1 – Formulário criado no *Google Forms*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e QUESTIONÁRIO: LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O OLHAR DOS DISCENTES

\*Obrigatório

---

Título do Projeto: "LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O OLHAR DOS DISCENTES"

Pesquisadora responsável: Rejane Maria Nascimento Kravetz, Mestranda em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Co-Orientadora: Profa. Dra. Adriana Ferreira Boeira

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes das questões, o formulário apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Portanto, no mesmo *link* os participantes tiveram acesso ao TCLE e ao questionário on-line. Ao final da primeira página do formulário, os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, antes de responderem às questões, marcaram a opção na qual declararam ter lido as informações disponíveis no TCLE, tendo a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa e, de forma livre e esclarecida, concordavam em participar da pesquisa respondendo o questionário on-line.

No formulário, a função “coletar endereços de *e-mail*” não foi habilitada, garantindo a proteção da identidade dos sujeitos. Ao finalizar o questionário e enviar as respostas, os participantes puderam ver os gráficos e as respostas de texto submetidas ao clicarem no *link* “Ver respostas anteriores”, disponibilizado pelo formulário. Na página inicial do questionário, foi informado o *link* que direcionava os participantes a terem acesso e fazer *download* da versão PDF do TCLE, assegurando aos sujeitos esse direito.

As opções para as respostas objetivas foram analisadas usando uma análise descritiva simples, com o apoio de gráficos. As respostas obtidas às perguntas abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011).

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

Dentre os critérios mais relevantes a serem destacados com relação às considerações éticas do Comitê de Ética da Instituição, ressalta-se que foram obedecidas com rigor: a participação voluntária dos entrevistados na pesquisa, dando ao participante o direito de se retirar do estudo em qualquer estágio, se quiserem fazê-lo; a participação foi devidamente comprovada com base no TCLE fornecendo informações e garantias suficientes sobre a pesquisa para permitir que entendessem as implicações da participação e chegassem a uma decisão plenamente informados, e livremente dada sobre se deviam ou não fazê-lo, sem o exercício de qualquer pressão ou coerção; a privacidade e o anonimato dos participantes foram mantidos; e o nível de confidencialidade dos dados da pesquisa foi assegurado.

Antes de disponibilizar o questionário aos estudantes, realizou-se o questionário piloto como teste preliminar com a participação de 5 estudantes do mesmo curso, porém de outros

semestres ou egressos, permitindo, a partir do retorno e análise das respostas, a avaliação do instrumento e a adequação das questões para potencializar as possibilidades de análise.

Após os ajustes, o questionário on-line definitivo ficou disponível pelo período de dezembro de 2020 a janeiro de 2021 para que os participantes respondessem. O convite para participação na pesquisa por meio do preenchimento do questionário *online* foi enviado por mensagem pelo AVA da instituição pela coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, com reenvios por duas vezes nas datas de 21/12/2020 e 28/12/2020 até a data prevista para o encerramento dessa fase da pesquisa. Além disso, no período das férias e em 2021, novamente foi enviado o convite via *e-mail* para que os estudantes respondessem ao questionário, esperando alcançar maior número de respondentes.

Apesar dos convites, contudo, obteve-se o total de 20 estudantes que responderam ao questionário. Ainda, tendo em vista a eliminação de um campo duplicado, um estudante que cursava Pedagogia na modalidade a distância, e estudantes do 1º ao 3º semestres que não faziam parte do público-alvo, ao final para análise considerou-se as respostas de 16 estudantes.

Acredita-se que não se alcançou um número maior de participantes devido à pandemia, período em que os estudantes poderiam estar sobrecarregados com as atividades acadêmicas conciliando com questões familiares e de trabalho. Além disso, a etapa de preenchimento do questionário aconteceu em um período no qual ocorriam as avaliações finais, encerramento das atividades letivas e próxima da data de férias e recesso.

Os sujeitos da pesquisa são identificados pelas letras e números assim: a letra “E” corresponde à palavra estudante; a letra “S” corresponde à palavra semestre; a numeração foi atribuída de acordo com a ordem de respostas enviadas pelo questionário on-line (de 1 a 16) e o semestre do estudante, por exemplo: E1S7 (Estudante 1, Semestre 7º).

As 16 estudantes são do sexo feminino (Tabela 1) e esse público não foi um critério pré-estabelecido, mas evidencia uma forte característica dos cursos de Pedagogia, vinculados em maior proporção a predominância do gênero feminino. A faixa etária varia entre 20 a 46 anos de idade, todas estudantes residentes no Rio Grande do Sul: 7 estão domiciliadas na cidade de Caxias do Sul, e as demais em outros municípios do interior do estado, sendo 1 estudante de Farroupilha, 3 de Flores da Cunha, 2 de Ipê, 1 de Pinto Bandeira, 1 de São Valentim do Sul, e 1 de Veranópolis.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

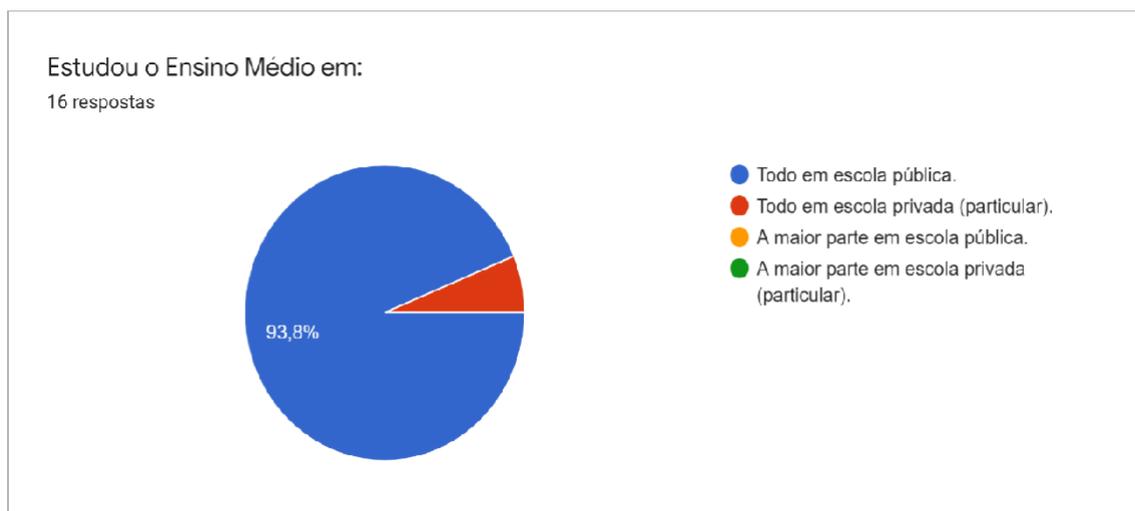
Participante	Sexo	Idade	Profissão/Atuação	Experiência no Magistério	Semestre que está cursando
E1	F	22	Professora Edu. Infantil Escola particular	sim	S6
E2	F	20	Monitora Escola particular	sim	S4
E3	F	23	Professora Edu. Infantil Escola particular	sim	S7
E4	F	29	Professora	não	S8
E5	F	34	Professora Edu. Infantil Escola particular	sim	S8
E6	F	21	Auxiliar Pedagógica Escola Particular	sim	S8
E7	F	20	Professora Edu. Infantil Escola particular	sim	S7
E8	F	23	Auxiliar Administrativa Empresa	não	S8
E9	F	26	Funcionária pública Escola pública	sim	S8
E10	F	46	Educadora Infantil Estágio	sim	S8
E11	F	22	Não está atuando	sim	S6
E12	F	22	Auxiliar de costura Empresa	sim	S8
E13	F	20	Auxiliar de ensino Escola pública	sim	S4
E14	F	42	Professora Escola pública	sim	S8
E15	F	24	Professora Escola Estadual	sim	S8
E16	F	37	Não trabalha Residência Pedagógica	não	S7

Fonte: Elaborado pela autora.

Um total de 6 participantes possuem renda familiar de 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.702,51 a R\$ 6.270,00), 5 de 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.567,51 a R\$ 3.135,00), 4 de 3 a

4,5 salários mínimos (R\$ 3.135,01 a R\$ 4.702,50) e 1 possui renda de até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.567,50). Quanto à escolaridade e experiência de trabalho (Gráfico 1), das que estudaram o ensino médio, 15 concluíram todo em escola pública, enquanto apenas 1 na rede privada.

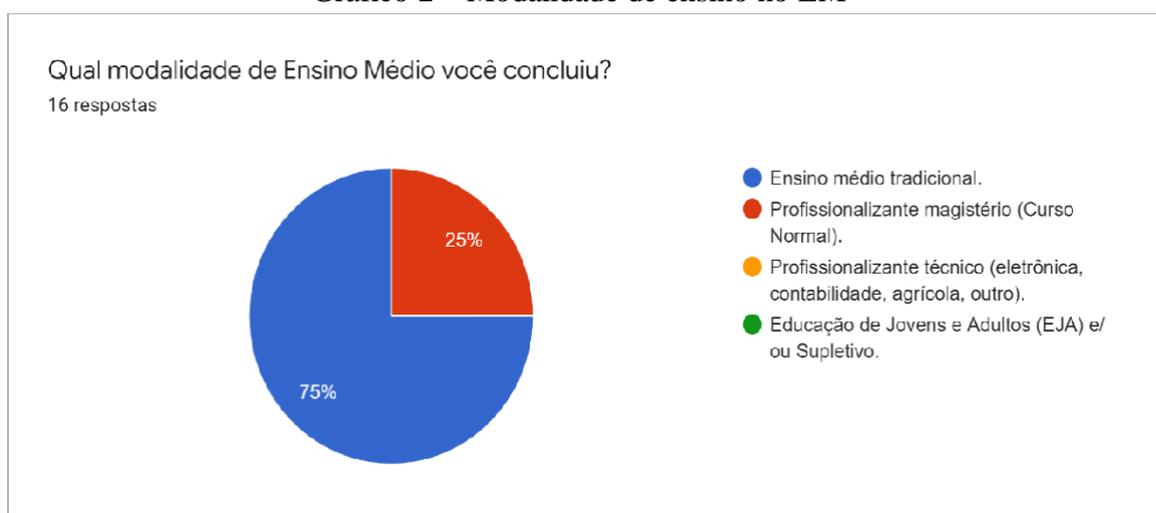
Gráfico 1 – Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora.

A modalidade de ensino médio tradicional foi cursada por 12 das estudantes (Gráfico 2) enquanto 4 cursaram o ensino profissionalizante magistério (curso normal).

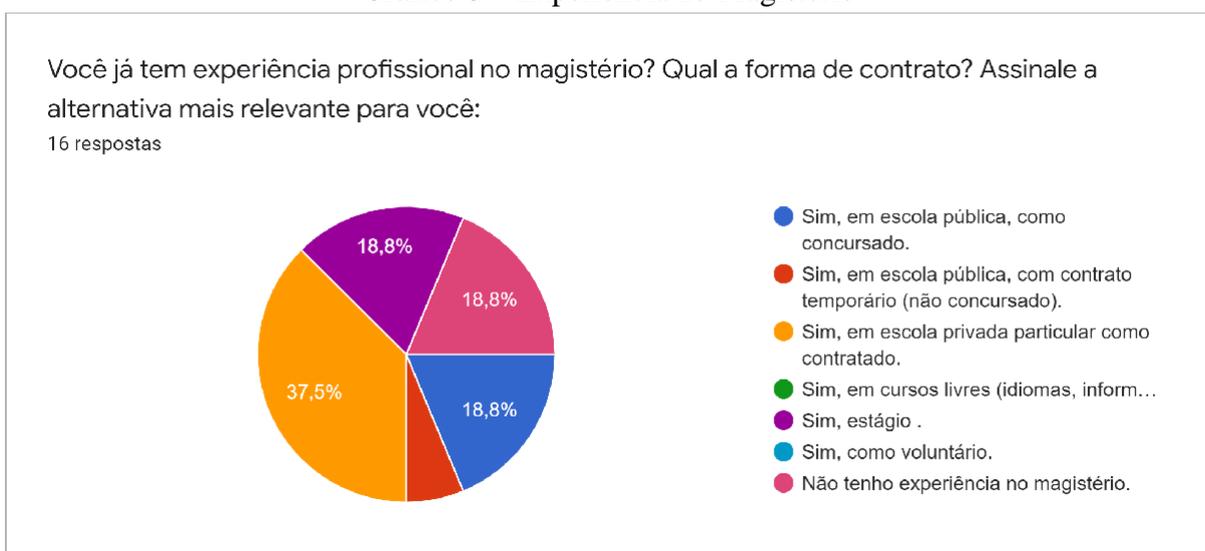
Gráfico 2 – Modalidade de ensino no EM



Fonte: Elaborado pela autora.

Das que possuem experiência profissional no magistério (Gráfico 3), 6 das estudantes trabalham em escola privada particular como contratada, 3 em escola pública como concursada, 3 realizando estágio, 3 como voluntários, e 3 não têm experiência no magistério e estão vinculadas a trabalhos em outras áreas distintas.

