



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS E LETRAMENTO DIGITAL**

EDILENE ARAÚJO DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE PATOS-PB**

**Campina Grande-PB
2016**

EDILENE ARAÚJO DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE PATOS-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

**Campina Grande-PB
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados de Acordo com AACR2, CDU e CUTTER

Santos, Edilene Araújo dos.
S723p Práticas de Letramento Digital nas Escolas
Municipais de Ensino Fundamental de Patos-PB./
Edilene Araújo dos Santos. – Campina Grande - PB,
2016.
94 fls.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) –Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto F. da Costa

1. Ensino Fundamental.
2. Letramento Digital.
3. Rede Municipal de Ensino.

CDU: 37.046.12

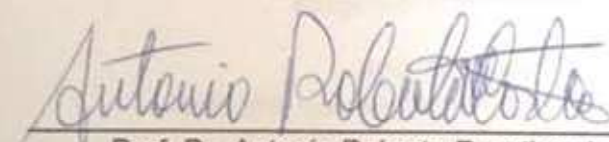
EDILENE ARAÚJO DOS SANTOS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE PATOS-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para obtenção do grau de mestre.

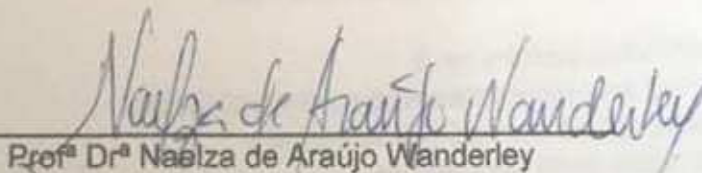
Aprovada em: 22/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa
(PPGFP/UEPB)
Orientador

Profª Drª Patrícia Cristina de Aragão Araujo
(PPGFP/UEPB)
Examinadora Interna



Profª Drª Naelza de Araújo Wanderley
(PPGCF/UFCG)
Examinadora Externa

A DEUS, força inspiradora, por ter me oportunizado
á vida e concedido nesse momento subir mais um
degrau na minha formação acadêmica.

A MIGUEL, meu amado esposo, companheiro e
amigo de todas as horas, por não me deixar fraquejar
nos momentos difíceis.

Aos meus queridos filhos, LARKINTON e SOFIA
HELEN, que souberam suportar as minhas ausências quando
mais precisavam de mim.

Aos meus pais, o Sr. RAIMUNDO DE GINO e a Sra.
D. JOVENTINA (*in memorian*), que mesmo distantes, em
outro plano, continuam sendo minhas fontes inspiradoras,
por terem deixado marcas fortes em cada um de seus
nove filhos, diante de suas formas bem particulares de
educar e cuidar.

A CÍCERA, JOSÉ RAIMUNDO, MARIA JOSÉ e
MARIA DE FÁTIMA (*ambas in memorian*),
ESMERALDINA, MARIZO, LUZIA e EDLEUSA, meus
estimados irmãos, que sempre torceram pelo meu
sucesso.

E as minhas sobrinhas e sobrinhos,
indistintamente, pelos momentos que me fizeram sorrir e
me apoiaram, quando estava muito preocupada
escrevendo essa segunda dissertação.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais uma vitória e pela presença viva na minha vida.

Ao meu Orientador Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, por toda paciência e preocupação demonstrada no desenvolvimento desta produção.

A todos os Professores do Mestrado, que nos transmitiram seus sábios conhecimentos e nos conduziram a reflexões bastante proveitosas para nossa formação acadêmica e práticas de sala de aula.

A Maria do Socorro de Lucena Silva, que de amiga tornou-se mais que uma irmã, por todas as palavras de encorajamento em defesa do nosso compromisso com a educação e pela necessidade de avançarmos academicamente, mesmo diante de todos os desafios enfrentados.

Ao Diretor-Presidente das FIP por todas as oportunidades a mim concedidas.

A então Secretária de Educação do município de Patos/PB, a Sra. Adalmira Marques da Silva Cajuaz, que não só autorizou como incentivou a realização da pesquisa nas escolas.

A Profa. Dra. Suely de Sousa Lima, que na condição de Supervisora do Município de Patos/PB, colaborou com os dados da Secretaria Municipal de Educação durante toda a pesquisa de campo, me ajudou no recolhimento dos questionários e na correção do abstract.

Aos Gestores, Supervisores, Professores e Educandos das escolas pesquisadas, pela preocupação em contribuir com a pesquisa e urgência no depósito dos questionários respondidos.

A todos os Docentes e Discentes do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Patos - FIP, por terem me ajudado a conduzir os trabalhos deste Curso, principalmente, durante a fase de elaboração desta Dissertação.

As arguidoras, Patrícia Cristina de Aragão Araujo e Naelza de Araújo Wanderley, pelas contribuições no ato da qualificação, bem como pela colaboração da dissertação final.

A todos, muito obrigada!

[...] a escola está deixando de ser o único lugar da legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo. Diante desse desafio, muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que, perante essa nova ordem das coisas, a escola e seus profissionais não se afastem, mas busquem compreender o que se passa e se disponham a interagir com as novas possibilidades.

MARTÍN-BARBERO (2006)

RESUMO

O presente trabalho dissertativo denominado Práticas de Letramento Digital nas Escolas de Ensino Fundamental de Patos-PB, tem como objetivos observar as práticas de letramento digital desenvolvidas nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Patos-PB, descrever a trajetória do Ensino Fundamental no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, dando ênfase aos avanços e desafios do letramento digital na Rede Pública de Ensino Fundamental e a utilização das tecnologias digitais em novas formas de leitura e escrita, além de identificar as concepções dos docentes em relação ao projeto pedagógico das escolas acerca da importância do letramento digital, buscando refletir sobre a infraestrutura disponível e a frequência com que as tecnologias têm sido utilizadas junto às práticas de leitura e escrita em sala de aula. Como categorias de análise o referido trabalho destaca o Ensino Fundamental, Letramento Digital, bem como, Práticas de Leitura e Escrita. No que concerne a pesquisa foi adotado o método quanti-qualitativo, com enfoque misto, envolvendo a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de natureza exploratória, descritiva e explicativa, a partir das contribuições teóricas de autores, como: Araújo (2008), Cagliari (2004), Lajolo e Zilberman (1982), Lévy (1996), Silva (2003), Soares (2004), entre outros. A pesquisa de campo foi realizada em 12 escolas municipais, divididas por quatro áreas de atuação, de acordo com o bairro onde estão localizadas: Belo Horizonte, São Sebastião, Jatobá e Frei Damião. Outro ponto de destaque foi à aplicação dos questionários a professores e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Constata-se que boa parte das escolas dispõe de laboratórios de informática e professores com formação inicial e continuada, em nível de pós-graduação *lato sensu*, favorecendo o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita envolvendo tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Letramento Digital. Rede Municipal de Ensino.

ABSTRACT

The present dissertation work called Practices of Digital Literacy in the Elementary Schools of Patos-PB, aims to observe the practices of digital literacy developed in Municipal public schools elementary school of Patos-PB, describe the trajectory of elementary school in Brazil from the guidelines and Bases for National Education-LDBEN No. 9.394/96, focusing on advances and challenges of digital literacy in public schools and the use of digital technologies in new ways of reading and writing, as well as identify the conceptions of the teachers regarding the pedagogic project of the schools about the importance of digital literacy, seeking to reflect on the infrastructure available and the rate at which technologies have been used by the practices of reading and writing in the classroom. As the above analysis categories work highlights the primary education, Digital Literacy, as well as reading and writing practices. As far as the research was adopted the quantitative and qualitative method, with mixed approach, involving the bibliographical research, documentary and field exploratory, descriptive and explanatory nature, from theoretical contributions of authors such as: Araújo (2008), Cagliari (2004), Lajolo and Zilberman (1982), Lévy (1996), Silva (2003), Soares (2004), among others. The field research was carried out in twelve schools, divided into four areas, according to the neighborhood where are located: Belo Horizonte, São Sebastião, Jatobá and Frei Damião. Another highlight was the application of questionnaires to teachers and students of the fifth grade of elementary school. It appears that most of the schools offers computer labs and teachers with initial and ongoing training, graduate level courses, favoring the development of reading and writing practices involving digital technologies.

KEYWORDS: Elementary School. Digital Literacy. Municipal Education Network.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LETRAMENTO DIGITAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE PATOS.....	15
3	LER E ESCREVER COM PRAZER: USANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA.....	33
4	CONTEXTO E ESTRUTURA DAS ESCOLAS.....	41
4.1	Infraestrutura e Recursos Humanos.....	43
5	INCLUSÃO DIGITAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	53
5.1	Concepções dos Professores sobre o Projeto Político- Pedagógico frente ao Letramento Digital.....	54
5.2	Práticas Desenvolvidas pelos Professores.....	59
5.3	Anseios dos Educandos.....	68
5.4	Ações Pedagógicas Possíveis.....	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICES.....	90
	ANEXOS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Ao fazer uma análise das Tecnologias da Informação e Comunicação, se percebe que as mesmas estão em todo lugar. Ou seja, não existe mais um lugar determinado para se aprender a ler e escrever, tendo em vista que em qualquer lugar e hora, o ser humano pode fazer uso dessas tecnologias para fazer contatos diversos, minimizar as distâncias, enfim, se comunicar.

Nesse sentido, a inserção das crianças no ensino regular público, deve ter como princípio o direito à educação, tendo como base a garantia de além de outras formas de aprendizagem, aquelas desenvolvidas através dos recursos tecnológicos, principalmente, no sentido de que estas possam ter contato com leituras diversas a fim de se tornarem leitores digitais. Desta forma, todas podem se sentirem incluídas numa escola onde lhes sejam destinadas as mínimas condições de ensino e a garantia do acesso, de modo eficiente e eficaz, ao saber sistematizado.

Enquanto instituição promotora do saber e não como reprodutora da cultura livresca, a escola deve se abrir a um processo que não contemple, apenas, informações repassadas de forma aleatória, mas que conduza à reflexão e conscientização acerca da importância da aprendizagem para a vida e o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, cabe aos profissionais da educação, particularmente, aos professores repensar as concepções e práticas de letramento, principalmente digital desenvolvidas no interior das escolas, pois, da forma como vêm sendo trabalhadas, não estão oportunizando a criança as condições para refletir sobre os conhecimentos que recebem em sala de aula.

Mais do que isso, muitas delas não conseguem ler e escrever corretamente, aumentando as estatísticas brasileiras dos semianalfabetos. Segundo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada junto aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em 2014, “56,17% dos alunos só conseguem no máximo localizar uma informação explícita em textos mais compridos se ela estiver na primeira linha” (MORENO; RODRIGUES, 2015).

Os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisam sem dúvida, assumir posturas mais inclusivas e menos excludentes, como forma de fazerem uso de metodologias diversificadas capazes de garantir aos

estudantes uma aprendizagem de qualidade, principalmente, no âmbito da leitura e da escrita. Possuem esses docentes, muitas vezes, formação em nível de graduação e pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, onde trabalham conceitos importantes, tais como, interdisciplinaridade, multiculturalidade, participação e gestão democrática, ensino e aprendizagem ativa, alfabetização, letramento e inclusão digital.

Concepções apreendidas no âmbito da formação inicial ou continuada que não obstante, consolidam-se apenas no discurso. Alguns professores não se dão conta de que, além de uma postura reflexiva e crítica, deve existir na sua atuação docente o compromisso de executar uma prática pedagógica pautada numa postura autônoma, sendo capaz de definir novos rumos de atuação profissional, notadamente, quando se considera as possibilidades que as tecnologias oferecem à qualificação do processo educacional, desde as etapas de alfabetização e letramento, onde se percebem avanços consideráveis na formação do educando, uma vez que, o mesmo já está bastante familiarizado com as ferramentas digitais.

Levando em conta a atuação da autora no Ensino Básico e Superior no município de Patos-PB, que se vê na difícil tarefa de, como docente de um curso de formação de professores, junto com os demais docentes, conscientizarem os discentes quanto ao desejo e a importância que deve ser dada a escolha da profissão; a necessidade do empenho quanto à leitura e a escrita; bem como, tentar incentivá-los para que continuem os estudos e se profissionalizem, haja vista que, muitos argumentam não dispor de tempo nem condições para continuar estudando, percebe-se que estes precisam ter em mente que num futuro bem próximo, por falta de investimentos, muitos chegarão à conclusão de que, sua formação tornou-se deficitária por falta de esforços e de um comprometimento maior.

Portanto, além da realidade acima citada e indo-se além da constatação de que boa parte das escolas municipais dispõe de laboratório de informática, o presente estudo parte da preocupação em responder ao seguinte problema: as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Patos têm promovido ações de inclusão digital capazes de contribuir para a melhoria do letramento dos educandos?

O objetivo precípua desse estudo, portanto, reside em analisar como os docentes do Ensino Fundamental têm desenvolvido práticas de letramento digital nas escolas públicas municipais de Patos-PB. Mais especificamente, num primeiro

momento, objetiva-se observar as práticas de letramento digital desenvolvidas nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Patos-PB, descrever a trajetória do Ensino Fundamental no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, dando ênfase aos avanços e desafios do letramento digital na Rede Pública de Ensino Fundamental e a utilização das tecnologias digitais em novas formas de leitura e escrita, além num segundo momento de identificar as concepções dos docentes em relação ao projeto pedagógico das escolas acerca da importância do letramento digital, buscando refletir sobre a infraestrutura disponível e a frequência com que as tecnologias têm sido utilizadas junto às práticas de leitura e escrita em sala de aula.

O estudo ora apresentado toma como base o método quanti-qualitativo, com enfoque misto, envolvendo a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de natureza exploratória, descritiva e explicativa. Enquanto a abordagem qualitativa se constitui em importante contribuição quando se deseja estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, o enfoque misto “[...] representa o mais alto grau de integração entre os enfoques qualitativos e quantitativos” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.18).

A pesquisa bibliográfica foi realizada através do levantamento exaustivo e da revisão crítica da literatura, concentrando-se sua ênfase em três temáticas consideradas essenciais: Ensino Fundamental; Letramento Digital e Práticas de Leitura e Escrita. Entre os principais autores que contribuíram para essa pesquisa destacam-se Araújo (2008), Cagliariari (2004), Lajolo e Zilberman (1982), Lévy (1996), Silva (2003) e Soares (2004).

Tendo feito a escolha pelas categorias de análise: Ensino Fundamental, Letramento Digital, bem como, Práticas de Leitura e Escrita, em torno das quais está organizada a pesquisa documental e de campo, foi aplicado o questionário a uma amostra do universo estudado, tanto no caso das escolas como dos professores e estudantes. No primeiro caso, levou-se em consideração 12 (doze) Escolas Municipais de Patos (36,36% do total), localizadas no centro e áreas periféricas da zona urbana que atendem alunos de baixa renda, no 5º ano do Ensino Fundamental. Além dos levantamentos e observações já realizadas, foi adotado aqui como principal procedimento a concepção dos professores em relação ao projeto pedagógico de cada escola, no que diz respeito ao letramento digital.

No segundo caso, a amostra será representada por 100% do segmento dos docentes e 30% do segmento dos educandos, aos quais foi aplicado um questionário com perguntas semiabertas. Tanto os professores quanto os estudantes foram abordados acerca de suas concepções e, principalmente, de suas práticas de leitura e escrita envolvendo as tecnologias digitais. O objetivo aqui será entender como tais recursos são, efetivamente, incorporados às atividades didático-pedagógicas e quais têm sido os seus impactos no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo ora apresentado está dividido em cinco capítulos. O primeiro se refere em linhas gerais, desse estudo introdutório, que apresenta a justificativa, os objetivos, os aspectos metodológicos e a divisão dos capítulos.

No segundo se dá ênfase ao papel do Letramento Digital na rede pública de ensino da cidade de Patos, sendo iniciado mediante a exposição de um breve histórico do Ensino Fundamental no Brasil, a partir da Lei nº 9.394/96 e, sobretudo, das políticas e reformas que marcaram a sua trajetória até a atualidade, culminando-o com a discussão sobre a problemática do letramento digital na rede pública de ensino da cidade de Patos/PB, num momento em que as práticas sociais de leitura e escrita enfrentam o desafio não apenas da inclusão social, como também da própria inclusão digital.

O terceiro capítulo, por sua vez, dedica sua atenção às potencialidades e possibilidades que as tecnologias digitais oportunizam, na contemporaneidade, a processos de letramento mais ativos, dinâmicos e lúdicos, ou seja, práticas de leitura e escrita mais prazerosas. O capítulo resulta, por sinal, de exposição apresentada no I Simpósio Regional de Tecnologia Educacional, promovido em novembro de 2015, no Fórum Miguel Sátilo, em Patos, pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da Secretaria de Estado da Educação, com apoio da 6ª, 7ª e 11ª Regionais de Ensino da Paraíba.

Na sequência, o quarto capítulo descreve o contexto e a estrutura das 12 escolas selecionadas e pesquisadas, com ênfase sobre sua localização geográfica, infraestrutura em termos de instalações, laboratórios de informática e recursos humanos disponíveis. Dado importante aí registrado refere-se ao perfil dos docentes, com destaque para a formação inicial e continuada dos professores.

Por último, o quinto capítulo dedica especial atenção à descrição e análise das práticas de letramento digital desenvolvidas nas escolas municipais de Ensino

Fundamental de Patos. O capítulo tem início com a discussão acerca da importância do Projeto Político-Pedagógico e em seguida apresenta as concepções de letramento digital, observadas a partir das falas dos professores em relação ao projeto pedagógico das escolas. Mais à frente, dedica-se a identificar e avaliar a adoção das tecnologias digitais pelos docentes e seus impactos nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos educandos.

Pretende-se com essa pesquisa, poder contribuir para que a Rede Pública de Ensino Fundamental de Patos não somente potencialize, mas dinamize os recursos tecnológicos disponíveis na direção de uma política de letramento digital mais eficiente e de qualidade. Logo, se faz necessário que seja investido e estimulando, junto às escolas da zona urbana e rural, práticas pedagógicas capazes de mobilizar professores e estudantes para se situarem como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso das tecnologias digitais, principalmente, no sentido de se tornarem protagonistas das práticas sociais de leitura e escrita digitais, sejam no âmbito da sua escola, em sua comunidade ou na esfera mais ampla da sociedade.

2 LETRAMENTO DIGITAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE PATOS

[...] o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade [...] (DUARTE, 2004).

Conforme assegura a autora na epígrafe acima, a educação contribui para que o cidadão possa adquirir seus direitos e garantir sua cidadania plena. Assim sendo, a partir de dezembro de 1996, o Ensino Fundamental no Brasil, passou a ser regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/96 considerada uma lei voltada para educação que contempla todos os níveis e modalidades de ensino, carregando em si muitas inovações, pois conforme assegura Fagundes (s/d):

Através dela foram introduzidos a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, além de abrir espaço para a educação a distância e, principalmente a educação especial. Mais ainda, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais. Junto com as demais leis protetoras dos direitos sociais, contemplou-se no âmbito educacional uma preocupação de formar um indivíduo mais crítico, participativo, questionador e cidadão.

Nota-se que a mesma se apresenta como um contraponto a Lei nº 5.692/71 que previa como objetivo geral para a Educação Básica, correspondente aos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Estabelecia as disposições básicas quanto ao currículo a ser cumprido, definindo um núcleo comum obrigatório em todo território nacional e uma parte

diversificada, como forma de contemplar as especificidades de cada região, as particularidades das escolas e as diferenças dos estudantes.

Diante desse panorama da educação brasileira, demandas surgidas no final do século XX, no entanto, acabaram motivando a reforma do Ensino Fundamental. Segundo Brunner (2002, p.16-17),

O certo é que, a partir dos anos 80, os governos, os grupos dirigentes, os intelectuais e os meios de comunicação, juntamente com os organismos internacionais, como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, começaram a identificar a educação como o principal instrumento para o desenvolvimento dos países, o crescimento das economias, o aumento da produtividade e, o meio para superar ou pelo menos estreitar o abismo interno da pobreza e o externo do conhecimento e da tecnologia que separa os países desenvolvidos dos que estão em vias de desenvolvimento [...].

