

Letramento digital e currículo na educação a distância: uma análise da proposta político-pedagógica para a formação de professores em um curso de Letras*

Digital literacy and curriculum in distance education: an analysis of the political-pedagogical proposal for teacher education at an undergraduate Portuguese course

Adelane Brito Rodrigues  

adelanerodrigues4@hotmail.com

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Francisco Wellington Borges Gomes  

wellborges@hotmail.com

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Resumo

As demandas pelo uso de tecnologias digitais no ensino estão cada vez mais explícitas, dado o atual contexto social e econômico. Entretanto, parece que elas ainda encontram obstáculos para se inserirem nos ambientes educacionais. Em parte, um dos motivos pode estar relacionado à formação docente. A partir dessa premissa, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa conduzida com o propósito de verificar como um curso de Letras se propõe a formar professores letrados digitalmente, capazes de formar alunos igualmente letrados. A fundamentação teórica apoia-se, sobretudo, na perspectiva teórica do letramento digital. O estudo é de natureza qualitativa, realizado a partir dos procedimentos da pesquisa documental e da análise de conteúdo. Os resultados mostram que o letramento digital está presente no projeto político-pedagógico, porém, com uma visão mecanicista da tecnologia, destituída de um viés crítico que leve os professores em formação a se apropriarem de maneira criativa das ferramentas digitais.

Palavras-chave

Educação a Distância; Licenciatura; Projeto Político-Pedagógico; Tecnologias Digitais.

Abstract

The demands for the use of digital technologies in teaching are more explicit, given the current social and economic contexts. However, it seems that they still find obstacles to be insert in educational envi-

* Este artigo é um recorte da dissertação intitulada "Multiletramentos na formação inicial de professores: estudo sobre a presença do letramento digital no currículo do curso de Letras Português do CEAD UFPI".

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 09/06/2020

Aprovação do trabalho: 17/09/2020

Publicação do trabalho: 25/09/2020

 10.46230/2674-8266-12-4049

COMO CITAR

RODRIGUES, Adelane Brito; GOMES, Francisco Wellington Borges. Letramento digital e currículo na educação a distância: uma análise da proposta político-pedagógica para a formação de professores em um curso de Letras. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 109 - 128. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4049>.

Distribuído sob



BY

ronments. In part, one of the reasons may be related to teacher training. Based on this premise, this text presents the results of a research conducted with the purpose of verifying how a Portuguese Language graduation course train digitally their teachers to be capable of forming equally literate students. The theoretical foundation is based, above all, on the theoretical perspective of digital literacy. The study is of qualitative nature, carried out based on the procedures of documentary research and content analysis. The results show that digital literacy is present in the political-pedagogical project, however, with a mechanistic view of technology, devoid of a critical bias that leads teachers in training to appropriately take ownership of digital tools.

Keywords

Distance Education; Higher Education; Political-Pedagogical Project; Digital Technologies.

Introdução

As tecnologias digitais estão gradualmente modificando a representação da sala de aula, em parte devido à intensa presença delas em outras esferas, tais como a social e a laboral. Isso pode ser constatado, por exemplo, pelo crescimento dos cursos a distância na última década. Acerca disso, os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019) evidenciam o crescimento da educação a distância (EaD) no Brasil entre os anos de 2008 e 2018.

Conforme os resultados do Censo, “pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%)” (BRASIL, 2019, p. 25). A maior quantidade de alunos ingressando nos cursos de licenciatura na modalidade a distância evidencia a necessidade de estudos a respeito da qualidade da formação ofertada aos universitários nesse formato de ensino.

De modo a esclarecer como as questões que abrangem o uso das tecnologias digitais são tratadas na formação inicial dos professores de um curso a distância, propomo-nos, neste artigo, a identificar a presença do incentivo ao letramento digital no projeto político-pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Letras Português do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí, doravante CEAD UFPI, para detectá-lo nos modelos teórico-didático-filosóficos (GOMES, 2019) e nos componentes curriculares que revelem esse letramento no documento e, em consequência disso, na formação de professores da área de Letras Português no CEAD.

Denominamos letramento digital um conjunto de habilidades que levam ao uso reflexivo das tecnologias digitais e à capacidade de criação por meio delas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Nessa perspectiva, o letramento digital envolve a capacidade crítico-reflexiva para usar as tecnologias digitais de modo criativo e inovador. Por sua vez, compreendemos o currículo como um documento que tem a função de orientar os conteúdos, as abordagens e as teorias adota-

das no curso. Dessa maneira, entendemos que a presença do letramento digital no PPP é um indício de que ele integra o currículo do curso e da formação dos alunos da graduação em Letras do CEAD UFPI.

Com base nessas considerações, a pesquisa¹ descrita a seguir buscou compreender como o curso de Letras Português oferecido pelo CEAD UFPI se propõe a formar professores letrados digitalmente ou aptos a trabalhar com as habilidades de uso crítico e produtivo das tecnologias digitais. A escolha desse recorte teve como objetivo permitir a análise de um caso específico que, a partir da comparação com outros casos, poderá colaborar para a compreensão do modo como preparamos professores capazes de lidar com as tecnologias digitais e de atender as demandas profissionais, sociais e culturais vigentes nas primeiras décadas do século XXI. Para isso, adotamos duas perspectivas de análise: a) a análise dos modelos teórico-didático-filosóficos do PPP do curso em questão, com o propósito de identificar de que forma o curso se propõe a formar professores letrados digitalmente; b) a análise de como a grade curricular do curso orienta a formação de professores letrados digitalmente. A partir dessas análises, estabelecemos relações entre o currículo e os possíveis impactos que ele pode exercer na formação dos egressos do curso.

