

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA ABORDAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO

Lidia Noronha Pereira, Maria Olívia Silva Ferreira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3794>

Submetido em: 2022-03-16

Postado em: 2022-03-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA ABORDAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO

LIDIA NORONHA PEREIRA<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1648-966X>

MARIA OLÍVIA SILVA FERREIRA<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2468-0392>

**RESUMO:** Este artigo, a partir de uma perspectiva educacional, buscou apresentar o tema letramento digital e sua fundamental importância para o desenvolvimento da prática docente. Partiu-se do pressuposto de que a escola, enquanto parte do conjunto social, precisa estabelecer constante diálogo com a sociedade de seu tempo. Nesse viés, é fundamental que o corpo docente esteja preparado para construir suas práticas pedagógicas tomando como base as tecnologias da informação e da comunicação (TIDCs). Para tanto, o presente estudo buscou abordar a importância do letramento digital na formação continuada dos professores da Educação Básica. Desse modo, os estudos de Soares (2002), Silva e Behar (2019), Souza (2005), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), entre outros, foram fundamentais para a discussão a respeito do letramento digital e da formação de professores frente às práticas pedagógicas permeadas pelas tecnologias digitais. A metodologia utilizada foi quali-quantitativa, pois, além do estudo bibliográfico, também contou com o estudo de caso realizado através de questionário estruturado, construção e análise de dados. O público-alvo foi constituído por professores da educação básica da região de Poços de Caldas, MG. Os resultados apontaram para a necessidade de maior ampliação de políticas públicas que visem oferecer formação continuada voltada para o letramento digital para que os professores da educação básica possam desenvolver habilidades frente às demandas da sociedade da informação.

**Palavras-chave:** educação, formação continuada, políticas educacionais, sociedade da informação, tecnologias da informação e da comunicação.

## DIGITAL LITERACY AND PEDAGOGICAL PRACTICE: AN APPROACH ON THE IMPORTANCE OF CONTINUING EDUCATION IN EDUCATION

**ABSTRACT:** This article, from an educational perspective, sought to present the theme of digital literacy and its fundamental importance for the development of teaching practice. It started from the assumption that the school, as part of the social set, needs to establish a constant dialogue with the society of its time. In this bias, it is essential that the faculty be prepared to build their pedagogical practices based on information and communication digital technologies (TIDCs). For this, the present study sought to address the importance of digital literacy in the continuing education of Basic Education teachers. Thus, the studies of Soares (2002), Silva and Behar (2019), Souza (2005), Modelski, Giraffa and Casartelli (2019), among others, were fundamental for the discussion about digital literacy and teacher training facing the pedagogical practices permeated by digital technologies. The methodology used was quali-quantitative, because, in addition to the bibliographic study, it also had a case study carried out through a structured questionnaire, construction and data analysis. The target audience consisted

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Linguagem (Univás); Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Poços de Caldas, Minas Gerais (MG), Brasil. <[lidia.pereira@uemg.br](mailto:lidia.pereira@uemg.br)>

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Docente da Educação Básica. Poços de Caldas, Minas Gerais (MG), Brasil. <[molivia920@gmail.com](mailto:molivia920@gmail.com)>

of teachers of basic education in the region of Poços de Caldas, MG. The results pointed to the need for further expansion of public policies aimed at offering continuous training focused on digital literacy so that basic education teachers can develop skills in the face of the demands of the information society.

**Keywords:** education, continuing training, educational policies, information society, information and communication technologies.

## **LECTOESCRITURA DIGITAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA APROXIMACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA EDUCACIÓN**

**RESUMEN:** Este artículo, desde una perspectiva educativa, buscó presentar el tema de la lectoescritura digital y su importancia fundamental para el desarrollo de la práctica docente. Partió del supuesto de que la escuela, como parte del conjunto social, necesita establecer un diálogo constante con la sociedad de su tiempo. En este sesgo, es fundamental que el profesorado esté preparado para construir sus prácticas pedagógicas a partir de las tecnologías de la información y la comunicación (TIDC). Por lo tanto, el presente estudio buscó abordar la importancia de la lectoescritura digital en la formación continua de los profesores de Educación Básica. Así, los estudios de Soares (2002), Silva y Behar (2019), Souza (2005), Modelski, Giraffa y Casartelli (2019), entre otros, fueron fundamentales para la discusión sobre la lectoescritura digital y la formación docente frente a las prácticas pedagógicas permeado por las tecnologías digitales. La metodología utilizada fue cuali-cuantitativa, pues, además del estudio bibliográfico, también contó con un estudio de caso realizado a través de un cuestionario estructurado, construcción y análisis de datos. El público objetivo estuvo compuesto por profesores de educación básica de la región de Poços de Caldas, MG. Los resultados apuntaron a la necesidad de seguir ampliando las políticas públicas encaminadas a ofrecer una formación continua enfocada en la alfabetización digital para que los docentes de educación básica puedan desarrollar competencias frente a las exigencias de la sociedad de la información.

**Palabras clave:** educación, formación continuada, políticas educacionales. sociedad de la información. tecnologías de la información y la comunicación.

## **INTRODUÇÃO**

O avanço contínuo das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs)<sup>3</sup> no mundo tem levado os mais variados tipos de instituições a constantes atualizações de seus sistemas e prestação de serviços. Não é mais possível permanecer de forma estagnada, como se o conhecimento adquirido, até ali, fosse suficiente, conforme ocorria décadas atrás. Essa mudança, advinda pela sociedade da informação, exige que seus países, de modo geral, se adaptem, sem descanso, às novas formas de tecnologia e de conhecimento.

Nesse interim, a escola, enquanto importante instituição estatal, também está inserida no rol das instituições que precisam conectar suas práticas e serviços à sociedade cada vez mais informatizada. Entretanto, quando se trata das práticas pedagógicas de ensino das escolas públicas brasileiras – e de muitas particulares, não raro, podem ser encontrados diversos professores inseguros quanto ao uso das TDICs em seu cotidiano profissional. Tal problemática pôde ser percebida e vivenciada mais pontualmente nos dois últimos anos em razão do isolamento social provocado pela pandemia do Novo Coronavírus que impôs a toda comunidade

---

<sup>3</sup> A presente pesquisa preferiu o uso de TDIC, acrescentando o D de digital, à costumeira forma TIC pelo fato da incorporação do digital às tecnologias da informação e da comunicação – o que conferiu maior especificidade às TICs, conforme apontam Fontana; Cordenonsi (2015)

acadêmica e escolar o ensino remoto. Essa modalidade de ensino, como se sabe, exigiu que o cenário educacional brasileiro buscasse formas de alcançar uma parcela significativa da sociedade pela via das tecnologias.

No entanto, embora houvesse grande empenho em trazer para o novo cotidiano escolar variadas formas das TDICs voltadas ao ensino, ainda hoje é possível encontrar professores, graduandos de licenciaturas e demais profissionais da educação muito inseguros quanto à prática pedagógica construída a partir das tecnologias. Somado a isso, ou melhor, antes dessa questão imposta de adaptar o ensino perpassando-o pelas vias do digital, foi percebido que havia uma questão anterior a essa que diz respeito ao letramento digital do professor. Se o profissional da educação tem dificuldades e inseguranças quanto ao domínio de ferramentas digitais básicas, certamente estas repercutirão em sua prática pedagógica.

Desse modo, com o intuito de compreender tais questões, o presente estudo se originou após uma pesquisa<sup>4</sup> realizada pela Uniniversidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Poços de Caldas, em parceria com a Superintendência Regional de Ensino (SER) de Poços de Caldas, que, dentre outros pontos, visou investigar sobre as possíveis dificuldades dos professores da Educação Básica frente às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) durante o ensino remoto. Desse modo, ao ouvir os professores da cidade de Poços de Caldas e região, foi possível constatar suas necessidades diante da prática docente em um novo contexto pedagógico que exige o domínio de ferramentas digitais.