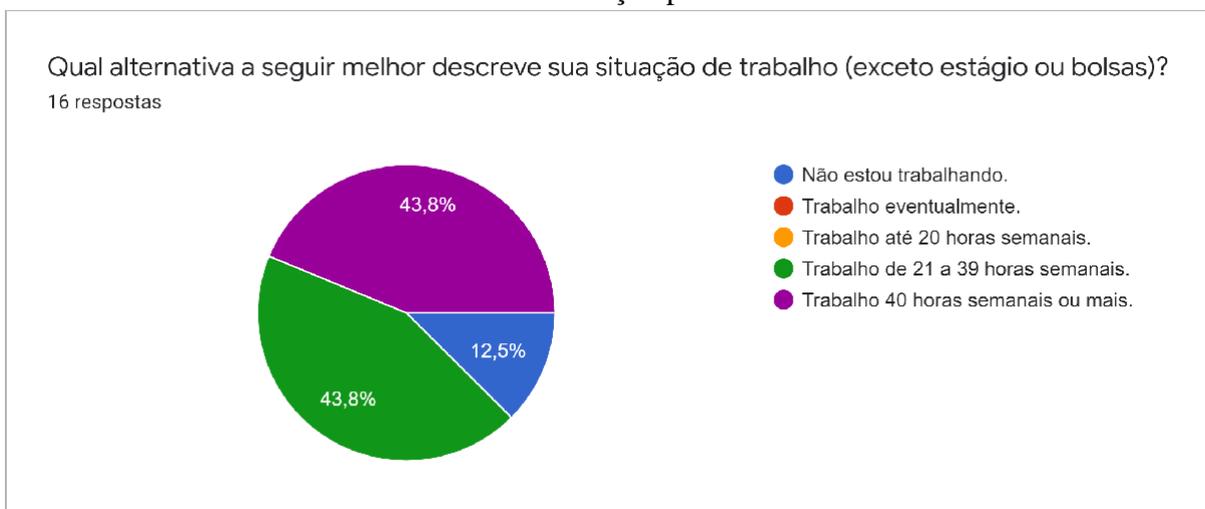
Gráfico 3 – Experiência no Magistério



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a carga horária de trabalho (Gráfico 4), 7 trabalham entre 21 a 39 horas semanais, 7 trabalham 40 horas semanais ou mais, e 2 não estão trabalhando no momento.

Gráfico 4 – Atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4 Metodologia para a análise

Em decorrência do problema da pesquisa, que busca evidenciar o letramento digital na formação inicial do pedagogo sob o prisma do olhar dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia, torna-se fundamental destacar que as mudanças provocadas pelas TDs na educação são reconhecidas nos tempos atuais e, inclusive, na universidade. Portanto, ao desenvolver esta pesquisa, empregaram-se as TDs nas diferentes etapas do processo investigativo, desde o momento da escolha temática do estudo, dos instrumentos utilizados para a construção dos dados, que posteriormente compuseram o *corpus*, bem como os empregados no tratamento e na análise qualitativa. A este propósito, Bardin (2011) aponta o computador como a ferramenta tecnológica para análise profunda dos dados, onde ele é capaz de realizar ações complexas que o ser humano algumas vezes não consegue esgotar.

Na análise, utilizaram-se as três etapas da técnica recomendada por Bardin (2011): a) pré-análise, b) exploração material e c) tratamento de resultados, inferência e interpretação. Segundo a autora, a análise de conteúdo designa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

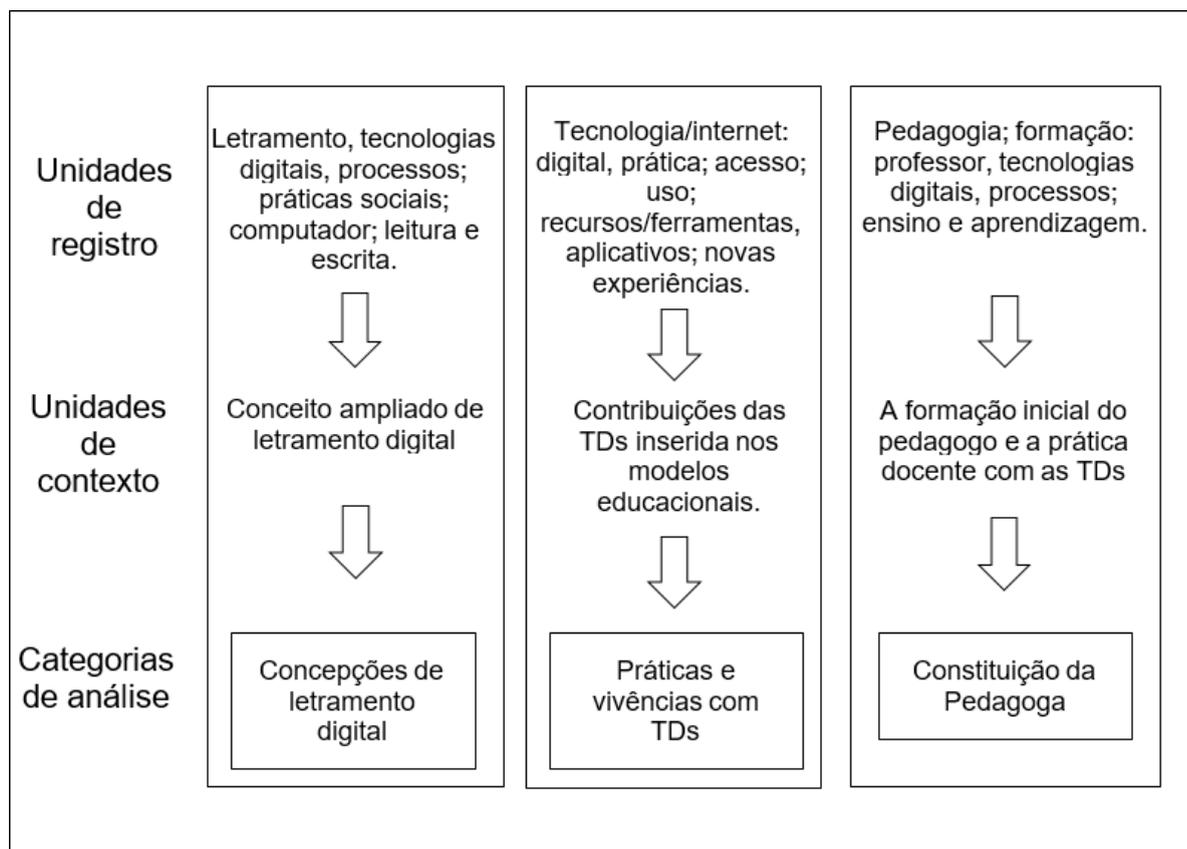
Assim, o primeiro passo ocorre com a constituição do “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 96) e que implica escolhas, seleções e regras. Inicialmente, o tema da pesquisa foi mapeado permitindo a organização do material, “[...] uma operação de desmembramento do texto em unidades onde é possível identificar os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias” (BARDIN, 2011, p. 201), identificando as diferentes amostras de informações para dar sequência ao processo de codificação do *corpus*. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos e permite uma representação de conteúdo ou expressão, suscetível de explicação pelo analista (BARDIN, 2011). Nesse sentido, para a transformação do conteúdo em unidades de análise, realizou-se a leitura minuciosa do material, destacando os recortes das respostas dos questionários em unidades de registros (palavras, frases), para, na sequência, classificar e

agregar as informações para definição das categorias. Assim, listaram-se, contaram-se, marcaram-se em negrito as palavras relevantes explorando cores diferentes disponíveis nas ferramentas de edição de textos.

Em seguida, após a codificação, ocorreu a categorização a partir do processo de agrupamento dos enunciados, considerando a parte comum entre eles. Portanto, realizou-se a classificação pela semelhança das respostas, nomeando as categorias, que possibilita um esforço de síntese dos aspectos importantes da pesquisa, tratando-se do conjunto de dados pela exaustividade e a homogeneidade de categorias, prezando pela objetividade, consistência e fidedignidade. O processo de categorização seguiu o critério semântico que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 105).

A Figura 2 apresenta o processo realizado para a definição das categorias, mostrando a escolha das unidades de registro (significação), que poderiam cada uma ser um tema, uma palavra ou uma frase. Na sequência, foram geradas as unidades de contexto objetivando a compreensão da unidade anterior, e tendo como finalidade o processo de categorização. Este envolveu o isolamento dos elementos da comunicação e o desmembramento do discurso em unidades de sentido (BARDIN, 2011), surgindo as três categorias: Concepções de letramento digital, Práticas e vivências com TDs, e Constituição da Pedagoga.

Figura 2 – Processo para definição das categorias



Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, no processo para a definição das categorias foram realizadas as etapas anteriores da Análise de Conteúdo (2011), ou seja, a pré-análise e a exploração material. Nesse momento, à medida que se realizava a familiarização com os dados, realizando o aprofundamento pela leitura das respostas de cada participante, desmembra-se o texto por meio do recorte das unidades de registro e de contexto. Assim, foram sendo destacadas as frases e palavras que se assemelhavam, e que se repetiam em maior proporção, realizando a codificação. Ao elaborar as unidades de contexto, levou-se em consideração a pertinência com os objetivos previstos, gerando informações que foram ordenadas em temas relacionados com as perspectivas dos sujeitos da pesquisa em relação a suas percepções quanto a concepção de letramento digital, o uso das TDs e a importância para a formação inicial do pedagogo. Depois da codificação, foi realizada a categorização, agrupando-se os elementos que possuem características comuns dentro de cada unidade de registro e contexto, revendo o quadro teórico e as questões de investigação.

Portanto, no próximo capítulo discute-se as categorias, realizando as inferências e interpretações do *corpus* apoiadas nos referenciais teóricos, procurando compreender os diferentes conceitos e importância do letramento digital; verificar as concepções dos discentes sobre o letramento digital e sua importância; identificar e descrever as práticas de letramento digital realizadas no curso de licenciatura em Pedagogia a partir do olhar e considerações dos discentes; e conhecer e refletir sobre a significância e contribuições das práticas de letramento digital a partir do olhar e considerações dos discentes, para a formação inicial do pedagogo e para a sua posterior prática docente.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As práticas culturais de cada contexto histórico são refletidas nos modos de vida dos sujeitos. Atualmente, em nosso meio evidencia-se a cultura digital. Assim, este estudo, a partir do olhar e considerações dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia, registrados por meio de enunciados às questões descritivas do questionário on-line, verifica as concepções sobre o letramento digital e sua importância; identifica e descreve as práticas de letramento digital realizadas especialmente no curso de licenciatura em Pedagogia; e conhece e reflete sobre a significância e as contribuições das práticas de letramento digital para a formação inicial do pedagogo e sua posterior prática docente.

Para isso, este capítulo apresenta os resultados e a discussão acerca das categorias que emergiram no processo de análise. Em “Concepções de letramento digital”, analisam-se e discutem-se as compreensões e perspectivas que as estudantes apresentaram acerca desse conceito. A seguir, em “Práticas e vivências com TDs”, são analisadas e discutidas as vivências em relação ao acesso e uso das TDs no cotidiano pessoal, acadêmico e suas finalidades, bem como as práticas pedagógicas pelos professores e as experiências de aprendizado nas disciplinas do curso. Por fim, em “Constituição da Pedagogia”, analisam-se e discutem-se a significância e as contribuições das práticas de letramento digital para a formação inicial do pedagogo e suas relações com a posterior prática docente.

#### 4.1 Concepção de letramento digital

A capacidade de entender, compreender e se comunicar em uma linguagem digital é hoje um conhecimento indispensável para usar as TDs, que estão cada vez mais presentes e emergentes no âmbito educacional. Assim, o processo de incorporação do letramento digital leva a um “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Então, saber como fazer o uso efetivo dessas TDs para acessar e ler informações, bem como comunicar seus conhecimentos, sobretudo pela escrita, são essenciais para o letramento digital.

Nesse sentido, quando questionadas se as TDs interferem nas práticas de leitura e escrita atualmente, a maioria das estudantes entende que existe interferência, “*pois elas já fazem parte de todo o nosso cotidiano. A leitura hoje é facilitada pelos e-books e Kindle. Livros digitais estão cada vez mais acessíveis. Enviamos muitas mensagens diárias e isso implica na nossa forma de escrita*”, afirma E8 (S8). A estudante E12 (S8) concorda dizendo que “*estão presentes a todo instante na vida do estudante e na universidade também ela auxilia o professor além de facilitar para o estudante que trabalha e estuda tendo o texto e atividades na palma da mão através do celular também*”. Por sua vez, E15 (S8) acredita que “*através das tecnologias, passamos a ler, escrever também por celulares, Notebook, tablets... não somente pelo papel, onde assim se torna essencial tê-las dentro da sala de aula com os alunos também*”. Por outro lado, 3 estudantes acreditam que as TDs não interferem nas práticas de leitura e escrita, mas não justificaram sua resposta.

Os enunciados das estudantes destacam como as TDs estão presentes em diferentes contextos e sobre sua presença na educação formal, ressalta-se que as TDs “*não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas*” (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2005, p. 27). Contudo, pode provocar algumas reflexões, que não estão relacionadas somente com a dificuldade de acesso e habilidades, mas principalmente com a dificuldade de associar os conhecimentos teóricos com as atividades pedagógicas práticas suportadas por essas TDs, pois para “*alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender várias ações, que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de*

texto mais sofisticados que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor” (RIBEIRO, 2009, p. 33).

