



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLAUDIA DE FARIA BARBETA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE COM A LINGUAGEM**

---

Londrina  
2017

CLAUDIA DE FARIA BARBETA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE COM A LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz  
Mafra

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

BARBETA, CLAUDIA DE FARIA .

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM A LINGUAGEM / CLAUDIA DE FARIA BARBETA. - Londrina, 2017.  
184 f.

Orientador: NÚBIO DELLANE FERRAZ MAFRA.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. LETRAMENTO DIGITAL - Tese. 2. FORMAÇÃO DOCENTE - Tese. 3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - Tese. I. MAFRA, NÚBIO DELLANE FERRAZ . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CLAUDIA DE FARIA BARBETA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA  
CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM A LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz  
Mafra  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carla Viana Coscarelli  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Dutra  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -  
UTFPR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Loredana Limoli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de abril de 2017.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Paulo Freire, 2002).*

## AGRADECIMENTOS

*Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.*

*Autor desconhecido*

Início os agradecimentos ao Professor Núbio Delanne Ferraz Mafra. Sou imensamente grata por acreditar em mim, pela troca de ideias, pelas ricas orientações. Não apenas valorizo os comentários e observações críticas a respeito do texto, mas também sua amizade. Muito obrigada.

Uma vez dentro do Doutorado encontrei pessoas que além de contribuírem na minha formação, colaboraram com uma verdadeira rede de solidariedade e de muito, muito afeto: as Mafretes! Ednéia, Aline, Mariana, Daiane, Giovanna, vocês são dessas pessoas indispensáveis. Feliz por isso.

À Profa. Dra. Carla Coscarelli, à Profa. Dra. Alessandra Dutra, à Profa. Dra. Eliana Ruiz e à Profa. Dra. Loredana Limoli, pelas significativas contribuições. Obrigada.

Destaco a colaboração de Roseli, Ricardo e Rosemeri. Obrigada pelo sempre atencioso e paciente atendimento às minhas solicitações na secretaria do PPGEL. Assim, agradeço e devolvo a vocês o carinho recebido.

Ana Clara, filha amada, obrigada por estar ao meu lado, compreender minhas ausências, meus silêncios, meus rompantes nos momentos de intercorrências pessoais ou acadêmicas, por me ouvir falar da pesquisa mesmo sem entender nada. Obrigada por conferir meus textos, ajudar-me na organização. Obrigada por ser você. Amo-te.

Alexandre, meus sinceros agradecimentos por estar sempre pronto a ler meu texto, tirar minhas dúvidas, revisar os parágrafos, ajudar-me a encontrar uma palavra que melhor explicasse minhas considerações. Sua ajuda sempre foi mais que importante.

Aos meus pais, Rosa e Custódio. Sou grata por cada gesto carinhoso, cada incentivo, cada palavra e conselho. Sou grata pelo que fizeram por mim. Obrigada, também, pelas orações. A vocês, o meu amor.

Aos meus irmãos, pelo apoio, paciência e compreensão. Somos uma família!!

A todos os amigos que souberam entender minhas ausências e me apoiaram na construção deste trabalho.

Agradeço a DEUS por poder citar todas estas pessoas neste momento tão importante. Obrigado por colocá-las tão caprichosamente em minha vida.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

BARBETA, Claudia de Faria. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem**. 2017. 184f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central intervir etnograficamente e de forma participativa junto a dois professores do Ensino Médio, de uma escola pública estadual da cidade de Londrina/PR. A experiência com professores em cursos de especialização sinalizou que, embora participassem de alguns dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretária de Educação do Estado no âmbito das TDIC na sala de aula, diversos professores de Língua Portuguesa ainda têm dificuldades em utilizar essas tecnologias e contemplar os múltiplos letramentos, preferindo limitar o uso desses recursos como espaço de consulta, de pesquisa ou de apropriação de textos presentes nos espaços virtuais. A tese defendida é de que a formação continuada no âmbito do uso das tecnologias, embora importantes não basta. Então, é necessário que a formação, além de continuada, seja permanente, com o formador ao lado do professor de Língua Portuguesa, acompanhando o processo de planejamento, execução e avaliação dentro da escola, ajudando-o, enfim, a recontextualizar a prática docente embasada no conhecimento adquirido, a fim de assegurar a esse profissional ser capaz de promover o letramento digital, para si e para seus alunos. Para orientar a análise de dados, a investigação pautou-se no caráter etnográfico colaborativo, conduzido sob o viés qualitativo-interpretativista, embasada nas propostas teórico-metodológicas da Linguística Aplicada. O trabalho contou com o suporte teórico de Bortoni-Ricardo (2013), Buzato (2010 e 2006), Coscarelli, (2012) Geraldi (2005), Kleiman (1995 e 2007), Street (2010 e 2003), Lankshear e Knobel (2011 e 2007) Leffa (2001) Lévy (1999), Mafra e Moreira (2012), Marzari e Leffa (2013), Moita Lopes (2002 e 2006), Moran (2012), Rojo (2012) e Soares (2002, 2003, 2004 e 2006), para ancorar os temas de letramentos, letramento digital e formação de professores. O resultado da análise ratifica o que múltiplas pesquisas já têm alertado: faz-se mister proporcionar a atualização do profissional da educação, especialmente o professor de Língua Portuguesa, a fim de superar a resistência à e a dificuldade de inserção das TDIC e investir no letramento digital desses profissionais. Além disso, o trabalho de intervenção revelou que houve mudanças nas concepções dos professores investigados, mas que é preciso estabelecer uma formação permanente, dentro da escola, para que esse professor de Língua Portuguesa consiga, enfim, assumir suas práticas com autonomia, interagindo com seus alunos, levando seus alunos a si mesmo à apropriação do letramento digital.