1. Letramento digital e sua aplicação no ensino

As tecnologias digitais, assim como os gêneros digitais, fazem parte do nosso cotidiano. No entanto, apesar de todas as possibilidades que as inovações tecnológicas proporcionam, os usos que são feitos delas são diferentes por cada pessoa. Por conta disso, o letramento digital — podendo também ser encontrado no plural como letramentos digitais, uma vez que a pluralização remete-nos à diversidade dos usos tecnológicos possíveis — faz-se primordial para a vivência nestes novos tempos, em que atualizações tecnológicas são apresentadas com uma grande rapidez no mercado e, da mesma forma, tendem a ser rapidamente inseridas em variados contextos. Contudo, nem sempre percebemos essas transformações com a mesma velocidade (PEREIRA, 2017/2005), já que elas tendem a se integrar rapidamente a determinadas situações e encontrar obstáculos em outras.

Pereira (2017/2005, p. 17) reforça que o domínio da tecnologia é necessário não apenas para buscar informação, mas, principalmente, para extrair conheci-

¹ O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

mento. Esse saber pode estar relacionado tanto ao uso operacional de uma máquina quanto ao uso com a finalidade de criar algo a partir dela. Para exemplificar essa visão, um indivíduo pode saber ligar e desligar um computador e não saber utilizá-lo para editar um texto, salvá-lo e imprimi-lo, ou saber como publicá-lo na internet e influenciar um público leitor de modo que suas ideias sejam acolhidas por outros.

Acerca da maneira como nos apropriamos das tecnologias digitais, Corrêa (2006/2002, p. 48) expõe que “o uso que fazemos dos recursos tecnológicos depende do contexto institucional no qual estamos inseridos e depende das redes cotidianas de trabalho que vivenciamos”. Isso quer dizer que o contato com as tecnologias e o nível de letramento digital são determinados por circunstâncias variadas que não permitem uma simples classificação geral como letrado ou não letrado digitalmente em razão de um único conhecimento que o indivíduo possui.

Em relação à presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos ambientes educacionais, assim como em outros ambientes, ela pode ter significados diversos, sendo eles sinônimos de aquisição de equipamentos, de ferramenta de produção ou de artefato cognitivo. Essas três visões frequentes sobre as TICs são apresentadas por Gomes (2019). Para ele, a tecnologia é sinônimo de aquisição de equipamentos, quando há uma priorização à inclusão de equipamentos, com a exclusão de pessoas e de um apoio pedagógico; ela também pode ser sinônimo de ferramenta de produção, quando há um caráter pedagógico, porém voltado ao manuseio de equipamentos sem reflexões profundas a respeito do uso; e pode ser sinônimo de artefato cognitivo, quando privilegia o uso transformador, criativo, inovador e reflexivo (GOMES, 2019, p. 40).

Essas três visões levam-nos a considerar a limitação do pensamento a respeito de a aquisição de algum aparelho tecnológico ser condição única para o entendimento dos seus possíveis usos. A observação das características técnicas de um determinado aparelho orienta, mas não é requisito autossuficiente capaz de tornar uma pessoa letrada digitalmente. Por isso, o computador, o celular ou qualquer recurso tecnológico podem ser o início para um processo de letramento digital, porém apenas a presença deles não garante a efetivação desse letramento.

Para o incentivo do letramento digital em sala de aula, uma questão torna-se imprescindível: os professores precisam ser letrados digitalmente, pois só assim eles serão capazes de despertar esse letramento nos alunos. Desse modo,

notamos a necessidade de o letramento digital estar presente na vida dos professores, pois são eles os responsáveis por instigar e proporcionar aos alunos novos conhecimentos. Essa presença, entretanto, pode se manifestar desde os estágios iniciais da formação profissional docente, e não somente quando professor chega ao mercado de trabalho.

Acreditamos que a ausência das tecnologias no processo formativo possa contribuir para a visão de alguns professores de que as tecnologias digitais são um elemento “estranho” na sala de aula. Por isso, professores que são letrados digitalmente tendem a ser mais capacitados para o favorecimento do despertar das habilidades digitais em seus alunos, já que o “modelo das aulas nos cursos de formação de professores acaba moldando as práticas de ensino que serão adotadas pelos futuros docentes” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 4). Cabe ressaltar, contudo, que a formação continuada que o professor terá após sua formação inicial contribui para a mudança das suas práticas de ensino e visões adquiridas na graduação.

Algo parecido pode ser dito em relação aos alunos. Por mais que crianças, jovens, adolescentes e até mesmo adultos usem aparelhos tecnológicos com alta frequência, é comum que tal uso seja limitado a alguns ambientes, redes sociais, jogos, e-mail ou a ferramentas de edição de texto, por exemplo. O uso elevado não representa, portanto, um uso consciente e múltiplo de todas as possibilidades oferecidas por tais aparelhos ou recursos, especialmente para aprender conteúdos escolares, uma vez que a quantidade de tempo gasta pode ser repetidamente utilizada nas mesmas atividades, sem que elas estejam relacionadas à escola.