Assim, diante dessa problemática e com os resultados da pesquisa realizada, o presente estudo buscou abordar a importância do letramento digital na formação continuada dos professores da Educação Básica do ensino brasileiro, propondo demonstrar a necessidade da intervenção de políticas públicas que melhor possam atender docentes na construção de suas práticas pedagógicas.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de que, apesar do incentivo municipal e estadual em fornecer instrumentos e ferramentas tecnológicas para modernizar o ensino, ainda, é comum encontrar profissionais da educação inseguros quanto às práticas educacionais mobilizadas pelas TDICs. É possível observar certa dificuldade e/ou resistência entre professores e gestores, diante do advento tecnológico digital, quando se trata da (re)construção de práticas pedagógicas que atendam à demanda da sociedade cada vez mais informatizada.

Além disso, como fator, pode-se encontrar, com frequência, ferramentas tecnológicas do meio digital sendo utilizadas nas escolas de forma pouco eficiente. Como exemplo, tem-se o quadro negro que, inúmeras vezes, é substituído por um projetor que nada mais faz do que reproduz o que antes era escrito a giz; a reprodução de um vídeo que antes era visto na antiga “sala de vídeo”; salas de informática que pouco são utilizadas ou que, meramente, reproduzem a escrita do caderno e a leitura do livro didático, entre outras situações rotineiras que podem ser facilmente observadas no contexto escolar.

Tais apontamentos demonstram que muitas das práticas educacionais podem se realizar à margem do discurso tecnológico. Isso se dá, pois, pelo fato de que grande parte da prática docente, ainda, continua perpetuando um ensino pautado na reprodução de um saber que abre pouco espaço para a sua construção (MODELSKI, GIRAFFA E CASARELLI, 2019). Diante disso, o presente estudo busca defender a ideia de que a causa maior dessa questão está na deficiência do letramento digital na formação dos profissionais da educação.

Frente a esse factível quadro, é possível observar questões que emperram o trabalho docente e, conseqüentemente, o ensino, resultando em uma formação escolar que pouco dialoga com as necessidades da atual sociedade da informação. Assim, o presente estudo buscou refletir sobre a importância do letramento digital para a formação cidadã e, nesse viés, buscou apontá-lo como uma necessidade para a construção da prática pedagógica do professor.

---

<sup>4</sup> A referida pesquisa, intitulada “O letramento digital e a prática pedagógica frente à formação continuada do professor”, com o aval do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, foi realizada entre os meses de agosto de 2021 a março de 2022.

Para tanto, a primeira seção buscará discutir sobre as implicações a respeito da sociedade da informação e, por conseguinte, os apontamentos acerca do conceito de letramento digital e a sua importância para as práticas sociais no século XXI serão fundamentais. Nesse passo, a reflexão sobre o diálogo entre escola, práticas pedagógicas e sociedade, perpassadas pelo advento do digital, constituirá a segunda seção. Em seguida, será apresentada a metodologia, que contou com os métodos bibliográfico e estudo de caso, e, após sua pormenorização, os resultados, onde serão apontados os elementos que levam à compreensão da necessidade do letramento digital na formação continuada dos professores.

## **O LETRAMENTO DIGITAL E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO SÉCULO XXI**

Para dar início às discussões acerca do conceito de Letramento Digital, sobretudo no contexto educacional brasileiro, é preciso, em um primeiro momento, retomar alguns pontos fundamentais que dizem respeito à construção da Sociedade da Informação no Brasil. Tal movimento de retomada é importante, pois foi a partir das novas tomadas de posição advindas pela mudança informacional e tecnológica em todos os setores sociais que o termo *Letramento Digital* começou a ganhar forma e sentido.

De forma sucinta, a Sociedade da Informação, de acordo com Takahashi (2000), redefiniu a posição de países diante da sociedade e do sistema econômico internacionais ao fundar formas novas de organização e de produção das sociedades capitalistas. Essa transformação social de caráter mundial se deu, conforme Takahashi (2000, p. 5), pelo fato de o conhecimento ter se tornado “um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor, criação de emprego qualificado e de propagação do bem-estar.” Em outras palavras, pode-se compreender que a expansão do conhecimento gera inúmeros benefícios sociais e, nesse passo, estar fora da Sociedade da Informação, significa, principalmente, a não superação de problemas que impedem o desenvolvimento de uma nação.

Diante disso, o autor (*idem*) afirma que a nova situação provocada pelo acesso à informação apresentou reflexos profundos nos sistemas econômico e político de todo o mundo, a ponto de reestruturar os antigos conceitos acerca da soberania e da autonomia dos países. Ou seja, os ideais de soberania e autonomia, caros a todos os países, passaram a implicar o domínio do conhecimento, da informação. Dessa forma, é a partir das mudanças ocorridas pela Sociedade da Informação que a corrida dos chefes de Estado para o seu acesso e permanência se iniciou. Assim, como explica Takahashi (2000), a reestruturação e a manutenção da soberania e da autonomia nacionais passaram a depender de três elementos básicos: conhecimento, educação e desenvolvimento científico e tecnológico.

Embora tais mudanças advindas pela Sociedade da Informação tenham sido apresentadas anos antes em diversos países do globo, elas chegaram ao Brasil, de forma institucionalizada, no final da década de 1990. Mais precisamente em 1996, no momento em que o então Ministério da Ciência e Tecnologia<sup>5</sup>, através do Conselho Nacional de Tecnologia<sup>6</sup>, iniciou um trabalho que reuniu profissionais de diversos setores da sociedade brasileira, e fora dela, para discutir a criação do Programa Sociedade da Informação, implementado três anos mais tarde, em 1999<sup>7</sup>. Tal programa visou promover o uso das tecnologias de comunicação nas esferas social, estatal e privada.

Assim, analisando os reflexos da Sociedade da Informação no Brasil, Ferreira (2003) aborda que o acesso à informação, responsável pela manutenção da soberania do país, coordena

---

<sup>5</sup> Atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações.

<sup>6</sup> Atual Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia.

<sup>7</sup> As especificidades e as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação foram disponibilizadas no *Livro Verde*, organizado por Takahashi (2000), que, ainda, buscou apresentar as possibilidades de aplicação das Tecnologias da Informação.

a complexidade social. Isso significa que todo o conjunto social é organizado e comandado pelo acesso à informação e que este, por sua vez, deverá ser intermediado pelos órgãos e instituições pertencentes às esferas legislativa, executiva e judiciária.

Nesse passo, no contexto do Estado, conforme Ferreira (idem), a informação deve estar voltada para a criação, exercício e fiscalização de polícias públicas que visem a promoção do bem-estar de seus cidadãos. Já no tocante à sociedade civil, Ferreira (idem) aponta que o acesso à informação busca desenvolver a criatividade e a intelectualidade dos indivíduos; atribuir sentido ao cotidiano; entreter e, ainda, legitimar as políticas públicas<sup>8</sup> e demais decisões advindas do Estado que incidem, diretamente, sobre a qualidade de vida dos cidadãos.

Dessa maneira, em meio à Sociedade da Informação, conforme aborda Ferreira (idem), o acesso à informação permite o exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, a manutenção da soberania e da autonomia do Estado-nação. Diante disso, faz-se necessária a ampliação de políticas públicas que visem, não apenas capacitar a população quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs)<sup>9</sup>, mas letrar os cidadãos quanto ao uso social de tais tecnologias do conhecimento. Sobre isso, Ferreira (2003) aborda que:

A reflexão sobre as possibilidades de atuação do poder público na sociedade pós-industrial no que se refere à democratização da informação e da informática traz à tona a questão da capacitação dos recursos humanos que irão atuar nesse novo modelo de sociedade. Capacitação que precisa ir além do simples adestramento tecnológico, pois no trabalho informacional a atenção deve concentrar-se na produção e disseminação de conteúdos informacionais qualitativos. (FERREIRA, 2003, p. 39)

Nessa perspectiva, no que se refere ao exercício da cidadania, Dias (2011) aborda que, com o advento do eletrônico nas Sociedades da Informação, os espaços da cidade e suas formações sociais mudaram, deixando de ser apenas físicos para se tornarem também virtuais. De acordo com a autora (idem), é a partir da imposição dos sistemas eletrônicos, no formato digital, que diversas instituições públicas e privadas passaram a adotar o “e-”, de eletrônico, nas mais variadas formas de prestação de serviços *online*. E, com isso, cada vez mais, o cidadão está diante de tais sistemas e precisa fazer uso deles de forma competente para exercer a sua cidadania.