**Palavras-chave:** Letramento digital. Formação Docente. Ensino de língua portuguesa.

BARBETA, Claudia de Faria. **Digital information and communication technologies in construction of teaching work with language.** 2017. 184 p. Thesis (Doctoral Degree Thesis) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## ABSTRACT

The present research has as the central aim to intervene ethnographically and in a participative way along with two High School teachers, from a state public school in the city of Londrina/PR. The experience with teachers in graduate courses signaled that, though they attended some in-service teacher training courses offered by the State Secretary of Education regarding TDIC in classroom, several Portuguese language teachers cannot use these technologies and contemplate the multiple literacy, preferring to limit the use of these resources as a space of search, research or appropriation of texts from virtual sites. The thesis defended is that in-service teacher education when using the technologies, although important, is not enough. Therefore, it is necessary that the formation, in addition to being continuous, be permanent with the mentor next to the Portuguese Language teacher, following the planning process, execution and evaluation, helping him, so, to recontextualize the teaching practice grounded in the knowledge acquired, in order to assure this professional to be able to promote the digital literacy, for himself and for his students. To orient the data analyses, the investigation was guided in the ethnographic-collaborative character, conducted under the qualitative-interpretative bias, grounded by the theoretical-methodological proposals of the Applied Linguistics. The work counted with this theoretical support Bortoni-Ricardo (2013), Buzato (2010 and 2006), Coscarelli, (2012) Geraldi (2005), Kleiman (1995 and 2007), Street (2010 and 2003), Lankshear e Knobel (2011 and 2007) Leffa (2001) Lévy (1999), Mafra e Moreira (2012), Marzari and Leffa (2013), Moita Lopes (2002 and 2006), Moran (2013), Rojo (2012), Soares (2002, 2003, 2004 and 2006), to anchorage the themes of literacy, digital literacy and in-service teacher education. The result of the analysis confirms what multiple researches have alerted: it is particularly important to provide updating of the education professional, especially the Portuguese Language teacher, in order to overcome the resistance and the difficulty to insert the TDIC and invest in the digital literacy of these professionals. In addition, the intervention work revealed that there were changes in the teachers investigated conceptions, but that it is necessary to establish a permanent formation, within the school, so that the Portuguese Language teacher can, finally were capable to promote the digital literacy for themselves and for their students.

**Keywords:** Digital literacy. Teacher education. Portuguese language teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Portal Educacional Dia-a-dia Educação.....	47
<b>Figura 2</b> – Ambiente virtual Multimeios .....	49
<b>Figura 3</b> – Tutoriais disponibilizados pelo Multimeios .....	53
<b>Figura 4</b> – Abordagens de pesquisa .....	58
<b>Figura 5</b> – Foto do laboratório de Informática .....	62
<b>Figura 6</b> – Foto dos alunos no laboratório de informática .....	106
<b>Figura 8</b> – Texto produzido na plataforma Google Docs.....	122
<b>Figura 9</b> – Ocorrências de interação entre a professora e os alunos no Google Docs .....	123
<b>Figura 10</b> – Alunos editando narrativa digital.....	124
<b>Figura 11</b> – WebQuest pesquisa Modernismo .....	133
<b>Figura 12</b> – QR Code do <i>Blog</i> Macunaíma .....	135
<b>Figura 13</b> – Caixa de mensagens do Google Docs.....	138
<b>Figura 14</b> – Histórico de edição .....	139
<b>Figura 15</b> – Cartaz de divulgação do <i>Blog</i> Macunaíma .....	141