Associado a isso, reconhecemos que dificuldades como problemas estruturais, financeiros, consentimento da coordenação e políticas públicas podem impedir o planejamento e a realização de aulas com o uso de alguma tecnologia digital. Apesar disso, Coscarelli (2017/2005, p. 31) ressalta a necessidade da preparação dos professores para a realidade atual para que eles possam aplicar em sala de aula os ensinamentos adquiridos. Desse modo, com conscientização e capacitação, os obstáculos poderão ser reduzidos.

A respeito de dificuldades e restrições possíveis de ocorrer quanto à inserção de tecnologias digitais no ensino, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) declaram que:

Professores podem se ver em ambientes tecnologicamente limitados de várias formas. Em grande parte do mundo em desenvolvimento e em partes menos abasta-

das do mundo desenvolvido, ter disponíveis hardware e software adequados pode ser algo problemático, o acesso à internet pode ser restrito ou lento e até mesmo o fornecimento de energia pode, às vezes, não ser confiável (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 311).

Tendo em vista essa realidade, o uso de tecnologias na escola pode apresentar alguns impasses. Um deles diz respeito ao uso de aparelhos tecnológicos pelos alunos e as restrições de uso impostas pelas instituições de ensino. Em meio a esses empecilhos quanto ao uso das TICs, muitos estados brasileiros também têm leis que restringem o celular em sala de aula, como: Minas Gerais (Lei n.º 14.486/2002), São Paulo (Lei n.º 12.730/2007), Ceará (Lei n.º 14.146/2008), Santa Catarina (Lei n.º 14.363/2008) e Maranhão (Portaria n.º 1474/2019).

A existência dessas leis e normas contra o uso de celulares nas instituições de ensino é justificada por seus criadores em razão do uso excessivo que os alunos fazem dos aparelhos nas salas de aula. Por esse motivo, as leis e normatizações são apresentadas como uma forma de auxílio ao trabalho do professor, eliminando, assim, as distrações dos alunos. Por um lado, contudo, elas reforçam a percepção de que as tecnologias digitais são nocivas, sendo mais fácil eliminá-las e usá-las apenas quando o professor solicitar, em vez de fornecer instruções aos alunos de como utilizá-las e integrá-las ao ensino.

No tocante à atuação do professor de língua portuguesa e sua relação com as tecnologias digitais na sala de aula, uma formação docente inicial desprovida de um currículo pautado no letramento digital favorece o aumento de leis proibitivas e da resistência ao uso das TICs. Ademais, embora não sejam todos, muitos docentes não receberam instruções abrangentes em suas formações sobre o uso das tecnologias digitais presentes na vida cotidiana (ZACHARIAS, 2016). Em razão disso, esses professores podem estar mais favoráveis para repetir, em suas aulas, as mesmas práticas as quais foram submetidos, o que pode significar, portanto, o não acompanhamento de novas metodologias de ensino e de tecnologias digitais disponíveis.

2. Em busca de uma matriz para descrever o letramento digital

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 305), a inexistência ou a insuficiência do contato dos professores com as tecnologias atuais tornam assustadora a possibilidade de utilizá-las em suas próprias aulas. No entanto, esse susto inicial pode ser superado com capacitações e com a predisposição para aprender, aplicar e transmitir tais conhecimentos. Dessa maneira, quanto maior o nível de

instrução dada aos futuros professores acerca do uso das TICs, maior será a probabilidade de uso delas nas aulas.

Do mesmo modo, a vivência do professor em contextos variados, além do ambiente escolar, contribui para a sua compreensão acerca do que os alunos vivem em suas realidades externas. Assim, ele poderá usar esse conhecimento para o planejamento de suas aulas. Para Dias e Novais (2009, p. 4–5), o letramento digital envolve habilidades de compreensão de práticas letradas digitais e não apenas o domínio da manipulação de instrumentos físicos. Para eles:

tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 6).

Por esses motivos, os autores criaram uma matriz de letramento digital. Na matriz, eles esclarecem que “letramento digital não é um curso de informática” e que ele “envolve também a lide com um portador de textos: o computador” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 5). A matriz estabelece que uma pessoa competente no uso de uma tecnologia digital deve desenvolver habilidades, ou ações, relacionadas a como utilizar diferentes interfaces, a buscar e organizar informações em ambiente digital, a ler hipertexto digital e a produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais, entre outras. Cada uma das quatro habilidades se subdivide em três domínios da aprendizagem, a saber: contato, compreensão e análise.

Apesar de abrangente, entendemos que a matriz proposta pelos autores, criada há mais de uma década, reflete as perspectivas dos primeiros anos do século XXI. Entretanto, nos últimos dez anos, a intensificação da presença de artefatos digitais portáteis no cotidiano das pessoas fez com que novas habilidades emergissem. Recentemente, por exemplo, o papel do uso crítico das tecnologias tem ganhado destaque, em detrimento do conhecimento apenas procedimental. Desse modo, durante a pesquisa, reconstruímos a matriz para que ela pudesse ser aplicada a uma visão de letramento digital enquanto fenômeno predominantemente crítico. Assim, a partir da Matriz apresentada por Dias e Novais (2009), propusemos a Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital para Professores, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1 - Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital para Professores