As estudantes ressaltam a importância e necessidade de possuir algum nível de proficiência digital para a realização das atividades acadêmicas, pois os ambientes escolares tornaram-se cada vez mais complementados com o trabalho *online*, e como afirma Ribeiro (2009), as pessoas são letradas digitalmente de acordo com sua realidade de vida. Isso demonstra que cada vez mais as TDs estão presentes, abrangendo todos os componentes da vida de nossos estudantes, exigindo que as pessoas adaptem seus processos de pensamento e escrita para interagir nos espaços digitais. Quanto mais preparar os estudantes a compreender e integrar o letramento digital em sua formação inicial, melhor estarão preparados para a área profissional, e em contribuir na formação de outros estudantes para uma participação futura em uma sociedade em constante evolução quando se trata de TDs. Nessa perspectiva Coscarelli e Ribeiro (2014) alertam para o aprofundando das discussões sobre as práticas de linguagem do mundo real, a diversidade de linguagens, à qual precisamos estar atentos aos multiletramentos, a multiplicidade cultural das populações e ao caráter híbrido de nossa sociedade que impactam o processo educativo.

Acerca do impacto das TDs no processo de ensino e aprendizagem, delineiam-se estudos sobre o letramento digital como uma linguagem existente numa diversidade de práticas e formas de usá-la, as quais são construídas sociocultural e historicamente em contextos diversificados (SOARES 1998, KLEIMAN, 2005), e sendo adquiridas na prática social. Assim, “não é o conhecimento de uma determinada teoria, por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem” (KLEIMAN, 2008, p. 510). Trata-se da linguagem aprendida em contexto.

Portanto, cabe aos professores considerarem o que está acontecendo em torno dos alunos, sua cultura, que envolve costumes, comportamentos, expressões e interações. Isso porque os saberes envolvidos no ato educativo estão relacionados com a mobilização dos diversos modos de expressão cultural e sociocognitivos. Em razão disso, procurou-se saber o que realmente o letramento digital abrange. A partir da pergunta “o que você entende por letramento digital?”, um total de 11 estudantes disse acreditar que são habilidades desenvolvidas para a utilização da tecnologia em sala de aula, conhecer diferentes recursos e saber fazer uso de ferramentas digitais. Esse entendimento é comum entre estudantes, embora seja difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital. Existem diversas

habilidades que deveriam ser, se não conhecidas, pelo menos familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014).

É relevante, no entanto, a apropriação de habilidades básicas pelos indivíduos, para que possam aperfeiçoar outras quando necessário. Certamente, o trabalho com letramento digital nas instituições de ensino precisa considerar como as TDs são incorporadas nas práticas educacionais e não ser reduzidas a uma questão de habilidades no manuseio delas. Existem situações diferenciadas que tornam uma pessoa letrada, seja o uso da internet para em dado momento interagir em redes sociais, ou para acessar o *e-mail* (RIBEIRO, 2008). Assim, as práticas sociais que cada indivíduo possui demonstram as formas como se apropriam das TDs, tornando-se “leitores de telas e escritores com acesso a meios de publicação sem ou quase sem mediação [...] a essa apropriação gradativa dos novos meios pelas pessoas deu-se o nome de letramento digital” (RIBEIRO, 2009, p. 16).

Ressalta-se que, apesar da maioria das estudantes apresentarem uma percepção de letramento digital voltada para habilidades e capacidade em lidar com as TDs, algumas estudantes mostram percepções diferenciadas das demais tendo foco na leitura e escrita e usos com significado. A estudante E2 (S4) diz que são “*práticas sociais de leitura e produções em ambientes digitais*”. Entendimento semelhante teve a E5 (S8) ao afirmar que são “*práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais*”. Para a E7 (S7), significa “*a capacidade de não só saber usar das tecnologias, mas sim fazer o uso das mesmas com significado para o aluno*”. E8 (S8) também acredita que é “*a capacidade de conseguir lidar com as novas tecnologias. Não basta conhecer, tem que saber usar. Letramento digital e saber usar da melhor forma estas tecnologias*”. E16 (S7), por sua vez, entende “*como a ‘alfabetização crítica’ de forma digital. Entender como e pra que a tecnologia pode ser utilizada e fazer uso disso*”. Isso significa que, para essas estudantes, o letramento digital não é apenas uma habilidade ou a capacidade de utilizar diversos aparatos tecnológicos, mas está relacionado com as variadas práticas sociais da leitura e escrita no digital. O letramento digital requer habilidades que viabilizem o uso da linguagem para a comunicação em meios digitais, mas também possibilitam novas formas de escrita relacionadas diretamente com a multiplicidade dos aspectos que envolvem processos de aprendizagem sociais, cognitivos e discursivos por meio das telas (SOUSA, 2002; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; ROJO, 2012).

Isso é perceptível nos dias atuais, pois os jovens, uns com os outros, em tempos e espaços além da escola, tendem a aprender como usar as TDs, compartilhar o que fizeram com as TDs, consultar e descobrir como e para quê usar as TDs. Consequentemente, esse movimento pode provocar o letramento digital por meio da criatividade e da aprendizagem autônoma, indo além da questão da leitura e escrita, levando-se a “reconhecer que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 155). Assim, os educadores poderiam incorporar as TDs no cotidiano pedagógico não apenas engajar os estudantes, mas para garantir que esses estudantes possam não somente usar efetivamente esses aparatos digitais, mas também promover e implementar práticas a partir de experiências de aprendizagem que diminuam a distância entre as experiências vividas dentro e fora da universidade.

Ressalta-se que, embora os entendimentos em si pareçam diferentes, as estudantes buscaram elaborar definições acerca de componentes que fazem parte do letramento digital. Então, essas diferentes nuances apresentadas pelas estudantes servem para reforçar e unir tantos aspectos diferentes de um tema complexo. A verdade é que não se pode conceituar letramento digital em apenas algumas palavras. É, pois, pertinente que os professores, como mediadores, possam ensiná-las e ajudá-las nessa compreensão. Esses dados também relacionam-se com o resultado da pesquisa desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic (2018), apontando como principal equívoco das políticas públicas para formação de professores em TDs associar o letramento digital como um conjunto de habilidades meramente técnicas, o que não permite uma verdadeira inovação das práticas pedagógicas. Enfatiza que a formação deveria focar nas metodologias de uso pedagógico de TDs, valorizando inclusive os momentos importantes de trocas entre pares. Desse modo, enfrentar e responder a estes desafios começa por assegurar que o letramento digital deve ser problematizado em vez de ser tomado como entendido.

Assim, com o mesmo entendimento Soares (2002) caracteriza o letramento digital pelos seus diversos efeitos cognitivos, culturais e sociais em função dos contextos de interação com as práticas de leitura e escrita, ou das variadas e múltiplas formas de interação com o mundo por meio das telas. Assim, o letramento digital por ser fenômeno que envolve a multiplicidade de práticas de letramento tem o intuito de transmitir as muitas facetas que a leitura e a escrita na era moderna implicam, e faz com que o letrado digital consiga utilizar as informações em sua multiplicidade, isso inclui a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar

e participar com as TDs em todos os seus formatos (ROJO, 2009). Logo, a compreensão sobre letramento digital é complexa, evidencia os desafios das relações entre professores e estudantes, uma vez que suas expectativas e experiências nem sempre estão alinhadas.

Em vista disto, podemos começar a perceber a multiplicidade de conhecimentos que trazem esses sujeitos, que vivem a cultura digital, e valorizar na escola/universidade as suas práticas cotidianas realizadas fora da escola, onde o uso dessas habilidades estão cada vez mais sendo exigidas para atender às exigências sociais (SOARES, 2012). Assim, compreendemos que atualmente várias práticas de leitura e escrita das estudantes são realizadas por meio de aparatos tecnológicos com o intuito de possibilitar o acesso ao conhecimento no curso.

Esses aspectos são particularmente relevantes, pois promover o letramento digital muitas vezes anuncia a expectativa de aproximar os estudantes das questões do cotidiano trazidas até a sala de aula. O objetivo é fazer com que os sentidos atribuídos a essas TDs no contexto social, sendo incorporados, não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados (COSCARRELLI, 2016), possibilitando conduzir à abertura de novos aprendizados e a experiências de sucesso. É evidente que, para alcançar um contínuo de desenvolvimento de habilidades de letramento digital com profundidade no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que haja “a transformação das estratégias dos cursos universitários para formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos” (KLEIMAN, 2006, p. 76). Nesse sentido, vale questionar se os estudantes estão sendo preparados para a compreensão do letramento digital, descobrir o que isso significa no campo do conhecimento e/ou como pode ser vivido em sala de aula nas diferentes disciplinas, e os professores desempenham um papel fundamental nesse processo. De fato, essas oportunidades precisam ser construídas, pois dessa forma possibilita “o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa” (COSCARRELLI et al., 2016, p. 22).

Para Rojo (2012, p. 13), são problematizações que buscam renovar a prática dos professores visando promover uma reflexão que, segundo ela, “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas”. Essas mesmas problemáticas propiciam pensar também, entre outras coisas, como as novas TDs podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, para que essas mudanças ocorram, é preciso

ficar claro quais são os benefícios reais das TDs em sala de aula, especialmente se elas foram usadas por professores antes. Assim, é necessário possibilitar o diálogo e a interação, vendo o próximo como alguém que tem algo a dizer a partir da vivência da comunicação (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007). Por isso, a serviço da educação, “as novas tecnologias devem servir como mediação pedagógica a partir de um processo educativo, num diálogo efetivo com a realidade” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 96).

Além disso, o letramento por meio das TDs engloba oportunidades para refletir sobre a aprendizagem coletiva e individual, reconfigura o aluno como criador/produtor ao invés de um mero ouvinte/espectador, levando o professor a não permanecer em um formato rígido e unidirecional de educação, mas incentivar a aprendizagem independente e novas abordagens. Os conhecimentos envolvendo o letramento digital, portanto, precisam considerar, de início, o conhecimento dos diversos recursos tecnológicos, pois quanto maior a habilidade com esses aparatos digitais os estudantes terão, maior acesso haverá ao conhecimento e oportunidades para atender às demandas e desafios de aprender e trabalhar em uma sociedade digital.

Uma consideração importante acerca dessa pluralidade em letramentos digitais como práticas sociais de leitura e escrita é que os saberes em "operar" aparatos tecnológicos, *hardware* e *software* são na maioria dos casos a menor parte do que as práticas sociais envolvem, pois abordar o letramento digital com base nas práticas de letramento envolve linguagens incorporadas das mais diversas formas, “tanto na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, como também, na pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores e leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14). Percebe-se assim, que a maior parte do que as estudantes trazem às práticas de letramento digital são "modos de fazer as coisas" culturais e críticos em vez de técnicas "operacionais", tem haver com o contexto de suas experiências diárias, dos espaços sociais que vivem e da própria cultura.

Portanto, como sugere Rojo (2003) em termos de letramento, é preciso que as instituições de ensino preparem a comunidade para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar na cultura digital um espaço para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. O letramento digital surge com as vastas possibilidades de aprendizagem por meio de diferentes práticas multiletradas de linguagens, semioses, textos, novos letramentos (RIBEIRO, 2009, p. 2). Assim, para que isso aconteça é preciso assegurar que o letramento digital seja explicitamente incorporado nos resultados de

aprendizagem pretendidos para os estudantes. Portanto, o letramento digital segue por caminhos específicos de multiplicidades presentes na sociedade contemporânea, seja pela diversidade cultural das comunidades e sociedade, ou pela multiplicidade semiótica de constituição e construção dos textos por meio dos quais essa sociedade se informa, comunica e cria (SOARES, 2002; RIBEIRO, 2009; ROJO, 2012).

Qualquer que seja o sentido a que o termo “multiletramentos” sinalize, os estudantes devem ser capazes de criar novos conhecimentos usando suas habilidades digitais para melhorar o aprendizado, mas que não se limitem somente na produção de textos, mídias sociais, blogs, uma vez que o contexto dos multiletramentos, como afirma Rojo (2012) requerem uma nova estética e novas éticas por ter características híbridas, fronteiriças, interativas, colaborativas, sobretudo de linguagens, modos, mídias e culturas. Nesse sentido, a próxima seção analisa as práticas e vivências das estudantes com as TDs, apresentando suas experiências cotidianas e como fazem uso das TDs nos processos de aprendizagem durante a formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia.

#### **4.2 Práticas e vivências com TDs**

O uso cotidiano das TDs em nossas vidas pode possibilitar que os estudantes ingressem no ensino superior com alguma experiência sobre o seu uso e expectativas em sua jornada de aprendizagem. Isso torna-se evidente quando as 16 estudantes mencionaram ter acesso à internet, sendo o ambiente doméstico o local onde mais a utilizam, seguido da universidade em segundo lugar. Na sequência, aparecem o ambiente profissional e outros lugares como casa de amigos, cibercafé, dentre outros.

Como as habilidades digitais das estudantes variam muito, possuindo acesso e utilizando vários tipos de dispositivos tecnológicos (como *notebook/tablet*, *smartphone*, impressora, *scanner*, até leitor digital/*e-readers*), um total de 8 delas diz acreditar que a maneira mais eficiente para aprender a usar esses dispositivos é sozinhas; 3 diz que o é com a ajuda de amigos; outras 3 dizem que é nas aulas das diferentes disciplinas da universidade; e 2, nas aulas de informática. Essas habilidades digitais definem essa geração jovem que cresceu e convive em um ambiente digital, aprendendo desde muito cedo a lidar sozinhos com as TDs incorporando-as em suas práticas diárias (CASTELLS, 2000), sem a necessidade de cursos ou formações. Assim, quando chegam à universidade, esses estudantes trazem na

bagagem muitas experiências com as TDs e esperam não apenas ampliar como também aprimorar os conhecimentos durante seu processo formativo.