Marco norteador das mudanças sofridas pelo Ensino Fundamental foi a Constituição Federal de 1988 que, conforme está prescrito nos art. 208, Inciso I e art. 210, “[...] estabeleceu o ensino fundamental como o básico a ser assegurado universalmente, inclusive para os que não tiveram acesso ao ensino em idade própria”. Segue-se a isso o Plano Nacional de Educação Para Todos (PNE), em vigência entre 1993 e 2003, que levou em consideração a Constituição Federal, constituindo, pois “[...] um conjunto de diretrizes de políticas em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 2001, p.15).

Tendo como meta o investimento em prol da melhoria da educação, outro instrumento norteador das exigências do Ensino Fundamental no Brasil foi à implantação da Lei Federal nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (mais conhecida como LDB), promulgada em 1996 e ainda em vigor. Conforme assegura Freitas (2008, p.44), foi a partir da LDB que no Brasil “[...] adotou-se uma concepção abrangente de educação que abarca a família, a convivência, o ensino, a pesquisa, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações sociais, as manifestações culturais [...]”.

A lei evidencia, claramente, os objetivos do Ensino Fundamental e, no art. 22, esclarece que

[...] a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos ‘a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos

posteriores', fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

A partir de 1996, o Ensino Fundamental passa a ser norteado a partir da LDB, quando se devem oportunizar aos educandos estudos obrigatórios voltados para língua portuguesa, matemática, mundo físico e natural e a realidade social e política, todos destacados conforme a realidade brasileira. Além de o ensino da arte, de educação física e de uma língua estrangeira, pretende-se possibilitar ao estudante uma formação cidadã, pautada nos princípios da democracia.

Conforme o artigo 32 da LDB faz-se necessário que as escolas consolidem uma aprendizagem que garanta a todos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental foram à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Nacionais de cada nível e modalidade de ensino da Educação Básica. O que foi motivado pela necessidade de ser implantado no Brasil um referencial curricular, como forma de estabelecer uma meta para a qual deviam convergir as ações do Ministério da Educação (MEC), Estados e municípios: “[...] dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores” (BRASIL, 1997, p.29).

Como forma de ser exequível e se adequar às exigências dos estabelecimentos de ensino, os PCNs foram elaborados a partir de quatro níveis de concretização curricular. O primeiro refere-se ao fato de serem organizados a partir de princípios atemporais: “[...] Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC” (BRASIL, 1997, p.29).

O segundo nível diz respeito à coerência que o mesmo deve manter com as propostas curriculares dos Estados e Municípios, podendo sofrer adaptações ou

elaborações. O terceiro leva em consideração a elaboração da proposta pedagógica de cada escola que deve ser realizada de forma contextualizada, a partir da discussão do seu projeto educativo:

Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo (BRASIL, 1997, p.29).

O quarto nível de concretização curricular dos PCNs do Ensino Fundamental dá ênfase ao momento de realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula. A fim de se adequar e implantar critérios claros a serem seguidos em cada instituição de ensino, tiveram que rever o sistema seriado de ensino, pois se viram diante de uma nova proposta que é fazer opção ou não pelo sistema de ciclos de dois anos, onde o 1º ciclo se refere à primeira e segunda série e o 2º ciclo à terceira e quarta série.

Cabe à escola definir os Temas Transversais como ênfase às características específicas da instituição, devendo ser organizados e trabalhados de forma a situar os estudantes em seu contexto histórico e também sócio-político-cultural:

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997, p.45).

Ou seja, os PCNs voltados ao Ensino Fundamental têm como perspectiva maior nortear os critérios a serem seguidos nesse nível de ensino. Quando analisados, planejados, organizados e colocados em prática segundo as especificidades da escola, esses critérios conduzem o processo de ensino e aprendizagem a partir de ações mais eficientes e eficazes, sendo capaz de promover uma educação de qualidade. Desde quando, é claro, haja por parte da escola condições de trabalho, compromisso, responsabilidade e respeito pela aprendizagem dos estudantes, no que concerne a leitura e escrita digital. Pois, de acordo com os PCNs, no que concerne principalmente a leitura,

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam com isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes [...] (BRASIL, 1997, p.55).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído e organizado no sentido de direcionar os planos elaborados por Estados e municípios para gerir a educação durante dez anos. Assumia o compromisso de articular as políticas públicas para o Ensino Fundamental como forma de elevar o nível de escolarização da população e melhorar a qualidade da educação no país; bem como contribuir para reduzir as desigualdades sociais como forma de democratizar a gestão do ensino público.

No sentido de consolidar esforços para a expansão de oportunidades para os estudantes que estão chegando ao Ensino Fundamental, em 2006, através da Lei nº 11.274, foi instituído o ciclo de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Conforme asseguram Beauchamp; Pagel e Nascimento (2007, p.5), “[...] ocorreria à inclusão de um grande contingente de crianças no sistema educacional, com destaque para aquelas pertencentes a classes de baixa renda [...].”

Mais importante do que o aumento do número de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser a preocupação dos governos com essa oferta. Isto porque se faz necessário rever o currículo, a formação do professor, os materiais didáticos, enfim, uma série de exigências que, se não forem oportunizadas tanto aos professores como aos estudantes não os conduzirá ao bom exemplo. Pelo contrário, poderão levar a frustrações, uma vez que a faixa etária de seis anos é uma fase transitória, pois passa da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período de difícil adaptação para muitos.

Baseado no intuito de continuar investindo em políticas de promoção e acesso à educação do país:

No ano de 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se apresenta como um conjunto de programas e projetos que expressam as opções de intervenção educacional, bem como estratégias para o desenvolvimento do ensino no Brasil, pois inclui metas para a educação básica que visam à melhoria da qualidade na educação. Uma das iniciativas que veio a compor o PDE foi o estabelecimento do ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’ por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BUENO, 2010, p.19).

Foi através da mobilização entre governos e sociedade civil que, a partir do compromisso em assumir o que previa o PDE, foram instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), ambos utilizados como mecanismos de indução, regulação e monitoramento da obrigatoriedade do ensino. Surgem aí, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN), cujos princípios, fundamentos e procedimentos partem dos seguintes objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p.8-9).

Logo, toda essa estrutura organizacional tem a intenção de fazer valer o que prevê a Constituição Federal e a LDB, primando por ações capazes de estarem continuamente revisitando e apresentando melhorias às ações educacionais. Dando ênfase às políticas públicas voltadas para o Ensino Fundamental, o MEC transformou o Plano Nacional de Educação (PNE) em dispositivo articulador do Sistema Nacional de Educação, a ser cumprido num prazo de 10 anos.

Dentre as 20 metas elencadas pelo PNE a serem tratadas diretamente pelo Ensino Fundamental citam-se:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada [...]. Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado [...]. Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas [...]. Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...]. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, uma política nacional de formação dos profissionais da educação [...]. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica [...]. Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade

equivalente [...] e Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino [...].

Percebe-se, portanto, que houve tentativas de avanço ao longo das últimas décadas frente à mobilização governamental, ao instituir políticas públicas capazes de minimizar os problemas apresentados no Ensino Fundamental. No entanto, como bem destaca Cury (2002), mesmo assim não conseguiram garantir a permanência das crianças nesse nível de ensino. Ou seja, ainda se encontra crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola e, tomando como base os resultados das avaliações realizadas em nível nacional e internacional, ainda se destaca a baixa qualidade de ensino.

Para Cury (2002), dentre as políticas públicas destinadas ao Ensino Fundamental, citam-se três que mais fortemente causaram impactos positivos na educação: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em virtude da mobilização nas três esferas governamentais a fim de destinar recursos para a educação; a introdução do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), como forma de primar pela melhoria do ensino, tendo como consequência melhores índices escolares; e, por fim, a instituição de programas governamentais, como Bolsa Escola e Bolsa Família, que tentando compensar o quadro de miserabilidade das classes de baixa renda exigiram, por outro lado, a presenças das crianças na escola.

Não restam dúvidas que tais medidas foram e continuarão sendo investimentos importantes, porém falta muito para que o Ensino Fundamental no Brasil garanta aos estudantes o acesso e a permanência em sala de aula, com dignidade. As escolas não só no município de Patos/PB, continuam precisando de recursos físicos e materiais, assim como os professores necessitam obter melhores salários e condições dignas de trabalho. Urge, também, a promoção de formações continuadas para que possam enfrentar os desafios que permeiam as suas práticas cotidianamente, desde as dificuldades de aprendizagem e inclusão social até os déficits de apropriação das tecnologias digitais, uma vez que, conforme assegura as DCN:

[...] enquanto a escola prende-se às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e a aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características dos seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar,

pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável [...], pois estes, [...] aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo [...], enquanto os docentes crêem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital (BRASIL, 2013, p.25).

Ou seja, está explícito nessa afirmativa como destaca Kleiman (2001, p.20):

[...] que a escola, a mais importante das *agências de letramento*¹, preocupe-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo e aquisição de códigos (alfabético, numérico), o processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramentos diferentes.

No sentido de levar em consideração a identificação dos educandos da escola contemporânea como nativos digitais a título de exemplo cita-se, o letramento digital como uma das práticas capaz de constituir a escola como uma agência de letramentos (múltiplos) que, conforme destaca Rojo (2012, p.13),

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

No que concerne, principalmente, ao papel do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os PCNs, no sentido de contribuir para formação de leitores e, conseqüentemente, de escritores, sugerem algumas condições necessárias. São elas:

Dispor de uma boa biblioteca na escola; Dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia; [...] Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais; Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras; Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura; Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola; Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade e Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar (PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1997, p.58-59).

¹ Grifos da Autora.

Essas sugestões dos PCNs, em muito contribuirão, conforme destaca as orientações do documento inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o trabalho realizado pelos educadores frente ao letramento escolar na Educação Básica, pois o mesmo afirma que,

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (BNCC, 2016, p.87).

No entanto, com relação ao papel da escola frente ao letramento e, como consequência, a alfabetização digital o documento da BNCC destaca que,

[...] A escola precisa [...] comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados [...] como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares (BNCC, 2016, p.87-88)

Portanto, tendo como referência os documentos norteadores da Educação Básica como os PCNs do Ensino Fundamental e Médio, no que concernem as práticas de leitura e escrita a ser desenvolvidas nas escolas, não como uma atividade pontual, mas como um processo. De acordo com a BNCC, estas devem ser organizadas a partir de quatro campos, quais sejam:

Campo da vida cotidiana [...] participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional. **Campo literário** [...] participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. **Campo político-cidadão** [...] participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. **Campo investigativo** [...] participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas

relacionadas ao estudo, à pesquisa e a divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola (BNCC, 2016, p.91).

Frente a tais orientações e sugestões norteadoras do currículo da Educação Básica, se percebe que há toda uma preocupação para que o educando possa prosseguir nos estudos dominando os códigos linguísticos, estando, portanto, apto a ler e escrever com propriedade. A esse respeito, assegura Freire (1980, p.20):

A escola precisa ensinar o aluno a pensar, dialogar e refletir. Preparar o aluno para situações problemas, preparar para discutir e tomar decisões. A educação deve 'preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho'.

Nesse sentido, os múltiplos desafios impostos pela sociedade contemporânea, como: uso das TICs de forma eficaz, metodologias de ensino capaz de promover a aprendizagem dos educandos, processos de avaliação mais inclusivos, enfrentamento das dificuldades cognitivas dos educandos, as mudanças de paradigmas, exigem voltar à atenção para a escola pública como instituição capaz de garantir a todos os cidadãos o direito à informação, ao conhecimento e à plena participação em todos os espaços sociais, como forma de primar por melhores condições de vida. Nesse sentido, urge a necessidade de investir insistentemente em práticas didático-pedagógicas que possam suscitar nos estudantes o desejo de participar, ativa e conscientemente, dos destinos da sociedade.

Logo, primar por uma formação eficiente e eficaz representa uma questão relevante a ser discutida no caminho da construção e reconstrução de uma escola pública e de qualidade para todos. Nas discussões ocorridas em nível nacional, regional e local acerca dos problemas da educação no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se a preocupação por parte das mais variadas instâncias educativas quanto ao desejo de operar mudanças estruturais no que concerne ao desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Porém, conforme afirma Cagliari (2004), muitas atividades relacionadas à escrita e à leitura propostas pela escola não apresentam significados para a criança que carregam objetivos alheios enquanto práticas sociais.

Diante das necessidades dessa sociedade alfabetizada e letrada, a cada dia mais exigente quanto ao domínio dos códigos linguísticos, percebe-se a ausência nas escolas de mecanismos que contribuam para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas inovadoras. Práticas estas capazes de motivar os estudantes, de forma consciente, para que possam aprender e apreender os conhecimentos de forma crítica, de modo a assumir seus deveres e lutar como cidadãos pelos seus direitos.

A partir das exigências impostas à formação docente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem aumentado o número de profissionais licenciados no Brasil (GATTI, 2010). Permanecem, não obstante, a constatação de que a prática de muitos professores continua não contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, havendo um contingente muito grande de estudantes egressos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não conseguem ler nem escrever de forma satisfatória, comprometendo sua formação posterior.

O que torna urgente às escolas públicas promover práticas pedagógicas e metodológicas que possam dar ênfase às tecnologias digitais. Seja no intuito de incluir digitalmente as crianças que estão em processo de desenvolvimento, seja dinamizando o acesso ao saber sistematizado, como forma de oportunizá-las melhores condições de colocar em prática a leitura e a produção de textos.

Observa-se nos tempos hodiernos que se vive numa sociedade letrada, onde o ser humano sente a necessidade de investir na sua formação como mecanismo de inserção social, a fim de poder participar ativamente das decisões que lhes são exigidas. De acordo com Pires [et.al.] (2007, p.65),

Para os sujeitos, saber ler e escrever tem se revelado, muitas vezes, condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito; é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano; apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Não é novidade que o Brasil ainda enfrenta o problema do analfabetismo, tanto de crianças que saem da escola como de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de se apropriarem dos códigos da leitura e escrita. É real que este país possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências da sociedade letrada. Mesmo havendo decrescido ao percentual de 8,2%, ainda se observam no Brasil 13 milhões de analfabetos (LEITÃO, 2014).

Grande parte dessas pessoas, por estarem na condição de analfabetas, é incapaz de ler e escrever um bilhete simples. O agravante, como afirma Soares (2004, p.07), é que no Brasil, muitas vezes, cria-se uma confusão entre

alfabetização e letramento:

[...] ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem [...].

Nesse sentido, é preciso rever o verdadeiro papel da escola que, conforme a LDB, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O que exige dos profissionais da educação a execução de práticas didático-pedagógicas capazes de suscitar dúvidas, reflexões e críticas junto aos estudantes. Com relação às escolas públicas de Patos/PB, compete aos gestores e responsáveis pela educação repensar as práticas desenvolvidas no interior das escolas, a fim de ressignificá-las, tanto no que tange a formação continuada dos profissionais na área do letramento digital, tendo em vista que há um número considerável de Instituições de Ensino Superior que demandam profissionais formados em pedagogia que podem subsidiá-las, como em nível de inserção e atualização dos próprios recursos tecnológicos. No caso do Brasil, porém, ressalta Mortatti (2006, p.01), precisa-se solucionar antes disso um problema incrustado na raiz do processo de escolarização:

[...] a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Faz-se necessário que a escola pública encontre caminhos que possa conduzi-la a uma formação preconizada em princípios baseados na leitura e escrita. Tanto o(a) professor(a) – como mediador(a) – quanto o estudante – como sujeito ativo do processo devem conceber a leitura como uma das principais atividades desenvolvidas em sala de aula. Ela representa todas as manifestações linguísticas que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formado por outra e, a partir daí, construir o seu próprio conhecimento:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o

tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregue-se a esta leitura [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1982, p.59).

Na condição de leitor, passa-se por um processo de exteriorização, de reflexão e, principalmente, de conhecimento. Como afirma Silva (2003, p.34): “O ato de ler é fundamentalmente um ato de conhecimento”. O que implica começar a partir da compreensão abrangente do ato de ler o mundo que deve anteceder a ação de ler a palavra. Como assegura Kramer (1982, p.62),

[...] nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento.

No entanto, a relação da alfabetização com o letramento não está tão explícita para alguns professores, pois muitos se preocupam com o ato de ler e acreditam ser preciso aprender a escrever para depois ler. Sabe-se que não precisa ser necessariamente assim, pois quem escreve, precisa saber ler o que está escrevendo, portanto, a leitura precede à escrita.

Ou seja, se faz necessário que os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, urgentemente, tomem consciência de que é preciso alfabetizar letrando, pois para Franchi (2012, p.21-22), essa forma de alfabetizar,

[...] não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-lo nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Muitas vezes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores solicitam que os estudantes leiam para avaliar a pronúncia ou para analisar se estão decifrando as letras com facilidade ou não. Além de ser essencial para os educandos, é necessário que estes leiam livros infantis, a fim de descobrirem desde cedo à satisfação da leitura. A leitura na escola deve, fundamentalmente, ser um dos principais objetivos do ensino. Conforme Resende (2000, p.25):

[...] O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhado assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus papéis mentais. Os conceitos científicos com o seu sistema

hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio dos objetos se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos [...].

Para que a leitura possa se constituir como objetivo de aprendizagem é necessário também que faça sentido para o estudante, ou seja, deve responder aos objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Precisa-se trabalhar com a diversidade de textos e fazer combinações entre eles, trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizem a leitura.

Os estudantes devem ser conduzidos, constantemente, a resolver problemas práticos, se informar, participar de atividades lúdicas, estudar, escrever ou revisar o próprio texto, a partir de múltiplas formas e gêneros de leitura e em função de diferentes objetivos. Devem ler buscando as informações relevantes, o significado implícito nas entrelinhas do texto, ou mesmo, ser conduzidos para a solução de um determinado problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Notadamente, quando os mesmos não têm contato sistemático com boas leituras e adultos leitores, como também quando não participam de práticas sociais onde ler é indispensável.

A escola pública de Ensino Fundamental deve oferecer materiais de qualidade, conduzindo os educandos a modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de que esses possam interagir significativamente com textos, cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano.

Nesse sentido, se destaca o uso da internet como possibilidade para que os educandos se insiram em práticas sociais pautadas no letramento digital, pois de acordo com Schons e Valentini (2012, p.6), o mesmo “[...] busca inserir o sujeito na sociedade, incluí-lo digitalmente na moderna era informacional através de novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.)”.

Corroborando com essa mesma perspectiva com relação ao sujeito letrado digitalmente, Xavier (2013, p.4) propõe que o mesmo deve assumir novas maneiras de realizar as práticas sociais de leitura e escrita destacando algumas delas, como:

Velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; verificação *on-line* pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente [...]; ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons [...]; participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet como ocorre com os *chats* (conversas por escrito e auxiliadas por ícones de modo simultâneo e à distância entre várias pessoas de diversas partes do país ou do mundo), bem como acontece com as *hiperficcões colaborativas* (que na escrita de um texto literário na rede com a colaboração real de várias pessoas no espaço virtual).

Em geral, não se formam bons leitores solicitando ou exigindo dos estudantes a produção de alguns textos. A primeira e, talvez, mais importante estratégia didática para a prática de leitura é o trabalho com a diversidade textual. Sem essa diversidade dos gêneros pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão bons leitores.

A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, muitos estudantes não têm contato com a leitura, não se ler só para aprender a ler, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas e, raramente, lê-se em voz alta. Para que as crianças na escola possam sentir-se motivadas a ler e escrever, de forma responsável e comprometida, cabe aos professores romperem com as práticas pedagógicas excludentes.