Assim, conforme Dias (idem), há inúmeros sistemas eletrônicos que visam organizar os espaços sociais *online*, como o *e-gov* que está relacionado à transparência da administração do governo federal em diversos níveis e setores; *e-business*, *e-commerce* e *e-compras* que dizem respeito ao modo como as empresas e as transações comerciais se configuram; *e-cidadania* que objetiva apresentar a cidadania enquanto resultado dos processos de inclusão digital; e, também, *e-learning* e *e-book* que buscam apresentar novas formas de ensino e aprendizagem. É certo que há muitos outros sistemas eletrônicos que complementam e que vão além destes que foram citados, pois, segundo Dias (2011), a inscrição do sujeito na sociedade da informação implica, pelo eletrônico, sua determinação no e com o mundo.

[...] somos todos, em todos os lugares, afetados pela discursividade do eletrônico. Ela não está nos objetos, na relação entre eles, ou no acesso a eles, nem mesmo no acesso à internet. Está no processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como significamos os espaços e somos por eles significados, do modo como somos individuados pelo Estado na forma do discurso da tecnologia e no modo como nessa discursividade a informação como excesso, saturação do sentido, não dá margem para a interpretação. (DIAS, 2011, P. 23)

---

<sup>8</sup> De acordo com Ferreira (2003), as políticas públicas podem ser compreendidas enquanto tomadas de posição do Estado frente às demandas sociais, podendo ser, entre outras, legislações, projetos e programas direcionados para diversas áreas sociais, sendo a educação uma delas.

Com isso, é preciso ter em mente que, para atuar de forma autônoma, crítica e reflexiva em meio à Sociedade da Informação, isto é, para exercer plenamente a cidadania, os cidadãos necessitam desenvolver as competências e habilidades do chamado Letramento Digital. Tal termo se apresenta de formas variadas em estudos científicos que visam defini-lo e isso, não raro, se deve às múltiplas formas de manifestação do digital e, também, ao fato da amplitude da ideia de Letramento.

Sobre esse último, o letramento, de acordo com Soares (2004), foi utilizado no contexto educacional, durante muitos anos, de forma imprecisa e como sinônimo de alfabetização. A esse respeito, é importante mencionar que ainda hoje, quase duas décadas após o referido estudo de Soares (2004), tal confusão permanece, podendo ser observada, por exemplo, em uma simples pesquisa em dicionários tradicionais nos quais, não raro, é encontrado um termo pelo outro. No entanto, Soares (idem) busca esclarecer que, basicamente, a alfabetização diz respeito *ao ensino do código* e o Letramento diz respeito *ao uso social de práticas de leitura e escrita*. Essa separação entre alfabetização e letramento já é capaz de direcionar a compreensão a respeito do termo letramento para que se possa, posteriormente, refletir sobre o letramento digital<sup>10</sup>.

Em um estudo anterior, Soares (2002) buscou compreender o termo letramento a propósito da cibercultura e das mudanças textuais que levaram a uma ampliação do modo de ler: da leitura do papel para a leitura do hipertexto. Nesse estudo, Soares (2002) apresenta uma nova configuração para o termo letramento, agora, com a inserção do digital, indo além de uma habilidade do uso social da leitura e da escrita. Ali, o letramento digital é concebido como um *estado* ou uma *condição* daqueles sujeitos que, efetivamente, exercem práticas sociais de leitura e de escrita e que, nesse viés, participam de modo competente dos eventos de letramento.

Desse modo, nessa concepção de letramento digital, é apresentado pela autora (idem) o pressuposto de que tanto os sujeitos quanto os grupos sociais têm uma função fundamental para além das habilidades necessárias para a participação bem sucedida de práticas de leitura e escrita. Tal função essencial diz respeito à manutenção “com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 146). Isso significa que não basta ter a competência de praticar socialmente as habilidades de leitura e de escrita. Mais do que isso, é preciso manter variadas formas de interações discursivas capazes de conferir o ingresso do sujeito em uma sociedade letrada e, nessa perspectiva, garantir o exercício pleno da cidadania.

Assim, de acordo com as ideias de Soares (2002), pode ser compreendido que não basta ao cidadão ter as habilidades de leitura e de escrita que os usos tecnológicos e suas ferramentas pressupõem para estar letrado digitalmente. É preciso, contudo, que o sujeito interaja digitalmente de modo a garantir a manutenção do seu exercício enquanto cidadão ao ingressar na Sociedade da Informação. Dessa maneira, não é suficiente ao sujeito o uso de mensagens instantâneas, sites e redes sociais, por exemplo. É preciso que este desenvolva outras competências e habilidades concernentes ao letramento digital, em suas mais variadas formas, capazes de inclui-lo na Sociedade da Informação, exercitando e garantindo a sua (e-)cidadania.<sup>11</sup>

Ampliando tal perspectiva, para Buzato (2009), o termo letramento é concebido em sua forma no plural, justamente pelo caráter pluralista das práticas sociais que caracteriza as variadas formas de letramento. Assim, pelo viés da inclusão digital, o autor (idem) compreende o

---

<sup>10</sup> Embora a mesma confusão diga respeito ao termo “Alfabetização Digital”, como pode ser visto no documento “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores” da UNESCO (2013), a presente pesquisa buscou utilizar o termo “Letramento Digital” por tomar como princípio teórico a ideia de letramento digital segundo Soares (2004) e Buzato (2009).

<sup>11</sup> Como se sabe, há inúmeras instituições e empresas que funcionam digitalmente por meio de aplicativos, como, por exemplo, bancos e prestações de serviço do governo (INSS; DETRAN; etc.) em que o cidadão precisa aprender a usar para exercer a sua cidadania.

letramento digital enquanto “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC” (BUZATO, 2009, p. 22)<sup>12</sup>.

Desse modo, para que se possa avançar na compreensão do conceito de Letramento Digital, é fundamental trazer para a reflexão alguns dos elementos concernentes ao termo digital. Frente a essa necessidade, retoma-se o estudo de Silva e Behar (2019) que buscou apresentar uma discussão acerca do conceito de Competência Digital na educação. Para tanto, as autoras (idem) realizaram uma revisão sistemática sobre o conceito, elencando sua origem e os principais apontamentos teóricos das últimas duas décadas, de 1997 a 2017.

Silva e Behar (2019) pontaram que o termo Competência Digital surgiu em 2006 no relatório *Competências-chave para a educação e a formação para a educação e a formação ao longo da vida*. Tal documento, advindo pelo Parlamento Europeu, foi realizado pela Comissão Europeia de cultura e educação e teve como meta a identificação das abordagens e tendências em crescimento a respeito do letramento em mídias. O relatório apresentou a competência digital como uma das oito competências fundamentais para a formação do sujeito. Essa competência consiste no uso das tecnologias da informação e da comunicação, de forma segura e crítica, para a realização do trabalho, do lazer e da comunicação.

É a partir desse documento, segundo as autoras (idem), que a Europa começa a voltar suas pesquisas para analisar as competências digitais de seus cidadãos. Assim, quatro anos mais tarde, a Comissão Europeia buscou mapear as competências digitais partindo de três enfoques: conhecimentos, habilidades e atitudes. Conforme Silva e Behar (2019),

Dentre os **conhecimentos**, estão: entender o funcionamento dos aplicativos do computador, os riscos da internet e da comunicação *on-line*, o papel da tecnologia como suporte para a criatividade e para a inovação, a veracidade e confiabilidade da informação *online* e princípios éticos e legais das ferramentas de colaboração. As **habilidades** são: o gerenciamento de informação, a capacidade de distinguir o virtual do mundo real e ver as conexões entre esses dois domínios, a habilidade para usar os serviços básicos da internet como suporte à criação e à inovação. Em termos de **atitudes**, tem-se: ser crítico e reflexivo com as informações. (SILVA; BEHAR, 2019, p. 11, grifos nossos)

A partir dessa definição, diversos pesquisadores europeus buscaram contribuir para a compreensão das competências digitais e de seu funcionamento. Nesse ínterim, ao elencarem os principais estudos, Silva e Behar (2019, p. 14) chegaram a conclusão de que “a maior parte dos autores trata as competências digitais como um conjunto de elementos, Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, Meios Digitais/ Tecnológicos e resolução de problemas”. No entanto, como ressaltam as autoras (idem), não se pode tratar a competência digital enquanto um novo tipo de letramento, uma vez que as competências digitais dizem respeito ao domínio tecnológico que mobiliza um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a solução de problemas em meios digitais. E, os letramentos, conforme Soares (2002), designam

diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (SOARES, 2002, p. 156)

Nesse caso, então, as competências digitais, segundo tratam Silva e Behar (2019), fazem parte do letramento digital, uma vez que tais conhecimentos, habilidades e atitudes são ferramentas fundamentais e presumem a atuação do sujeito em meio a sociedade da informação. Desse modo, reiterando Soares (2002), as variadas formas de letramento, no caso, o digital, por

---

<sup>12</sup> Foram retirados os grifos em negrito do original.

oferecerem diferentes espaços, mecanismos de produção/reprodução e difusão da escrita, irão gerar diferentes estados ou condições em seus usuários e em suas práticas de leitura e escrita.