COMPETÊNCIAS GERAIS	PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A REFLEXÃO DO PROFESSOR	DETALHAMENTO
Perceber a tecnologia	<p>O que ela é?</p> <p>Para que ela serve?</p>	<p>Para ser letrado digitalmente, o professor precisa perceber a tecnologia, seja observando o uso que outros fazem dela, seja experimentando por conta própria ou recebendo instrução sobre ela em cursos de formação. Perceber a tecnologia significa tanto se familiarizar com novos artefatos quanto descobrir novos usos para artefatos já conhecidos.</p>
Entender	<p>Como utilizá-la?</p>	<p>O conhecimento a respeito do manuseio da tecnologia, embora não seja o único necessário, é essencial para dar ao professor a segurança para que ele possa inseri-la em suas atividades profissionais. Professores confiantes sobre o manuseio de certas tecnologias tendem a se arriscar mais em relação ao seu uso em contextos educacionais.</p>
Refletir/Analisar	<p>Ela preenche minhas necessidades?</p> <p>Ela me oferece mais benefícios ou mais dificuldades?</p>	<p>Para adotar uma determinada tecnologia, é fundamental que o professor seja capaz de refletir criticamente sobre os benefícios que ela pode trazer para a sua vida pessoal e profissional. Tecnologias que não são analisadas positivamente tendem a ser deixadas de lado, ou não exploradas em todo seu potencial, mesmo quando haja pressões, feitas por autoridades escolares ou pela comunidade, para seus usos.</p>

Criar	O que fazer a partir dela? Como adaptá-la conforme minhas necessidades e contextos profissionais?	Para utilizar tecnologias de modo adequado, o professor deve ser capaz de adaptá-las de acordo com suas necessidades, assim como utilizá-las para produzir, adequar e divulgar conteúdos por meio delas.
Ensinar	Como transmitir o conhecimento por meio de tecnologias e das possibilidades que ela oferece?	Ao utilizar tecnologias no ensino, o professor deve ser capaz de refletir sobre as abordagens de ensino mais adequadas aos seus objetivos didáticos, assim como as estratégias mais apropriadas a cada conteúdo, contexto e grupo de alunos. O professor também deve ser capaz de avaliar suas experiências ao utilizar o artefato e, se necessário, reformular ações e estratégias.

Fonte: elaborado pelos autores.

Os itens apresentados na Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital para Professores não seguem uma ordem fixa, visto que as competências relacionadas ao letramento digital podem ou não ser sequenciais. Isso significa dizer que a primeira e a última competência (perceber e ensinar), por exemplo, podem ocorrer tal como apresentamos, de modo que o professor primeiro perceba a tecnologia para posteriormente utilizá-la para ensinar, ou de modo simultâneo, quando o professor percebe a tecnologia ao mesmo tempo que se envolve com o ato de ensinar por meio dela. A relação entre essas duas competências ainda pode ocorrer de maneira completamente inversa, quando o professor deve utilizar uma determinada tecnologia (motivado por fatores que podem estar além do seu poder de decisão) e apenas posteriormente percebê-la como algo relevante, às vezes quando já não a utiliza mais.

Em todas as possibilidades de interação entre as competências, entretanto, é importante salientar que para ser plenamente letrado em relação ao uso de uma determinada tecnologia, o professor deve ter adquirido todas elas. Desse modo, alguém que tenha se apropriado de apenas duas dessas competências, tal como “entender” uma tecnologia e “ensinar” por meio dela, inevitavelmente terá um grau de letramento digital menor do que alguém que seja capaz de mobilizar três delas, tal como “entender”, “refletir/analisar” e “ensinar”. Esse professor, por sua vez, terá um menor nível de letramento digital em relação àquele que

for capaz de mobilizar competências como “entender”, “refletir/analisar”, “criar” e “ensinar”, e assim por diante.

Embora a Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital para Professores busque fornecer instrumentos para a compreensão das complexidades relacionadas ao letramento digital de um professor, ela também pode ser usada para refletirmos sobre alunos em processo de formação e o modo como o currículo os direciona ao letramento digital. Assim, é possível que o currículo foque em apenas um aspecto do letramento digital ao conduzir o aprendiz somente a perceber a tecnologia, levando o aluno a identificar suas características, sem, contudo, conduzi-lo a outras competências. A competência “entender” pode estar contemplada nos currículos quando eles fomentam o manuseio de uma determinada tecnologia, de modo a mostrar que ela permite múltiplas possibilidades de uso. Cabe destacar que ensinar a utilizar uma ferramenta não implica, necessariamente, uma reflexão sobre ela.

Já a competência “refletir/analisar” pode ser contemplada no currículo quando ele visa levar o aluno a refletir e avaliar sobre a utilização da tecnologia digital, motivando questionamentos e a busca por soluções para problemas do cotidiano dos aprendizes relacionados ao uso de artefatos tecnológicos. A competência “criar”, por sua vez, pode estar presente nos currículos quando eles estimulam a inovação e a adaptação de tecnologias para novas situações, assim como quando motivam a produção e a divulgação de conteúdo por meio do artefato tecnológico. Para a competência “ensinar”, o currículo pode tentar levar o aprendiz a compreender que o ensino por meio das TICs requer reflexão, planejamento e constante avaliação das estratégias usadas e dos objetivos alcançados.