Ensinar a ler e escrever não depende, única e exclusivamente, de um(a) professor(a) de Língua Portuguesa, mas de todos aqueles que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não se deve esperar a criança chegar nessa etapa de ensino para começar o processo de leitura e escrita. Desde a Educação Infantil, através da leitura imagética e do processo de alfabetização inicial pelo qual passa, ela pode ser imersa na magia do conhecimento, pois para Kassar (2004, p.519):

A escola vai apresentar à criança um olhar diferente do mundo: vai introduzi-la no mundo da produção científica, no prazer de desvendar os mistérios do mundo e de descobrir a existência de novas fronteiras nunca antes percebidas. Vai, também, introduzir a criança em conceitos iniciais de direitos e deveres celebrados por sua sociedade. Dessa forma, a escola vai

se processando como elemento mediador entre criança e saber sistematizado [...].

Como forma de atuarem conscientemente frente às atividades de leitura e escrita, faz-se necessário que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvam atividades em sala de aula desafiadoras, estimulantes, pautadas na pesquisa. As tecnologias digitais, de modo especial, podem motivar os estudantes e incentivá-los a se sentirem copartícipes do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, as tecnologias aparecem como recursos didático-pedagógicos importantes à escola que poderá ser capaz de empregá-las no dia a dia, a fim de conduzir as crianças a formas diferenciadas de ler e escrever. Dessa forma, a internet surge na escola como uma ferramenta que através do hipertexto conduz a mudanças nos padrões tradicionais de leitura e escrita.

A web proporciona cores, formas e movimentos apresentados na tela do computador, contribuindo para fascinar e prender a atenção do estudante como usuário. Segundo Araújo (2008, p.4),

No ciberespaço as práticas e eventos de letramento começam a ser mediadas por um conjunto dos gêneros virtuais de modo que, a capacidade interativa e multisensorial oferecida pela multimídia, que constitui os gêneros virtuais, instiga o sujeito a lançar mão de novos processos cognitivos ajustáveis a dinâmica de interação desse espaço.

Atualmente, discute-se muito a questão do fracasso escolar como sendo culpa do estudante ou da família, ou seja, por pertencerem a classes de baixa renda, muitos são considerados iletrados, sem as mínimas condições de acesso ao conhecimento. Como assegura Charlot (2003, p.29): “Se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não estuda de maneira eficaz.”

As escolas públicas, aliás, muitas vezes, dispõem de recursos multimídia, capazes de favorecer novos espaços de aprendizagem aos estudantes. Logo, trabalhar o letramento digital deve ser uma prática urgente nessas escolas, uma vez que os estudantes já as utilizam no seu convívio diário. O que falta a muitos professores é se apropriarem do uso e da prática de recursos digitais (e-mail, fórum de debates, chats, blogs etc.) como alternativas de interação, entretenimento e oportunidade para trabalhar a leitura e escrita com os estudantes.

Como as formas e modelos de trabalhar no ciberespaço são múltiplos e variados, cabe ao(a) professor(a) propor situações de aprendizagem capazes de motivar os educandos a ler e escrever com propriedade. Fundamental a uma formação cidadã, eles irão interagir através das tecnologias digitais, fazendo uso de práticas de leitura e de escrita, ora como leitores de variados textos ora como autores de seus próprios textos.

Propor situações didático-pedagógicas onde os estudantes sejam motivados a escrever seus próprios textos num blog implica, por exemplo: criar poesias, anúncios, recadinhos, entre outros; enviar *e-mail* tanto para o professor como para os colegas, apresentando textos de sua autoria; manter diálogos em grupo num *chat* e convocá-los a apresentar seu ponto de vista sobre um determinado tema, através de um fórum de debates.

Todas essas práticas de leitura e escrita conduzem professor e estudantes a estarem sempre atualizados, pois as informações *on-line* ocorrerão em tempo real e conduzirão os educandos a ler seus próprios textos e dos colegas, contribuindo para compartilhar e socializar as ideias produzidas coletivamente pelo grupo.

Essas situações representam excelentes alternativas de incentivo tanto para a leitura como para a escrita. Como defende Lévy (1996, p.41), “[...] o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel, já que o computador se apresenta como um ‘operador de potencialização da informação’.” Trabalhar em sala de aula ou num ambiente virtual continua representando para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental um desafio, mas não se trata mais de uma novidade, como assinalava há pouco mais de uma década Soares (2002, p.151):

Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos (ver, por exemplo, além das já citadas obras de Lévy, também Rouet, Levonen, Dillon e Spiro, 1996), a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* –do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Urge que o(a) professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental promova junto aos educandos atividades tendo como base a produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos. Importa, também, que incentive o uso de estratégias envolvendo os diversos gêneros textuais, através das tecnologias digitais, como

contos, crônicas, bilhetes, anúncios e cartas. A produção de textos dessa natureza contribui muito para formação dos educandos como sujeitos críticos e autônomos, tanto na condição de leitor como de escritor. Como destacam Lorenzi e De Pádua (2012, p.40):

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação, trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da *web*; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet.

Se as tecnologias digitais ainda não fazem parte da realidade de muitos(as) professores(as), fazem parte da realidade dos estudantes e essa omissão tanto por parte da escola como do professor contribui para reforçar as práticas conteudistas e desinteressantes desenvolvidas em sala de aula. O que, em consequência, acaba suscitando em muitos educandos o descompromisso e o desestímulo pelas atividades e ações desenvolvidas em sala de aula e na escola.

3 LER E ESCREVER COM PRAZER: USANDO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

No presente capítulo será dada ênfase ao papel da leitura, no que concernem as suas funções e contribuições, bem como se destaca como se deve dá sentido ao trabalho da leitura na escola a partir das tecnologias digitais.

Ao identificar a forte influência dos recursos tecnológicos digitais na vida do ser humano, em diferentes faixas etárias, se percebe que as indústrias de veiculação de livros digitais estão tornando-os cada vez mais atrativos. Hoje, a leitura interativa e imagética está tomando conta da vida, principalmente, das crianças em virtude da riqueza de cores, velocidade, imagens, formatos, som entre outros aspectos, o que facilita para que cada vez mais estas possam se sentir motiva a ler e escrever com prazer.

Segundo dados relativos a 2014 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)², o exame que considera a proficiência em leitura, escrita e matemática dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais da metade dos quase 3,3 milhões de educandos não estão aptos a ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas.

Percebe-se, com isso, que o incentivo à leitura e à escrita tem que se tornar uma preocupação constante das escolas, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São os estímulos direcionados às crianças em fase de construção do conhecimento que despertam o interesse tanto pela leitura como pela escrita, sendo primordial que ambas sejam definidas como fontes de prazer e informação.

É interessante que o professor promova junto aos educandos o contato com um maior número possível de materiais de leitura, não só através do livro didático, mas sim através da literatura infantil, apresentada também através de recursos virtuais, pois isso vai contribuindo cada vez mais para estimular a curiosidade a partir do que a criança terá nas mãos. Também é importante salientar que o leitor lê com todos os sentidos, o que desperta ainda mais o interesse pela leitura.

É importante que o professor não repita as mesmas metodologias de trabalho, dando-lhes a falsa impressão de estar estimulando o hábito da leitura, mas sim, deve trabalhar despertando nos educandos a vontade de estar em contato com os livros,

² Dados divulgados no site do MEC, no dia 25 de set. de 2015. (Acesso em 20 de jan. de 2016).

sejam os mesmos impressos ou virtuais, isso deve acontecer desde a mais tenra idade, objetivando uma conscientização do ato de ler.

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve componentes semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos. Tudo que se ensina na escola está intrinsecamente ligado à leitura e é dela que depende todo e qualquer desenvolvimento educacional. Quem apresentar dificuldades na leitura é provável que também encontre dificuldades em outras áreas relacionadas à linguagem ao longo da sua escolaridade, principalmente, no que concerne à escrita.

A não conscientização e a falta de incentivo ao hábito da leitura fazem com que, cada vez mais, as crianças tenham sérios problemas na organização do pensamento e na construção da escrita. Na essência, o ato de ler desenvolve intelectualmente o leitor, pois o auxilia a construir o conhecimento necessário a sua emancipação social, isto é, “[...] possuir mais elementos para pensar sobre a realidade e sobre as nossas condições de vida. É uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita” (SILVA, 2000, p.11).

Ao trabalhar a leitura em sala de aula o professor não pode confundir a decodificação de sinais com a reprodução mecânica de informações pautadas em estímulos escritos e pré-elaborados pelos estudantes. Por ser complexo o ato de ler se distancia em muito de caracterizações reducionistas, uma vez que envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir de um texto lido e, posteriormente, reescrito.

De acordo com Smith (1989, p.21), “[...] a leitura nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles”. Trata-se de um ato de concentração que exige reflexão, só se realiza mediante os procedimentos lógicos de análise, síntese, interpretação e juízo crítico. Para o estudante aprender a ler é preciso que lhe sejam oferecidos os textos do mundo. No sentido de testemunhar a prática dos leitores fluentes e daqueles que ainda não desenvolveram o ato de ler são necessárias estratégias de leitura, como também o incentivo de leitores experientes.

A escola deve procurar desenvolver a prática de leitura que pressupõe o trabalho com textos, a fim de que revelem a sua função social. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997, p.53)

Dessa forma, a leitura contribui para a análise e descrição de comportamento do leitor, assim como se apresenta como um suporte capaz de possibilitar a análise dos dispositivos colocados em ação pelo mesmo para atribuir significados ao texto escrito enquanto objeto de apreensão:

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados (ORLANDI, 1996, p.13).

Ler é compreender, interagir, criar e recriar. Para a psicolinguística, a leitura é um processo não-linear, mas dinâmico que parte da inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido do texto. Logo, a concepção psicolinguística se dá quando o leitor interage com o texto, fazendo antecipações. Trata-se de uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor terá de utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, enfim, suas experiências.

O leitor tenta adivinhar, prever informações sobre o texto, uma vez que o mesmo não responde simplesmente aos estímulos do meio. A inferência é um meio poderoso através do qual o leitor complementa a informação disponível no texto, utilizando o conhecimento conceitual e linguístico. O leitor deve interagir com o texto, fazer predições a partir dos conhecimentos que possui ou de informações presentes no próprio texto para, dessa forma, formular ou rejeitar hipóteses leitoras.

Nesse sentido, o leitor deve ser visto como um ser inteligente que avalia, reavalia o significado e o reconstrói, na medida em que obtém novas percepções. O processo de aprender a ler e a escrever, aliás, requer a interação de dois níveis de conhecimentos: o primeiro, de natureza intuitiva, consiste em uma capacidade de usar a língua escrita como instrumento de comunicação; e o segundo, de natureza consciente, consiste na capacidade de compreensão de como está representada a

escrita. Essas concepções aparecem para constituir uma parte importante desse processo que é, sobretudo, um processo de descobertas:

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outros é, sobretudo, na escola que este gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo [...] (BATISTA, 2007, p.40).

Logo, constata-se que, nos tempos hodiernos existem inúmeras estratégias de leitura que contribuem no desenvolvimento de bons leitores, sejam impressas ou também pelas vias das tecnologias digitais. Na maioria das vezes, o que se observa é que essas estratégias e recursos, muitos deles tecnológicos, não vêm sendo trabalhados claramente. Não definindo, desta feita, o processo de compreensão da leitura que é de suma importância para a formação do leitor competente, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As funções da leitura no meio escolar, portanto, não são vistas como instrumentos básicos para a realização de novas aprendizagens. Conforme Batista (2007, p.41), para que aconteça o desenvolvimento da leitura por parte do estudante como princípio educativo é necessário que o mesmo possa compreender que:

Inserir-se nas práticas sociais próprias à cultura escrita implica comportamentos, procedimentos e destrezas típicos de quem vive no mundo da leitura, tais como: movimentar-se numa biblioteca, frequentar livrarias, estar atento aos escritos urbanos e aos materiais escritos que circulam na escola. Implica também adquirir, quando se fizer necessário e quando aparecerem novos usos para a leitura na sociedade, outras formas de ler.

Logo é preciso reconhecer que a leitura faz parte da vida de cada ser humano. Talvez seja por isso que a leitura, como princípio educativo, venha enfrentando mudanças importantes, em virtude da inserção das tecnologias digitais nas diversas áreas sociais, gerando assim muita ansiedade e contradições no que se refere à educação para formação de uma sociedade letrada:

Nos anos 80, o computador era tido como um agente de mudança, o que significava que se esperava da tecnologia um impacto notório e direto na aprendizagem e na aquisição de habilidades por parte dos alunos. O efeito da tecnologia nas situações de ensino aprendizagem levou a uma mudança de perspectiva. O computador passou a ser visto como uma ferramenta, por conseguinte, os resultados dependem de como a tecnologia está sendo usada (COSCARELLI, 1998, p.40).

O fato de, ainda hoje, as tecnologias não contribuírem eficazmente para a prática da leitura e da escrita exige a reflexão sobre a necessidade de reestruturação por parte das escolas e das políticas públicas do processo de inserção dos recursos tecnológicos, pois como destacam Serafim e Sousa (2011, p.18-19):

[...] No Brasil, nas escolas públicas, pode-se citar o ProInfo, como presença de uma Política Federal para informatizar as escolas e formar professores. Mas somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente, para que a prática pedagógica possa ser resignificada, quando a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade [...].

A ausência de políticas públicas que possam subsidiar a formação continuada do professor e garantir o uso eficaz, bem como a inserção com qualidade e quantidade das tecnologias nas escolas a fim de possibilitar ações didático-pedagógicas mais efetivas, acaba contribuindo para que sejam disponibilizados nas escolas os recursos necessários, como afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.109):

A televisão, o vídeo, a parabólica e o computador que começam a fazer parte do cotidiano de muitas escolas particulares e públicas, assim como a educação à distância, a internet, os CD-ROMs educativos/interativos e outros recursos multimídia. Essa equipação eletrônico-educativa está associada a certa ansiedade e corrida produzidas pela revolução tecnológica e pelas demandas e finalidades diversas de políticas educacionais em intenso processo de transformações técnico-científicas, econômicas, sociais, culturais e políticas pelas quais passam as sociedades contemporâneas.

A própria persistência de baixos índices de rendimento e altas taxas de fracasso escolar induzem a se repensar a capacidade das tecnologias de garantir melhores condições de ensino aos professores e de aprendizagem aos educandos, uma vez que, como assegura novamente Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.109):

A equipação eletrônica da escola constitui, todavia, apenas a ponta do *iceberg* que a revolução tecnológica representa para o campo educacional. É preciso mergulhar e ir mais fundo nas razões, nos impactos e nas perspectivas dessa revolução para a educação e, especialmente, para a escola, de modo que se possam avaliar as políticas educacionais que incluem a equipação eletrônica ou a propagação dos multimeios didáticos.

Considerando pesquisa recente do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) que entrevistou diretores, coordenadores pedagógicos, professores e

alunos de 930 escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em áreas urbanas do país, Barbosa (2015, p.1) destaca o seguinte:

O primeiro empecilho para o bom uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) em escolas públicas começa já na capacitação dos professores. Durante a pesquisa, 67% deles declararam que aprenderam a utilizar o computador e a Internet sozinhos, 57% declararam ter feito um curso específico, 75% pagaram do próprio bolso e apenas 2,7% fizeram cursos oferecidos pelo Governo. Dos profissionais com curso superior, somente 7% cursaram uma disciplina específica sobre o uso do computador e da Internet durante a faculdade.

Não basta ter os recursos tecnológicos disponíveis na escola, é preciso saber utilizá-los, tendo a noção clara de como, quando e para que finalidade utilizar no processo de ensino e de aprendizagem. Para formar leitores competentes - que sejam capazes de compreender diferentes tipos de textos e fazer corretamente o uso da linguagem - é necessário organizar um trabalho educativo que venha trazer para sala de aula todas as diversidades textuais, ou seja, a função social de cada tipo de texto. O critério de seleção de textos é fundamental, pois o conhecimento prévio dos estudantes e o nível de profundidade dos diferentes tipos de textos mostram-se imprescindíveis à aprendizagem.

A escola deve promover a ampliação dos conhecimentos, uma vez que a leitura assume um caráter de transformação dos sujeitos em agentes cognitivos. A leitura constitui um instrumento que tem um papel fundamental no desenvolvimento das competências e capacidades do estudante produzir textos. Ao transpor o seu conhecimento, o educando apresenta toda a riqueza e complexidade que há na linguagem escrita. Evidente que o conhecimento da linguagem para a formação de leitores e escritores competentes é de fundamental importância, até mesmo para as crianças que ainda não sabem ler nem escrever, no entanto, já possuem familiaridade com as tecnologias digitais.

A leitura e escrita digital, nesse sentido, podem ser capazes de contribuir para ampliar a visão de mundo, desenvolver estratégias de leitura, compreender a relação entre fala e escrita e favorecer a aprendizagem das determinações sobre a escrita. Como forma de primar pela leitura e escrita, cabe aos professores propor atividades que favoreçam o uso de recursos diversos e aqui se dá ênfase aos virtuais. Tão importante como o *e-mail* são também os *chats* mais conhecidos por salas de bate-papo que se diferenciam por serem estes, como afirma Heine (2005, p.04): “[...]”

síncronos e permitirem o diálogo, centrado basicamente na escrita, entre duas ou mais pessoas”.

Outra estratégia viável para trabalhar a leitura e a escrita virtual são as listas de discussão que se organizam tendo como referência um grupo de pessoas com os mesmos interesses. Comumente chamados de *blogs*, os *weblogs* por sua vez podem contribuir muito para o trabalho com a leitura e escrita, pois na condição de diário virtual público pressiona os estudantes a ler e escrever de forma organizada.

Ainda que não tenham caráter síncrono ou resposta imediata, ressalta Heine (2005, p.07), “[...] nem por isso deixam de permitir a interatividade, que acontece a partir do momento em que os leitores podem interagir com o blogueiro enviando comentários ou críticas.”

Em virtude da interatividade e dinamicidade que há entre o leitor/escritor produtor de texto que transita por textos e contextos diferentes, de forma a fazer uso da releitura de figuras, imagens, desenhos, sons etc., quando bem direcionado e cobrado é notório que o estudante irá caminhar rumo a uma leitura e escrita eficiente. Nesse sentido, cabe ao professor assumir para si a função de ensinar e promover a aprendizagem de forma efetiva e consequente. Afinal de contas, como afirma Demo (2008, p.17):

Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática.

Além da postura e prática pedagógica, outro fator importante que contribui para o sucesso escolar da criança e, conseqüentemente, o que as torna leitoras e escritoras competentes é a parceria que deve existir entre a família e a escola. Isto porque a leitura deve começar a fazer parte do mundo infantil antes mesmo da criança ingressar na sala de aula, descobrindo assim que a leitura deve ser entendida como prazer e aprendizagem.

Deve a escola dar continuidade ao processo de letramento iniciado no seio da família, estimulando o gosto pela leitura e favorecendo a escrita através do uso dos mais diversos tipos ou gêneros de texto. Competindo à escola, em suma, primar por uma proposta pedagógica que, dentre os objetivos prioritários, esteja à prática social da leitura e da escrita como eixo norteador do desenvolvimento de um ensino e de

uma aprendizagem capaz de atingir o objetivo de contribuir para minimizar as taxas de analfabetismo e o fracasso escolar.

4 CONTEXTO E ESTRUTURA DAS ESCOLAS

O presente capítulo apresenta o tipo e local de pesquisa, bem como as características socioeconômicas dos bairros e a estrutura da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Patos-PB. Por um lado, a preocupação é compreender o universo de pesquisa à luz do contexto onde se encontra inserido o conjunto das escolas. Por outro, dimensionar a infraestrutura e o quadro de pessoal, em particular, das escolas diretamente pesquisadas, identificando as condições concretas e objetivas de funcionamento de cada estabelecimento.