Assim, frente a tais considerações que levam a refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas de letramento digital para que o sujeito possa exercer sua cidadania, a próxima seção buscará elucidar sobre as práticas pedagógicas em um dos principais espaços sociais de aprendizagem: a escola.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A SOCIEDADE: REFLEXÕES E CONEXÕES FUNDAMENTAIS**

Ao refletir sobre a relação do sujeito com o ensino e a aprendizagem permeados e constituídos pelas TDICs, é preciso, antes, pensar sobre as relações de poder simbolizadas dentro de um determinado espaço sócio-histórico, como a escola. Tal instituição, com suas práticas pedagógicas e políticas educacionais, é, como se sabe, a principal agente responsável pela instrução formal dos cidadãos brasileiros.

De acordo com Pfeiffer (2011), a escola pode ser pensada por um efeito de sentido republicano que, não raro, visa estabelecê-la enquanto lugar de preparação e que evidencia as qualidades dos homens que, hoje, disputam lugares sociais. Durante esse processo, e como resultado maior, “a escola é responsável por criar uma unidade cívica a partir de uma pluralidade cultural” (PFEIFFER, 2011, p. 150).

Nessa perspectiva, e retomando a seção anterior, conforme elucidada Takahashi (2000), a soberania e a autonomia de um país implicam a formação de seus cidadãos preparados para atuarem de forma ativa na Sociedade da Informação. Assim, para que isso aconteça, é fundamental que os pilares destacados pelo autor (*idem*), conhecimento, educação e desenvolvimento científico e tecnológico, constituam a base e o propósito escolares.

Diante disso, a escola precisa (re)construir suas políticas e práticas pedagógicas em constante diálogo com a sociedade a que está inserida, iniciando esse processo a partir do ensino da língua materna, base da nacionalidade de um país.

De acordo com Orlandi (2003), quando se trata da constituição do sujeito na sua relação com a língua, no caso em questão o sujeito brasileiro e a sua relação com o português, deve-se levar em consideração a sua constituição pelo espaço da diferença. A autora (*idem*) explica que tal espaço, hoje, se dá pelo virtual que estabelece os seus modos de individualidade e seus processos de subjetivação. Com isso, é fundamental que se pense nos processos de subjetivação, individualização e constituição do sujeito através de recursos institucionais e de socialização que afetam esse sujeito, pensando nesses processos a partir da realidade desse e para esse sujeito. Isso significa que dificilmente haverá identificação do sujeito aluno com o conhecimento se este não estiver vinculado às TDICs, uma vez que, conforme Orlandi (2003), o processo de constituição do sujeito contemporâneo se dá pela via virtual.

Complementando tal pressuposto, pode-se dizer que o ambiente escolar, através de seu funcionamento institucional, exerce grande influência no processo de subjetivação, individualização e de constituição do sujeito aluno e que, portanto, o letramento digital como constituinte desse processo, não pode estar de fora. Frente a essas considerações, Marcuschi (2008) aborda que

Mais do que em qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

Dessa maneira, diante da necessidade do letramento digital, a escola deve considerar que não basta ao sujeito ter acesso ao digital e se conectar a uma ou outra rede. Mais do que isso,

é necessário que haja o exercício e o domínio de práticas sociais para que, de fato, o sujeito exerça sua cidadania. Corroborando a essa tomada de posição, Corrêa (2007) nos traz que

A cultura escolar e o campo profissional do docente configuram um conjunto de práticas sociais que legitimam determinadas práticas de leitura e escrita, bem como determinadas práticas de acessar e disponibilizar a informação, as quais favorecem a sincronização das atividades e a demarcação de territórios. Compartilhar essas práticas garante participar de uma identidade profissional e comunitária. (CORRÊA, 2007, p.28)

Diante disso, cabe à formação dos profissionais da educação a contínua busca pelo letramento digital para que estes educadores possam oferecer através de sua prática pedagógica o ensino capaz de estabelecer relações de sentido entre o conteúdo a ser estudado e a realidade de vivência do aluno frente as TDICs.

Para aprofundar tal discussão, faz-se necessário trazer a noção a respeito das práticas pedagógicas de maneira mais atenta. Assim, conforme aponta Veiga (1992), a prática pedagógica pode ser compreendida enquanto uma extensão da prática social, norteada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Nesse sentido, de acordo com a autora (*idem*), entende-se que a prática pedagógica está inserida no contexto da prática social. Diante disso, é possível compreender que essa prática precisa estar em sintonia com a sociedade, de maneira que uma caminhe com a outra, sendo essencial entender como se realiza esse movimento entre sociedade e escola.

Desse modo, conforme Veiga (*idem*), as práticas pedagógicas, como o próprio termo já sugere, são atividades dinâmicas, dado seu viés prático, e devem acompanhar a sociedade e suas mudanças, tendo em vista seu objetivo educacional. Nessa perspectiva, com a advento do digital, os professores precisaram associar as tecnologias digitais às suas práticas para que o contexto educacional atenda às demandas da sociedade e dos alunos. Dessa forma, é essencial discutir sobre a importância de tais práxis do contexto educacional perpassadas pelas tecnologias digitais para ampliar o diálogo entre a escola e a sociedade.

Nesse passo, pode ser dado o exemplo vivenciado por toda a sociedade no último ano que impactou diretamente a vida de todos e, também, as práticas pedagógicas escolares: a pandemia do COVID19. Essa questão sanitária mostrou de forma contundente que escola e sociedade estão interligadas a ponto de que, por uma questão social, toda a prática escolar precisou ser repensada. E, diante desse problema, percebeu-se o gigantesco fosso entre a escola e a sociedade, uma vez que ficou evidente a falta de recursos tecnológicos e de conhecimento suficiente para oferecer o ensino remoto de qualidade.

Desse modo, muitos professores se depararam com a necessidade de repensar e de reconstruir suas práticas de ensino de forma que estas pudessem melhor atender tais demandas sociais e tecnológicas na tentativa de integrar o aluno ao processo de aprendizagem. Isso quer dizer que, se antes da pandemia havia as inseguranças frente ao ensino permeado pelas TDICs, agora, dada a urgência desses acontecimentos, tal insegurança caminha junto à necessidade de sua superação.

Frente a essa e outras necessidades, Souza (2005) aborda que a prática social está repleta de características sócio-culturais e, também, de suas contradições, advindas da sociedade. Assim, é um desafio para os professores estimular o exercício da participação dos envolvidos em um dado projeto, pois essa participação deve ser realizada através da disponibilidade, da liberdade e do respeito. Para tanto, é preciso um constante exercício de aprendizagem que se dá ao saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Dessa forma, conforme aponta a autora (*idem*), a participação nas atividades escolares é estimulada pela informação e pelo conhecimento científico.

Levando em consideração a conjuntura da sociedade brasileira, Souza (2005) afirma que para compreender a prática pedagógica é necessário utilizar a categoria totalidade, ou seja, a

expressão da sociedade que intervêm na realidade educacional. Dessa forma, é necessário entender como é essa totalidade, levando em consideração relações e classes sociais.