Reforçamos a necessidade da interação entre as diversas competências na Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital para Professores, pois consideramos que a simples presença de aparelhos tecnológicos não garante o letramento digital. São muitas as escolas que possuem laboratórios de informática, contudo, em meio a esse contexto, convém o questionamento acerca dos usos que são feitos neles, por exemplo, se eles são abertos à comunidade discente ou restritos a atividades específicas sob orientação de um professor. A formação inicial dos professores apresenta-se, dessa maneira, como um meio eficaz de preparação dos docentes para o uso dos laboratórios de informática e das TICs em sala de aula.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa apresentada neste artigo teve natureza qualitativa e descritiva. Como método, seguimos os procedimentos da pesquisa bibliográfica-documental (GIL, 2010, p. 27–29). Sobre esse método de pesquisa, Cellard (2014) esclarece que a primeira etapa deve ser a avaliação crítica, seguida de etapas como: a) análise do contexto; b) análise da autenticidade e da confiabilidade do texto; c) análise dos conceitos-chaves e da lógica interna do texto. Ademais, também utilizamos as etapas da análise de conteúdo como instrumento metodológico.

O PPP do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do CEAD UFPI, criado no ano de 2009 e vigente no início de 2020, ano de conclusão da pesquisa, apresenta-se como o objeto de estudo. O currículo do curso está dividido em dois núcleos: o Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, e o Núcleo de Estudos de Formação de Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Realizamos a pesquisa em duas etapas. Na primeira, analisamos o PPP do curso com o objetivo de identificar como o documento pretende formar professores letrados digitalmente. Dessa maneira, a análise consistiu inicialmente na procura de indícios que evidenciassem a presença do letramento digital promovida nos modelos teórico-didático-filosóficos e na análise da estrutura curricular do curso de Letras Português do CEAD UFPI. Para Gomes (2019, p. 21), modelos teórico-didático-filosóficos são “princípios, perfis, abordagens, competências, habilidades, saberes e filosofias sobre os processos de ensino e de aprendizagem” presentes nos projetos político-pedagógicos. Ademais, também foram investigadas as visões de tecnologia (GOMES, 2019) existentes no PPP do curso de Letras, além de os resultados terem sido associados aos componentes da Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital para Professores.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é definida como um processo de análise de comunicações com base no estabelecimento de técnicas que servem como guia. Conforme a autora, a análise de conteúdo é constituída da pré-análise e da exploração do material. Para a pesquisa, realizamos a leitura flutuante na pré-análise, ou seja, uma leitura rápida no primeiro contato com o conteúdo, além da preparação do material, isto é, editá-lo de modo a facilitar a análise. Cabe ressaltar, entretanto, que essa edição não corresponde a uma modificação da mensagem do documento, mas a uma preparação formal (BARDIN, 1977, p. 95–96). Já na exploração do material, selecionamos a unidade de registro e a unidade de contexto. A unidade de registro correspondeu à identificação e à

análise de unidades no âmbito semântico e linguístico, tais como a presença de palavras e expressões relacionadas ao letramento digital. Já a unidade de contexto equivaleu à análise das ideologias, princípios e fundamentos teóricos usados no PPP para justificar a formação dos egressos.

Para o tratamento dos resultados, elaboramos o quadro 2 de modo a facilitar a visualização dos procedimentos e critérios adotados. Nele, estabelecemos critérios para a análise dos modelos teórico-didático-filosóficos e para a análise da grade curricular do curso:

Quadro 2 - Letramento digital nos modelos teórico-didático-filosóficos e na grade curricular do PPP do curso de Letras do CEAD UFPI

Letramento digital nos modelos teórico-didático-filosóficos e na grade curricular do PPP do curso de Letras do CEAD UFPI	Categorias de análise
Justificativa para a implementação do curso de Letras Português	Presença ou referências ao letramento digital como um dos elementos motivadores para a criação do curso
Opções teórico-metodológicas	Adoção direta ou indireta de propostas ligadas ao letramento digital entre as opções teórico-metodológicas elencadas no projeto
Perfil do graduado e competências	Delineamento de um graduado apto a manifestar habilidades e competências relacionadas ao letramento digital
Objetivos	Descrição de objetivos que se direcionem direta ou indiretamente ao letramento digital
Grade curricular	Presença de disciplinas que abordem explicitamente o letramento digital em seu título
Ementas	Referências explícitas ou implícitas ao letramento digital
Bibliografia	Adoção de obras bibliográficas que abordem o letramento digital

Fonte: elaborado pelos autores.

4. Análise e discussão

Ao analisarmos a justificativa para a implementação do curso de Letras Português, verificamos que o texto do PPP reconhece as necessidades tecnológicas relacionadas ao uso do computador e a outros aparelhos digitais ao tratar da perspectiva multidisciplinar adotada no curso. Segundo o documento, o uso da tecnologia é uma forma de proporcionar o desenvolvimento social e o fortalecimento de avanços tecnológicos por meio da adoção de ferramentas de ensino variadas. Por ser um curso ofertado na modalidade a distância, é possível perceber que o texto se refere aos materiais de ensino que são disponibilizados aos alunos no decorrer do curso. No entanto, não há detalhamentos sobre como esses materiais serão utilizados, ou como eles podem preparar o egresso do curso para o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital.