Tipo de Pesquisa

Quanto ao tipo de estudo representa uma pesquisa de campo, com enfoque misto, referente a um estudo de nível bibliográfico, descritivo, exploratório e explicativo. Para Marconi e Lakatos (2008, p.18), no que se refere ao enfoque misto, “[...] esse modelo representa o mais alto grau de integração entre os enfoques qualitativos e quantitativos”. Ou seja, uma abordagem qualitativa se constitui em importante contribuição quando se deseja estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com Laville e Dione (1999, p. 226-227),

[...] Daí o interesse de abordagens mais qualitativas que conservam a forma literal dos dados. O pesquisador decide prender-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio mensurável.

No sentido de desenvolver não só apenas uma análise qualitativa dos dados pesquisados foi realizada também um levantamento dos dados estatísticos, utilizando-se também de uma pesquisa descritiva quantitativa, que se caracteriza, conforme Dencker e Viá (2001, p.57-58), como “[...] investigações de pesquisa empírica cuja finalidade é delinear ou analisar fenômenos, avaliar programas ou isolar variáveis-chave”.

A opção pela pesquisa bibliográfica se justifica, pois, segundo Mattar (2014), uma das formas mais rápidas e econômicas de amadurecer ou aprofundar um

problema de pesquisa é através do conhecimento dos trabalhos já feitos por outros, via levantamentos bibliográficos. Este levantamento deverá envolver procura em livros sobre o assunto, revistas especializadas ou não, dissertações e teses apresentadas em universidades e informações publicadas por jornais, órgãos governamentais, sindicatos, associações de classe, concessionárias de serviços públicos, etc.

Ao longo da pesquisa, houve a necessidade de descrever os dados coletados, em seguida explorar e explicar os problemas apresentados como forma de responder aos objetivos propostos.

Local da Pesquisa

No que se refere à área de investigação foi levado em consideração as Escolas Públicas Municipais da cidade de Patos-PB, que estão localizadas na zona urbana, tanto no centro como nas áreas periféricas da referida cidade e atendem uma clientela de discentes inerentes de classes sociais baixa que estuda nos 5º anos iniciais do Ensino Fundamental.

Localizado na mesorregião do Sertão Paraibano, no centro do Estado, o município de Patos dispõe de vetores viários interligando-o com toda a Paraíba e viabilizando o acesso aos estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco e Ceará. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população já supera 106 mil habitantes. Em matéria de situação socioeconômica posiciona-se como a terceira cidade polo da Paraíba.

A rede pública do município conta, atualmente, com 46 escolas, sendo 33 localizadas na zona urbana e 13 na zona rural. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, registram um total de quase 10 mil alunos matriculados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A estrutura das escolas municipais de Patos divide-se em quatro áreas de atuação, de acordo com sua localização, quais sejam: Área 1, do bairro Belo Horizonte, que fica na Zona Norte do município e possui ao todo sete escolas, uma delas localizada no Distrito de Santa Gertrudes; Área 2 que se refere ao São Sebastião, localizado ao Leste; Área 3, do Jatobá, que está ao Sul; e, Área 4, de Frei Damião, a Oeste do Município. Como foram selecionadas três escolas de cada

área, elas serão identificadas em ordem alfabética, como Escola Municipal A¹, B¹, C¹ e assim sucessivamente.

Com relação á escolha das escolas pesquisadas, a primeira preocupação foi identificar aquelas que possuem turmas do 5º ano uma vez que, em virtude da baixa demanda de estudantes, algumas escolas desse município atendem a esse nível de ensino, mas não contam com estudantes nesse ano/série, e a segunda preocupação foi identificar quais as que possuem laboratórios de informática.

Feita essa identificação, foi definida uma amostra aleatória simples a fim de identificar quais as que deveriam ser contempladas nessa pesquisa. Para Laville e Dione (1999, p.171), esse tipo de amostra probabilística “[...] é formada por sorteio, concedendo a todos os elementos da população uma oportunidade igual de serem escolhidos”.

Quanto à definição da quantidade de três escolas por área se deu em virtude da predominância do percentual correspondente a todas que atendem educandos do 5º ano.

4.1 Infraestrutura e Recursos Humanos

O Bairro Belo Horizonte, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, possui uma população próxima a 6.000 habitantes. Trata-se de um bairro em crescimento, possuindo escolas públicas e particulares, Instituições de Ensino Superior privadas, hospitais e uma área comercial desenvolvida, com farmácias, restaurantes, pizzarias, entre outros estabelecimentos.

A Escola Municipal A¹, uma Instituição de Ensino Filantrópica localizada na Avenida Polônia s/n, Bairro Jardim Europa, oferta desde Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A sua arquitetura apresenta condições regulares de funcionamento e sua estrutura física dispõe de 12 salas de aula, salas de direção, de secretaria e de professores, um laboratório de ciências e outro de informática, biblioteca, brinquedoteca, sala de música, área de lazer, quadra de esportes (pertencente à Loja Maçônica), refeitório e quatro banheiros.

O quadro de servidores é composto por uma diretora, uma diretora adjunta, duas secretárias, merendeiras, porteiro e agente de serviços gerais. O corpo docente é formado por 16 professores, sendo nove homens e sete mulheres. Todos

os docentes possuem curso superior, 11 deles possuindo entre especialização e mestrado.

Nessa Escola possui apenas 01 [uma] turma do 5º ano do Ensino Fundamental, que funciona no turno da manhã com 28 estudantes. Destes, apenas 32,14% corresponde a amostra pesquisada, referente a 30% do universo total, que foi o percentual escolhido para todos os estudantes pesquisados por escola, sendo escolhidos de forma aleatória pela professora, que também serviu como alvo para pesquisa.

Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2013, a escola apresentou um resultado de 3.7, ficando bem abaixo da meta projetada (4.4). O desafio da escola e dos seus profissionais é elevar esse índice, aproximando ao resultado de 2011 que foi de 4.8.

A Escola Municipal B¹, por sua vez, está localizada na Rua Horácio Nóbrega e é conveniada ao Rotary e ao Governo Federal, atuando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atende ao Programa Mais Educação em três dias da semana, oferecendo aos estudantes, oficinas voltadas ao letramento, instrumento musical, rádio escola e o Programa Segundo Tempo que dá ênfase aos jogos envolvendo todas as modalidades, incluindo capoeira e dança.

Apresenta uma arquitetura em boas condições, no entanto dispõe de poucas instalações: uma secretaria que serve como diretoria, um laboratório de informática, quatro salas de aula climatizadas, um pátio, um auditório onde são desenvolvidas as atividades do Programa Mais Educação, uma cozinha e quatro banheiros com acessibilidade para atender às pessoas com deficiências. O IDEB da escola, em 2013, ficou abaixo da média, com um percentual de 4.3, quando a meta era atingir 4.6.

O corpo de servidores constitui-se de 26 funcionários, distribuídos nos turnos manhã e tarde, sendo uma diretora, uma diretora adjunta, um secretário, uma supervisora pedagógica, um coordenador do Programa Mais Educação, seis oficineiros e mais oito funcionários, entre auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiro e vigilante. Cinco das sete professoras (todas mulheres) possuem formação em nível superior, uma curso superior incompleto e outra, apenas, o magistério na modalidade Normal Médio.

Nessa Escola há 02 [duas] turmas referentes ao 5º do Ensino Fundamental, que funcionam nos turnos manhã e tarde. A turma da manhã possui 38 estudantes e

destes 28,9% fizeram parte da pesquisa, conjuntamente com a professora. A turma da tarde que corresponde a um percentual de 24 educandos atendidos, não respondeu o questionário em virtude da recusa da professora.

A Escola Municipal C¹ está localizada na Rua João Domingos de Queiroz, nas adjacências do Bairro Belo Horizonte, mais expressivamente, no Bairro Jardim Queiroz. A sua arquitetura apresenta-se em bom estado, porém apresenta uma estrutura física pequena, comprometendo as atividades recreativas dos estudantes: uma diretoria que serve de espaço também para sala dos professores, biblioteca, quatro salas de aula, uma cozinha, um refeitório, três banheiros e sala de recursos multifuncionais (com computadores, violões e um aparelho de televisão), utilizada pelo Programa Mais Educação.

O quadro de pessoal é composto por dezoito servidores: uma diretora, uma diretora adjunta, uma mãe-cuidadora, um vigilante, uma cozinheira e uma auxiliar de serviços gerais. Somam-se a isso 12 professores (todas mulheres), atuando seis em sala de aula e seis como oficinas do Programa Mais Educação. Desse total 11 possuem formação superior completa, uma possui superior incompleto e oito já obtiveram especialização. A escola não possui dados do IDEB correspondentes a 2013, em virtude do número de participantes na Prova Brasil ter sido insuficiente.

Com relação à quantidade de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental nessa Escola, há apenas 01 [uma] turma com 18 estudantes, que funciona no turno da tarde. Destes 33,33% do universo total fizeram parte da pesquisa, bem como a professora.

No geral, fizeram parte da pesquisa de campo no Bairro Belo Horizonte, 26 educandos, correspondentes a um percentual de 30% da pesquisa, retirados de um universo de 84 educandos, que se referem a 30,9%, seguida das três professoras.

O Bairro do São Sebastião, onde se localizam as escolas da Área 2, representa um bairro bastante populoso, superando os 11 mil habitantes. Conforme informado, foram selecionadas três de um total de nove escolas.

A Escola Municipal A² está situada na Rua Francisco Pontes, no Bairro Salgadinho, atendendo estudantes de Educação Infantil, bem como dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em 2013, a escola atingiu um IDEB bastante significativo de 4.4, ultrapassando inclusive a meta de 2015 que era de 3.2.

A infraestrutura da escola é razoável e corresponde a uma sala de diretoria, laboratório de informática, sala de leitura, nove salas de aula, pátio e quadra de

esporte descoberta, cozinha, três banheiros, dependências e vias adequadas a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Ao todo são 31 servidores, distribuídos em uma diretora, uma diretora adjunta, um vigilante, duas merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais. O corpo docente é formado por 24 professores, sendo 19 mulheres e cinco homens, todos com formação superior, 15 com mestrado e três com especialização.

No que se refere à quantidade de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental nessa Escola só há 01 [uma] turma com 34 estudantes, e destes, apenas 32,35% fizeram parte da pesquisa, sendo escolhidos de forma aleatória pela professora que também participou da pesquisa. Estes educandos estudam no turno da manhã.

A Escola Municipal B² localiza-se na Rua Manoel Torres, Jardim Brasil, conta com o apoio do Serviço Social da Indústria (SESI) e desenvolve suas atividades junto aos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além de ofertar Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade Supletiva. O IDEB da escola alcançou um resultado bastante positivo de 5.4, em 2013, quando a meta a ser alcançada era de 4.7, com previsão para 2015 de 4.9.

Contribui neste sentido, certamente, o fato de a escola possuir excelente infraestrutura, contando com uma sala de diretoria, sala de secretaria, sala de professores, nove salas de aula, laboratório de informática, piscina olímpica, cozinha, quatro banheiros, dois deles adequados aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Como é uma escola que possui um considerável suporte do SESI, existem apenas duas educadoras vinculadas ao município, ambas com formação superior.

Com relação ao número de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, nessa Escola há apenas 01 [uma] turma com 25 estudantes e destes, só 32% responderam os questionários da pesquisa juntamente com a professora. A referida turma funciona no turno da manhã.

A Escola Municipal C² situa-se na BR 230, no Bairro Sete Casas, estando inserida em uma comunidade de baixa renda, na zona periférica do município, onde atende a uma clientela em sua maioria beneficiária do Programa Bolsa Família do Governo Federal. Atuando na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, funciona em regime de tempo integral, ofertando as oficinas do Programa Mais Educação, referentes à Percussão, Esporte, Dança, Orientação de Estudo e Uso e Eficiência de Água e Energia.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica da escola, as ações em tempo integral contribuem para minimizar a vulnerabilidade social dos alunos, incluindo o envolvimento com o tráfico de drogas, violência e outros fatores de risco que circundam a comunidade. De acordo com informações apresentadas no site da Secretaria Municipal de Educação de Patos/PB,

O programa Escola de Tempo Integral é destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular.

Mesmo assim, a escola possui uma infraestrutura reduzida, sendo uma sala de diretoria, seis salas de aula, cozinha e dois banheiros. O quadro de servidores é formado por uma diretora, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, um vigilante, uma auxiliar de serviços gerais e duas merendeiras. Compõem o corpo docente sete professores, sendo seis mulheres e um homem, quatro com formação superior, dois com curso superior incompleto e um com magistério na modalidade Normal Médio.

Vale destacar que a escola representa a única da rede municipal atendida pelo Projeto Um Computador por Aluno (UCA), braço do ProInfo e que tem como objetivo intensificar a incorporação das tecnologias em sala de aula, distribuindo computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

Nessa Escola há 01 [uma] turma do 5º ano do Ensino Fundamental com 27 estudantes, destes 33,33% fizeram parte da pesquisa, incluindo também a professora. Os mesmos são atendidos no turno da manhã.

Em síntese, conclui-se que, de um contingente de 86 educandos, apenas 28 foram escolhidos pelas professoras para participar da pesquisa, que corresponde a 32,56% de sujeitos pesquisados, bem como também todas as três professoras.

O Bairro do Jatobá, onde se localizam as escolas municipais da Área 3, alcança mais de 11.500 habitantes, sendo o mais populoso da cidade e com baixos índices de renda, de acordo com os dados apresentados no site <http://www.patosonline.com>³.

³ Acesso em 21 de set de 2015.

Conforme as informações apresentadas no site <http://www.pt.wikipedia.org>⁴ em relação ao Bairro Jatobá:

[...] quanto ao perfil sócio-econômico [...] dos seus moradores se observa que estes possuem uma qualidade de vida regular, estabelecida pela má distribuição de renda entre os que obtêm de melhores salários e os que vivem em condições precárias. A maior parte dos moradores possui renda de até um salário mínimo para sustentar um grande número de componentes familiares, e que agrega a sua renda à participação de outros rendimentos de maneira assistencialista ou realizando bicos como uma forma de complementar sua renda.

De um universo de 11 escolas existentes no Jatobá foram selecionadas três, em virtude da oferta de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. A Escola Municipal A³ localiza-se a Rua Joaquim Amaro no Monte Castelo e atua desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere ao IDEB, à escola obteve o bom resultado de 4.6 em 2013, quando a meta a ser alcançada era de 4.5, com previsão para 2015 de 4.8.

A infraestrutura da escola possui uma sala de diretoria, sala de professores, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, seis salas de aula, quadra de esportes descoberta, cozinha e dois banheiros. Seu quadro de pessoal conta com 17 servidores, correspondendo a uma diretora, uma diretora adjunta, um vigilante, uma auxiliar de serviços gerais e duas merendeiras. O corpo docente é formado por 11 professores, sendo oito mulheres e três homens, sete possuindo curso superior completo, um curso superior incompleto e, três deles, magistério na modalidade Normal Médio.

Essa escola desenvolve atividades didático-pedagógicas voltadas para turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, porém apenas a turma da manhã, que possui 26 educandos optou por fazer parte da pesquisa. Em âmbito geral, apresentam-se como sujeitos da pesquisa uma mostra correspondente a 38,5% dos educandos e a respectiva professora.

A Escola Municipal B³ está localizada à Rua Manoel Meira, funciona nos turnos manhã e tarde ofertando da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, no turno da noite, atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com os dados do IDEB, em 2013, a escola alcançou o resultado de 4.2,

⁴ Acesso em 16 de set de 2015.

abaixo da meta prevista de 4.3, tendo que melhorar bastante para atingir a meta de 4.7, em 2015.

Dispõe de uma infraestrutura insatisfatória, possuindo uma sala de direção associada à secretaria, uma sala de professores conjugada à biblioteca, laboratório de informática, quatro salas de aula, almoxarifado, cozinha, três banheiros e pátio sem cobertura, dificultando a realização das atividades socioeducativas, culturais e desportivas e comprometendo o desenvolvimento físico-motor dos estudantes.

O quadro de pessoal perfaz 23 servidores, distribuídos da seguinte forma: uma diretora, uma diretora adjunta, dois vigilantes e cinco auxiliares de serviços gerais. O corpo docente é formado por professoras, sendo uma de Educação Infantil, seis do Ensino Fundamental, uma de correção de fluxo e seis da EJA, quatro delas possuindo curso superior completo e três com magistério na Modalidade Normal Médio.

Nessa Escola há 02 [duas] turmas do 5º ano que funcionam nos turnos manhã e tarde, com respectivamente, 24 e 23 estudantes. Destes, 33,33% e 30,43% fizeram parte do universo da pesquisa, tendo como base também as respostas das duas professoras.

A Escola Municipal C³ está localizada na Rua José Sátiro Quinho, no Bairro Monte Castelo, atendendo crianças da Pré-Escola aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola alcançou um IDEB bastante significativo de 5.0 em 2013, quando a meta a ser alcançada era de 4.0 e superando aquela prevista para 2015, na ordem de 4.3.

O espaço físico da escola é insuficiente, pois, mesmo possuindo oito salas de aula, apenas quatro são utilizadas, dispendo ainda de uma sala de diretoria, sala de leitura, laboratório de informática, cozinha e dois banheiros. Os 13 servidores da escola estão distribuídos nas seguintes funções: uma diretora, uma diretora adjunta, uma cozinheira, duas auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes. O corpo docente é formado por seis professoras, todas com curso superior e três delas também com curso de especialização.

No que se refere às turmas do 5º ano nessa Escola há apenas 01 [uma] com 32 educandos, funcionando no turno da tarde. Fizeram parte da pesquisa, 34,4% de sujeitos, tendo como base uma amostra correspondente a 30% do total de educandos, escolhidos pela respectiva professora que também respondeu o questionário da pesquisa.

Em suma, conclui-se em percentual que, de 105 educandos que estudam nas turmas do 5º anos das três escolas pesquisadas no Bairro Jatobá, uma amostra correspondente a 34,3% de educandos foram escolhidos de forma aleatória pelas quatro professoras que também se constituíram como sujeitos da pesquisa.

O Bairro Frei Damião, onde estão localizadas as escolas da Área 4, registra um total de sete estabelecimentos, sendo selecionadas para a pesquisa três delas. A Escola Municipal A⁴ está situada na Rua Natanael Negreiros, no Conjunto José Mariz, atendendo da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. No que se refere ao IDEB, à escola obteve média de 4.5 em 2013, acima da meta que era de 4.3, com meta prevista de 4.6 para 2015.

A escola possui uma estrutura regular, com uma sala de diretoria, sala de leitura, laboratório de informática, cozinha, três banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais e quatro salas de aula com amplo espaço, porém não possuindo boa ventilação. O quadro de pessoal possui 22 servidores, sendo uma diretora, uma diretora adjunta, sete professores, uma mãe cuidadora, uma auxiliar de sala, dois técnicos administrativos, duas merendeiras, dois vigilantes e cinco auxiliares de serviços gerais.

Essa Escola conta nesse ano de 2016, com duas turmas do 5º ano, sendo uma no turno da manhã com 29 estudantes e outra no turno da tarde com 30 educandos no turno da tarde⁵. A única turma a responder os questionários foi à turma da manhã, correspondente a 31,03% que fizeram parte da pesquisa, assim como a professora.

A Escola Municipal B⁴ está situada a Rua Natalia Figueiredo, no Bairro Frei Damião e refere-se a um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que atende estudantes da pré-escola aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Quanto aos dados do IDEB, a referida escola alcançou um resultado bom de 3.9 em 2013, quando a meta a ser alcançada era de 3.8, com meta prevista para 2015 de 4.1.