As estudantes, portanto, acessam a internet fora do contexto acadêmico para realizar diferentes atividades. Entre elas, destacam-se: interagir nas redes sociais e nos aplicativos de mensagens, realizar transações (bancárias, compras, entre outras), fazer pesquisas, baixar ou assistir vídeos e fazer compras, baixar ou ouvir músicas ou *podcast*, jogar, e criar conteúdo digital a um consumidor/público em contextos específicos. Dessa maneira, percebe-se uma relação imbricada entre as TDs e sociedade, ambos sendo influenciados e influenciando-se mutuamente (RIBEIRO, 2012). É, afinal, uma relação na qual os sujeitos vão se apropriando das TDs a partir de suas necessidades, pois os processos de construção e transformação do conhecimento se dão por meio de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e que estão exigindo cada vez mais essa aproximação.

Assim, as estudantes quando estão desenvolvendo essa diversidade de ações e atividades por meio digital, seja na universidade ou fora dela, significa dizer que estão tendo o conhecimento e a capacidade de usar uma ampla gama de aparatos tecnológicos para uma variedade de propósitos. São esses diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para níveis ou graus de letramentos diversos” (RIBEIRO, 2009; KLEIMAN, 2008). Envolver os estudantes no processo de desenvolver o letramento digital inclui uma grande variedade de habilidades cognitivas, sociológicas e emocionais completas que os usuários precisam para funcionar efetivamente em ambientes digitais. Isso porque, há modalidades diferentes de letramento, há letramentos, e não letramento resultando em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.156).

Dessa forma, fica evidente nos resultados da pesquisa, como as estudantes buscam diferentes formas de acesso ao conhecimento por meio das TDs, principalmente quando esses meios digitais oferecem atividades e entretenimento de acordo com suas preferências, como as redes sociais, aplicativos e mídias digitais que produzem conteúdos dos mais variados segmentos. Essas preferências se destacam porque por meio das TDs, existe uma organização em que a linguagem verbal, a imagem e o som têm um papel importante na significação, onde o próprio leitor define quais elementos conhecer, as situações específicas e diferenciadas segundo a demanda social (KLEIMAN, 2014, p. 80).

Por isso, apesar da preferência pelas redes sociais (como Instagram, Facebook ou Twitter), quando abordadas sobre a forma que interagem nesses ambientes, 10 das estudantes

somente visualizam, 5 curtem e 1 compartilha. As opções “publicar” e “comentar” não foram selecionadas pelas respondentes, demonstrando que essas atividades exigem uma atitude mais proativa, com maior envolvimento em processos cognitivos e que permitem um envolvimento de forma mais direta com o conhecimento, tornando-se um desafio. Assim, essa interatividade digital entre humanos e máquinas traz novas formas de comunicação que “possibilitam ao usuário interagir, não mais apenas com o objeto (a máquina ou a ferramenta), mas com a informação, isto é, com o conteúdo” (LEMOS, 2000, p. 3). Essas interações como possibilidades de colaboração, de produção e publicação de textos se ampliam significativamente para além da visão restrita das TDs como meras ferramentas, quando utilizadas enquanto potencializadoras da produção de saberes e culturas (RIBEIRO, 2012).

Percebe-se então, que ao desenvolver o letramento digital, as estudantes buscam adquirir mais competências, planejamento, capacidade de pensamento crítico, compreender e reunir informação de diferentes fontes digitais. É o que Rojo (2013) aponta como práticas digitais envolvendo tanto a criação de significação, pluralidade e diversidade, quanto o domínio das ideias, não se tratando apenas de utilizar a tecnologia em si, ou compreender o letramento digital como sinônimo de práticas isoladas em leitura e escrita por meio das telas. Assim, Ribeiro (2014) e Rojo (2013) partilham o entendimento de que os aprendentes digitais precisam de ajuda sobre como fazer uso das TDs eficazmente para a aprendizagem.

Nesse sentido, embora as participantes estejam matriculadas em curso presencial de Pedagogia, as aulas não ocorreram de forma presencial desde 2020 em razão da pandemia de covid-19, que exigiu a alteração das aulas ministradas por meio das TDs de forma síncrona. Os depoimentos delas sobre essa experiência mostram que, apesar das dificuldades, da preferência por aulas presenciais, é uma experiência desafiadora, que tem proporcionado novos conhecimentos e aprendizados. Nesse tocante também, as respondentes reconhecem a dedicação dos professores e professoras.

Sobre essas aulas, E1 (S6) enfatiza que *“primeiramente foi um pouco difícil me acostumar a essa modalidade. Porém, visto o empenho dos professores, conseguimos manter um ambiente de aprendizado e mesmo à distância de relação. A autonomia é mais clara nesse momento também”*. E2 (S4) considera que

[...] muitos professores devem levar em consideração que está sendo uma situação complicada e diferenciada, não podem fazer da mesma forma que faziam no presencial [...] Por ser ensino remoto, manter a concentração se torna ainda mais

*difícil de aprender. Mesmo com tudo isso, com professores organizados, dedicados e compreensivos, o semestre pode ser muito bem aproveitado.*

Da mesma forma, para E11 (S6), que diz que “*A experiência está sendo bem desafiadora, de constante aprendizado. Sou uma amante das aulas presenciais, portanto esse método é bem difícil para mim, principalmente pela concentração, e falta de contato presencial com professores e colegas*”.

Apesar de todas as estudantes terem total acesso à internet e habilidades técnicas para usar uma série de aplicativos e ferramentas, elas ainda possuem dificuldades ao lidar no formato on-line para seus estudos, com as aulas síncronas. Para Ferreira et al. (2020), isso acontece porque surgem desafios que necessitam de constante acompanhamento a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com o contexto de cada realidade experimentada pela comunidade acadêmica, o que demanda reconstruir o espaço presencial da sala de aula para a estrutura remota. As estudantes enfatizaram que, apesar dos desafios, os professores estão sempre colaborando e buscando uma maior preparação e conhecimentos quanto às habilidades para a realização das aulas no espaço digital.

Sabe-se que a realidade atual é de um mundo conectado, onde o uso das TDs na educação implica novas maneiras de comunicar, pensar, ensinar/aprender, em que os professores podem fazer uso desses recursos para auxiliar na integração dos conteúdos curriculares. Portanto, as TDs utilizadas como ferramentas pedagógicas nas escolas redefinem a função docente, pois agregam, às práticas de ensino e aprendizagem, novos modos de acesso ao conhecimento (LÉVY, 1993).

Em razão disso, considera-se que as TDs podem possibilitar a participação ativa nos processos coletivos de aprendizagem. Para tanto, questionou-se como fazem uso das TDs nos processos de aprendizagem para trabalhar com colegas dentro e fora da sua universidade. Entre essas atividades, as estudantes ressaltaram o trabalho em ambientes colaborativos ou o uso de arquivos em nuvem. Foram mencionadas também a troca de ideias e materiais com colegas externos à instituição (espaço colaborativo on-line) e a troca de materiais com colegas (*e-mail*). Cada vez mais os estudantes estão conectados e realizando atividades individuais ou colaborativamente, fazendo com que passem mais horas em frente do computador. Assim, 7 participantes informaram que passam onze horas em frente ao computador, enquanto 5 delas passam cinco horas, e outras 4 passam dez horas para realizarem atividades da universidade.

É necessário, portanto, que o professor passe a conhecer e explorar cada vez mais as variadas possibilidades de aprendizagem por meio das TDs e enriquecer o ambiente educacional, uma vez que “permitem novas possibilidades de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento, sendo, portanto, essencial ao homem” (LÉVY, 1999, p. 157). Estes dados podem indicar que as TDs contribuem para a facilidade da pesquisa por meio do compartilhamento de materiais, troca de conhecimentos, bem como potencializa o funcionamento cognitivo da disseminação de informações. Assim, o acesso à internet e a diferentes aparatos tecnológicos tornam-se cada vez mais presentes no ensino, fazendo com que as instituições de ensino promovam seus usos para diversas atividades.

Dessa forma, as estudantes ao serem questionadas sobre esses usos, afirmaram que podem usar esses aparatos tecnológicos (computador, *notebook*, *laptop*, *tablet*, leitor digital/*e-readers* ou *smartphone*) e a internet sempre que quiserem no espaço universitário. Elas destacaram estes usos durante as aulas para realizar atividades relacionadas aos conteúdos tratados pelo professor; quando estão na biblioteca para realizar atividades relacionadas aos conteúdos estudados no curso; durante as aulas para realizar outras atividades não relacionadas aos conteúdos tratados pelo professor; em eventos da universidade; quando não tem aulas, ou na biblioteca para realizar atividades não relacionadas aos conteúdos estudados no curso. Essa é uma das vantagens de se usar as TDs em sala de aula: pode-se fazer uso em várias ocasiões, bastando que o professor planeje atividades de acordo com cada momento (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005), de modo que cada situação de aprendizagem, a partir de perspectivas pedagógicas diferentes, possibilite buscar maneiras mais eficientes de utilizar as TDs nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, é compreensível o fato da maioria das estudantes ficarem horas prolongadas em frente ao computador, pois essa situação se intensifica à medida dos interesses e necessidades dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Portanto, diante das experiências utilizando as TDs nas aulas realizadas pelos professores no curso de Pedagogia, a disciplina Educação e Cultura Digital é a mais lembrada pelas estudantes como sendo a que desenvolve conteúdos e propostas específicas voltadas ao digital. Um total de 9 respondentes afirmou que, em outras disciplinas, houve momentos em que foram utilizados recursos tecnológicos para a realização de atividades, por meio do

*Canva, Prezi, YouTube, Kahoot, Animaker*<sup>1</sup>, *slides*, vídeos e outros. Por outro lado, a E5 (S8) considera que “*Raramente havia novas propostas de TDs*”, e a E8 (S8) diz “*Não recordo uma que fosse mais específica além da educação e cultura digital. [...] Mas não me vem em mente uma disciplina que trate especificamente essa proposta*”. Nesse sentido, as estudantes percebem a disciplina de Educação e Cultura Digital no currículo como oportunidade que possibilita construir estratégias no caminho da aprendizagem, uma vez que torna-se mais evidente nas práticas pedagógicas em sala de aula. Isso acontece porque os comportamentos e usos *online* são visivelmente diferentes, o digital acelera e intensifica o uso de outras linguagens e permite outras maneiras de ler e de produzir (ROJO, 2004). Isso corrobora com o estudo da Cetic (2018) mostrando que mais do que oferecer uma única disciplina durante a formação inicial, se faz necessário propiciar uma reflexão sobre o uso de TDs como ferramenta pedagógica, integrando-as ao currículo escolar e, portanto, ao processo de formação como um todo.

As informações da Cetic (2018) reforçam como a tecnologia está presente na vida dos estudantes e indicam que o uso de ferramentas digitais têm potencial de tornar a escola mais interessante para eles. Por isso, ao contrário dos meios de comunicação tradicionais (jornais impressos, rádios, revistas, televisão), a internet é o meio mais utilizado por 15 das estudantes para se manterem atualizadas acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo, e somente 1 estudante apontou a televisão. Esse dado é compreensível pelo fato de que a internet ampliou as formas de comunicação e a liberdade de expressão das pessoas, facilitando o acesso à informação em tempo real. Isso acontece porque na era digital a capacidade de ler e entender se estende muito mais do que apenas o texto. À medida que a internet evoluiu, evoluiu uma série de outras linguagens, como visual, imagens em movimento, ícones, visualizações de dados, vídeos e combinações de todas as anteriores, isto é, uma variedade de modos de material digital, que constitui o multiletramento (ROJO, 2004).

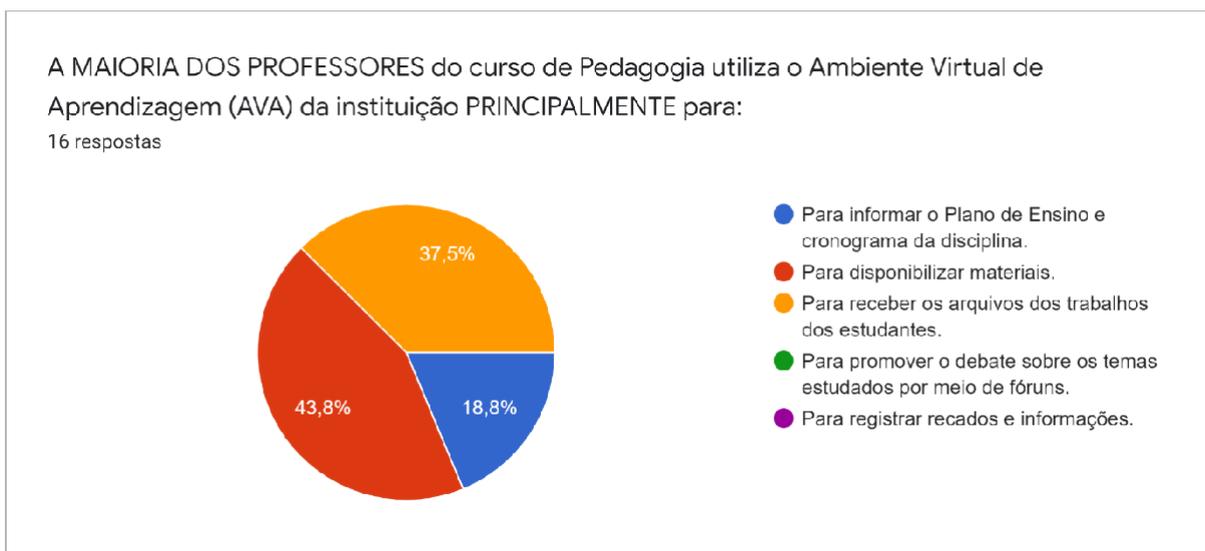
Com isso, torna-se insuficiente tão só utilizar os aparatos tecnológicos disponíveis se, por outro lado, não produzirem significado para a compreensão e aprendizagem do aluno. É preciso envolver e permitir que o estudante tenha acesso a um leque mais amplo de possibilidades com as TDs, fato apresentado por 7 estudantes ao responderem que os professores do curso de Pedagogia utilizam o AVA da instituição principalmente para

---

<sup>1</sup> Canva, Prezi, Kahoot, Animaker são ferramentas (plataformas, *softwares*) on-line para a criação de trabalhos acadêmicos.

disponibilizar materiais, 6 para receber os arquivos dos trabalhos dos estudantes e 3 para informar o plano de ensino e cronograma da disciplina, como mostra o Gráfico 5 abaixo. Quando interrogadas se os professores utilizam o AVA de outra forma e quais seriam, não houve respostas divergentes das citadas anteriormente.