No texto, o letramento digital é explicitamente associado à alfabetização. Ao longo dos anos 90 e início dos anos 2000, o conceito de alfabetização associou-se, gradualmente, ao conhecimento do código escrito, sem, contudo, representar uma relação direta com o uso social e crítico do código. Já na história do letramento digital é possível perceber o uso do termo alfabetização para descrever o domínio de aspectos procedimentais ligados ao uso do computador. Alfabetizado digital era a pessoa capaz de ligar e desligar a máquina, utilizar processadores de texto, imprimir documentos, acessar a internet etc. Esse era um conceito bastante relevante na primeira década dos anos 2000, quando muitas pessoas ainda não estavam familiarizadas com certas tecnologias. Nessa época, o acesso a computadores e à internet era relativamente pequeno, o que justificava o esforço dos currículos escolares para promover competências mecânicas.

No momento presente, entretanto, o contexto é outro. Embora o acesso a tecnologias ainda se encontre longe de atingir toda a população, o manuseio de aparelhos não parece ser o problema central que a educação enfrenta. Atualmente, é possível constatar uma necessidade cada vez maior, por parte dos sistemas de ensino, do desenvolvimento de capacidades discentes relacionadas à reflexão crítica sobre o uso de tecnologias.

Ao adotar a postura de promoção de uma alfabetização digital, o PPP se filia a uma visão que enfatiza apenas o desenvolvimento de habilidades procedimentais e mecânicas. A tecnologia é, então, apresentada como uma ferramenta de produção. Nesse caso, é possível perceber uma ênfase nas competências voltadas ao “perceber” e “entender” a tecnologia, mas nenhuma ênfase ao “refletir/

analisar”, ao “criar” e ao “ensinar”, da Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital que propusemos no início deste artigo. Isso pode ocasionar uma formação docente pouco relevante em contextos nos quais os alunos do ensino básico são plenos usuários das TICs e consumidores de conteúdos digitais, mas ainda carentes de habilidades críticas sobre como usá-los. Vemos, então, que a proposta do curso é pouco dedicada à reflexão crítica do professor sobre as tecnologias que utiliza.

Essa visão também está presente nos trechos do PPP que apresentam as opções teórico-metodológicas adotadas no curso, no perfil do graduado e nos objetivos. Nessas seções, a criticidade é citada para se referir aos conhecimentos linguísticos e literários que são fomentados ao longo do curso, mas não é estabelecida uma relação entre ela e o uso de ferramentas tecnológicas. Assim, mesmo referindo-se a um curso a distância, o documento enfatiza escolhas teórico-metodológicas tradicionais. Igualmente, o perfil do graduado não se volta para um egresso apto a utilizar as tecnologias digitais enquanto profissional do ensino. O papel da tecnologia está limitado ao de uma ferramenta para a realização de atividades pelos alunos, sendo importante que ele saiba manuseá-la para realizar tais atividades. Isso, entretanto, não indica que ele deve saber como produzir conteúdo, interagir com seus futuros alunos, realizar avaliações e outras habilidades necessárias para o exercício contemporâneo da docência. Os objetivos elencam a “criação de uma cultura tecnológica”, mas não são apresentados detalhes sobre o que ela significa na formação dos egressos do curso.

Na análise do PPP, não identificamos disciplinas que cite o termo letramento digital no título, por isso recorremos à ementa e às referências. Desse modo, três disciplinas demonstraram, na ementa ou nas referências, que têm algum foco na formação de professores letrados digitalmente. Esses componentes curriculares são analisados em seguida.

4.1. Introdução à Educação a Distância

Nesta disciplina, todos os temas da ementa apontam para uma visão de uso das tecnologias digitais. Pelo fato de ela ser a disciplina introdutória do curso, seu objetivo é levar os alunos à compreensão das TICs como ferramentas de trabalho que eles usarão durante a graduação. No quadro três, é possível verificar sua ementa:

Quadro 3 - Ementa da disciplina Introdução à Educação a Distância**DISCIPLINA: Introdução a Educação a Distância (60h - 4.0.0)**

Fundamentos da Educação a Distância: Conceitos de EaD; Histórico da modalidade a distância; Tecnologias de informação e comunicação em EaD; As políticas públicas de EaD. Estrutura e funcionamento da EAD: Planejamento e organização de sistemas de EAD; Reflexões e contribuições para implantação da modalidade em EAD; Estratégias de implantação e desenvolvimento da EAD; Conceito de rede; A web como ambiente de aprendizagem. Teoria e prática da tutoria e em EaD: Teoria e prática da tutoria em Educação a Distância; Estudante, Professor, Tutor: Importância e funções; Experiência de tutoria. Avaliação da modalidade a distância: Avaliação da aprendizagem; Avaliação de programas a distância.

Fonte: CEAD UFPI (2009).

Em todos os temas apresentados, percebemos a recorrência do foco ao aprendizado sobre o comportamento do estudante de EaD e como essa modalidade de ensino funciona. Isso indica que apenas algumas competências da Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital são abordadas na disciplina, as competências “perceber” e “entender”. Com isso, notamos, novamente, uma forte visão de tecnologia como ferramenta de produção, visto a ênfase direcionada apenas ao uso do computador ou das “novas tecnologias” no ensino. Ao analisarmos as referências bibliográficas adotadas na disciplina, encontramos três obras que sinalizam uma visão reflexiva, ou seja, de tecnologia enquanto uma ferramenta cognitiva.