Conta a escola com uma infraestrutura composta por uma sala de diretoria, sala de professores, sala de leitura, laboratório de informática, 13 salas de aula, cozinha, refeitório e dois banheiros. O quadro de pessoal é composto por uma diretora, uma diretora adjunta, uma auxiliar de sala, dois técnicos administrativos, duas merendeiras, dois vigilantes e cinco auxiliares de serviços gerais. Compõem o

⁵ A turma do 5º ano da tarde por não ter sido informada pela Secretaria Municipal de Educação, não fez parte dessa pesquisa.

corpo docente 17 professores, sendo 10 homens e sete mulheres, todos com formação superior e 11 com especialização.

Nessa Escola há 02 [duas] turmas do 5º ano que funciona uma no turno da manhã com 30 estudantes e outra no turno da tarde com 20 estudantes. Ambas deveriam fazer parte da pesquisa, respectivamente, num percentual de 30% e 35% de sujeitos, bem como as duas professoras. No entanto, a professora da tarde foi enfática ao dizer que fez opção por não responder os questionários da pesquisa, não comentando, portanto, junto aos educandos⁶.

A Escola Municipal C⁴ está situada na Rua Nabor Barbosa de Carvalho, bairro Jardim Guanabara e atende a estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola não alcançou nenhum resultado em termos do IDEB, em 2013, devido ao número de participantes na Prova Brasil ter sido insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

No que tange à infraestrutura, a escola possui uma sala de diretoria, sala de leitura, laboratório de informática, quadra de esportes ao ar livre, cozinha, cinco salas de aulas e três banheiros, sendo um com acessibilidade para pessoas com deficiência. Constam do quadro de servidores uma diretora, uma diretora adjunta, um técnico administrativo, uma merendeira, um vigilante e duas auxiliares de serviços gerais. O corpo docente é composto por seis professores, sendo cinco mulheres e um homem, cinco deles possuindo formação superior e apenas um com formação em Magistério, na modalidade Normal Médio.

Com relação às turmas do 5º ano nessa Escola há apenas 01 [uma] com 19 estudantes funcionando no turno da manhã. Destes, apenas 31,58% fizeram parte da pesquisa, como também a professora.

No que concerne ao Bairro do Morro, num total foram 32 sujeitos pesquisados, referentes a uma amostra de 32,7% de educandos e quatro professoras.

Percebe-se, em suma, que, no conjunto, a infraestrutura das escolas municipais de Patos necessita de mais espaços e melhores instalações, a fim de atender a demanda dos estudantes, notadamente, no que respeita ao

⁶De acordo com o posicionamento da professora, como não desenvolve e nem tem acesso as tecnologias na escola, muito menos os educandos em casa por falta de recursos materiais e financeiros, fez opção em não responder os questionários, não comentar a pesquisa com os educandos, muito menos devolvê-los.

desenvolvimento do hábito de leitura e uso da escrita de forma apropriada. Considerando os resultados do IDEB, mesmo diante da precariedade de alguns espaços físicos, observa-se que as escolas municipais de Patos estão preocupadas em desenvolver ações didático-pedagógicas que contemplem a formação do estudante.

5 INCLUSÃO DIGITAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O presente capítulo apresenta a descrição das práticas de letramento digital desenvolvidas nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Patos, tomando como base os levantamentos realizados junto às instituições e os resultados dos questionários aplicados aos professores pesquisados. Por um lado, preocupa entender as concepções dos docentes e do projeto pedagógico das escolas acerca dos avanços e desafios do processo de letramento digital. Por outro, interessa avaliar a infraestrutura disponível, a frequência de utilização e os impactos das tecnologias digitais nas práticas de leitura e escrita nas escolas.

Conforme observado no capítulo anterior, convém destacar que quase a totalidade das escolas da zona urbana (29) possui laboratório de informática. O que resulta do apoio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), implantado pelo Ministério da Educação (MEC) para possibilitar o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em toda a rede pública de ensino fundamental e médio do país.

O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo MEC, através da Portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio.

De acordo com dados do Portal do MEC, o funcionamento do ProInfo se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*.

A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, o ProInfo passou a ser denominado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Nesse sentido, apresenta-se abaixo a figura que dá ênfase a distribuição do ProInfo por escolas, na zona urbana de Patos-PB:

Figura 2 Distribuição do PROINFO na zona urbana de Patos

Relatório Distribuição por Programa e Contrato

Programa Polo	UF SE	Município PATOS	Contrato	Data de Entrega	
INEP	Ração Social	UF	Município	Contrato	Data de Entrega
2502187	ENEP ARISTIDES HANAO TIMBE	PB	PATOS	01/2004	
2502190	CIEP J DA JOSE GENILHO-HAROLDIA NOBRESA	PB	PATOS	10/2006	13/04/2007
2502162	ENEP ALDO NEIRA WANDERLEY	PB	PATOS	10/2006	12/04/2007
2502180	CIEP D ABELIO LEAO E MIGUEL NITA	PB	PATOS	14/2008	30/04/2010
2502028	ENEP ANTONIO GUILHERME DOS SANTOS	PB	PATOS	14/2008	01/01/2010
2502176	ENEP MARCEL ROBERTO	PB	PATOS	14/2008	29/09/2010
2502426	ENEP RAMANDA MELO DE MENEZES	PB	PATOS	14/2008	01/10/2010
2502192	ENEP SAEBIO FERRERA FREIRE	PB	PATOS	14/2008	04/05/2010
2502170	ENEP SENADOR HUMBERTO LUCENA	PB	PATOS	14/2008	01/10/2010
2502164	ENEP STEFANO F DE SOUSA	PB	PATOS	14/2008	01/10/2010
2502142	ESC NOSSO LAR TIO JUCA	PB	PATOS	14/2008	29/09/2010
2502168	INST DA JOAO THAMES	PB	PATOS	14/2008	04/05/2010
25021817	SEM - PATOS	PB	PATOS	26/2011	
2502167	CIEP DE DR FERNANDO AVRES LEITE E OTTO DE S QUEIROZ	PB	PATOS	01/2011	24/01/2012
2502120	CIEP ZY ALFREDO LUSTOSA E AGIBEU DE CASTRO	PB	PATOS	01/2011	24/01/2012
2502124	CIEP Y MARIA EUDOCIA - SANTA TEREZINHA	PB	PATOS	01/2011	24/01/2012
2502150	ENEP KAMILA LUZ CALVITO	PB	PATOS	01/2011	25/01/2012
2502129	ENEP ANATOLESI AVRES DE HOJRA	PB	PATOS	01/2011	24/01/2012
2502177	ENEP CAPITAO MARCEL DIXEIS (Barral Inativa)	PB	PATOS	01/2011	25/01/2012
2502192	ENEP DON EFREDITO E DE OLIVEIRA	PB	PATOS	01/2011	24/01/2012
2502180	ENEP DONA ZEFIRIA ROTA	PB	PATOS	01/2011	22/04/2012
2502142	ENEP JOAO RODRIGUES DE AROZIM	PB	PATOS	01/2011	25/01/2012
2502185	ENEP LEONI ASSIS DE MENEZES (Barral Inativa)	PB	PATOS	01/2011	25/01/2012
2514102	ENEP MARIA DAS CHAGAS CADEIRA	PB	PATOS	01/2011	24/01/2012
2502140	ENEP MARCO WANDERLEY DA NOBRESA	PB	PATOS	01/2011	25/01/2012
2502184	ENEP MELTA NOBRESA QUERICO	PB	PATOS	01/2011	24/01/2012
2502146	ENEP RAIZALISTA PAULO PORTO	PB	PATOS	01/2011	25/01/2012
2502180	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TORRES MENEZES	PB	PATOS	01/2011	22/04/2012
2502149	ESCOLA ROTARY NORTE	PB	PATOS	01/2011	22/04/2012
2502187	ENEP ARISTIDES HANAO TIMBE	PB	PATOS	09/2007	01/07/2009
2502111	ENEP HONORANDR HANAO LIEIRA	PB	PATOS	09/2007	05/04/2009
2502120	ENEP PROF MARCEL DE S OLIVEIRA	PB	PATOS	09/2007	05/04/2009
2502188	INST EDUC DA SICHOSO COSTA	PB	PATOS	09/2007	05/04/2009

Total de registros: 33

Fonte: Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC, 2015).

A partir dos dados apresentados na figura 2, percebe-se que o município de Patos/PB ao atender um número correspondente a 46 escolas, distribuídas em 33 na zona urbana e 13 na zona rural, conta hoje, com a presença do ProInfo em 30 escolas da zona urbana, sendo disponibilizados em todas os laboratórios de informática, o que representa um dado bastante significativo para inclusão dos professores e estudantes nas escolas atendidas.

5.1 Concepções dos Professores sobre o Projeto Político-Pedagógico frente à Alfabetização e Letramento Digital

Levando-se em consideração a importância que tem um Projeto Político-Pedagógico [PPP], para as instituições de ensino, seja esta pública ou privada, a

mesma deve organizar suas atividades e elaborar sua proposta de trabalho conforme as exigências da LDBEN nº 9.394/96 no sentido de executar o seu plano global de atividades e desta feita, alcançar os seus objetivos, pois como assegura o Título IV, art. 12 da referida Lei:

Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, VIII – informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como, sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Na sequência, o art. 13 ainda determina que,

Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; V – ministrar os dias letivos e horas – aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

O art. 14, no inciso I define que,

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme o seguinte princípio. I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

O art. 15, ainda afirma que,

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p.26).

Assim sendo, percebe-se que, nesta proposta de atividades administrativas e didático-pedagógicas deve está contida toda a identificação da escola, levando-se em consideração que a mesma deve ser construída por todos os que a compõem, como: coordenadores pedagógicos, gestores, professores, educandos, pais, dentre outros agentes que compõe este espaço educativo, pois é neste momento de construção onde ocorre a integração e participação entre a comunidade escolar e a sociedade civil organizada.

Nesse sentido, o PPP deve ser construído de forma sistematizada, sendo um processo de planejamento participativo a fim de definir claramente as ações educativas existentes na escola, ou seja, o mesmo deve partir de um processo de

intervenção e de mudança da realidade escolar, pois é também um elemento de organização das atividades didáticas e deve servir como eixo de reflexão da prática docente num movimento de transformação da mesma. A esse respeito, na tentativa de fazer uma análise crítica conforme o que assegura as leis, Gandin e Gandin (1999, p.13) asseguram que,

[...] primeiro as leis de ensino não atingem os resultados que, em geral, delas se esperam e a segunda que, no Brasil, o enfoque da lei está equivocado, pois sendo necessária no que diz respeito às regras de administração do ensino – divisão de responsabilidades entre esferas governamentais, distribuição. [...] Pensam muitos que a lei vai mudar a realidade e transformar escolas em instituições competentes; sabem, contudo, também, que este poder não é algo próprio da lei [...].

De acordo com os autores acima citados, não só o que diz as leis é necessário para transformar as escolas, pois depende muito da realidade de cada uma e de como será direcionada, bem como da sua intencionalidade como é o caso da construção do Projeto Político-Pedagógico.

A instituição de ensino deve elaborar sua proposta pedagógica a partir da vivência da escola, pois conforme assegura Veiga (2006, p.24) “[...] para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual esta não passa de executora. Ela concede seu Projeto Político Pedagógico e tem autonomia para executá-lo [...]”.

Portanto, o PPP deve ser construído de forma teórica e metodológica para que haja intervenção, possíveis mudanças e transformação da realidade escolar, não podendo ser elaborado um plano global para várias escolas, ou seja, é importante que cada instituição de ensino elabore o seu plano educativo conforme as suas reais necessidades. A mesma deve partir dos princípios ético-político-sociais não sendo permitido de certa forma a cópia coletiva de uma proposta pedagógica, afinal são realidades diferentes e cada escola possui autonomia para construir o seu PPP. Para Veiga, (2006, p. 13):

O Projeto Político Pedagógico, ao se construir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários, diminuindo a divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Uma proposta pedagógica sendo elaborada por todos os agentes da escola passa a ser um instrumento inovador, capaz de transformar e concretizar sonhos, anseios, desejos e necessidades na formação e na permanência dos sujeitos educativos, sendo também instrumento norteador de toda essa construção.

A elaboração do PPP quando é aceito por todos os que compõem a escola, passa a ser a síntese de todo o projeto de formação e das concepções políticas a serem adotadas, bem como as opções pedagógicas e metodológicas que venham a acontecer na prática educativa da mesma.

Ou seja, o referido PPP deve ser construído de forma consecutiva, pois a sua construção não acontece em um só encontro ou em apenas um debate entre os envolvidos. Deve-se levar em consideração que em uma instituição de ensino existem várias problemáticas que são constantes e pontuais nas práticas pedagógicas, nas metodologias adotadas por partes dos que compõem a comunidade escolar, porém a fim de alcançar um resultado satisfatório se faz necessário que tais práticas sejam revistas e avaliadas sempre que necessário.

A construção da proposta pedagógica tem que acontecer num clima de compreensão entre os coordenadores, gestores e docentes, num contínuo processo de formação, para que haja clareza nas ações e nas decisões tomadas. O clima de participação coletiva e cooperação devem acontecer desde a concepção do que seja plano, projeto e planejamento, até a sua execução.

Como assegura Veiga, (2006, p.22) “[...] acreditamos que a análise dos elementos construtivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do Projeto Político Pedagógico”, pois aí está a intenção maior do PPP, reorganizar as ações da escola para modificar e melhorar. Para Veiga (2006, p.179-180):

Relatar a experiência do processo de construção de um Projeto Político Pedagógico é uma difícil tarefa. É importante salientar que os aspectos mais significativos que caracterizam a experiências aqui relatadas é a identificação com a comunidade local, buscando alternativas que imprimem dimensão política e ação pedagógica, e o processo de ‘abertura’ da escola, construindo parcerias que auxiliam o grupo na teorização de suas práticas e conquistam espaços para sua proposta.

Na elaboração do Projeto Político-Pedagógico a escola deve dá abertura para ouvir a sociedade local a fim de que o trabalho seja revisto por todas as pessoas da escola e também da comunidade na qual esta está inserida, pois é difícil para muitas

se abrirem para a sociedade. Muitas não apreciam o fato de expor sua identidade e acreditam que a participação da comunidade local não é relevante para construção do trabalho educativo que é realizado na mesma.

Sabe-se que o processo de construção do PPP só é efetivo quando a instituição de ensino tem um contado amigável com a sociedade, pois só assim irão surgindo novas reflexões, novas práticas e ações de transformação para a escola, tanto na parte física como pedagógica.

É importante levar em consideração também a presença dos educandos que são frutos da sociedade. Eis aí mais um motivo para justificar que a escola tem que está aberta para a comunidade local a fim de garantir que o espaço educativo seja visto e valorizado por todos e, principalmente, pelos pais dos educandos, para que os mesmos possam acompanhar o desempenho de seus filhos nas atividades e projetos realizados na instituição, uma vez que, para Reis (2001, p.1) “[...] a escola é fruto da sociedade, é consequência dos saberes construídos socialmente, culturalmente, subjetivamente pelas pessoas que estão fora e dentro da escola [...]”.

A partir dessa reflexão que define a importância do PPP, a necessidade de uma elaboração conjunta e uma tomada de decisão capaz de provocar mudanças nas instituições de ensino, tendo como base as escolas pesquisadas no município de Patos/PB, chega-se a conclusão que, das 03 escolas pesquisadas na Área 1, correspondente ao Bairro Belo Horizonte, todas as professoras asseguram que têm PPP nas escolas, no entanto, com relação ao mesmo contemplar a necessidade das práticas de letramento digital, apenas a professora da Escola C¹ assegura que o mesmo “*não*” contempla.

Com relação às escolas da Área 2 referentes ao São Sebastião, as três professoras foram unânimes em assegurar que nestas escolas possui PPP e que neste documento está contemplado as práticas de letramento digital, afirmando, portanto, a professora da Escola C² que, “*Sim. Temos projetos inclusive o UCA (um computador por aluno)*”. Como bem destaca Nunes [et. al.] (2012, p. 35), “O uso das tecnologias na escola precisa ser integrado ao projeto pedagógico da instituição, considerando as histórias de vida e características de professores, educandos e das próprias turmas [...]”.

Frente aos resultados da pesquisa apresentados pelas escolas da Área 3 que estão localizadas no Bairro Jatobá, as quatro professoras pesquisadas afirmam que nestas Escolas possui o PPP, inclusive a professora pesquisadas na Escola B³ do

turno da manhã, assegura que foi estruturado o referido documento a partir de *“uma organização com colaboração”*.

Diante dessa afirmação, Silva (2003, p.296) assegura que, o Projeto Político-Pedagógico, “[...] é um documento teórico-prático que pressupõe relação de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita”.

Com relação aos PPP contemplarem a necessidade de práticas de letramento digital, três dessas quatro professoras asseguram que contempla *“sim”*, e essa mesma professora que leciona na Escola B³ afirma, que *“São projetos ricos em conhecimento que busca uma educação de qualidade”*. No entanto, a professora da Escola C³ diz que *“não”* contempla, e complementa: *“Pretendemos inserir”*.

As professoras da Área 4, relacionada ao Bairro Frei Damião, asseguram que nestas escolas possui *“Sim”* PPP, no entanto, destaca a professora da Escola B⁴: *“Porém não tive acesso a esse documento”*. Ao serem indagadas no questionário sobre o PPP contemplar a necessidade de práticas de letramento digital, as referidas professoras voltam a justificar dizendo que *“sim”*, e a professora da Escola B⁴ reafirma: *“Não tenho conhecimento do documento”*.

Destaca-se que, o que mais poderia favorecer para o esclarecimento das práticas de letramento digital e outras questões relativas às escolas municipais de Patos, seria a pesquisa junto aos PPP, no entanto, registra-se aqui que, essa pesquisa aconteceu em três visitas a SME, no entanto, apenas na última se pode tomar conhecimento desses documentos. Portanto, destaca-se que, em nenhum desses PPP estão explícitos quais as práticas que estão sendo desenvolvidas com relação ao letramento digital, pois quando muito destacam algo referente a essa temática cita apenas que nas escolas possuem laboratório de informática.

5.2 Práticas Desenvolvidas pelos Professores

Ao se referir ao trabalho com o letramento digital nas escolas públicas, deve-se levar em conta o que afirmam Schons e Valentini (2012, p.12):

Não basta apenas inserir o laptop 1:1 nas escolas, de forma semelhante ao que foi feito com o laboratório de informática. É preciso apontar caminhos e possibilidades, é preciso repensar a escola e suas formas de ensinar. As perspectivas de mudança não residem apenas na disponibilização de

suportes tecnológicos potentes, mas em novas formas de conceber e praticar a educação, entendendo que o conhecimento nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade de busca de novas alternativas, do debate, da troca.

No que concerne aos dados da pesquisa realizada junto às escolas dos 5º anos de Ensino Fundamental do município de Patos-PB, distribuídas nas 04 [quatro] áreas de atuação, tendo como base as 03 [três] escolas situadas no Bairro Belo Horizonte, observa-se que, quanto à identificação docente todas as 03 [três] professoras pesquisadas são do sexo feminino, são paraibanas, brasileiras e apenas as que atuam nas Escolas B¹ e C¹ apresentaram que atuam nessas escolas há 06 e 05 anos, respectivamente. A professora pesquisada da Escola A¹ não identificou o seu tempo de atuação nessa escola, muito menos em outras.

Ao serem questionadas quanto à formação acadêmica e atuação profissional, as 03 [três] possuem graduação em Pedagogia e 02 [duas] delas, as que atuam nas escolas B¹ e C¹, são especialistas e todas só atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto às ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelas professoras junto aos educandos frente ao letramento digital e os recursos mais utilizados, a professora da Escola A¹ se identificou dizendo que “*não*” desenvolve nenhuma ação, e não justificou sua resposta. Já as professoras das Escolas B¹ e C¹ afirmaram que fazem “*sim*”, uso de atividades de letramento tendo como base as tecnologias digitais. A professora da Escola B¹ afirmou que utiliza recursos, como: “*data show, computador, vídeos e laboratório de informática*”.