Souza (2005) ainda assevera que é fundamental que a práxis educacional seja influenciada por questões estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Dessa forma, para compreender tais questões, é preciso ter em mente que, segundo a autora (*idem*), as relações sociais de classe, as questões de interferência na política internacional e os processos decisivos que influenciam impactos no universo escolar são considerados aspectos estruturais. Já os aspectos conjunturais dizem respeito às questões da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais, políticas de cotas, etc.

Diante disso, compreende-se que a sociedade demarca a prática pedagógica do professor, pois o que acontece dentro da escola é um reflexo do que acontece fora dela. Assim, levar em conta todos esses aspectos estruturais e conjunturais é o mesmo que considerar a realidade dos alunos. Dessa forma, uma prática pedagógica paramentada por todas as questões levantadas anteriormente torna-se mais significativa e, conseqüentemente, mais efetiva.

Nessa perspectiva, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) ressaltam que a proximidade com a utilização dos recursos tecnológicos gera no professor uma responsabilidade quanto ao seu uso pedagógico e suas possibilidades didáticas. Os autores (*idem*) explicam que quanto maior for a fluência desenvolvida pelo professor frente ao uso de um recurso, mais autonomia ele tem na aplicação em sua prática pedagógica. Assim, pode ser compreendido que é necessário considerável domínio por parte do professor para que então haja sua independência quanto ao uso dessas novas tecnologias.

Dessa forma, fica evidenciado que o desenvolvimento do letramento digital precisa ser constante na formação dos profissionais da educação, pois, se o professor tem dificuldade quanto ao próprio letramento digital, logo sua prática pedagógica será deficitária. Ao passo que, se tal profissional tiver segurança ao utilizar as TDICs, sua prática pedagógica poderá ser reconstruída a partir desse saber, gerando novas formas contextualizadas de ensino e aprendizagem.

Assim, retomando as ideias de Souza (2005), os conteúdos transmitidos de forma pouco significativa socialmente devem ser problematizados. Conforme aborda a autora (*idem*), os alunos são resistentes ao processo educativo tecnicista e, dessa forma, as práticas reprodutivas se apresentam enquanto uma necessidade de domínio da sala de aula, devendo ser evitadas. Com isso, pode-se compreender que as práticas reprodutivas representam um ensino pouco significativo para os alunos e isso resulta em uma educação sustentada por técnicas e muitas vezes esquecida com o passar do tempo.

Com isso, é necessário que essa prática reprodutiva de conteúdos seja substituída por uma prática que caminhe com a realidade da sociedade. Visto que a geração atual vive conectada, usar os meios tecnológicos é uma excelente ferramenta, a partir da qual o professor faz uma ponte entre ensino e sociedade, levando em consideração o aluno que faz parte desse processo.

Desse modo, conforme aponta Santos Costa (2006, p. 3), “a escola deve aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam bem os gêneros emergentes disponíveis na tecnologia digital para transformá-los em bons produtores de tecnologia”. Sabe-se que, já há algum tempo, é muito comum os jovens estarem conectados em sala de aula, causando certo embaraço nos professores que, em diversos momentos, disputam a atenção dos alunos com os aparelhos celulares.

Frente a esse cenário, ao invés dos recursos digitais configurarem uma “ameaça” ao andamento do cotidiano em sala de aula, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam inscritas nas e pelas TDICs trazendo o ensino e o ambiente escolar para a atualidade. Ao realizar essa mudança, haverá o deslocamento da rotina didática e escolar do século passado para novas formas e práticas de leitura, escrita e oralidade. Sobre isso, Xavier (2005, p.2) assevera que “O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização”.

Sem a participação efetiva do sujeito aluno, sua produção de sentidos, sua posição enquanto sujeito autor do dizer, a prática pedagógica tende a produzir um efeito de repetição que não produz uma relação de identificação entre o sujeito e o conteúdo estudado. Além disso, não havendo a participação do sujeito aluno na produção do conhecimento, o uso das TDICs tende a repetir modelos pedagógicos anteriores ao advento do digital que não dialogam com a realidade do atual contexto social do presente século. Isso significa que de pouco adianta a escola oferecer salas de informática ou demais equipamentos tecnológicos se parte dos profissionais da educação não está preparada ou disposta a rever suas práticas pedagógicas frente aos novos modos de produção de sentidos que o meio digital/virtual possibilita.

Assim, a despeito das dificuldades que as escolas brasileiras possam ter no que concerne ao uso das TDICs, tais tecnologias precisam constituir as práticas pedagógicas do e no cotidiano escolar. Sobre isso, Abreu (2012), em seu estudo sobre os Recursos Educacionais Abertos, traz que, com o advento do digital como ferramenta de ensino, há uma desestabilização de sentidos para o material didático, formação e atuação docente e demais questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

A autora (idem) aponta que esse deslizamento de sentidos desloca a posição do professor do lugar de centralização do saber para um lugar de construção colaborativa do saber. Abreu (idem) aborda que os novos recursos, que tomam como base o espaço digital, colocam, no que diz respeito aos estatutos epistemológicos, novos questionamentos para a área da Didática. Diante disso, a autora (idem) afirma que os sentidos

podem se mover para o caminho da ratificação de um modelo educacional centrado no professor e na transmissão de saberes, ou podem colaborar pra a resignificação do professor na elaboração de condições para a construção de conhecimentos pelos alunos. (ABREU, 2012, p. 48)

Frente a essa constatação, Abreu (idem) aponta que, embora os instrumentos tecnológicos já venham elaborados dentro de determinadas concepções, há a necessidade de resignificar as práticas pedagógicas. Dessa forma, a autora (idem) considera que a possibilidade de ter acesso aos recursos advindos das tecnologias de linguagem pode apresentar uma abertura na medida em que é permitido ao sujeito leitor maior liberdade em editar, remixar, adaptar as diversas formas de textualidade. Essa inscrição do sujeito que possibilita ao leitor colocar-se no processo, na condição de autor, abre possibilidades que reforçam a concepção de leitura enquanto um processo em constante construção e traz para o sujeito que as relações de sentido transitam formando filiações de sentido que geram identificação no seu processo de constituição.

Assim, faz-se necessário que a prática docente seja (re)construída a partir de fundamentos teóricos e práticos que viabilizem a construção do conhecimento perpassados e constituídos pelas TDICs para que o sujeito aluno possa estabelecer relações de sentido ao se inscrever na/pela língua(gem).

## **METODOLOGIA**

### **Tipos de Pesquisa**

A pesquisa “O letramento digital e a prática pedagógica frente à formação continuada do professor” teve como objetivo sondar o nível de conhecimento e domínio das tecnologias da comunicação e da informação por parte dos professores de escolas públicas do município de Poços de Caldas – MG e região. Para tanto, foi utilizada uma abordagem qualitativa de pesquisa para análise e construção de dados. Desse modo, o trabalho de campo se deu como um estudo de caso, que é, de acordo com Yin (2005, p. 32), “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno não estão claramente definidos”.

## Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram professores que responderam ao formulário criado para sondagem e identificação das necessidades quanto ao uso das TDICs. Dessa forma, participaram docentes de escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, público esse de maior número. Houve também a participação de professores de Ensino Superior e de Cursos Profissionalizantes, embora em menor número.

Com a parceria da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Poços de Caldas, o questionário foi divulgado para as dezessete cidades de sua abrangência e, ainda, divulgado em redes sociais e e-mails institucionais da UEMG, unidade Poços de Caldas. No total, foram 103 participantes, divididos em 79 professores de escolas públicas, 10 professores de escolas estaduais, 12 de escolas particulares e apenas 2 professores de ensino superior.

## Dados de Aprovação do Comitê de Ética

Para que a referida pesquisa pudesse ser desenvolvida, em sua fase inicial, foi submetido o projeto para apreciação no Comitê de Ética da Plataforma Brasil, tendo em vista a necessidade de participação de seres humanos para a sua realização. Após as etapas de validação da proposta, que ocorreu de agosto a dezembro de 2021, o Parecer Consubstanciado, número 5.175.270, anexo ao final do artigo, realizado e emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade de Passos, aprovou a realização da pesquisa.

## Instrumentos/técnicas para geração de dados

A pesquisa foi realizada com o intuito de identificar o nível de domínio dos professores frente ao uso das ferramentas das TDICs. Como ressaltam Ludke e André (1986, p. 19), “o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”. Diante disso, entende-se como se dá a construção desses instrumentos em um estudo de caso. A seguir, serão expostos os instrumentos/técnicas utilizados para geração dos dados.