Gráfico 5 – Ambiente Virtual de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que, apesar de as estudantes afirmarem que as TDs estão presentes como parte do fazer pedagógico dos professores, de modo geral essa utilização diz respeito a receber trabalhos, disponibilizar materiais e informar planos e cronogramas de ensino. Além disso, quando perguntadas sobre quais são as formas de uso das TDs nas aulas pelos professores do curso de licenciatura em Pedagogia, as estudantes em sua maioria se limitaram a elencar os tipos de recursos, aplicativos e aparatos tecnológicos (*data-show*, vídeos, celular, *notebooks*, *slides*, *podcast*, *YouTube* e outros). Trata-se de pensar que as TDs por si só (*software*, plataformas, recursos) não são o mais importante, mas as práticas educacionais e os processos eficazes de aprendizagem colaborativa (LÉVY, 1999).

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre as dificuldades de compreensão acerca do que são as TDs e de como elas podem ser incorporadas no fazer pedagógico, evitando, com isso, um descompasso de ideias, entre professores e alunos, para que possam superar os obstáculos estruturais que, porventura, estejam fragilizando a inserção das TDs com coerência nas práticas pedagógicas. Acredita-se que a presença do professor é indispensável para prover

as mediações cognitivas e interacionais e que ela dá significado às demandas advindas das TDs. Isso porque a escola, concebida como espaço de construção coletiva, estaria “contribuindo efetivamente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética” (LIBÂNEO, 2009, p. 12).

Diante disso, compreende-se como as propostas mais concretas no campo das TDs são fortemente marcadas pelas disciplinas que se agregam com o uso pedagógico das tecnologias, e quando incorporadas ao currículo, como recurso pedagógico, elas favorecem o processo de ensino e aprendizagem. É certo que lidar com o conhecimento das tecnologias exige um maior esforço, em que o “educador deve conhecer o que cada ferramenta tecnológica tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais” (VALENTE, 1993, p. 18). Mas é igualmente importante a responsabilidade dos professores em proporcionar essa interação entre as TDs e seus alunos. Desse modo, todos se sentirão mais confiantes a atuarem de forma criativa, autônoma e colaborativa.

Por outro lado, quando questionadas se a maioria dos professores, quando cria atividades digitais, leva em conta dificuldades práticas ou técnicas dos discentes, 11 das estudantes responderam positivamente, visto que os professores abrem espaço para as possibilidades, tais como: adapta a atividade, discute soluções e proporciona caminhos alternativos para complementar a atividade; 3 dizem que os professores discutem possíveis obstáculos com os estudantes e delineiam soluções. Ademais, 2 respondentes relatam que os professores adaptam a atividade para minimizar dificuldades. Certamente, faz-se necessário que os professores, antes de propor qualquer adoção tecnológica em aula, repensem como ajudar no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes por meio dos conteúdos de suas disciplinas, de tal forma que “a pedagogia, assim, há que se abrir para toda contribuição que ajude a explicitar as peculiaridades do fenômeno educativo e do ato de educar num mundo em mudança” (LIBÂNEO, 2005, p. 3).

Dessa forma, verifica-se o impacto e o alcance que as TDs têm no cotidiano e até na forma como os estudantes se relacionam, seja com as atividades escolares, seja com o consumo e comportamentos sociais. Assim, os estudantes precisam ser incentivados a usar ou mesmo desenvolver práticas e ferramentas on-line para explorar e expressar seus próprios interesses, sejam eles culturais, políticos, civis ou formativos, pois “não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar [...], é preciso,

antes de mais nada, estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço” (LÉVY, 1999. p. 238). Ter condições de participar ativamente das TDs exige novas habilidades. Para tanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, criando novos desafios educacionais, o que significa ofertar uma educação onde o processo de ensino e aprendizagem precisa integrar gradativamente o uso das TDs, implica pensar que “nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades” (LIBÂNEO, 2005, p. 2).

Nesse sentido, a próxima seção busca conhecer e refletir sobre a significância e as contribuições do letramento digital a partir do olhar e considerações dos discentes para a formação inicial do pedagogo e sua posterior prática docente.

#### **4.3 Constituição da pedagoga**

Como relação ao que ocorre entre educador e aluno, a Pedagogia está sempre evoluindo ao longo do tempo. Ela reflete aspectos históricos, filosóficos, políticos, sociais e científicos das épocas. Saber como esses contextos atuam em processos de ensino e aprendizagem requer identificar como se constitui esse profissional, o que implica considerar e atender as necessidades das realidades presentes. Isso inclui uma maneira de como integrar as TDs para melhorar o aprendizado.

A educação, como objeto de investigação da Pedagogia, precisa ser considerada como uma realidade em mudança, e a realidade atual mostra um mundo globalizado, simultaneamente homogêneo e heterogêneo, em um processo de formação e particularização do ser individual, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, relações e sujeitos (LIBÂNEO, 2005). Isso posto, “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação” (GATTI, 2013, p.60). Nessa perspectiva, torna-se essencial compreender as motivações que levaram as estudantes a optar pela docência, em especial a licenciatura em Pedagogia.

Quando questionadas por que escolheram o curso de Pedagogia, 5 manifestaram suas escolhas relacionadas às experiências anteriores e ao aprimoramento profissional: E1 (S6)

relatou que teve “*experiências em sala de aula antes de começar o curso. Vi na pedagogia uma oportunidade de fazer a diferença, através de construções e comprometimento*”. E9 (S8) afirmou ser “*monitora de Educação Infantil, então decidi estudar na área*”, enquanto E10 (S8) destacou pela “*continuidade em minha trajetória, aprimoramento como professora*”. E14 (S8) também escolheu o curso “*para poder obter um aperfeiçoamento na área da Educação*” e E15 (S8) explicou: “*Já sou formada em Educação Física e tenho magistério, como já atuo na área decidi cursar também a pedagogia*”.

A preocupação com a formação continuada e o aprimoramento profissional reporta a qualidade educativa e uma formação adequada, dentro das novas configurações sociais e suas demandas (GATTI, 2013), o que importa preparar-se para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos.

Outras motivações foram constatadas na escolha de 4 estudantes, e não menos importante, estão atreladas à afinidade e ao processo educativo que envolvem o trabalho com crianças. Assim, a estudante E4 (S8) afirma que optou pela Pedagogia “*para contribuir com o desenvolvimento da criança*”. Também E11 (S6) declara sua “[...] *paixão pelas crianças e tudo que envolve o processo educacional*” e E12 (S8) escolheu por “[...] *amar a educação e poder fazer a diferença na vida das crianças*”. E13 (S4) diz que se identifica com o curso porque “[...] *gosto de atuar na área da educação e de trabalhar com crianças*”. Outras 6 disseram que a “paixão”, “amor”, “sonho” pela educação foram fatores determinantes na escolha pelo curso. Desse modo, ainda na atualidade a escolha pela docência comumente precede valores atrelados à cultura e ao conhecimento por meio das experiências adquiridas anteriormente (GATTI, 2009), seja pelo meio familiar, seja na trajetória escolar precedente, levando os jovens a optarem pela carreira docente.

Assim, os que se dedicam à docência precisam necessariamente considerar que a Pedagogia “*ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais*” (LIBÂNEO, 2005, p. 1). Nesse sentido, as experiências adquiridas pela cultura digital redefiniram as relações sociais, culturais e de conhecimento, transformando completamente as formas de comunicação. Para entender esse tempo marcado por diferentes modos de sociabilidade e conexão digital, as estudantes foram questionadas se a relação com as TDs mudou a partir do ingresso no curso de Pedagogia. Em sua maioria, 12 responderam positivamente, entre elas a estudante E5 (S8), que afirma:

*Com certeza, aprendi a lidar com novos caminhos para pesquisa [...] Também aprendi a utilizar algumas estratégias para ensino, como robótica, games, sites para criação de perguntas como o kahoot e etc. Além de utilizar recursos para realização de trabalhos compartilhados, como Google Docs do drive, Power Point e Google Meet.*

Também a E8 (S8) assim se expressa:

*Aprendi em algumas disciplinas, com Educação e Cultura Digital, por exemplo, a utilizar diversos recursos que vão auxiliar a prática pedagógica. Além disso, no caminho da graduação conhecemos diversas ferramentas que professores e colegas apresentam.*

Por sua vez, E13 (S4) reconhece que sua relação com as TDs “*ampliou muito no ano em que comecei a graduação, principalmente na utilização de recursos que antes eram poucos explorados, como PowerPoint, Word, Google Drive, é sites de pesquisa num geral*”.

Por outro lado, 3 estudantes declaram que a relação com as TDs não mudou a partir do ingresso no curso de Pedagogia, pois, de acordo com E3 (S7), sempre utilizou e “*no trabalho conheci novas plataformas que auxiliam no processo*”. Da mesma forma, E7 (S7) afirma que “*já havia adquirido conhecimento em outros cursos*” também E9 (S8) reitera “*Não, como já utilizava anteriormente elas, principalmente nas aulas e no dia a dia, não tiveram mudanças significativas. Claro que comecei a utilizar novos programas, mas nada de extraordinário.*”

Identificar os sujeitos, principalmente suas práticas socioculturais e a relação que eles têm com a disciplina a ser trabalhada, é fundamental para o professor acompanhar os processos em constante evolução que as novas gerações estão vivenciando. Entre essas práticas socioculturais estão o contexto familiar, o funcionamento da escola, mas também o contexto das TDs (LIBÂNEO, 2005). As TDs possuem diversos benefícios e possibilitam ampliar as formas de aprender dos estudantes, seja por meio de novas interações com os conteúdos, seja intervindo nas relações na sala de aula. Contudo, “as características de todo bom professor precisam ser identificadas a partir de sua base pedagógica, não são as TDs que as definem e nem apenas as demandas da escola do futuro” (LIBÂNEO, 2005, p. 21).

Segundo a Organização das Nações Unidas (2016), como resultado das análises voltadas às políticas tecnológicas em educação na América Latina, existem atualmente muitas discussões em torno das TDs na educação, e sua presença efetiva nas instituições de ensino é um complexo quebra-cabeça, pois é amplamente sabido que

[...] a mera presença de dispositivos em uma escola não se traduz automaticamente em um melhor rendimento dos estudantes. De fato, proporcionar a cada estudante um dispositivo ou dotar-se de uma plataforma escolar é apenas o começo, e nunca o final, de um processo que pode conduzir à melhora do rendimento dos estudantes. Mas isso só acontecerá se a tecnologia for utilizada para modificar os métodos pedagógicos: os ganhos de aprendizagem que se pode conseguir quando a tecnologia é utilizada apenas para suportar práticas docentes tradicionais são marginais e geralmente não significativas; os verdadeiros ganhos observáveis aparecem só quando se utiliza a tecnologia para possibilitar a aplicação de estratégias pedagógicas diferentes, mais centradas na atividade do estudante. Em última instância, o valor da tecnologia em termos de melhora da aprendizagem dos alunos depende da qualidade das práticas pedagógicas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013, p. 65-66).

Por isso, de acordo com o estudo, a efetividade das TDs em sala de aula muitas vezes gera resultados mistos ou pouco conclusivos, tornando difícil generalizar o impacto global delas na melhoria da aprendizagem. O que faz com que se possa refletir não apenas sobre qual o impacto da presença da TDs nos resultados da aprendizagem, mas também sobre o impacto dos planejamentos nos processos de ensino e aprendizagem em que as TDs estão presentes. Essa é uma forte evidência de que o professor precisa ser “um investigador reflexivo da própria prática, cuja formação ocorre na práxis, favorecendo mudanças pessoais, profissionais e, por conseguinte, na prática pedagógica” (ALMEIDA, 2000, p. 109). De fato, o que se pode esperar em termos de melhorias efetivas atribuídas às TDs na educação requer mudanças profundas que se traduzem, antes de mais nada, em ouvir as necessidades dos educandos, associadas ao desenvolvimento docente para além de conteúdos digitais, sobretudo na investigação de sua natureza.