Como destacam Silva e Nunes (2013, p.23): “[...] hoje as tecnologias fazem parte do imaginário das pessoas e de seus diálogos rotineiros, e assim elas entram na escola pelo contato que as pessoas têm no cotidiano com as mídias e as tecnologias”.

Com relação às atividades que desenvolvem frente ao letramento digital, bem como quando e como desenvolve, e qual sua importância as professoras das Escolas A¹ e C¹ apenas asseguraram que é importante “*sim*”, mas não justificaram suas respostas.

A professora da Escola B¹ assegurou que, quanto às atividades desenvolvidas destacou que faz “*atividades no laboratório de informática com os programas do Linux, jogos e pesquisas*”.

A professora da Escola C¹ afirmou que desenvolve atividades *“através de pesquisas propostas pelos próprios livros didáticos/vídeos explicativos de determinados conteúdos”*.

Quanto à importância do trabalho a partir da leitura e escrita digital, as professoras das Escolas A¹ e C¹ apenas disseram *“sim”* e não justificaram suas respostas, porém a professora da Escola B¹ pontuou que *“Esse tipo de leitura motiva os aprendizes em sua aprendizagem”*.

Ao serem questionadas sobre o que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, estas relatam:

Professora da Escola A¹: *“Favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades”*.

Professora da Escola B¹: *“Preguiça dos alunos, falta de incentivo da família, valores familiares voltados para a educação, indisciplina em alguns casos.”*

Professora da Escola C¹: *“O pouco acesso e acompanhamento familiar tendo em vista, que parte das pesquisas devem ser realizadas em casa.”*

Com relação à infraestrutura das escolas pesquisadas estarem disponível para o trabalho com as tecnologias digitais, mediante a concepção das professoras que atuam nas Escolas A¹ e B¹ estas asseguram apenas que *“sim”* são favoráveis, no entanto, a professora da Escola C¹ destacou em sua fala que *“Em parte/acesso para o corpo docente”*.

Levando-se em consideração os dados das escolas pesquisadas na Área 2, que se refere ao Bairro São Sebastião, quanto à identificação docente, todas as 03 [três] professoras são do sexo feminino, são paraibanas e brasileiras, atuando apenas nas escolas pesquisadas, com 02, 12 e 13 anos de atuação, em cada uma dessas escolas, respectivamente.

Quanto à formação e atuação profissional, todas são especialistas e as que atuam nas Escolas B² e C² atuam apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se identificando, portanto, a que atua na Escola A².

Com relação às ações didático-pedagógicas desenvolvidas junto aos educandos frente ao letramento digital e os recursos mais utilizados, a professora da Escola A² não definiu se atua frente a esses recursos, mas afirma que, *“Os recursos utilizados foram: computador, notebook e data show, ambos na sala de aula”*.

A professora da Escola B² assegura que “*sim*” e afirma que trabalha com “*computadores, calculadoras*” e a professora da Escola C² afirma que “*sim*” e cita que “*os recursos mais utilizados são data show e o computador*”.

A fim de identificar as atividades que desenvolvem frente ao letramento digital, bem como, quando e como as desenvolve, das professoras que desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas na Área 2, a que atua na Escola A² destaca: “*Trabalhei o soletrando enfatizando a ortografia escrita e a leitura de palavras através do uso do computador e do data show nas aulas de Língua Portuguesa durante o 3º e 4º bimestres em sala de aula*”.

A professora da Escola B² enfatiza que, como forma de trabalhar o letramento digital, faz uso de “*Pesquisas, jogos, resolução de problemas digitais e matemáticos*”.

E a professora da Escola C² define em sua fala que de fato faz uso de atividades dessa natureza e destaca o trabalho com “*Textos, atividades; são usados na sala de aula ou na sala de informática com jogos de palavras, treino ortográfico, textos lacunados e vários gêneros textuais: convite, receita, etc.*”

Quanto à importância do trabalho a partir da leitura e escrita digital junto aos educandos, a professora da Escola B² apenas considera “*sim*” importante, mas não justifica sua resposta. Logo, a professora da Escola A² afirma que é importante “*sim*” e destaca: “*Posso afirmar que é de grande importância, pois viabiliza a leitura e a escrita e contribui para a aprendizagem dos educandos*”.

A professora da Escola C² reforça dizendo que “*Sim, pois facilita muito a compreensão por ser um recurso novo e bem atrativo ao aluno*”.

Ao serem questionadas sobre o que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas, estas asseguram:

Professora da Escola A²: “*Considero o trabalho com “projeto”, indispensáveis para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências em relação à leitura e escrita*”.

Professora da Escola B²: “*Favorece o fato da escola dispor de um laboratório digital.*”

Professora da Escola C²: “*A curiosidade em manusear o próprio computador e também assistir através do audiovisual (data show) e bem interessante pra eles*”.

Assim sendo, no que concerne a infraestrutura disponível nas escolas pesquisadas voltada para o trabalho com as tecnologias digitais, as professoras são unânimes em reconhecer que “*sim*” há uma boa infraestrutura e a professora da Escola A² afirma: “*A escola dispõe de laboratório de informática com 18 computadores e sala de inclusão com 02 computadores e 01 lousa digital*”.

A professora da Escola C² ressalta: “*Sim, temos uma boa sala de informática o que dificulta é a falta de internet.*”

De acordo com uma pesquisa realizada pela TIC Educação de setembro de 2014 a março de 2015⁷, a mesma destaca que entre as escolas públicas brasileiras, 92% possuem acesso a internet e em 33% delas a velocidade da conexão varia de 1 a 2 Mbp/s. Essa baixa velocidade é um grande problema para o bom andamento das atividades, principalmente, quando se considera o fato de que na maioria das escolas mais de um computador está conectado à rede.

Baseado nos dados da pesquisa desenvolvida nas escolas da Área 3, que se refere ao Bairro Jatobá, com relação à identificação docente, todas as 04 [quatro] professoras são do sexo feminino, destas, 03 [três] são paraibanas e apenas 01 [uma] é de outro Estado. Todas são brasileiras e 03 [três] atuam apenas nas escolas pesquisadas, tendo, portanto, se identificado a que está a um ano nesta escola que é a da Escola A³. A professora da turma da manhã da Escola B³ possui 16 anos de sala de aula e atua há 04 anos nessa Escola.

No que se refere à formação e atuação profissional, das 04 [quatro], 03 [três] se identificaram como graduadas em Pedagogia e destas, apenas 02 [duas] destacaram que atuam apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dos dados pesquisados na Área 3 com base nas ações didático-pedagógicas desenvolvidas junto aos educandos frente ao letramento digital e os recursos utilizados, com exceção da professora da Escola C³, as demais foram unânimes em justificar que desenvolvem essas ações “*sim*” e 03 [três] destacaram quais os recursos mais utilizados e onde, até mesmo a professora da Escola C³:

Professora da Escola A³: “*Laboratório de informática da escola. E através de data show em sala de aula*”.

⁷ Pesquisa divulgada em set de 2015 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), no site: <http://acervo.novaescola.org.br> Acesso em 06 de nov de 2015.

Professora da Escola B³ Manhã: *“Projeto folclore. Projeto de leitura. Mais Cultura. Recursos: livros, paradidáticos, data show, músicas, DVD, som, notebook.”*

Professora da Escola C³: *“Temos o laboratório de informática, mas não utilizamos, pois não fomos capacitados para o uso do mesmo”.*

A professora da Escola B³ tarde não deu ênfase a comentários que pudessem ilustrar esses questionamentos.

Com relação às atividades desenvolvidas a partir da leitura e escrita digital junto aos educandos, bem como quando e como as desenvolvem, as professoras asseguram:

Professora da Escola A³: *“Foi realizadas atividades relacionadas ao projeto de leitura”.*

Professora da Escola B³ Manhã: *“Em agosto e setembro apresentação dos eventos com a participação dos alunos.”*

Professora da Escola B³ Tarde: *“Na verdade acho importante, mas confesso que não realizo tal atividade porque precisaria de uma capacitação para ter mais segurança ao desenvolver a aula.”*

Professora da Escola C³: *“Não desenvolvemos, pois não utilizamos”.*

Dando ênfase às falas das professoras das Escolas B³ do turno da tarde e C³ que afirmam não trabalhar com atividades a partir do uso das tecnologias digitais por falta de formação e da não utilização dos recursos mesmo tendo o laboratório de informática nas escolas, observa-se que uma delas como pedagoga deveria ter vivenciado no seu processo de formação inicial, práticas de letramento digital, no entanto, como afirmam Gatti e Nunes (2008, p.44):

A realidade encontrada nos cursos de Pedagogia, no entanto, contradiz o que reza a norma. A pesquisa sobre o currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil, realizada pela Fundação Carlos Chagas, afirma que ‘26% deles não apresentam disciplinas associadas à educação e novas tecnologias’.

Quanto à importância do trabalho a partir da leitura e escrita digital, todas foram unânimes em afirmar que é importante *“sim”* e três asseguraram:

Professora da Escola B³ Manhã: *“Pois a leitura é um ato em busca de um conhecimento.”*

Professora da Escola B³ Tarde: *“Com certeza porque hoje os jovens estão muito antenados, e tenho certeza seria uma motivação a mais para estudarem.”*

Professora da Escola C³: *“Devemos acompanhar a era digital”.*

Com relação ao que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas, as professoras afirmam:

Professora da Escola A³: *“O desenvolvimento dos alunos na aprendizagem”.*
 Professora da Escola B³ Manhã: *“Quando os alunos interage e participa no convívio escolar.”*

Professora da Escola B³ Tarde: *“Então, o tempo muito curto para desenvolver tal atividade e segundo teriam que preparar professores para ministrar aula.”*

Professora da Escola C³: *“Trabalho com várias práticas, só não com a digital”.*

Partindo do princípio de que uma boa infraestrutura favorece muito para o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas frente às tecnologias digitais, ao serem questionadas a esse respeito às professoras afirmaram que *“sim”* nessas escolas existe uma boa infraestrutura, no entanto, a professora da Escola A³ não apresentou nenhuma justificativa, e as demais destacaram:

Professora da Escola B³ Manhã: *“Uma sala com bons recursos.”*

Professora da Escola B³ Tarde: *“Sim. Porque temos laboratório de informática.”*

Professora da Escola C³: *“Só falta utilizar”.*

A partir dos dados apresentados com base nas escolas pesquisadas na Área 4, que corresponde ao Bairro Frei Damião, com relação a identificação todas são do sexo feminino, são paraibanas, portanto, brasileiras. Quanto ao tempo de trabalho nessas escolas e em outras, a professora da Escola A⁴ assegura que nesta está a 5 anos e em outras já conta com 20 anos. A professora da Escola B⁴ que ministra aulas no turno da tarde afirma que só atua nesta escola, apenas a 2 anos. E a professora da Escola C⁴ afirma que só atua nesta escola e já possui 25 anos de sala de aula.

No que concerne a formação e atuação profissional, todas são especialistas, e apenas a professora da Escola B⁴ da tarde já atuou nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os professores aos serem questionados sobre o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas com os estudantes levando em consideração as práticas de letramento e os recursos mais utilizados e onde, todos afirmaram que *“sim”* e acrescentaram quais os recursos:

Professora da Escola A⁴: *“Data show, computador em sala de aula e também no laboratório de informática, internet.”*

Professora da Escola B⁴ Tarde: *“Celular. Os recursos são utilizados em sala de aula.”*

Professora da Escola C⁴: *“Geralmente os recursos utilizados são: notebook, data show, slides e utilizo em sala de aula, para passar mensagens e em eventos”.*

Ao serem questionadas sobre quais as atividades que desenvolve frente ao letramento digital junto aos estudantes através de recursos digitais, quando e como, as professoras destacaram:

Professora da Escola A⁴: *“Pesquisas, jogos, digitação e leitura. Em atividades quinzenais e/ou mensais como ferramentas de fixação e revisão de conteúdos didáticos.”*

Professora da Escola B⁴ Tarde: *“De forma esporádica em sala de aula. As atividades foram desenvolvidas diante de algumas curiosidades que foram manifestadas pelos alunos, como por exemplo a localização da escola através do aplicativo MAPS”.*

Professora da Escola C⁴: *“Pesquisas na internet, trabalhamos em grupo em casa ou em sala de aula.”*

A partir das respostas das professoras, percebe-se que, conforme destacam Serafim e Sousa (2011, p.23):

[...] torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento.

Com relação ao considerarem importante o trabalho a partir da leitura e escrita digital todas as professoras asseguram que *“sim”*, porém só duas acrescentam:

Professora da Escola A⁴: *“Essa prática motiva no ensino-aprendizagem de forma prazerosa.”*

Professora da Escola C⁴: *“Hoje é bem importante trabalhar com a era digital de forma consciente e moderada.”*

Com relação a saber o que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, quanto ao comprometimento as professoras das Escolas B⁴ e C⁴ asseguram: *“Disponibilidade dos recursos”* e *“O que compromete é a sala do Pró info na escola está em manutenção, se estivesse funcionando favorecia mais o meu trabalho”*, respectivamente.

O que favorece é destacado nas respostas das professoras das Escolas A⁴ e B⁴ da manhã quando asseguram que, *“Ferramentas como o laboratório de informática, internet, livros didáticos, paradidáticos dentre outros materiais fazem parte constante das nossas aulas, o que facilita e estimula muitos os alunos no exercício da leitura e da escrita”* e *“O que favorece é que o aluno já tem conhecimento de uso das ferramentas, facilitando dessa forma o trabalho”*.

Em conformidade com o que dizem acima os professores pesquisados, Masetto (2000, p.133) afirma:

No contexto educacional, as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, dêem conta de incentivar e caminhar toda a aprendizagem esperada.

Ao serem questionados sobre a infraestrutura disponível para o trabalho com as tecnologias digitais, as professoras das Escolas A⁴ e C⁴ asseguram que “sim”, porém só a professora da Escola C⁴ dá ênfase em sua fala quando diz: “*Porém está desativada e precisa de reparos*”. Quanto a infraestrutura a professora da Escola B⁴ da tarde diz que “não” há e assegura: “*Existe uma sala de informática que também funciona como sala de aula, temos espaços limitados e sem acesso a internet*”.

Em síntese, ao analisar as respostas das professoras de todas as Áreas pesquisadas, percebe-se que a grande maioria já está dando os primeiros passos, mesmo sendo de forma muito tímida, para a inserção de ações didático-pedagógicas mais interativas tendo como base a leitura e escrita a partir dos recursos digitais nessas escolas, pois a partir de cada realidade já pontuam algumas atividades que vem sendo desenvolvidas, identificam a importância de se trabalhar com a leitura e escrita digital, têm consciência do que mais favorece e/ou compromete o trabalho e sabem que, a infraestrutura e em alguns casos a falta de recursos para custear as manutenções dos equipamentos e dos laboratórios em geral acaba por comprometer todo o trabalho que ou já vem sendo realizado ou se pretende realizar.

Cabe a todos os pesquisados terem em mente, como afirma Kenski (1998, p.60) que, “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo”.

Ou seja, em qualquer circunstância a não adesão as tecnologias hoje, só dificulta o processo de ensino e aprendizagem uma vez que, os educandos, como se observa nessa pesquisa, possuem muitos anseios quanto ao uso das tecnologias digitais e estão abertos a adesão dessas tecnologias muito mais que os professores.

Nesse sentido, é mister uma ação conjunta entre todos os atores sociais que compõem as escolas no sentido de tomar medidas necessárias, como inserir no

PPP as ações voltadas para o letramento digital, bem como trabalhar também os demais conteúdos da matriz curricular; cobrar do órgão gestor a inserção de mais recursos digitais nas escolas, bem como a manutenção e formação continuada nessa área, afinal como responsável, o mesmo deve subsidiar essas atividades, aqui em específico a SME, a fim de que se possa garantir ações didático-pedagógicas mais eficazes e frequentes, frente as necessidades dos professores e educandos, que só têm a ganhar com relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

5.4 Anseios dos Estudantes

Com base nos resultados apresentados pelos educandos da Área 1, observa-se que, na Escola A¹ referente à identificação, se destaca que, dos pesquisados, 04 [quatro] são do sexo feminino e 05 [cinco] masculino, apenas 01 [um] não é paraibano e sim, nasceu no Estado de São Paulo sendo, portanto, todos brasileiros. Na Escola B¹ 05 [cinco] são do sexo feminino, 06 [seis] do sexo masculino, todos são paraibanos e brasileiros. Na Escola C¹ há 02 [dois] do sexo feminino e 04 [quatro] masculinos. Deste percentual, há 04 [quatro] paraibanos, 01 [um] de São Paulo, outro de Brasília e mais um de outro Estado sem identificação, sendo, portanto, todos brasileiros.

Com relação ao tempo de estudos nessas três escolas, a estimativa dos educandos nas Escolas A¹ e C¹ varia de 02 a 05 anos e na Escola B¹ está entre 1 e 5 anos. Com base no percentual de reprovação da Escola C¹ destes nenhum foram reprovados, na Escola A¹ em sua grande maioria poucos ficaram reprovados, pois se destaca apenas uma reprovação e uma não identificação. No entanto, na Escola B¹ dos 30% entrevistados cinco já foram reprovados, deste total foi um no 5º ano, dois no 4º ano e um mais de uma vez, os demais nunca ficaram reprovados.

Fazendo uma análise do número de estudantes reprovados nestas escolas pesquisadas e em muitas outras, se coaduna com a ideia de Beisiegel (2005, p.164), que afirma,

O comportamento é, seguramente, paradoxal. Exige-se a melhoria da qualidade do ensino, combate-se a exclusão das classes populares; mas ao mesmo tempo, recusa-se a validade de um regime de organização de estudos que assegura a permanência do aluno no curso [...]. Seguramente é mais fácil reprovar e excluir o aluno que tem dificuldades de aprendizado

do que aprender a trabalhar com ele [...]. Defende-se a democratização, mas recusam-se as suas consequências. E entre essas consequências intrínsecas à democratização inclui-se, sobretudo, a própria presença das crianças e dos jovens das classes populares na escola.

Quanto às ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelas professoras junto aos educandos frente ao letramento digital e os recursos mais utilizados, os educandos da Escola A¹ identificaram-se dizendo que “*não*” desenvolvem nenhuma ação, e ninguém justificou sua resposta. Já os educandos das Escolas B¹ e C¹ afirmaram que fazem “*sim*”, fazem uso de atividades de letramento tendo como base as tecnologias digitais.

Reforçando essa fala, todos os educandos da Escola C¹ afirmam essa resposta, principalmente, quanto ao uso do data show e um deles destaca o trabalho a partir dos “*Poemas das Olimpíadas*”.

Com relação às atividades que as professoras desenvolvem frente ao letramento digital, bem como, quando e como desenvolve, e qual sua importância, cada um dos educandos da Escola A¹ fez questão de registrar o porquê dessa importância e destacaram:

“Porque aprende a digitar e a escrever no computador”. “Porque é importante sabermos ler e escrever em computadores, notebooks e etc”. “Porque facilita a aprendizagem”. “Porque pode melhorar a facilidade de copiar sem demorar”. “Porque ajuda no desenvolvimento da leitura e escrita, das crianças”. “Porque tem vês que a tecnologia ajuda”. “Porque a aprendizagem dos alunos se torna maior.” “Porque considera uma leitura de aprendizagem e sabedoria”. “Porque melhora a aprendizagem”.

Com relação às respostas dos educandos da Escola B¹, estes asseguram que fazem “*Produção de texto, leitura, escrita, desenho, poemas*”. Os educandos da Escola C¹ corroboram com a resposta dada pela professora, dando ênfase ao uso do “*computador*”.