## Questionário

Tendo em vista que nos últimos anos a demanda tecnológica tem atravessado os muros das escolas, o professor viu-se diante de um novo desafio: adaptar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades de seus alunos e isso inclui o domínio sobre as TDICs. Rojo (2017, p. 12) ressalta que “há, pois, diversas maneiras de as tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) se relacionarem com o currículo e a pedagogia escolar [...]. No entanto, para poder fazê-lo, é preciso que o professor seja formado para isso”.

Diante disso, o formulário criado teve o objetivo de investigar as reais necessidades dos professores frente a esse novo cenário. Para tanto, em um primeiro momento, objetivou-se identificar a escola, as séries/anos e há quanto tempo o professor respondente leciona. Após identificar seu local e demanda de trabalho escolar, foi indagado se ele usa alguma tecnologia da informação e da comunicação em suas aulas, qual(is) usa ou usaria. Em seguida, foi feita uma grade de múltipla escolha, onde o participante podia indicar de 0 a 5 o seu nível de domínio quanto ao uso de algumas ferramentas em sua prática pedagógica, sendo elas: *Word*, *PowerPoint*, *Youtube*, *Google Drive*, *Gmail*. E, ainda, o nível de domínio quanto ao uso de aplicativos para edição de fotos e vídeos e para edição de arquivos.

Além disso, foi questionado qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação ao preparar atividades pedagógicas. Por fim, foi indagado se o participante gostaria de participar de projetos que buscassem desenvolver o letramento digital voltado para a sua prática pedagógica. Diante disso, foi feita uma sondagem da preferência (presencial ou à distância) para a realização do curso, juntamente com a disponibilidade de horários, tempo de dedicação (semanal ou quinzenal), as possibilidades dos dias da semana e o melhor turno.

## RESULTADOS

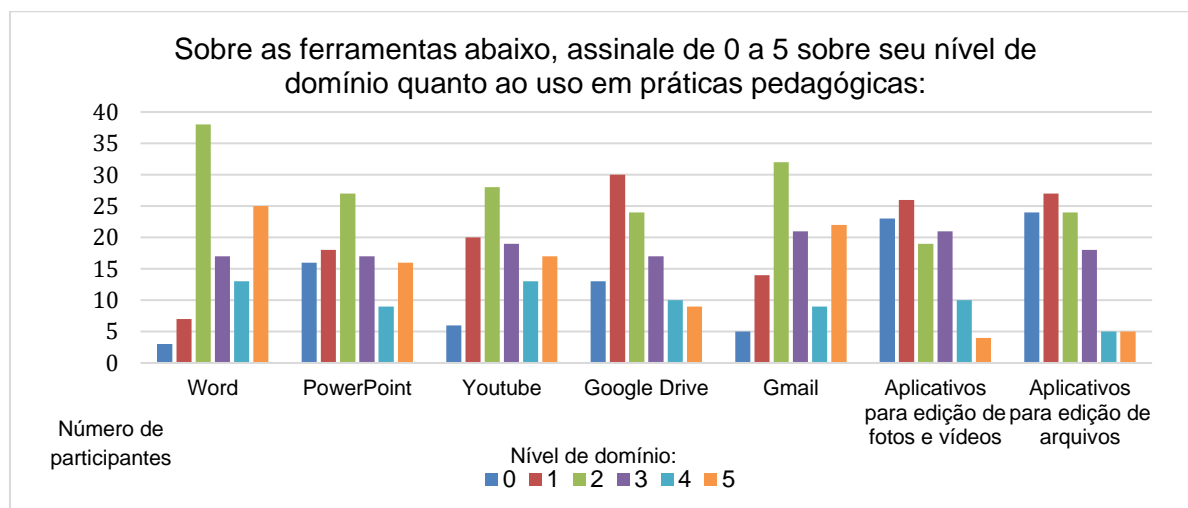
A análise de dados da pesquisa realizada se iniciou de maneira a identificar de onde são seus participantes. A priori, são 74% dos participantes professores de escolas municipais, 8% de escolas estaduais, 10% de escolas particulares, 2% de ensino superior e os demais 6% de outras instituições.

Em seguida, foi questionado aos participantes em quais séries eles lecionavam. E os resultados foram: 36% no Fundamental I, 24% no Fundamental II, 23% na Educação Infantil, 9% no Ensino Médio e 7% em outras instituições. Adiante, foi feita uma sondagem do tempo que esses professores lecionam e o resultado foi o de que: 47% deles estão há mais de 15 anos exercendo a docência, 20% estão entre 10 a 15 anos, 16% entre 5 e 10 anos e por fim, 17% de 0 a 5 anos de exercício em sala de aula.

A próxima questão buscou questionar se havia o uso de alguma tecnologia da informação e da comunicação nas aulas dos respondentes e, como resposta, 91% dos professores afirmaram que sim.

Em seguida, foi feito um questionário com o objetivo de compreender o nível de domínio quanto ao uso de sete ferramentas das TDICs em práticas pedagógicas, como já mencionado. No gráfico abaixo, pode-se melhor visualizar os resultados:

**Gráfico 01:**



Fonte: as autoras deste presente estudo.

Os resultados chamaram atenção para o elevado número de professores que se consideram sem nenhum ou com um baixo nível de domínio frente a ferramentas básicas que possibilitam o exercício do letramento digital e que muito contribuem para que o uso das TDICs permeie as práticas pedagógicas.

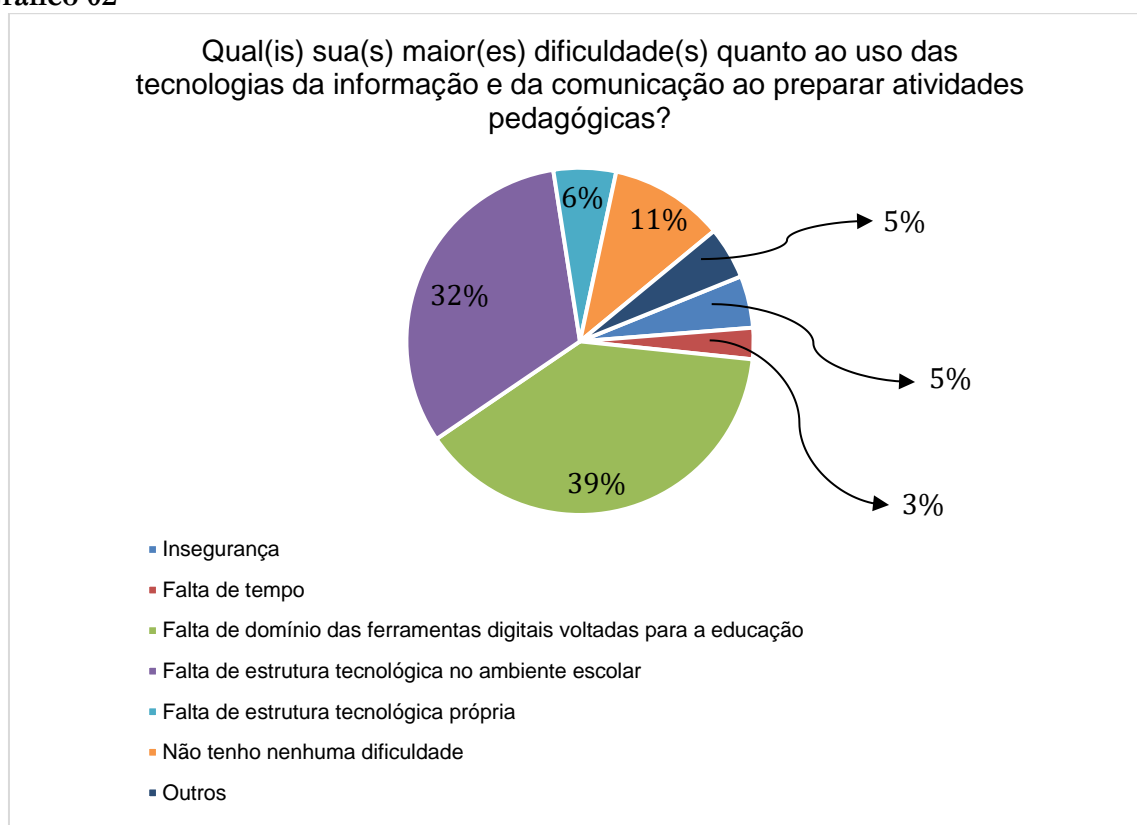
É importante mencionar que estes resultados não dialogam com a primeira pergunta do questionário. Embora 91% tenha respondido afirmativamente para o uso de tecnologias da

comunicação e da informação em sala de aula, o resultado deixou evidente que esse uso podem não condizer com a realidade, tendo em vista a dificuldade apresentada quanto ao nível de domínio das referidas ferramentas. É certo que as ferramentas acima não compreendem todas as possibilidades de ferramentas que possibilitam o exercício do letramento digital e seu uso na construção de práticas pedagógicas. No entanto, partiu-se do pressuposto de que essas são ferramentas básicas e que grande parte das demais as tomam como base e/ou há similaridade em seu funcionamento.