Nesta disciplina, a ausência de reflexões ligadas ao “ensinar” corrobora para a percepção de que o aluno do curso de Letras do CEAD UFPI não é instruído para formar outros alunos nessa modalidade. Considerando o contexto atual de amplo crescimento da EaD, os cursos de formação de professores devem incluir disciplinas sobre os usos das TICs de modo a proporcionar aos alunos conhecimentos sobre o funcionamento delas, sobre como utilizá-las no aprendizado e, sobretudo, sobre como integrá-las na prática pedagógica.

4.2. *Leitura e Produção de Textos I*

Ao analisarmos os temas desta disciplina, apenas um deles, “Práticas de leitura e produção de textos em diferentes gêneros”, indica indiretamente uma discussão em torno da prática de leitura e escrita de textos na internet, levando, possivelmente, a discussões em torno do letramento digital. A seguir, temos a

ementa da disciplina:

Quadro 4 - Ementa da disciplina Leitura e Produção de Textos I

DISCIPLINA: Leitura e Produção de Textos I (60h - 2.0.2)

Concepções de leitura. Leitura, texto e sentido. Texto e contexto. Tipos de texto e gêneros textuais. A organização das idéias. Estrutura do parágrafo. Qualidades do texto: clareza, correção, concisão, precisão, originalidade e adequação. *Práticas de leitura e produção de textos em diferentes gêneros.*

Fonte: CEAD UFPI (2009) (*grifo nosso*).

A expressão “diferentes gêneros” induz à ideia de que textos presentes na internet como e-mail, artigos de blogues, publicações de redes sociais, anúncios, entre outros possam ter espaço na disciplina. Por isso, o letramento digital pode surgir nas discussões sobre o uso da escrita ou da leitura em ambiente digital, um dos aspectos do letramento digital.

A partir da observação das referências apresentadas nesta disciplina, há a presença da obra *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola* (FREITAS; COSTA, 2007). Com ela, temos uma indicação de que gêneros digitais poderão ser englobados no estudo dos gêneros apresentados no tema da ementa. A associação apresentada de a internet servir para a leitura e a escrita indica uma visão da tecnologia como ferramenta de produção. Isso sugere uma tendência, mesmo que inicial, rumo à inserção da competência “ensinar” na formação dos alunos. Entretanto, é preciso notar que ela abrange apenas dois aspectos específicos da vida profissional do professor da área de Letras: o ensino da leitura e da escrita. Dada a ausência das competências “refletir/analisar” e “criar”, questionamo-nos se os egressos do curso estão aptos para a adequação desses conhecimentos a outros aspectos do ensino de línguas, especialmente aqueles relacionados ao uso social da língua tais como a variação linguística, a análise dos discursos, a leitura de textos não verbais etc.

4.3. Fundamentos de Linguagem, Ensino e Tecnologia

Nesta disciplina, são maiores os indícios da presença do letramento digital no PPP do curso de Letras Português do CEAD UFPI, já que ela parece abranger as cinco competências da matriz de letramento digital proposta neste artigo. Ao analisarmos a ementa, é possível perceber uma filiação explícita às “práticas de linguagem em contextos sociais diversos, entre eles gêneros digitais e midiáti-

cos” e às “práticas discursivas e educação on-line” (UFPI CEAD, 2009, p. 68). O direcionamento para a inclusão dos gêneros digitais e midiáticos nas práticas sociais faz parte da visão de tecnologia como sinônimo de artefato cognitivo, já que “a reflexão é vista como instrumento para a ação sobre o mundo, repleto de tecnologias” (GOMES, 2019, p. 40). No quadro a seguir, é possível visualizar a ementa da disciplina:

Quadro 5 - Ementa da disciplina Fundamentos de Linguagem, Ensino e Tecnologia

DISCIPLINA: Fundamentos de Linguagem, Ensino e Tecnologia (45h – 3.0.0)

Estudo do papel da tecnologia como mediadora da organização da linguagem em geral, enfocando as práticas de linguagem em contextos sociais diversos, dentre eles gêneros digitais e midiáticos, práticas discursivas e educação on-line, interação e mídias, ensino de línguas (materna e estrangeiras) mediado pelo computador, aspectos textuais e semióticos da interação humano-computador e manifestações lingüísticas da cibercultura.

Fonte: CEAD UFPI (2009) (*grifo nosso*).

Todos os temas apresentados na ementa desta disciplina apontam para uma visão de letramento social direcionado ao letramento digital, sobretudo pelo destaque da tecnologia em usos sociais diversos, como na educação on-line e na cibercultura. Diferentemente das disciplinas anteriores, nesta percebemos um viés mais diversificado, possibilitando conhecimentos variados sobre as TICs aos alunos do curso de Letras do CEAD UFPI. Ademais, também verificamos um tema voltado ao ensino de línguas mediado pelo computador.

Quanto à relação desta disciplina com a Matriz de Aplicabilidade e Análise do Letramento Digital para Professores, é possível perceber uma ênfase nas competências “refletir/analisar” e “ensinar”, entretanto, a competência “criar” ainda é negligenciada. Já a ementa se propõe prioritariamente a uma abordagem teórica sobre a relação entre tecnologias digitais e ensino, ficando uma dimensão prática a cargo do professor da disciplina ou dos tutores presenciais e a distância. Isso pode representar um problema se esses agentes formativos não tiverem experiência com a produção de conteúdos, ou mesmo a percepção de que a teoria deve estar associada à prática para consolidar o conhecimento e permitir o uso criativo de ferramentas digitais.