Nesse sentido, sobre a relação com a leitura e escrita por meio das telas, e se essa é significativa e pode contribuir para a formação do futuro professor, as estudantes consideram relevantes, visto que leitura e escrita têm a ver com os elementos que permeiam essa relação para a formação dos futuros docentes, conforme algumas das respostas ao questionário. E1 (S6) diz que sua

*[...] relação com essa escrita e leitura começou no curso de graduação, com leituras de textos e materiais sobre assuntos relacionados ao que estudo. [...] Com certeza ajuda na formação, não só materiais e ferramentas obrigatórias, pois há muito o que pode ser usado para uma formação extra também.*

E10 (S8) afirma ter começado, na universidade “[...] a ter mais habilidade no processo de leitura e escrita por ser necessário e cômodo a intervenção por meio das tecnologias, a formação do futuro tá aí, o professor cada vez mais terá que se atualizar nas propostas no meio das Tics”. E12 (S8) diz que “o contato com a leitura virtual iniciou mais ativamente na universidade, além de facilitar e estar sempre em mãos o desperdício de papel diminui, é extremamente significativo e prático”. Diante disso, evidencia-se a ressonância que o espaço educativo promove por meio das experiências dos discentes. São aprendizagens que implicam saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana (LIBÂNEO, 2005) e, para isso, a Pedagogia busca compreender como

fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor. A tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais preocupados com o agir pedagógico está, portanto, em investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional (LIBÂNEO, 2005, p. 3-4).

Assim, a Pedagogia enquanto sinônimo de ensino vai mais além, como significado para os diferentes atos educativos que o professor desenvolve para ajudar seus alunos a aprender. Esse aprendizado faz parte do conhecimento técnico que vem das experiências com os objetos encontrados a partir da vida cotidiana, especialmente quando relacionados no espaço educativo. No entanto, a Pedagogia também envolve outras ações importantes, como a construção de relacionamentos, a afabilidade com o comportamento dos alunos e a colaboração com os demais. Essa representação de valor precisa constituir o profissional docente, uma vez que também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído a sua formação (GATTI, 2013).

Isso posto, decorre o sentimento da maioria das estudantes ao avaliar positivamente a contribuição do curso de Pedagogia em relação ao uso das TDs na educação. De acordo com E11 (S6), “[...] tudo que vivemos agregará de alguma forma para nós futuros professores, e a leitura e escrita por meio de telas faz cada vez mais parte da vida dos nossos estudantes que estão em constante contato com as mesmas”. Já E13 (S4) entende que

[...] são de grande significado esse desenvolvimento, tanto a escrita e leitura digital tem influência sobre os indivíduos, fazendo com que criem domínio sobre aquilo.

*Para a nossa formação, apresenta muita importância, pois assim podemos auxiliar os nossos estudantes em seu processo de aprendizagem sobre o mundo digital.*

Entretanto, os avanços no processo de aprendizagem com TDs ainda estão distantes das transformações pedagógicas desejadas. A esse respeito, E16 (S7) acha “*indispensável que os professores saibam, pelo menos, ler e escrever digitalmente. Excelente seria se conhecesse todos os recursos, visto que, mesmo as crianças utilizam diversos recursos diariamente*”. Aqui não há somente uma referência a criar condições para o professor tão só dominar os aparatos tecnológicos ou executar uma sequência de instruções de um suporte lógico, mas também a auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como as TDs podem ser integradas no desenvolvimento desse conteúdo (VALENTE, 1993b).

Nesse sentido, quando o professor está preparado para desenvolver os processos de aprendizagem apoiados pelas TDs e associados a situações da vida real, eles provocam interesses e estimulam os indivíduos a sentirem-se mais confiantes e preparados. Nesse quesito, as estudantes, ao serem interrogadas sobre como se sentem quanto a utilizarem as TDs na educação para promover o processo de ensino e aprendizagem, 11 sentem-se preparadas e seguras. Entretanto, 5 ainda se sentem despreparadas ou precisando aprender mais. E ainda, quando perguntadas se pretendem utilizar as TDs para promover o processo de ensino e aprendizagem durante a realização do estágio do curso de Pedagogia, 15 mostraram-se dispostas a utilizar, justificando que as TDs fazem parte do contexto atual, oferecem ferramentas que facilitam e viabilizam o processo de ensino e a importância de conhecer e compartilhar os conhecimentos relacionados a essa modalidade.

Nessa perspectiva, infere-se que os conhecimentos pessoais e pedagógicos vão crescendo juntos e, como as TDs exigem novas habilidades e porque há a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, surgem novos desafios educacionais, onde alunos, educadores e as pessoas em geral precisam ter uma maior aproximação com os novos recursos digitais (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Isso significa que o processo de ensino e aprendizagem necessita incorporar cada vez mais o uso das TDs para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas modalidades e meios de expressão.

Dessa forma, para que seja possível contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade dos estudantes, faz-se necessário o domínio da linguagem informacional, habilidade de articular as aulas com as mídias e

multimídias, as lógicas e modos de lidar com o conhecimento das tecnologias (LIBÂNEO, 2005). É improvável também conceber que a escola exerça ações com o uso de aparatos tecnológicos a partir de um currículo atrelado apenas nas habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado. Ressalta-se então que a formação inicial e continuada dos professores não é só uma necessidade do fazer educativo, “mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, uma vida sentimental comum e um espírito comum nas aspirações e nos ideais” (AZEVEDO et al., 2020, p. 59-60).

E os modos de lidar com as TDs irão refletir no fazer pedagógico e na inter-relação dos sujeitos. Em razão disso, analisaram-se as contribuições das práticas de letramento digital para a formação inicial do pedagogo e para a sua posterior prática docente. Viu-se que, de um modo geral, as estudantes acreditam que as TDs agregam novos conhecimentos, enriquecem a prática educativa e contribuem com inovações no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, entendem que ainda existem desafios a serem enfrentados enquanto futuros profissionais da educação. Entre outras, E7 (S7) aponta para o fato de que o planejamento do professor pode ser melhor executado *“para que não seja apenas um uso convencional, sem sentido. O uso pelo uso”*. Também E10 (S) acredita que *“os desafios são constantes principalmente por cada dia aparecer algo novo e termos que nos manter por dentro. As contribuições são enormes, visto que isso ajuda muito no processo de ensino-aprendizagem, tornando o ensino mais atrativo”*.

Igualmente, outros desafios mencionados dizem respeito às questões da falta de acesso à internet e ao computador por muitas famílias. Há, sobretudo, o desafio e o desejo de haver cursos onde as propostas de ensino se voltem mais para a forma prática de planejar os usos das TDs no processo de ensino e aprendizagem, sendo que os recursos tecnológicos e o mundo digital evoluem rapidamente, exigindo professores cada vez mais preparados. Há, inegavelmente, a presença de um novo meio utilizado (as mídias, as plataformas e a linguagem digital) e *“os desafios chamam por novas posturas e metodologias de trabalho docente, mas também pela responsabilidade institucional de assumir um projeto para o novo tipo de estudantes que a ela têm acesso”* (GATTI, 2014, p. 49). Desse modo, as mudanças só serão realmente efetivas se os educadores e profissionais do campo científico da educação perceberem a escola como espaço para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se

criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005), visto que essas aprendizagens envolvem saberes provenientes das vivências e de suas relações socioculturais, ou seja, a cultura da vida cotidiana.

Assim, as estudantes buscam cada vez mais aproximar seu contexto social e cultural com as práticas acadêmicas, tendo o professor como parceiro e mediador nesse processo. Em outras palavras, os professores, quando permitem percursos de aprendizagem diversificados por meio das TDs, considerando as características do contexto sociocultural da sala de aula, levam os discentes a sentirem-se mais seguros, compreendendo mais facilmente como podem navegar por esses espaços digitais, seja em computadores, seja em dispositivos móveis e outras tecnologias de maneiras mais proficientes. Tendo o professor como mediador, eles finalmente ampliam seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, mais uma vez, o estudo da Cetic (2018) aponta considerações relevantes nas áreas da formação docente e do letramento digital, como tema que impõe desafios significativos à Pedagogia, às políticas educacionais e às investigações da educação. O estudo mostra dados sobre a presença das TDs, formação docente e letramento digital, constatando a ênfase numa abordagem técnica e não crítica. Quanto à formação inicial e continuada, o estudo mostra que é necessário questionar a proposta metodológica dos cursos, pois a correlação com o letramento digital dos professores resulta relevante apenas para a preparação da aula e não para as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos.

Contudo, importa ponderar que é insuficiente que professores trabalhem com o uso do aparato das tecnologias ou a partir de um currículo fixado apenas nas habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado, sendo necessários o domínio da linguagem informacional, a habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias, as lógicas e modos de lidar com o conhecimento das tecnologias (LIBÂNEO, 2005). Caso contrário, dificilmente irão contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a construção de novos saberes pelos estudantes.

As TDs tornam-se, assim, cada vez mais presentes e eficientes em termos de experiências educativas. Quando dominam essas tecnologias no espaço educacional, os usuários desenvolvem práticas mais conscientes e consistentes no campo dos saberes. Isso ocorre por existir uma

[...] vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimentos entre os sujeitos em

interação. O conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

Nesse sentido, Almeida e Valente (2011) afirmam que o professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa as TDs de modo crítico e criativo busca “sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico” (ALMEIDA; VALENTE (2011, p. 23). Dessa forma permite criar condições para desenvolver uma aprendizagem significativa, uma vez que as TDs têm dado novas funções e responsabilidades ao professor, exigindo que sejam eles mesmos os primeiros aprendizes.

É evidente que a integração das TDs na educação exige um alto nível de letramento digital, que prevê um conjunto de conhecimentos amplos sobre as especificidades das TDs e conhecimentos sobre as metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Sobre esses desafios, corroborando com pesquisas anteriores, especialmente da Cetic (2018), é necessário ver o letramento digital num quadro mais amplo que resista ao excesso de assistência a técnicas e competências operacionais e, em vez disso, enfatizar a mobilização e o aproveitamento do que os sujeitos adquirem e sabem a partir da sua participação e afinidades culturais mais vastas, e assim consequentemente, incorpora-se as TDs nas suas práticas, melhora-se a eficácia dos cursos e a experiência de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de analisar as perspectivas manifestadas pelos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia acerca do letramento digital em seu processo de formação inicial. Empregando uma abordagem qualitativa e exploratória, participaram 16 estudantes de uma instituição comunitária de ensino superior da Serra Gaúcha. Utilizou-se para a construção dos dados um formulário on-line criado no Google Forms, composto de questões objetivas de múltipla escolha e discursivas. Na análise do corpus, três categorias surgiram: a primeira, Concepções de Letramento Digital, mostra que a maioria das participantes entende o letramento digital como habilidades e competências no uso de diferentes recursos digitais. Entendimentos em menor proporção apontam como práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, com a capacidade de não só saber usar as TDs, mas também de fazer o uso delas com significado para o aluno.

Na segunda categoria, Práticas e Vivências com TDs, as participantes se dizem familiarizadas com o acesso à internet e ingressam no ensino superior com algum conhecimento quanto aos diversos usos das TDs. Entretanto, surge o fato de algum estudante não acolher a presença de TDs em suas atividades educativas, tornando pertinente que os professores adquiram conhecimento sobre as posições individuais, uma vez que nem todos os discentes têm a mesma oportunidade de interagir com TDs, e as poucas atividades digitais de incentivo ao letramento digital a que eles têm acesso são reduzidas às atividades acadêmicas no espaço institucional. As estudantes, em sua maioria, acreditam que as experiências com TDs, ao ingressarem no curso de Pedagogia, possibilitaram agregar novos conhecimentos e aprimorar as habilidades em recursos digitais quando utilizados nas atividades em sala de aula pelos professores. Embora, quando solicitadas a estabelecer suas compreensões acerca de quais recursos e como os professores usam as TDs, elas limitam-se a elencar os tipos de recursos, aplicativos e aparatos tecnológicos, sem conseguir fazer relação com as questões de incorporação desses usos ao conteúdo e às práticas de sala de aula. As participantes ainda argumentaram a necessidade de ampliar as atividades práticas em sala de aula e a convergência de TDs no espaço de aprendizagem colaborativa.

Na terceira categoria, Constituição da Pedagoga, foram analisadas as questões relacionadas à forma como o discente do curso de Pedagogia se constitui em seu processo de formação. As participantes entendem que o letramento digital e os diferentes elementos que o

compõem são aspectos fundamentais para a formação do futuro pedagogo e, entre muitos outros aspectos, eles representam novos desafios, que como mediadores do conhecimento necessitam de maior conhecimento.

As respondentes da pesquisa acreditam que o uso de TDs pelos professores no desenvolvimento de atividades em sala de aula acrescenta novos conhecimentos e torna as informações mais acessíveis, sendo eficaz no processo de ensino e aprendizagem durante a formação inicial. Embora tenham identificado aspectos positivos, as percepções das participantes apontam para a necessidade de uma maior preparação do professor em seu processo de formação inicial e continuada, incluindo as TDs com ações combinadas com a discussão sobre o letramento digital e a abordagem pedagógica. Elas consideram também que o letramento digital, quando desenvolvido durante a formação inicial do pedagogo, é um fator importante em relação aos seus futuros papéis em sala de aula, a partir dos benefícios e possibilidades que esses recursos digitais podem oferecer e pretendem fazer uso enquanto docentes.