Em seguida, a próxima pergunta buscou questionar qual(is) seria(m) a(s) maior(es) dificuldade(s) quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação ao preparar as atividades pedagógicas. E, novamente, os resultados surpreendem ao mostrar que 39% dos participantes relataram a falta de domínio das ferramentas digitais voltadas para a educação.

Vê-se, também, que a falta de estrutura tecnológica no ambiente escolar interfere nesse processo, pois 32% dos professores queixaram-se disso. Diante dessa realidade, é possível constatar a grande necessidade de formação continuada voltada para as TDICs. No gráfico a seguir, pode-se observar melhor:

**Gráfico 02**



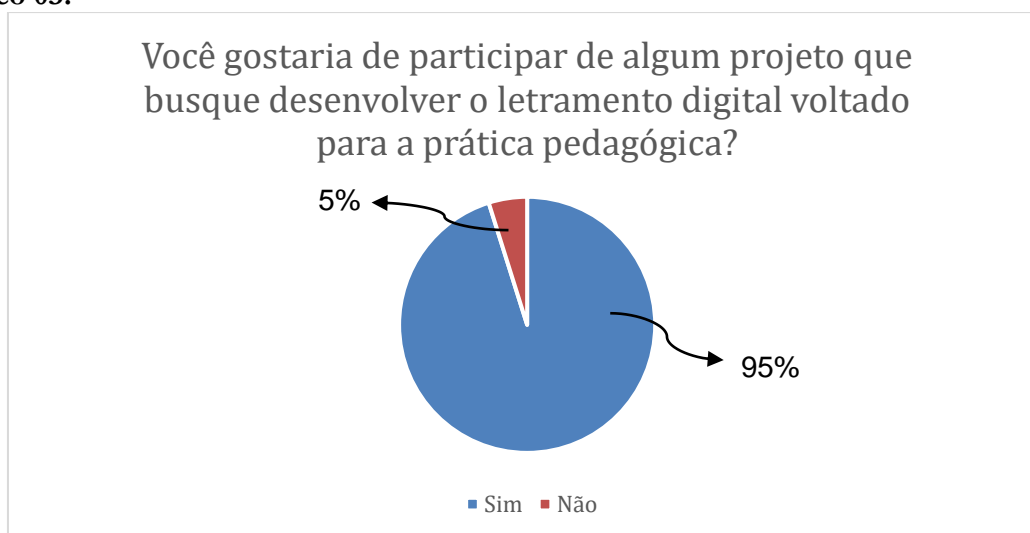
Fonte: as autoras deste presente estudo.

Os resultados desse gráfico mostram quais são os anseios dos professores frente às novas tecnologias. Sendo que 3% indica a falta de tempo, 5% para a insegurança, 6% para falta de estrutura própria, 5% são outras queixas e apenas 11% não tem nenhuma dificuldade. O que chama a atenção é a queixa pela falta de estrutura tecnológica no ambiente escolar e a falta de domínio das ferramentas digitais voltadas para educação.

Diante disso, esses resultados apontaram para uma realidade vivenciada por muitos docentes. Contudo, há muito essa problemática estava silenciada, mas com a Pandemia do Covid-19 que resultou nas aulas remotas, essa lacuna na educação tem sido exposta e muitos professores tem experimentado, diariamente, as consequências da falta de domínio das ferramentas digitais.

Ainda, no questionário da pesquisa também foi realizada uma pergunta de sondagem quanto ao interesse dos professores em participar de um curso sobre as TDICs. O gráfico a seguir mostra o percentual dos participantes que reagiram diante das opções “sim” ou “não”.

**Gráfico 03:**



Fonte: as autoras deste presente estudo.

Como pode-se observar há um total de 95% de participantes interessados em buscar novos aprendizados frente a demanda das ferramentas tecnológicas. O que deixa evidenciado o grande interesse por formações que busquem desenvolver o letramento digital e, ainda, a defasagem de formações com esse propósito, ao menos, na região sul-mineira, onde a pesquisa se deu. Diante disso, quanto ao questionário da preferência da realização do curso, 55% dos participantes optam pelo modo *online* e o restante dos 45% escolheram presencial.

No que se refere aos resultados que demonstram a preferência quanto a disponibilidade e tempo de dedicação para a realização do curso, obteve-se: 33 participantes preferem 1h de dedicação ao curso semanalmente; 28 participantes escolheram 2h de dedicação ao curso semanalmente; 18 participantes preferem 2h quinzenalmente e apenas 3 optaram por 1h quinzenalmente. Ainda, apenas 5 participantes escolheram 3h semanalmente e 4 participantes escolheram 3h quinzenalmente. E por fim, 19 participantes optaram por 4h semanalmente e 7 deles preferem 4h quinzenalmente. Quanto as possibilidades nos dias da semana e o melhor turno, a maioria dos participantes optaram pela realização do curso no período da tarde, sendo segunda-feira o dia mais votado. Quanto o período da manhã, o dia mais escolhido foi sábado.

Com esses resultados, pode-se constatar que há uma demanda significativa no que se refere à formação continuada voltada para as tecnológicas da comunicação e informação. Ainda, tal demanda é percebida também pelos próprios professores participantes da pesquisa, como mostra os resultados acima em que a maioria aponta para a necessidade dessa formação e se coloca disponível para tanto.

## DISCUSSÃO

A formação de professores pode ser entendida de maneira dinâmica, entendendo que ela não é finita, pois a busca pelo conhecimento é contínua. Considerando que o objetivo da docência é, basicamente, a aprendizagem efetiva do aluno, é indispensável que a educação acompanhe o movimento de evolução que a sociedade vive diariamente. Dessa forma, Garcia (1999) entende a formação docente como uma área de conhecimentos de planos teóricos e de práticas que buscam compreender os processos de Didática e Organização Escolar. Nesse ínterim, os docentes em formação ou em exercício buscam por experiências das quais ampliem

seus conhecimentos, habilidades e competências com o foco na melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, é necessário que os professores estejam sempre em constante aprendizado. Dessa forma, a formação continuada visa acompanhar as novas demandas da educação, como um todo, e, principalmente, dos alunos. Assim, entende-se que o aluno é o protagonista desse processo e o professor deve acompanhar esse movimento, sempre buscando trazer o melhor para a sua prática e isso se dá principalmente através da formação continuada. Cunha (2003) afirma que a formação continuada

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003, p. 368).

Através da formação continuada, o professor é capacitado para lidar com os desafios diários vivenciados em sala de aula. Assim, ele se torna cada vez mais mediador do processo de aprendizagem, fazendo com que o aluno também se sinta parte desse processo. Sobre isso, Moura, Carvalho e Mion (2019) ressaltam que a formação do professor não deve estar afastada dos processos atuais da dinâmica social sobre tecnologias, mas sim problematizá-las e incorporá-las as propostas formativas, de maneira que esse profissional seja capaz de impulsionar sua prática pedagógica frente às atuais necessidades dos alunos.