Apesar da clara presença da visão de letramento digital como artefato cognitivo, esta disciplina é optativa e surge ao lado de outras disciplinas optati-

vas; os alunos precisam escolher apenas três delas durante o curso. Desse modo, é baixa a probabilidade de ela ser ofertada com frequência. À vista disso, a falta desta disciplina de modo obrigatório em um curso a distância que aborda as TICs compromete a formação do licenciando em sua futura prática docente. Em razão disso, o aprendizado fica limitado, principalmente quando consideramos que as demandas atuais de uso das TICs nos contextos educativo, profissional e pessoal requerem o conhecimento sobre as questões nela tratadas.

Considerações finais

Neste artigo, propomo-nos a tratar da relação entre letramento digital, formação docente e ensino. Desse modo, visando à compreensão da inserção do letramento digital no curso de Letras Português do CEAD UFPI, buscamos responder à seguinte questão: como o curso de Letras Português oferecido pelo CEAD UFPI pretende formar professores letrados digitalmente ou aptos a trabalhar com essas habilidades?

Verificamos a presença de uma visão mecanicista do letramento digital, ou seja, há um incentivo ao uso, porém sem relação com um caráter reflexivo e o aprendizado de saber pensar para usar de maneira diversificada. Mesmo assim, também notamos uma pequena abertura para a adoção de novas práticas de aprendizagem por meio das TICs incluindo, de maneira indireta, um incentivo à compreensão do contexto tecnológico. O letramento digital presente no PPP do curso de Letras Português do CEAD UFPI assume um caráter predominantemente mecanicista, já que a tecnologia não é apresentada de modo a desenvolver competências ligadas à análise ou reflexão e à criação de conteúdo de forma crítica.

À vista desses resultados, compreendemos que o curso de Letras Português oferecido pelo CEAD UFPI visa à formação de professores apenas parcialmente letrados digitalmente e pouco aptos ao exercício da docência com o uso diversificado das TICs, embora o documento apresente uma visão de letramento social. Cabe, contudo, o entendimento de que a falta de um incentivo maior ao uso reflexivo e ensino por meio das TICs corresponde às necessidades do contexto da época de elaboração do PPP, a própria ausência do termo “letramento digital” no PPP é justificada em razão de ele não estar em voga em 2008 e 2009, período de elaboração do documento.

As demandas atuais da formação de professores de língua portuguesa,

principalmente em cursos na modalidade a distância, requerem um ensino com viés crítico, criativo e dinâmico com os usos das tecnologias digitais e não apenas com os assuntos teóricos e práticos do curso. Sendo assim, o PPP do curso não fornece ao aluno de Letras Português do CEAD UFPI uma instrução adequada ao contexto tecnológico vigente.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativ%20e%20qualitativ%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%AAlise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2019. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília.
- CEAD UFPI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras a Distância (EAD) Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**. 2009. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=210514&key=7e6541c153de596d82d54c0a8a2ae875.108p>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- CEARÁ. **Lei n.º 14.146, de 25.06.08 (D.O. de 30.06.08)**. 2008. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5366-lei-n-14-146-de-25-06-08-d-o-de-30-06-08>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasses. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 2014, p. 295-316.
- CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. (Org.). **Novas Tecnologias novos textos, novas formas de pensar**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006/2002, p. 43-64.
- COSCARELLI, C. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A.E. (eds.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017/2005, p. 25-40.
- DIAS, M.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009, Belo Horizonte. **Anais Hipertexto 2009**, 2009, v. 1, p. 1-19. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Tradução de Marcos Marcionilo. **Letramentos digitais**. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, 352p.
- FREITAS, M.T.; COSTA, S.R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007².
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2010, 200p.

2 Referência apresentada no artigo em razão da sua presença na disciplina Leitura e Produção de Textos I.

GOMES, F. W. B. **Letramento digital e formação de professores nos cursos de Letras de universidades federais brasileiras**. Teresina, Edufpi, 2019, 149p.

MARANHÃO. **Portaria n.º 1474, de 20 de agosto de 2019**. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2019/08/PORTARIA-1474-CONSTRUCAO-DE-APARELHO-CELULAR-1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei 14486 de 9 de dezembro de 2002**. 2002. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14486&comp=&ano=2002&aba=js_textoAtualizado. Acesso em: 19 jan. 2020.

PEREIRA, J. Educação e sociedade da informação. *In*: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017/2005, p. 13-24.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 14.363, de 25 de janeiro de 2008**. 2008. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html. Acesso em: 19 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007 (Atualizada até a Lei n.º 16.567, de 06 de novembro de 2017). 2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12730-11.10.2007.html>. Acesso em: 19 jan. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Formação inicial de professores no Brasil - Panorama sobre ingresso, matrículas e conclusão em cursos de Pedagogia e de Licenciaturas nas modalidades presencial e a distância. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/317.pdf?1619510590>. Acesso em: 16 set. 2019.

ZACHARIAS, V. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 16-29.

Sobre os autores

Adelane Brito Rodrigues - Mestre em Letras, na área de Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Teresina-PI. E-mail: adelanerodrigues4@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7525169421775270>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5015-1569>

Francisco Wellington Borges Gomes - Doutor em Linguística Aplicada. Professor adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), atuando nas áreas de Linguística e Língua Inglesa. E-mail: wellborges@hotmail.com. Teresina-PI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7258815078217410>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8683-5978>.