O letramento digital ainda é pouco compreendido em sua amplitude e, muitas vezes, acaba deixado de ser aplicado simultaneamente com o conteúdo estudado para que os estudantes possam distingui-lo melhor em suas atividades cotidianas em sala de aula. Além disso, a aquisição do conhecimento torna-se mais significativo quando as atividades relacionadas ao letramento digital e suas práticas são incorporadas ao currículo e trabalhadas em disciplinas que incluem temas específicos no campo digital. E o professor precisa buscar um conhecimento mais aguçado para construir um trabalho robusto, que atendam às especificidades das práticas cotidianas e dos alunos em formação.

Portanto, com base no referencial teórico e na análise realizada, considera-se que o letramento digital é mais do que aplicativos on-line, videoconferência e ambientes digitais colaborativos para oferecer aulas aos alunos. Ele se caracteriza pelos seus diversos efeitos cognitivos, culturais e sociais em função dos contextos de interação com as práticas de leitura e escrita, ou das variadas e múltiplas formas de interação com o mundo por meio das telas. Desse modo, entende-se que o professor necessita ser letrado digitalmente para poder combinar fluentemente as habilidades digitais com os princípios fundamentais de aprendizagem. Para isso, é fundamental promover uma discussão, planejamento e ação do corpo docente, que levem à melhoria na preparação de professores licenciados para as futuras salas de aula.

Pesquisas futuras podem focar na possível influência de outros fatores contextuais no incentivo a práticas de letramento digital pelas instituições de ensino, a fim de promover políticas educacionais adequadas que favoreçam e estimulem o desenvolvimento das tarefas educacionais. Outra possibilidade de investigação envolvendo essa temática pode ser com profissionais da educação sensibilizados ou não para o uso pedagógico das TDs, explorando os resultados dessa pesquisa como estratégias para desenvolver práticas e análises da realidade, com metodologias participativas ou observações, buscando uma melhor compreensão das TDs no cotidiano do ensino superior.

Esse estudo apresenta limitações. Por ser um estudo qualitativo, não permite a generalização dos resultados, visto que apresenta e discute o *corpus* em um contexto educacional, com um foco específico de participantes, instrumento e método de análise. Portanto, outras investigações são necessárias, envolvendo outro perfil de participantes, outros instrumentos de coleta de dados e análise, ampliando a reflexão e a compreensão do letramento digital na formação inicial de professores.

Apesar destas limitações, a pesquisa apresenta contribuições para pensar o letramento digital na formação inicial dos professores, sobretudo no curso de licenciatura em Pedagogia. O estudo evidencia a compreensão e percepção de letramento digital pelos discentes quanto ao uso e às contribuições das TDs na prática pedagógica futura deles e atual pelos professores da instituição durante a sua formação acadêmica.

Além disso, o estudo permite que os educadores repensem sua forma de trabalhar com as TDs, com o objetivo de promover uma discussão coletiva com a comunidade escolar, sobre os aspectos que devem ser melhorados, visando novos olhares com e sobre as TDs no ambiente educacional e, conseqüentemente, na gestão das melhores práticas pedagógicas. A investigação mostrou que o letramento digital é uma competência chave na sociedade moderna, uma vez que é amplamente utilizada pela atual geração de estudantes. Acredita-se que há mais a ser alcançado e se espera que alunos, professores e outras instituições de ensino usem deste estudo para refletir sobre si mesmos e suas experiências, permitindo que desenvolvam uma relação mais próxima com os estudantes e possam fazer o melhor uso das TDs.

Por essa razão, faz-se importante promover reflexões e debates entre os diversos segmentos da comunidade acadêmica a respeito dos usos, potencialidades e limitações das TDs para fins educacionais, especialmente o diálogo dos professores e estudantes acerca do

letramento digital, estabelecendo diretrizes estratégicas que possibilitem a ampliação sobre a compreensão do letramento digital por todos os sujeitos. Desse modo, espera-se que este estudo contribua com os aspectos relacionadas ao uso, ao desenvolvimento, e as possíveis mudanças no processo de ensino e aprendizagem, considerando o letramento digital a partir de uma nova perspectiva devido à sua amplitude para as práticas de letramento digital nos cursos de Pedagogia, na forma como a aprendizagem em letramento digital possa ser organizada dentro e fora das salas de aula e do currículo, no planejamento e seleção dos programas de estudo para explorar, aprender e aplicar às TDs.

Portanto, destaca-se que os estudos acerca do letramento digital não seja contemplado somente em um componente curricular nos cursos de Pedagogia, mas desenvolvido em um trabalho articulado, explicitado aos estudantes, planejado coletivamente com ações concretas que possam acontecer por meio de projetos interdisciplinares, por exemplo. Para isso, ressalta-se a importância da formação continuada dos professores e dos estudantes, também por meio da oferta de cursos de extensão diretamente relacionados ao tema; além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando aos estudantes, desde os primeiros semestres do curso, participarem de ações e projetos sobre a temática durante a sua experiência cotidiana da sala de aula, considerando os interesses e as necessidades fora do contexto acadêmico. Outras ações podem envolver o convite aos estudantes para serem curadores ou criadores de *blogs*, *wikis*, *repositórios* ou *feeds* de notícias com conteúdos relevantes, incentivando a criação ou participação em plataformas do curso que permitam o trabalho colaborativo em projetos virtuais institucionais envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade externa, sobretudo, as escolas da Educação Básica para a realização de projetos em parceria que busquem refletir e promover o letramento digital.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **A reconstrução nacional no Brasil**: ao povo e ao governo: manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. São Paulo: Nacional, 1932. Disponível em: <https://bit.ly/2UKzel9>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CETIC.BR - **Formação Docente e Letramento Digital**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools : ICT in education 2017 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da Informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana *et al.* Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 15-48.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2VBq0bB>. Acesso em: 26 fev. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em revista**, Minas Gerais, v. 26, n. 3. p. 317, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/36xpehS>. Acesso em: 5 mar. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital. *In*: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3kdcPro>. Acesso em: 10 fev. 21.

FERREIRA, Denise Helena Lombardo *et al.* Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3r8f2pt>. Acesso em: 20 jun. 21.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3hC14JE>. Acesso em: 1 abr. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2TbTjRe>. Acesso em: 24 jun. 21.

GATTI, Bernardete Angelina Gatti. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://bit.ly/36L8oMR>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GILLEN, Julian; BARTON, David. **Digital Literacies**: research briefing for the TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme – Technology Enhanced Learning). Londres: London Knowledge Lab, Institute of Education, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2VuhPh0>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. Nova York: Wiley Computer Publications, 1997.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. Disponível em: <https://bit.ly/2UI6cTe>. Acesso em: 14 abr. 21.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMOS, André. Infraestrutura para a Cultura Digital. *In*: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (Orgs.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p. 135-136.

LEMOS, André. Mídia locativa e território informacional. *In*: SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila (Orgs.). **Estéticas tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo: EDUC, 2008.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3e7Bmu3>. Acesso em: 14 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 4. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **SARS-CoV-2 uma pandemia global**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2U34EU9>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conectando a humanidade**. Disponível em: <https://bit.ly/3yQbCKR>. Acesso em: 3 dez. 2020.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3xAEFlf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SCHLEMMER, Eliane; BERSCH, Maria Elisabete. Educação e tecnologias digitais: uma vivência pedagógica na formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 6, n. 2, p.4, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2UEo5Cw>. Acesso em: 2 mar. 2020.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel Queiroz. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. *In*: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2016, p. 179-208.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação: XVII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, Set/Out/Nov/Dez nº 0, p. 21, 1995. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/pnaic//files/2018/06/LINGUA-ESCRITASOCIEDADE-E-CULTURA-RELA%c3%87%c3%95ES-DIMENS%c3%95ES-E-PERSPECTIVAS.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3yVCLMB>. Acesso em: 17 dez. 2019.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

UNESCO. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2VChuJl>. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNESCO. Avaliando o desenvolvimento da Internet no Brasil: usando os indicadores ROAM-X de universalidade da Internet da UNESCO. Disponível em: <https://bit.ly/2U5FrID>. Acesso em: 3 nov. 20.

UNESCO. **Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional (AMI)**: disposição e competências do país. Brasília: UNESCO, .br, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3wCcQb5>. Acesso em: 27 jun. 2021.

UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. UIT. **Conectando a humanidade**. Genebra, 2016. Disponível em: [ICTFactsFigures2016.pdf](https://www.itu.int/ICTFactsFigures2016.pdf) (itu.int). Acesso em: 20 ago. 2020.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação**. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3hxoHTx>. Acesso em: 2 abr. 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 1, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3ebXSSO>. Acesso em: 2 abr. 2020.

VALENTE, José Armando. Por quê o computador na educação? *In*: VALENTE, J.A. (Org.) **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993a.

VALENTE, José Armando. Formação de profissionais na área de informática em educação. *In*: VALENTE, José Armando (Org.) **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993b.

WARREN, Rick. **Uma vida com propósitos**: você não está aqui por acaso. Trad. James Monteiro dos Reis. São Paulo: Editora Vida, 2003.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário On-line

# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e QUESTIONÁRIO: LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O OLHAR DOS DISCENTES

\*Obrigatório

**Título do Projeto: "LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O OLHAR  
DOS DISCENTES"**

**Pesquisadora responsável:** Rejane Maria Nascimento Kravetz, Mestranda em Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

**Co-Orientadora:** Profa. Dra. Adriana Ferreira Boeira

**Introdução:** A pesquisa de mestrado intitulada "LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O OLHAR DOS DISCENTES" está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) e tem por objetivo: analisar as perspectivas manifestadas pelos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia acerca do letramento digital em seu processo de formação.

**1. Participantes da Pesquisa:** Você, estudante do curso de licenciatura em Pedagogia, está sendo convidado a participar de um questionário on-line que busca analisar as perspectivas manifestadas pelos estudantes desse curso acerca do letramento digital em seu processo de formação inicial. O questionário possui questões objetivas e abertas que levam aproximadamente entre 25 e 30 minutos para ser respondido.

**2. Procedimentos:** Como instrumento será utilizado o questionário on-line criado pelo Google Formulário. Ao finalizar o questionário e enviar as respostas, você poderá ver os gráficos e as respostas de texto submetidas clicando no *link* "Ver respostas anteriores", disponibilizado pelo formulário.

**3. Dúvidas e esclarecimentos:** Por meio do TCLE e a qualquer tempo, você poderá ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, ao registro do consentimento sempre

que solicitado e aos esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar por meio do telefone: (99) 98213-9833 e e-mail: rejanekravetz@hotmail.com (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS)**: Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep-ucs@ucs.br, nos horários das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

**4. Riscos e desconforto:** Considerando as características dos instrumentos de coleta de informações, alerta que este estudo, como todo projeto de pesquisa com seres humanos, pressupõe riscos aos participantes, ainda que mínimos. Nesse sentido, pode haver algum desconforto, cansaço ou aborrecimento ao tomar o seu tempo ou constrangimento ao responder às perguntas do instrumento, constituindo-se assim, em uma pesquisa com riscos mínimos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável. Há, ainda, o risco de quebra não intencional de sigilo dos dados coletados nesta pesquisa. Os dados serão armazenados na plataforma Google Drive da pesquisadora, que tem acesso protegido por senha, sendo que somente o pesquisador tem acesso. Além disso, não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos e diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, você pode realizar o contato imediato e serão fornecidos os esclarecimentos necessários. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, é seu direito buscar indenização com a pesquisadora responsável (Resolução CNS n 466/12, item IV.3, letra h e Resolução 510/2016 Capítulo IV § 2º e Capítulo III, Art. 9º VI), que compromete-se em reparar o dano, e ou ainda prover meios para a reparação.

**5. Benefícios:** Os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar a importância das respostas dos discentes, de forma que alcancem informações dos dados sociodemográficos, da compreensão acerca da vivência e uso das TDICs, e da concepção de letramento digital dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. Essas informações são importantes para a análise dos dados e podem contribuir para a apresentação do perfil desses estudantes, seu acesso e as práticas de letramento e qualificar o processo de formação inicial do pedagogo, especialmente, sobre o letramento digital. Ao término da pesquisa, os participantes têm a garantia de acessar os resultados da dissertação, que será disponibilizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Caxias do Sul, acessível na página do programa: <https://bit.ly/3e94d1c>.

**6. Pagamento:** A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

**7. Despesas com a participação:** Não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

**8. Confidencialidade:** Sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possam identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos

exclusivamente pela pesquisadora, sua orientadora e coorientadora. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

**9. Comitê de Ética:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

**10.** Serão assegurados os direitos previstos nas **Resoluções no 466/2012 e no 510/2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde)**.

As respostas sobre o consentimento ficarão registradas numa planilha e ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado. Se permanecer com dúvidas e com desejo de participar, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail [rejanekravetz@hotmail.com](mailto:rejanekravetz@hotmail.com) ou telefone (99) 98213-9833.

### CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado(a) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que eu tenha até então fornecido serão descartadas.

Declaro que fui informado(a) de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa, oferecem **riscos mínimos** aos participantes **indicados no item 4**. Riscos e desconforto deste documento.

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade; e
3. Garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Eu, estudante do curso de Pedagogia, DECLARO que li as informações disponíveis no TCLE, sendo que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, sobre a pesquisa intitulada **LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O OLHAR DOS DISCENTES**, realizada por Rejane Maria Nascimento Kravetz, pesquisadora responsável, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS). Assim, de forma livre e esclarecida, CONCORDO em participar da pesquisa respondendo o questionário on-line.

**Semestre que está cursando:**

**Por que você escolheu o Curso de Licenciatura em Pedagogia?**

Idade:

Sexo:

Masculino.