Além disso, pode-se ver que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as tecnologias na educação são citadas como ferramentas essenciais no processo educativo. Em tal documento norteador da educação básica brasileira, há referências ao digital desde a sua introdução. Na apresentação das dez competências gerais para todas as áreas do conhecimento, quatro delas citam a questão da tecnologia:

1. **Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]
4. **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 [...] em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais 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. (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos)

No entanto, embora as questões referentes ao digital e ao tecnológico sejam contempladas pela BNCC, a pesquisa realizada mostrou um considerável número de professores que diz não saber fazer uso competente das diversas ferramentas básicas de TDICs. Sobre esse resultado, como pôde ser visto na seção anterior, muitos dos professores participantes se consideraram abaixo da média a respeito do domínio das referidas ferramentas, colocando o nível 2 para a maioria delas.

Esse resultado demonstra a grande necessidade de formação continuada para que os professores desenvolvam o letramento digital individual para, então, poderem ter embasamento e preparo para a (re)construção de práticas pedagógicas através do uso das TDICs. É possível constatar que, dos 103 professores respondentes da pesquisa, 35% se consideram com um nível 2 de domínio quanto ao uso de uma das ferramentas mais usadas para escrita e edição de textos, como o *Word*. Isso revela numa séria defasagem com a formação dos professores e, conseqüentemente, com o processo de ensino e aprendizagem em meio à sociedade da informação.

Na seqüência, pôde-se observar que 53 participantes, o que corresponde a um pouco mais da metade dos professores respondentes, relataram não ter domínio sobre aplicativos para edição de fotos e vídeos e para edição de arquivos. Diante disso, entende-se que com a demanda da nova prática pedagógica frente às aulas remotas, por exemplo, os professores vêm sentido grande dificuldade com essas ferramentas, pois são através delas que se dão e realizam muitas atividades no módulo *online* de ensino.

É certo que a presente pesquisa demonstra uma região específica de um Estado do Brasil, como já mencionado. No entanto, essa realidade não é diferente em outros lugares do país. Como exemplo, pode ser citado o estudo de maior amplitude dos autores Azevedo, Bernardino Júnior e Daróz (2014), que realizaram uma pesquisa no Nordeste brasileiro buscando identificar como os professores lidam com as TDICs em suas práticas pedagógicas.

Na referida pesquisa, foram recolhidos vários relatos dos docentes, em que foi possível observar que eles sabem da importância da tecnologia nas salas de aulas, mas que a falta de domínio sobre elas é o grande impedimento para usá-las como aliadas. Os autores (*idem*, p. 24) ressaltam que “o professor compreende a necessidade de utilização das TIC em sala de aula, porém sente-se incapacitado para fazê-lo”. Desse modo, pode-se ver que, em regiões distintas, o país pode trazer a mesma realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual que a sociedade mundial tem vivenciado frente ao ensino remoto como medida sanitária diante da pandemia do Covid-19 intensificou um debate que vem sendo adiado a respeito do uso das TDICs na prática pedagógica. Diante disso, com a necessidade dessa modalidade de ensino, houve maior evidência e repercussão das lacunas na educação não apenas pela falta de estrutura tecnológica das escolas, mas também pela deficiência do letramento digital dos professores diante das TDICs. Inseridos nessa conjuntura, os professores se viram diante de uma situação totalmente atípica e, com a chegada das aulas remotas, muitos viram a real necessidade de buscar adaptar e repensar suas práticas frente à nova demanda social.

Diante dos resultados ao que o presente estudo chegou, mesmo que este não tenha abrangido uma região de grande proporção, ainda sim, ficou evidenciado que, infelizmente, ainda há uma grande defasagem no que diz respeito ao letramento digital de professores da Educação Básica. Tal defasagem, de cunho pessoal, primeiramente, é observada diante da dificuldade que os docentes respondentes da pesquisa têm quando o assunto diz respeito às TDICs. Nesse passo, a falta de domínio das TDICs irá determinar a construção da prática pedagógica que, nesse caso, se dá pela via profissional. Esta, por sua vez, tendo em vista a dificuldade do professor, poderá se dar de forma em que o diálogo entre o ensino e a Sociedade da Informação não se estabeleça de maneira adequada. E, como foi abordado na primeira seção deste artigo, é preciso que os cidadãos desenvolvam habilidades frente às variadas manifestações tecnológicas para que estes possam dar continuidade à sociedade da informação, garantindo a autonomia e a soberania de seu país.

Desse modo, faz-se necessário que a formação continuada dos professores, sobretudo da Educação Básica, vise o letramento digital dos mesmos e os auxilie na construção e reconstrução de suas práticas pedagógicas. Para tanto, o desenvolvimento e a ampliação de

políticas públicas educacionais que tenham o objetivo de estreitar o ensino com a sociedade da informação é fundamental para que consigamos estabelecer o diálogo entre o que e como se aprende com o mundo para além dos portões escolares. Assim, fica o desafio para todos aqueles envolvidos com a prática pedagógica em buscar o objetivo final da educação: a aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ana S. C. Recursos Educacionais e Sentidos: nas possibilidades do descontrolé. In: FERREIRA, Ana Cláuda & MARTINS, Ronaldo. (Orgs.). *Linguagem e Tecnologia*. Campinas, SP: Ed. RG. 2012

AZEVEDO, Nádia P. G.; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco. M.; DARÓZ, Elaine. P. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/6B5VgjDNv7pxkqp58GNTvKq/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 16/03/2022

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 16/03/2022

BUZATO, Marcelo El K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009, p. 1-38. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/kgCZ89jPSGTy85Z9ncL5m9c/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 16/03/2022

CORRÊA, Juliane. Educação à distância e contextos educativos. *Pátio Revista Pedagógica*. ano XI, n 41, fev-abr, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília. C. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

DIAS, Cristiane. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. In. DIAS, Cristiane. *E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital* [online]. 2011. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/pdf/eurbano2.pdf>> Acesso em: 16/03/2022

FERREIRA, Rúbens da S. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 36-41, jan./abr. 2003 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ci/a/8r9jCwkhpFqQPWvgfdHcGgG/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 16/03/2022

FONTANA, Fabiana F.; CORDENONSI, André Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. *ÁGORA*, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/548>> Acesso em: 16/03/2022

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. 1ed. Porto: Porto Editora, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia; CASARTELLI, Alam. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 180201, mar. 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>>  
Acesso em: 16/03/2022

MOURA, Késsia; CARVALHO, Marie Jane S.; MION, Mirian. O Letramento Digital na Formação de Professores: uma revisão sistemática das produções. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION (SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO-SBIE), 30., 2019, Brasília. Anais. Brasília: SBC, 11-14, nov. 2019. p. 606-615. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8771>> Acesso em: 16/03/2022

ORLANDI, Eni P. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes, 2003.

PFEIFFER, Cláudia C. Políticas públicas: educação e linguagem. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011 Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/277220318\\_Políticas\\_publicas\\_educacao\\_e\\_linguagem](https://www.researchgate.net/publication/277220318_Políticas_publicas_educacao_e_linguagem)> Acesso em: 16/03/2022

ROJO, Roxane H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESspecialist*, Campinas: PIPEq. v. 38, n. 1. jan/jul. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>> Acesso em: 16/03/2022

SANTOS COSTA, Giselda dos. Sms: um torpedo linguístico nas aulas de línguas. Trabalho apresentado no XI Simpósio nacional e I Simpósio Internacional de letras e linguística na Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2006.

SILVA, Ketia K. A. da; BEHAR, Patrícia. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.35. 2019 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt>> Acesso em: 16/03/2022

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Unicamp, v. 23, n. 81, p. 143-160, set. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 16/03/2022

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24. Jan/Fev/Mar/Abr. 2004. p. 05-13. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 16/03/2022

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 2005, Lajeado: UNIVATES, 24-29, jul. 2005. Disponível em: <[https://metodologiacientifica4.webnode.com/\\_files/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf](https://metodologiacientifica4.webnode.com/_files/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf)> Acesso em: 16/03/2022

TAKAHASHI, Tadao. (org.), *LIVRO VERDE* - Sociedade da Informação no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/ci000005.pdf>> Acesso em: 06/04/2021

VEIGA, Ilma P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

XAVIER, Antônio C. dos S. Letramento digital e ensino. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

### **CONTRIBUIÇÃO DOS(AS) AUTORES(AS)**

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na escrita do texto, na análise dos dados e na revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os(As) autores(as) declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.