Quanto à importância do trabalho a partir da leitura e escrita digital os educandos na sua maioria asseguram:

*“Porque é importante participar da leitura”. “Porque a escrita fica bonita”. “Para aprende mais”. “Porém era pra termos computadores”. “Porque você aprende a leitura e a escrita.” “Porque é legal”. Apenas um destaca que “*não*” considera importante, “*Por que não tem professor*”.*

Frente à indagação sobre o que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, os educandos da

Escola A¹ em suas falas destacaram que é importante por que, *“Favorece a leitura e escrita”*. *“Favorece o meu aprendizado”*. *“Favorece as práticas da leitura”*. *“Favorece e facilita a aprendizagem”*.

Os que compõem a amostra da Escola B¹ asseguraram ser importante por que: *“Aprender leitura é importante”*. *“A leitura de imagens e a explicação do professor”*. *“Desenvolvem explicações e leituras”*. *“Eu gosto muito de leitura”*. Destes onze educandos entrevistados, cinco destacam a importância da leitura de imagens, o que justifica, como assegura Sibilia (2012, p.63), “[...] a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens. [...] a produção e circulação de imagens se multiplicou exponencialmente, graças à irrupção triunfal das redes informatizadas”.

Os educandos da Escola C¹ pontuaram ser importante, por conta: *“Do projeto de leitura e as leituras coletivas que a professora faz”* e mais um destacou afirmando que essa importância se dá para *“O nosso conhecimento”*.

Com relação à infraestrutura das escolas pesquisadas estarem disponível para o trabalho com as tecnologias digitais, os educandos da Escola A¹ afirmam que nesta instituição possui *“lousa digital, laboratório e data show”*. Os da Escola B¹ afirmam: *“Existe, porém falta mais assistência”*. *“Às vezes”*. *“Porém falta mais computadores”*. *“Existe a sala de informática”*. Todos os educandos da Escola C¹ foram unânimes em acrescentar que *“O laboratório está em desuso”*.

Os educandos ainda foram questionados se desenvolvem atividades no laboratório que envolve a leitura e escrita digital e se estes consideram importantes estas práticas. Os que se referem à Escola A¹ destacaram em suas falas: *“Ainda iremos desenvolver essas atividades”* e não registraram a importância. Os da Escola B¹ asseguraram: *“Poucas vezes”* e registraram *“Tem que ter mais atendimento e assistência”*. E os da Escola C¹ como afirmaram acima que o laboratório está em desuso não responderam esta indagação.

No que concerne aos educandos pesquisados na Área 2, com relação a identificação, na Escola A² há 03 [três] do sexo feminino e 08 [oito] do sexo masculino. Dessa amostra que concerne a 11 [onze] educandos, 10 [dez] são paraibanos e apenas 01 [um] nasceu no Estado de São Paulo, sendo todos obviamente brasileiros. Na Escola B² são 06 [seis] femininos e 02 [dois] masculinos, todos paraibanos, portanto, todos brasileiros. Na Escola C² são 07 [sete] femininos e 02 [dois] masculinos, destes todos são paraibanos e brasileiros.

Com relação ao tempo de estudos nessas escolas, todos os educandos estão num percentual correspondente entre 1 a 5 anos de atuação, com predominância daqueles que estão estudando há mais tempo referente a 5 anos. Com relação à reprovação ao longo da escolaridade, na Escola A² apenas 02 [dois] educandos não se identificou e os demais nunca ficaram reprovados. Na Escola B² apenas 02 [dois] já foram reprovados e 01 [um] assegura que foi no “3º ano”. E os demais que correspondem à amostra pesquisada na Escola C² nenhum nunca ficou reprovado.

Com relação às ações didático-pedagógicas desenvolvidas junto aos educandos da Escola A² frente ao letramento digital e os recursos mais utilizados, é bem interessante que, a fim de dá ênfase a resposta da professora, todos os educandos responderam que fazem uso “sim” dos recursos e os mais utilizados são: *“Computador e data show na sala de aula e no laboratório de informática”*.

Logo, os educandos da Escola B² asseguram que usam a *“Calculadora na sala de aula, computadores”*. Não diferindo das outras duas escolas pesquisadas nessa área, os educandos da Escola C² também apresentaram uma resposta única ao assegurarem que usam *“o computador da escola, a sala de informática”*. Conforme Dias [et.al.] (2012, p.82):

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da *web*, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades a partir de novas tecnologias [...].

A fim de identificar as atividades que as professoras desenvolvem frente ao letramento digital, bem como quando e como as desenvolvem, os educandos da Escola A² asseguraram:

“Participei das aulas no laboratório de informática digitando textos, assisti a aula do soletrando aprendendo a escrever palavras”. “Participei do projeto do PROERD assistindo aulas através do computador e data show, participei do soletrando, lendo e escrevendo palavras”. “Participei das aulas no laboratório de informática digitando textos.”

Os educandos da Escola B² foram unânimes em reforçar essa afirmativa ao assumirem que as atividades desenvolvidas foram realizadas *“Nas aulas do Mais Educação e nas aulas de matemática.”* E os educandos da Escola C² reafirmam essas atividades ao destacar *“leitura e texto, jogos de letras com a ajuda do professor e sozinho”*.

Quanto à importância do trabalho a partir da leitura e escrita digital os educandos da Escola B² destacam: *“É importante porque a gente aprende a ler, escrever, fazer pesquisas, jogos, desenhos, aprende outro idioma”*.

Todos os educandos da Escola A² responderam com uma única resposta: *“Porque ajuda a aprender mais, a melhorar a leitura e escrita das palavras”* e os educandos da Escola C² afirmam: *“No mundo que agente vive hoje quase tudo é digital”*. *“Por que hoje em dia é o meio de comunicação e também no mundo de hoje a gente precisa”*.

Ao serem questionados sobre o que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas, com relação às falas dos educandos da Escola A² estes evidenciam que o comprometimento se dá em virtude de que *“Não tem computador pra todos os alunos”*. Os da Escola B² destacam os dois fatores que mais favorecem que são: *“Ter uma laboratório e aulas de computação”*, e os da Escola C² destacam também como favorecimento *“para melhorar a leitura, a comunicação e o entendimento das coisas”*.

Mediante os anseios e necessidades apresentados pelos educandos da Área 2, em aprender a ler e escrever por meio das tecnologias digitais destaca Pretto e Bonilla (2012, p.68):

[...] é papel da escola ensejar condições para que a meninada participe dos processo de produção de conhecimento, cultura e tecnologia. Mais do que absorver, memorizar conteúdos fixos, organizados de forma linear, necessita disponibilizar uma ambiência que permita aos jovens questionar, debater e resignificar esses conteúdos, estabelecendo relações entre eles e as dinâmicas sociais contemporâneas, entre o conhecimento próprio de sua comunidade e o conhecimento científico de seu tempo, entre a sua cultura de origem e a cultura planetária.

Assim sendo, no que concerne a infraestrutura disponível nas escolas pesquisadas voltada para o trabalho com as tecnologias digitais, os educandos da Escola A² confirmam em todas as respostas que na Escola *“Tem um laboratório de informática com 18 computadores”*, não sendo do conhecimento deles a existência da sala de inclusão e da lousa digital.

Frente a esse questionamento, os educandos da Escola B² afirmaram que *“sim”* há infraestrutura, no entanto, apenas 01 [um] educando destacou que *“Tem um*

laboratório de informática”. Já os educandos da Escola C² enfatizam que tem o “*Proinfo e o data show*”.

Ao serem questionados se já foram ou vão ao laboratório desenvolver atividades que envolvem a leitura e escrita digital, os educandos da Escola A² diferem em suas respostas, pois de um contingente de 11 [onze] entrevistados, apenas 01 [um] não se identificou e os demais destacaram:

“Fui ao laboratório só 1 dia” (4 educandos). *“Fui ao laboratório apenas 1 vez”* (2 educandos). *“Fui ao laboratório só 1 vez só 15 minutos”* (1 educando). *“Eu sou novato e não fui”* (1 educando). *“Ainda não conheço o laboratório”* (1 educando). *“Nunca fui ao laboratório de informática”* (1 educando).

Dos 08 [oito] educandos da Escola B² que responderam o questionário, 07 [sete] destacou que já foram “*sim*” ao laboratório e apenas 01 [um] afirmou que “*não*” foi. E com relação aos da Escola C² as respostas variaram entre “*Quase sempre*”, resposta de 02 [dois] educandos ou “*algumas vezes*”, resposta apresentada por 07 [sete] educandos.

Ao analisar a resposta dos educandos da Escola C² apresentada acima quando afirmam que, “*quase sempre*” ou “*algumas vezes*” vão ao laboratório de informática e a ênfase dada na resposta da professora ao ser questionado sobre o PPP da Escola contemplar a necessidade das práticas de letramento quando esta cita o Programa Um Computador por Aluno, é importante destacar o que afirma Sibilia (2012, p.182-183), quando diz:

Sem dúvida, trata-se de uma atitude corajosa, repleta de riscos, mas também louvável apesar de seus custos altíssimos – não apenas econômicos -, que foi abarcada com entusiasmo e garra em vários países [...]. Esse gesto implicou abrir as portas das escolas para a entrada dos novos dispositivos digitais, em vez de elas se entrencharem em seu interior mais ou menos impoluto como se fossem ilhotas de resistência em meio ao oceano hostil da contemporaneidade.

Ou seja, pela falta de firmeza nas respostas apresentadas pelos educandos se observa que o uso das tecnologias digitais não se consolidou como uma prática corriqueira e bastante usual, mesmo a escola sendo atendida pelo projeto UCA, que foi inserido nas escolas, de acordo com Nunes, Sousa e Oliveira (2012, p.85),

Em janeiro de 2010, a partir do consócio CCE/DIGIBRAS/METASYS que foi vencedor do pregão nº 07/2008 para fornecimento de 150.000 laptops educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos

estados e municípios [...]. Em junho desse mesmo ano, foi convertida em Lei a Medida Provisória que criara o projeto UCA. A Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, trata, entre outros assuntos, da criação do PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE).

Quanto ao considerar necessárias as práticas de letramento digital os educandos da Escola A² e C² apenas disseram que “sim”. Os da Escola B², seis destacaram ser “sim” importante e dois disseram que “não”. Dos 06 [seis] que disseram sim, apenas 01 [um] educando deu ênfase em sua fala, dizendo: “*Porque agente aprende mais a ser melhor na vida e mexer em computadores etc.*”

Baseado nos dados da pesquisa desenvolvida nas escolas da Área 3, que se refere ao Bairro Jatobá, tendo como base as respostas dos educandos da Escola A³, com relação ao sexo 08 [oito] são femininos e 02 [dois] masculinos. Desses 10 [dez] entrevistados, 08 [oito] são paraibanos, 01 [um] é nascido em Santa Catarina e outro não se identificou, sendo, portanto, todos brasileiros.

Na Escola B³ no turno da manhã que corresponde a uma amostra de 08 [oito] educandos, 50% são do sexo feminino e 50% masculino, todos são paraibanos e brasileiros. No turno da tarde, de uma amostra composta de 07 [sete] sujeitos da pesquisa, quanto ao sexo 03 [três] são femininos e 04 [quatro] masculinos. Destes apenas um nasceu em São Paulo, sendo todos obviamente, paraibanos.

Dos entrevistados correspondentes a Escola C³, 07 [sete] são do sexo feminino e 04 [quatro] do sexo masculino. Deste percentual que se refere a 11 [onze] educandos, 01 [um] afirmou que não nasceu no Estado da Paraíba, no entanto, não destacou sua naturalidade e 02 [dois] não responderam nenhuma das alternativas, sendo, porém todos brasileiros.

Com relação ao tempo de estudos na Escola A³ e na B³ manhã varia entre 2 a 5 anos, na Escola B³ no turno da tarde e na Escola C³ os educandos estão entre 1 a 5 anos de permanência e quanto a terem sido reprovados, os educandos da Escola A³ dos 10 [dez], 03 [três] já foram reprovados no 2º, 3º e 5º ano respectivamente. Os da Escola B³ manhã e tarde nunca ficaram reprovados, os da Escola C³ 01 [um] deles não se identificou e 02 [dois] já foram reprovados, 01 [um] deles no 2º ano e os demais nunca foram reprovados.

A partir dos dados pesquisados na Área 3 com base nas ações didático-pedagógicas desenvolvidas junto aos educandos frente ao letramento digital e os recursos utilizados, os educandos da Escola A³ e B³ manhã, reforçaram exatamente

com as mesmas palavras a resposta das professoras. Os educandos da Escola B³ tarde não deram ênfase a comentários que pudessem ilustrar esses questionamentos, assim como os educandos da Escola C³, que também não quiseram apresentar nenhum comentário.

Com relação às atividades desenvolvidas a partir da leitura e escrita digital junto aos educandos, bem como quando e como as desenvolvem, os educandos da Escola A³ apenas reforçaram a fala da professora ao dizer unanimemente que estas ocorrerem *“Durante o projeto de leitura”*.

Os da Escola B³ manhã apresentaram os comentários iguais aos da professora; os da turma B³ tarde, não responderam esse questionamento e os da Escola C³, diferiram em seus comentários, pois 06 [seis] afirmaram que *“Não usamos os computadores”*, mais 01 [um] destacou: *“Não temos computadores”* e 02 [dois] afirmaram que quanto às atividades não há *“Nenhuma”*.

Quanto à importância do trabalho a partir da leitura e escrita digital, nas respostadas apresentadas pelos educandos da Escola A³, todos foram enfáticos ao afirmar: *“Mas essa não pode ser a única metodologia adotada”*. Os da Escola B³ manhã responderam que é importante: *“Ter uma leitura melhor e o conhecimento do futuro”*. *“Sim para o conhecimento da leitura do estudante”*. *“O conhecimento é importante para todos saberem a ler e ter muita inteligência escolar.”* *“Assim teremo o conhecimento da leitura e não prejudicaria o nosso futuro”*.

Dos educandos da Escola B³ do turno da manhã um destacou que *“não”* é importante e os demais afirmaram que *“sim”* e destes 05 [cinco] destacaram em suas respostas: *“Por que vai ajudar a gente em muitas coisas, tipo, virtual”*, uma resposta *“Porque a gente aprende virtualmente”*, duas respostas e *“Porque vai ajudar a gente em muitas coisas”* mais duas respostas.

Os educandos da Escola C³ concordaram que é importante e alguns afirmaram: *“Por que daria para fazer muitas coisas”*; *“Por que facilita mais um pouco”*; *“Agente aprende mais usando o computador”*; *“É importante para aprender a ler”*; *“Por que seria legal aprender outras coisas”*.

Tendo em vista os resultados das falas dos sujeitos dessa pesquisa, se faz necessário dá ênfase no âmbito das escolas públicas ao que preconiza Brasil (2013, p.25) nas DCNEB:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adequadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção da linguagem [...].

Com relação ao que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente às práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas, com relação às respostas apresentadas pelos educandos da Escola A³, se tem a impressão de que a professora nem se deu conta da pergunta e solicitou que todos escrevessem a mesma resposta, tal qual já apresentada por ela.

Os educandos da Escola B³ manhã destacaram que o que mais favorece o trabalho com as tecnologias digitais são: *“Mais leitura e aprendizagem”*; *“Mais aprendizagens para que o nosso futuro seja melhor perto da leitura”*; *“Mais conhecimento, mais aprendizagem para se ter um bom trabalho”*.

Os educandos da Escola B³ manhã asseguram que o que compromete: *“E o tempo porque, é tudo cronometrado, teríamos que ter aulas no horário oposto”*. Os educandos da Escola C³ destacaram em suas respostas quanto às práticas de leitura e escrita favorecem, pois: *“Seria muito bom para o ensino de todos nós”*.

Ao serem questionados sobre a infraestrutura das escolas, com relação aos educandos da Escola A³, assim como a professora afirmaram que *“sim”* existe na escola um laboratório, mas não apresentaram nenhuma justificativa. Os educandos da Escola B³ manhã, todos apresentaram a mesma resposta e foram além do que a professora justificou, pois acrescentaram: *“Uma sala com bons recursos (computadores)”*.

Os pesquisados da Escola B³ tarde, 05 [cinco] registraram que: *“Sim, por que temos a sala de informática”*, e os da Escola C³ também corroboraram com a fala da professora, ao enfatizar: *“Só que nós não usamos”*.

Além das indagações feitas aos professores, aos educandos ainda foi perguntado se já foram ou vão ao laboratório de informática desenvolver atividades que envolvem a leitura e escrita digital. Os educandos da Escola A³ todos justificaram que *“sim”*, porém não se pronunciaram para justificar essa afirmativa. Os educandos da Escola B³ do turno da manhã, todos apresentaram uma justificativa que não está relacionada a nenhum dos questionamentos, que foi: *“Uma excelente organização com a participação pedagógica.”*

Dos 07 [sete] entrevistados na Escola B³ do turno da tarde, 05 [cinco] asseguram que “*não*”, nunca foram ao laboratório desenvolver atividades que envolvem a leitura e escrita digital e 02 [dois] disseram que “*sim*”. Os da Escola C³, todos voltam a reafirmar que, “*Nunca chegamos nem perto*”.

Ao serem questionados se consideram necessárias as práticas de letramento digital, os educandos da Escola A³ e B³ do turno da tarde apenas identificaram que “*sim*”, os da Escola B³ do turno da manhã todos mascaram “*sim*” e todos acrescentaram: “*Projetos com um bom conhecimento que valorize uma educação de qualidade*”, assim como os da Escola C³ que disseram: “*Por que ia se aprender mais coisas*”; “*Fica bem mais fácil o ensino*”; “*Sim, seria muito bom*”; “*Pra nós aprender mais*”; “*Porque não tem nada a perder*”.

A partir dos dados apresentados com base nas escolas pesquisadas na Área 4, que corresponde ao Bairro Frei Damião, tendo como base as respostas dos educandos da Escola A⁴, ao todo foram pesquisados 09 [nove] sujeitos, sendo 07 [sete] femininos e 02 [dois] masculinos. Todos paraibanos, portanto, brasileiros. Os da Escola B⁴ que foram no total foram 07 [sete] pesquisados, 03 [três] são femininos e 04 [quatro] masculinos. Apenas 01 [um] nasceu em São Paulo, os demais são paraibanos todos, portanto, brasileiros. Na Escola C⁴ 05 [cinco] são femininos e 02 [dois] masculinos. Todos paraibanos e brasileiros.

Quanto ao tempo de estudos nessas escolas, variam entre 1 e 5 anos com predominância dos que estão há 5 anos que são a maioria. Com relação aos índices de reprovação os educandos dessa área nunca foram reprovados.

Ao serem questionados os professores sobre o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas com os estudantes levando em consideração as práticas de letramento e os recursos mais utilizados e onde, os educandos da Escola A⁴ reafirmam a fala da professora e destacam os recursos mais utilizados, como: “*Computador, notebuque, celula, aparelhos de som, intenete, data show, som, radio, wi fi*”.

Os educandos da Escola B⁴ fizeram questão de destacar em quais atividades foram usados os recursos ao afirmar que “*sim*” e acrescentar: “*Foi um celular*”; “*celulares, trabalhando mapas*”; “*Já usamos celular para localizar a escola para encontra casa de amigos no aplicativo maps*”, no entanto, um deles assegurou que “*não*”. Todos os educandos da Escola C⁴ destacaram que usam recursos, como: “*notebook, data show, internet, em sala de aula*”.

Ao serem questionados sobre quais as atividades que desenvolve frente ao letramento digital junto aos estudantes através de recursos digitais, quando e como, no que concernem as respostas dos educandos da Escola A⁴ estes afirmam que houve *“Leituras, pesquisas, produção de textos, algumas vezes no mês na sala de aula, no laboratório de informática”*. Os educandos da Escola B⁴ do turno da tarde, 01 [um] disse apenas *“não”* como resposta e 05 [cinco] destacaram: *“Na sala de aula usando o celular para localizar a escola”*.