Feminino.

Em qual município você reside?

**Estudou o Ensino Médio em:**

Todo em escola pública.

Todo em escola privada (particular).

A maior parte em escola pública.

A maior parte em escola privada (particular).

**Qual modalidade de Ensino Médio você concluiu?**

Ensino médio tradicional.

Profissionalizante magistério (Curso Normal).

Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.

**Você já concluiu algum curso superior ou pós-graduação?**

Não.

Sim, concluí curso superior.

Sim, concluí pós-graduação.

**Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?**

Não estou trabalhando.

Trabalho eventualmente.

Trabalho até 20 horas semanais.

Trabalho de 21 a 39 horas semanais.

Trabalho 40 horas semanais ou mais.

**Qual é a sua profissão?**

**E onde trabalha?**

**Qual a renda TOTAL de sua família, incluindo seus rendimentos?**

Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.567,50).

De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.567,51 a R\$ 3.135,00).

De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 3.135,01 a R\$ 4.702,50).

De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.702,51 a R\$ 6.270,00).

De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 6.270,01 a R\$ 10.450,00).

De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 10.450,01 a R\$ 31.450,00).

Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 31.450,00).

**Você já tem experiência profissional no magistério?****Qual a forma de contrato? Assinale a alternativa mais relevante para você:**

Sim, em escola pública, como concursado.

Sim, em escola pública, com contrato temporário (não concursado).

Sim, em escola privada particular como contratado.

Sim, em cursos livres (idiomas, informática, aulas particulares), como contratado.

Sim, estágio remunerado.

Sim, como voluntário.

Não tenho experiência no magistério.

Em 2020 em razão da pandemia do COVID 19 as aulas presenciais do curso de Pedagogia estão sendo realizadas de forma remota. Relate detalhadamente como está sendo essa experiência para você (como é a sua rotina de estudos, como realiza as avaliações, sentimentos, preocupações, aprendizados, dificuldades...)

**Entre os equipamentos abaixo discriminados assinale: quais os que você possui? (pode marcar mais de uma opção)**

Computador (desktop).

Notebook/Laptop.

Tablet.

Leitor digital/e-readers para leitura de e-book (Kindle, Lev, Kobo ou outro).

Smartphone.

Impressora.

Scanner.

Leitor de CD / DVD.

Gravador de CDs.

Nenhum.

**Entre os equipamentos abaixo discriminados assinale: quais a universidade possui para uso dos estudantes? (pode marcar mais de uma opção)**

Computador (desktop).

Notebook/Laptop.

Tablet.

Leitor digital/e-readers para leitura de e-book (Kindle, Lev, Kobo ou outro).

Smartphone.

Impressora.

Scanner.

Leitor de CD / DVD.

Gravador de CDs.

Em que local você usa a Internet? (pode marcar mais de uma opção)

Não uso a Internet.

Na universidade.

Em casa.

No trabalho.

Outros lugares (casa de amigos, cybercafés, etc.).

**Com qual finalidade você acessa a internet FORA do contexto acadêmico? (pode marcar mais de uma opção)**

Baixar ou assistir vídeos.

Baixar ou ouvir músicas ou podcast.

Acessar redes sociais.

Jogar.

Fazer pesquisas.

Usar aplicativos de mensagens instantâneas e chamadas de áudio e vídeo.

Criar conteúdo digital à um consumidor/público em contextos específicos.

Não acesso.

Em relação à questão anterior, caso seja para outra finalidade, cite qual

**Na rede social de que forma você MAIS interage?**

Visualiza.

Compartilha.

Curte.

Publica.

Comenta.

**Quais das seguintes TDICs você costuma usar no seu dia a dia? (pode marcar mais de uma opção)**

E-mail.

WhatsApp.

Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) da instituição.

Sistema acadêmico da instituição (para consultar histórico...).

Google Drive.

YouTube.

Skype.

Google Meet.

Nenhum.

**Em relação à questão anterior, caso utilize outro(s), cite qual(is):**

**Qual a maneira MAIS EFICIENTE para você aprender a usar o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone?**

Com a ajuda dos amigos / colegas.

Com a ajuda de familiares (pai, mãe, irmãos, etc).

Sozinho.

Nas aulas de informática da universidade.

Nas aulas de diferentes disciplinas da universidade.

Cursos de informática.

**Tua relação com as TDICs mudou a partir do ingresso no curso de Pedagogia? Como?**

**Como você faz uso das TDICs para trabalhar com colegas DENTRO E FORA da sua universidade?**

Raramente tenho oportunidade para colaborar com outros colegas.

Às vezes troco materiais com colegas (p.ex: e-mail).

Entre colegas, trabalhamos juntos em ambientes colaborativos ou usamos arquivos em nuvem.

Troco ideias e materiais, também com colegas externos à minha instituição (p.ex numa rede on-line profissional ou num espaço colaborativo on-line).

Crio materiais juntamente com outros colegas numa rede on-line de profissionais de diferentes instituições.

**Quantas horas (aproximadamente) você passa, por semana, no computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone a trabalhar para as ATIVIDADES DA UNIVERSIDADE?**

Nenhuma.

Até 2 horas.

Até 5 horas.

Até 10 horas.

11 horas ou mais.

**Em que situações você usa o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone na UNIVERSIDADE? (pode marcar mais de uma opção)**

Durante as aulas para realizar atividades relacionadas aos conteúdos tratados pelo professor.  
Durante as aulas para realizar outras atividades que NÃO estão relacionadas aos conteúdos tratados pelo professor.

Quando não tenho aulas.

Em eventos da universidade.

Quando estou na biblioteca para realizar atividades relacionadas aos conteúdos estudados no curso.

Quando estou na biblioteca para realizar outras atividades que NÃO estão relacionadas aos conteúdos estudados no curso.

NÃO uso o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers na universidade.

**Na UNIVERSIDADE quando não tem aulas: como você usa o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone e a Internet?**

Posso usar o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone e a Internet sempre que eu quero.

Posso usar o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone, sempre que quero, mas NÃO a Internet.

NÃO posso usar o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone sempre que quero.

NÃO USO o computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone na universidade.

**Você cursou "Educação e Cultura Digital" no curso de Pedagogia. Relate detalhadamente a sua melhor experiência utilizando as TDICs durante as aulas dessa disciplina (o que foi proposto, qual(is) e como a TDICs foi(ram) utilizada(s), que autores e conceitos aprendeu...)?**

**Além da experiência em Educação e Cultura Digital, relate detalhadamente a sua melhor experiência utilizando as TDICS durante as aulas realizadas em outras disciplinas do curso de Pedagogia (qual disciplina, o que foi proposto, qual(is) e como a TDICs foi(ram) utilizada(s)...)?**

**Além do professor de "Educação e Cultura Digital", a MAIORIA DOS PROFESSORES do curso de Pedagogia orientam/promovem a utilização de TDICs PELOS ESTUDANTES em suas disciplinas? Assim, como você classifica a frequência de utilização das TDICs PELA MAIORIA DOS PROFESSORES nas aulas realizadas no curso de Pedagogia?**

NÃO é possível a utilização das TDICs na(s) disciplina(s) que estou cursando.

Eventualmente, um ou outro professor orienta e promove atividades com a utilização das TDICs PELOS ESTUDANTES.

Frequentemente os professores orientam e promovem atividades com a utilização das TDICs CONHECIDAS, PELOS ESTUDANTES.

Frequentemente os professores orientam e promovem atividades com TDICs CONHECIDAS e alguns com TDICs INOVADORAS, PELOS ESTUDANTES.

O uso das TDICs estão inseridas no curso de Pedagogia com atividades e ações inovadoras de forma criativa que promovem a resolução e problemas reais PELOS ESTUDANTES.

**Quando os professores do curso de Pedagogia fazem uso das TDICs nas aulas, qual(is) é(são) a(s) forma(s) de uso?**

Nunca usam.

Raramente usam.

Usam frequentemente.

Usam sempre.

**A MAIORIA DOS PROFESSORES quando cria atividades digitais, leva em conta dificuldades práticas ou técnicas? p. ex: acesso equitativo a dispositivos e recursos digitais, problemas de conectividade, falta de habilidades digitais, etc.**

Adapta a atividade para minimizar dificuldades.

Discute possíveis obstáculos com os discentes e delinea soluções.

Abre espaço para as possibilidades, p. ex: adapta a atividade, discute soluções e proporciona caminhos alternativos para complementar a atividade.

Não cria atividades digitais.

**A MAIORIA DOS PROFESSORES do curso de Pedagogia utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição PRINCIPALMENTE para:**

Para informar o Plano de Ensino e cronograma da disciplina.

Para disponibilizar materiais.

Para receber os arquivos dos trabalhos dos estudantes.

Para promover o debate sobre os temas estudados por meio de fóruns.

Para registrar recados e informações.

**Em relação à questão anterior, caso os professores utilizem o AVA de outra(s) forma(s), cite qual(is):**

**Em sua opinião, as TDICs interferem nas práticas de leitura e escrita atualmente? Por quê?**

**A maioria das atividades acadêmicas feitas no computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone, exigem que você:**

Só leia.

Só digite.

Leia e digite.

Só navegue.

Navegue e digite.

**Excetuando-se os livros/e-books indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros/e-books você leu neste ano?**

Nenhum.

Um ou dois.

De três a cinco.

De seis a oito.

Mais de oito.

**O que você entende por Letramento Digital?**

**Escreva sobre a sua relação com a leitura e escrita por meio das telas (computador ou notebook ou laptop ou tablet ou leitor digital/e-readers ou smartphone), dizendo quando começou, por que realiza esse tipo de leitura e escrita, quais são os percursos utilizados e se você considera esse tipo de leitura e escrita significativo e se podem contribuir para a formação do futuro professor. Além desses aspectos, narre outros que queira destacar.**

**Qual é o meio que você MAIS utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo?**

Jornais impressos.

TV.

Internet.

Revistas.

Rádio.

**Quais os recursos que você mais usa na UNIVERSIDADE para ler e escrever/digitar TRABALHOS ACADÊMICOS? (pode marcar mais de uma opção)**

Word ou outro editor de texto instalado.

Paint ou outro programa instalado.  
Powerpoint ou outro instalado.  
Excel ou outro instalado.  
Navegadores (Explorer, Chrome, Firefox).  
Editor de texto do Google/Drive/Nuvem.  
Planilha do Google/Drive/Nuvem.  
Apresentação do Google/Drive/Nuvem.

**Com relação à questão anterior, caso seja outro que não foi mencionado, cite qual(is):**

**Relate detalhadamente as suas ações para pesquisar na internet um determinado assunto: (qual(is) o(s) site(s) que você utiliza e como faz a busca (como define os termos de busca e de que forma refina a busca)?**

**Explique como você entende a relação da prática educativa e TDICs. Quais os desafios e contribuições?**

**Como você avalia a contribuição do curso de Pedagogia em relação ao uso das TDICs na Educação?**

Muito boa.  
Boa.  
Regular.  
Fraca.  
Muito fraca.

**Como você avalia o seu conhecimento das TDICs que podem ser utilizadas na educação?**

Desconheço completamente.  
Conheço pouco.  
Conheço razoavelmente.  
Conheço bem.  
Domino completamente.

**Como você se sente hoje em relação a utilizar as TDICs na educação para promover o processo de ensino e aprendizagem? Justifique sua posição:**

**Você pretende utilizar as TDICs para promover o processo de ensino e aprendizagem durante a realização do(s) estágio(s) do curso? Explique:**

**Espaço reservado para que você registre outras manifestações que não foram abordadas neste formulário, dê outras opiniões, críticas e/ou sugestões sobre o tema.**

**APÊNDICE B – Termo de Autorização Institucional****UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E DE PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO  
TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO**

Por meio do presente instrumento, eu, Everaldo Cescon, diretor da Área do Conhecimento de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul, autorizo a pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Rejane Maria Nascimento Kravetz, a realizar nesta instituição a pesquisa intitulada "Letramento digital na formação inicial do pedagogo: o olhar dos discentes", orientada pela professora Dra. Carla Beatris Valentini e coorientada pela professora Dra. Adriana Boeira Ferreira.

Declaro que fui informado pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS 510/2016, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Caxias do Sul-RS, 23/09/2020

---

Everaldo Cescon  
Diretor da Área do Conhecimento de Humanidades  
Universidade de Caxias do Sul

**APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade**

**Título do Projeto: “LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O OLHAR DOS DISCENTES”**

**Pesquisadora responsável:** Rejane Maria Nascimento Kravetz, Mestranda em Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

**Coorientadora:** Profa. Dra. Adriana Ferreira Boeira

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

**Telefone celular da pesquisadora responsável:** (99) 98213 9833

**Endereço da pesquisadora responsável:** Av. Dr. João Carlos Hass Sobrinho, 344, Bela Vista - Caxias do Sul/RS

**CPF:** 436 340 363 20

Eu, Rejane Maria Nascimento Kravetz, pesquisadora responsável pelo presente projeto, comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados a partir de questionário no Google Formulário. Concordo, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, professora pesquisadora responsável, Rejane Maria Nascimento Kravetz, por um período de cinco anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Rejane Maria Nascimento Kravetz  
Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Telefone celular: (99) 98213 9833

E-mail: rejanekravetz@hotmail.com

Endereço: Av. Dr. João Carlos Hass Sobrinho, 344, Bela Vista - Caxias do Sul-RS