Com relação às repostas dos educandos da Escola C⁴ todos afirmaram: *“Na sala de aula foram usados todos esses recursos pesquisas, uso de vídeos informativos, quando estudamos alguns temas que merece mais atenção como filmes”*.

Com relação ao considerarem importante o trabalho a partir da leitura e escrita digital os educandos da Escola A⁴ asseguram que é importante *“Sim”* e destacam: *“Por que a gente no computador tendo aulas diferentes aí o assunto ficar mais fácil”*; *“Sim, por que agente aprendi mais rapido e melhor e divertido”*; *“Sim. Porque é muito importante e interessante agente aprende.”* *“Sim, agente aprende melhor é muito divertido”*. *“Por que e uma aula diferente o aprendizado é fasio”*.

Os educandos da Escola B⁴ do turno da tarde todos afirmaram que *“sim”*, no entanto, só 03 [três] se pronunciaram assegurando: *“Não precisa de caderno”*; *“Porque pode aprender mais”*; *“Porque agente fica sabendo as coisas do estado, do mapa, do Brasil e do mundo”*. Os da Escola C⁴ destacaram a partir do *“sim”*: *“Por que assim conseguimos aprender cada vez mais em sala de aula”*; *“Para que haja mais informação”*; *“Para que haja uma maior influência para a gente saber mais, ficar mais informados”*.

Com relação a saber o que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, a esse respeito os educandos da Escola A⁴ destacam em suas respostas que favorece, por que *“A gente aprende brincando olhando objetos e etc”*; *“E quem mais favorece e de maneira divertida”*; *“A gente aprende brincando e de maneiras diferentes”*; *“A maneira fácil que agente aprende brincando conhecendo coisas novas”*.

Os educandos da Escola B⁴ da tarde poucos dão ênfases em suas falas quando dizem que favorece: *“Por que a gente pode aprender mais”*; *“Ser alguém na vida quando crescer e não fazer coisa errada e ter um futuro melhor”*. Apenas um destaca: *“Que agente não tem internete agente usa o caderno o livro”*. Assim como

os da Escola C⁴ que todos afirmam: *“Favorece a nossa educação, nossa aprendizagem”*.

Quanto ao serem questionados sobre a infraestrutura disponível para o trabalho com as tecnologias digitais, em relação a esse questionamento os educandos da escola A⁴ são unânimes em afirmar *“sim”* e acrescentam: *“Existe laboratório de informática, data show, internete”*. Dos entrevistados da Escola B⁴, 05 [cinco] afirmaram que há *“sim”* infraestrutura e apenas 01 [um] destacou *“A de computação”* e 02 [dois] disseram *“não”* e 01 [um] deles assegurou em sua fala que, *“Não existe laboratório de informática”*.

Essa falta de definição se há ou não infraestrutura disponível na escola para o trabalho com as tecnologias talvez se de em virtude da escola não disponibilizar de um espaço próprio para o laboratório de informática, o que é o certo.

Todos os educandos da Escola C⁴ afirmam que há infraestrutura, porem ressaltam que, *“Porém estão precisando de manutenção”*.

Com relação ao questionamento que dá ênfase a ida ao laboratório de informática desenvolver atividades de leitura e escrita digital e se consideram importante as práticas de letramento digital, os educandos da Escola A⁴ afirma todos que foram *“sim”* para *“para jogos educativos, pesquisas, produção de textos, leitura, escrita e interpretação de textos, etc”* e todos apenas disseram achar importante *“sim”*, porém não justificaram essa afirmativa. Todos da Escola B⁴ destacaram que *“não”* foram ao laboratório de informática, porém, consideram *“sim”* importantes essas práticas.

Os educandos da Escola C⁴ com relação à ida ao laboratório destacaram que *“não”*, pois *“A professora leva os materiais para sala de aula a sala de computação não está funcionando.”* Todos eles consideram *“sim”* importantes as práticas de alfabetização e letramento digital e destacam: *“Hoje em dia gira em torno da era digital”*; *“Para que haja mais informação”*; *“Sim por causa da aprendizagem”*; *“Sim, porque sem computação nós ficamos para traz”*; *“se o planeta não tiver tecnologia no mundo ele vai ficar pra traz”*; *“Porque sem a era digital a gente se perde...”*; *“Por que é importante”*.

Aqui se faz necessário destacar todas as respostas dos educandos da Escola C⁴ no sentido de compreender como estes já são conscientes e destacam a importância das tecnologias não só como um recurso educacional, mas também como um instrumento mediar e integrador de práticas sociais mais amplas.

5.4 Ações Pedagógicas Possíveis

No sentido de contribuir para que o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas municipais de Patos/PB seja permeado por práticas de letramento digital, eficientes e eficazes, se propõe que seja desenvolvido como iniciativa primeira um Simpósio Municipal de Letramento Digital realizado em parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e a Secretaria Municipal de Educação de Patos/PB (SME), como forma de discutir junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a importância e necessidade do trabalho em sala de aula a partir das tecnologias digitais, com ênfase no letramento digital, lançando mão de como trabalhar atividades didático-pedagógicas e estratégias que sejam contempladas no PPP das escolas.

Esse evento deverá ser realizado durante um dia, com data prevista pela SME, de preferência no início do ano letivo de 2017, sendo iniciado com a apresentação dos dados dessa pesquisa, para que se possa dá ênfase junto aos profissionais ali presentes de que todas as escolas pesquisadas, assim como quase todas atendidas pela rede possuem laboratório de informática, outras ainda contam com recursos como data show e em raríssimas exceções com uma lousa digital que, diga-se de passagem, podem não representar muitos recursos, mas se houver empenho, dedicação e planejamento, dá para ser desenvolvido um trabalho no sentido de contribuir para a leitura e escrita digital dos educandos.

Ou seja, como assegura Gonçalves (2013, p.55) se faz necessário “[...] potencializar os equipamentos da instituição, de modo que os docentes possam utilizá-los a serviço do cumprimento da função social da escola”.

Mediante essa discussão de forma mais ampla deve-se partir para um trabalho mais específico apresentando quais as estratégias didático-metodológicas que estão voltadas para a leitura e escrita digital, onde deverá ser trabalhadas ferramentas, como: o *chat*, o *e-mail*, o *blog*, as *homepages*, com ênfase nas práticas educativas que devem ser organizadas conforme os PCNs, de modo a garantir, a cada ano letivo, que os educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam capazes de:

[...] compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e

intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa; escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica e considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (BRASIL, 1997).

O que se espera com essas ações é que estas possam, além de sensibilizar os professores a fim de atender aos anseios dos educandos frente às tecnologias digitais, impulsioná-los a investir fortemente no trabalho junto à leitura e escrita, bem como, conscientizar os gestores, tanto da SME como das escolas como um todo de que, só com boa vontade não há como desenvolver uma produção eficiente com a fim de tornar os educandos alfabetizados e letrados digitalmente, pois os recursos representam insumos norteadores para a otimização das ações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano, atualmente, é definido pelo grau de conhecimento que obteve ao longo da vida e pelas competências e habilidades que executa, pois diante de uma sociedade plural e permeada de informações da qual faz parte, lhes são exigidas respostas para inquietações que muitas vezes nada tem a ver com o rol de atribuições que vivencia no seu dia a dia.

Assim sendo, dentre muitas situações em que se sente envolto, quase todas lhes instiga para a necessidade de aprimorar os conhecimentos voltados para leitura e escrita. Nesse sentido, se faz mister desde cedo a escola pensar em práticas que possam motivar os educandos e impulsioná-los a produzir e ler textos, não de forma impositiva, mas com responsabilidade e também através da ludicidade.

O computador é uma excelente ferramenta para trabalhar a produção de textos e a leitura de forma lúdica uma vez que, na tela, o educando pode criar os mais diferentes tipos de formas, desenhos, textos, cores, o mesmo ainda pode enviar e receber essas produções tanto para o(a) professor(a) como para os colegas sem a necessidade de apagar e ter que refazer novamente, pois salvando-a ficará registrada para que em outra oportunidade possa aprimorar e refazer para melhorar.

Ou seja, os educandos que se encontram atualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem parte da geração dos nativos digitais, que possuem todo um aparato tecnológico ao seu dispor, pois usa celular, vídeo game, computadores dentre outros recursos tecnológicos e estes por sua vez possuem uma série de funções a fim de lhes propor entretenimento, diversão e comunicação.

Na tentativa de responder a questão central dessa pesquisa que corresponde a quais as concepções e práticas de letramento digital estão sendo desenvolvidas pelos educadores do Ensino Fundamental, com ênfase no 5º ano, das escolas públicas do município de Patos, na Paraíba, chega-se a seguinte conclusão, os professores ainda não estão usando as ferramentas digitais como recursos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem voltados basicamente, para leitura e escrita, ou seja, estes perdem uma excelente oportunidade, em virtude dos anseios dos educandos de motivá-los a ler e escrever, bem como se inserir num universo de conhecimento mais global.

Portanto, mediante os índices apresentados com relação ao IDEB das escolas aqui pesquisadas, a infraestrutura onde a maioria conta com pequenos espaços e em algumas escolas é utilizado o laboratório de informática também como sala de aula, dificultando o acesso e utilização desses equipamentos, e também a falta de manutenção dos computadores, todo esse quadro vem apresentar os impactos negativos causados a formação dos educandos, que poderiam se beneficiar eficazmente de estratégias de leitura e escrita digital, favorecendo ainda mais a sua aprendizagem.

Logo, cabe a escola e seus professores se adaptarem e utilizarem todos os recursos disponíveis a favor do conhecimento e da aprendizagem dos educandos, pois é preciso ensinar-lhes de que as informações adquiridas via *web*, devem ser trabalhadas e aperfeiçoadas para que possam ser transformadas em conhecimento.

No que tange ao trabalho não só de leitura e escrita, mas de todos os conhecimentos tendo como base o uso das tecnologias digitais na escola ou fora dela, esse é o papel que cabe ao(a) professor(a), seja de qual nível for por isso a importância da discussão de temas dessa natureza, como forma de suscitar o desejo e interesse, bem como subsidiar o trabalho do(a) professor(a) na escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita. Letramento digital: conceitos e preconceitos. In.: **Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. UFPE, 2008.

BARBOSA, Alexandre. **Falta de formação e infraestrutura prejudicam o bom uso da internet nas escolas**. Disponível em: <http://redecidadedigital.com.br/> (Acesso em 28/06/2016).

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto político-pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2013.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Pró-Letramento** – programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. MEC: SEB, Brasília,DF, 2007 (fasc. 1).

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise. e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília,DF: MEC/SEF, 2007.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1.ª a 4.ª série. Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v.1.

BRASIL, **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/ SEB/ DICEI, 2013.

_____, **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

_____, **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1998.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____, **Portaria nº 522 de 09 de abril de 1997**. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1996.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.569/71**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1971.

_____, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, DF: MEC/ SEB/ DICEI, 2016.

_____, **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Brasília, DF: MEC/ FNDE, 2007.

BRUNNER, José Joaquin. Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios e estratégias. In.: **Educação na América Latina**. Brasília, DF: UNESCO, OREALC, 2002. pp. 13-56.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo, SP 2004.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas (Org.) São Paulo, SP: Editora UNESP, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. **O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45.

CURY, Carlos Roberto Jamil, et al. A educação básica no Brasil. In.: **Educação & Sociedade**, Campinas. Nº 80, p. 168-200, set. 2002.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008 <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br> (Acesso em 15 de dez. de 2016).

DENCKER, Ada de Freitas Maneti e VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas** (com ênfase em comunicação). São Paulo, SP: Futura, 2001.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; e SILVA, Walleska Bernardino. Minicontos multimodais. In.: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; e MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Perspectiva, abr./jun 2004, vol.18 nº 2. Disponível em <http://www.scielo.br> (Acesso em 16 de jun de 2016).

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB: 10 anos em ação**. Disponível em: www.ipae.com.br/ldb/augustafagundes.doc (Acesso em 17 de out de 2016).

FERNANDES, Francisco das Chagas. Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. In.: BUENO, Mara Lucinéia Marques Corrêa. Ensino fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados/MS. **Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD**. Dourados, MS, 2010.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro In.: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. e FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva (Orgs.) **Educação básica**: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

GANDIN, Danilo e GANDIN, Luís Armando. **Lemas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 30 de jul. 2014.

GATTI, Bernardete A. e NUNES, M. M. R. (Coord.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo, SP: FCC, 2008. 90 p. Relatório.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. TIC's: o uso integrado ao ensino de língua portuguesa. In.: NUNES, João Batista Carvalho; e OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Formação de professores para as tecnologias digitais**: *software* livre e educação à distância. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. (Col. Formação para as tecnologias digitais; v.2).

HEINE, Palmira. Considerações sobre o hipertexto e os gêneros virtuais emergentes no seio da tecnologia digital. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível no *web world wide* em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04pheine.htm>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O professor e as práticas educativas. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores** (Org.) São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Trabalho apresentado na XX Reunião

Anual da ANPEd, Caxambu, set de 1997. In.: Revista Brasileira de Educação, 1998 Disponível no site: www.conhecer.org.br (Acesso em 11 de dez de 2016).

KLEIMAN, Ângela B (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. In.: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 4, pp. 41-60, 1982.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, SP: Ática, 1982.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo, SP: Ed. 34, 1996.

LEITÃO, Miriam. Olhar o país. **O Globo**, Rio de Janeiro, 18 set. 2014. Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/miriam-leitao/post/olhar-pais-550198.html>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009. (Coleção Docência em Formação).

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; e DE PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In.: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; e MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade. e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. 2 reimpr. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In.: MORAN, I. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo/SP: Papirus, 2000, pp. 133-173.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 7 ed. São Paulo/SP: Elsevier Campus, 2014.

MORENO, Ana Carolina; RODRIGUES, Mateus. Uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, diz MEC. **G1**, São Paulo/Brasília, Educação, 17 set. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>>. Acesso em: 26 set. 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em

debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

NUNES, Ana Ignez Bélem Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento e XAVIER, Alessandra Silva. Aprendizagem e subjetividade em tempo de tecnologias: desafios á instituições escolar. In.: NUNES, João Batista Carvalho; e OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação á distância**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. (Col. Formação para as tecnologias digitais; v.1).

NUNES, João Batista Carvalho; SOUSA, Gláucia Mirian de Oliveira; e OLIVEIRA, Luisa Xavier de. Adoção do *software* livre e política de inclusão digital. In.: NUNES, João Batista Carvalho; e OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação á distância**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. (Col. Formação para as tecnologias digitais; v.1).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PENIN, Sonia T. Sousa e VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, pp.13-43.

PIRES, Maria das Graças Porto, COSTA, Margareth Correia Fagundes e FERREIRA, Lúcia Gracia. Alfabetização e letramento: concepções e práticas. In.: **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação, ano 12, n.17, (2007) – Teresina: EDUFPI, 2007. pp. 63 a 71.

PRETTO, Nelson De Luca; e BONILLA, Maria Helena Silveira. O que o software livre tem a ver com a educação?. In.: NUNES, João Batista Carvalho; e OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação á distância**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. (Col. Formação para as tecnologias digitais; v.1).

RESENDE, Fernando. O desafio de formar leitores. In.: **Revista Presença Pedagógica**. nº 34, p. 17 - 25, jul/ ago 2000.

REIS, Edmensor dos Santos. **Projetos políticos pedagógicos**: moda, exigência ou tomada de consciência?. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em FOCO*, Rio de Janeiro, RJ, 2001. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp01.htm>>. Acesso em 21/04/2006.

RIBEIRO, Renato Janine. **Uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, diz MEC**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html> (Acesso em 28/06/2016).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In.: ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo/SP: Editora Parábola, 2012.

SCHONS, Mariane Maria e VALENTINI, Carla Beatris. Movimentos de letramento digital nas práticas de leitura e escrita: um estudo de caso de uma criança do ensino fundamental. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contratempo, 2012.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In.: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, pp. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Maria Auricélia da; NUNES, João Batista Carvalho. Formação e prática docente em *software* livre na rede municipal de ensino de Fortaleza. In.: NUNES, João Batista Carvalho; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. (Orgs.). **Formação de professores para as tecnologias digitais: software livre e educação á distância**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. (Col. Formação para as tecnologias digitais; v.2).

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A importância da leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Renata. **Letramento no Brasil**: reflexão a partir do INAF. São Paulo, SP: Global, 2003.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In.: **Revista Brasileira de Educação** – ANPED nº 25, 2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In.: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (Acesso em 19/06/2014).

SERAFIM, Maria Lúcia e SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In.: Sousa, Robson Pequeno de; MOIT, Filomena M. C. da S. C. e CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em 20 de jul de 20

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES QUE ATUAM
NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PATOS/PB**



Universidade Estadual da Paraíba

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Objetivo do Levantamento dos Dados da Pesquisa: Analisar como os educadores do Ensino Fundamental têm desenvolvido práticas de letramento digital nas escolas públicas municipais de Patos-PB.

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: () Feminino () Masculino

Naturalidade: () Paraibano () Outro Estado _____

Nacionalidade: () Brasileira () Outro país _____

Tempo de trabalho: () nesta Escola () em outras Escolas _____

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Formação: () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor () Pós-doutor

Nível de Atuação: () Só nos Anos Iniciais () Nos Anos Finais () No Ensino Médio

• **QUANTO A SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA:**

1º) Você desenvolve alguma ação didático-pedagógica com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental levando em consideração práticas de letramento digital? () Sim ou () não. Se sim, apresente quais recursos são mais utilizados e onde:

2º) Quais as atividades que você desenvolve, frente ao letramento digital, junto a esses estudantes através de recursos digitais? Quando e como você desenvolve-as?

3º) Você considera importante o trabalho a partir da leitura e escrita digital?

() Sim ou () não. Justifique sua resposta:

4º) O que mais compromete e/ou favorece seu trabalho frente as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola?

• **QUANTO À ESCOLA:**

1º) Nesta Instituição de Ensino existe infraestrutura disponível para o trabalho com as tecnologias digitais? () Sim ou () Não. Justifique sua resposta:

2º) A mesma possui PPP? () Sim ou () Não. Caso não, justifique sua resposta:

3º) No PPP está contemplada a necessidade das práticas de letramento digital? () Sim ou () Não. Caso não, justifique sua resposta:

Obrigada pela contribuição.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PATOS/PB



Universidade Estadual da Paraíba

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Objetivo do Levantamento dos Dados da Pesquisa: Analisar como os educadores do Ensino Fundamental têm desenvolvido práticas de letramento digital nas escolas públicas municipais de Patos-PB.

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: () Feminino () Masculino

Naturalidade: () Paraibano () Outro Estado _____

Nacionalidade: () Brasileira () Outro país _____

TEMPO DE ESTUDOS NESSA ESCOLA:

1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos

Já foi reprovado: () Sim () Não. Se sim, em que ano/série _____

• **QUANTO AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA:**

1º) Você já desenvolveu alguma(s) atividade(s) durante este 5º ano do Ensino Fundamental em que se foi dada a atenção as práticas de letramento digital? () Sim ou () não. Se sim, apresente quais recursos foram utilizados e onde:

2º) Quais foram as atividades desenvolvidas frente ao letramento digital? Quando e como você desenvolveu essas atividades?

3º) Você considera importante o trabalho a partir da leitura e escrita digital?

() Sim ou () não. Justifique sua resposta:

4º) O que mais compromete e/ou favorece o trabalho frente as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola?

• **QUANTO À ESCOLA:**

1º) Nesta Instituição de Ensino existe laboratório de informática ou outros recursos digitais?

() Sim ou () Não. Justifique sua resposta:

2º) Vocês já foram ou vão ao laboratório desenvolver atividades que envolvam a leitura e escrita digital? () Sim ou () Não. Justifique sua resposta.

3º) Você considera necessária as práticas de letramento digital? () Sim ou () Não. Caso não, justifique sua resposta:

Obrigada pela contribuição.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SME