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Cursos disponibilizados pela SEED/PR .....	52
<b>Quadro 2</b> – Caracterização dos sujeitos .....	63
<b>Quadro 3</b> – Identificação das categorias de análises .....	70
<b>Quadro 4</b> – Resposta à pergunta: Você concorda que as tecnologias da informação e comunicação têm aplicabilidade positiva em sua prática pedagógica? .....	78
<b>Quadro 5</b> – Resposta para: Ensinar com uso das tecnologias da informação e comunicação tornaria o processo mais interessante para quem? Por quê? (alunos, professores para todos?) .....	79
<b>Quadro 6</b> – Resposta para a pergunta: De que forma a utilização das tecnologias de informação e comunicação contribui para o ensino de Língua Portuguesa?.....	83
<b>Quadro 7</b> – Resposta à pergunta: Que vantagens ou desvantagens o hipertexto é capaz de trazer para a formação dos alunos?.....	85
<b>Quadro 8</b> – Resposta para: Caso tenha participado, conte brevemente o que você aprendeu na capacitação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação.....	89
<b>Quadro 9</b> – Resposta para: Como deveriam ser os cursos de formação contínua (capacitação) para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação.....	91
<b>Quadro 10</b> – Cronograma das aulas/tema relato pessoal .....	112
<b>Quadro 11</b> – Cronograma das aulas/tema Semana de Arte Moderna .....	130
<b>Quadro 12</b> – Pergunta norteadora: Acredita que as TDIC auxiliam de forma significativa no ensino e na aprendizagem?.....	142
<b>Quadro 13</b> – Quais as dificuldades que você encontra ao usar as TDIC na escola? .....	145
<b>Quadro 14</b> – Que competências as TDIC podem desenvolver nos alunos? .....	148
<b>Quadro 15</b> – Existe preocupação em planejar atividades que permitam a utilização das TDIC? .....	150

<b>Quadro 16</b> – Os alunos estarão mais preparados para o exercício da cidadania ou para a continuidade dos estudos se desenvolverem competências na área das TDIC?.....	153
<b>Quadro 17</b> – Os professores estão preparados para desenvolver as competências que o uso das TDIC podem proporcionar?.....	154

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAUTEC	Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias
CETEPAR	Centro de Excelência em Tecnologia Educacional
CRTE	Coordenações Regionais de Tecnologia e Educação
DITEC	Diretoria de Tecnologia Educacional
EM	Ensino Médio
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRD	Paraná Digital
PROEM	Programa de Extensão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro próprio do magistério do Estado do Paraná
SEED/PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INQUIETAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	21
1.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO .....	21
1.2 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL .....	28
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL.....	35
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCORPORAÇÃO DAS TDIC NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ .....	42
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	56
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	56
2.1.1 Sobre o Paradigma Qualitativo-interpretativista .....	56
2.1.2 Sobre a Etnografia Colaborativa e a Abordagem Interventiva.....	58
2.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	60
2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	63
2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS.....	64
2.4.1 Questionário Semiestruturado .....	65
2.4.2 Entrevistas Semiestruturadas .....	66
2.4.3 Os Diários, Gravações de Áudio e Registro Fotográfico .....	67
2.4.4 O Grupo de Discussões.....	67
2.5 GERAÇÃO DE DADOS.....	69
2.6 CATEGORIA DE ANÁLISES .....	70
<b>3 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	73
3.1 EIXO 1: CONCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TDIC PARA A CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL .....	73
3.1.1 Concepções sobre o uso das TDIC: um olhar nas práticas docentes .....	76
3.2 EIXO 2: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL.....	100
3.2.1 Do Relato Pessoal à Narrativa Digital.....	110
3.2.2 O Projeto Macunaíma.....	127
3.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS TDIC NO CONTEXTO ESCOLAR: O ANTES E O DEPOIS .....	142

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	160
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165
<b>APÊNDICE</b> .....	174
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....	175
APÊNDICE B – GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	184

## INQUIETAÇÕES INICIAIS<sup>1</sup>

A partir do momento em que nós, educadores e formadores, propomo-nos a discutir o uso das tecnologias digitais, especialmente as ferramentas da Web 2.0 conectadas à educação, várias questões submergem e convidam-nos a reavaliar, questionar ou até mesmo, refutar posicionamentos já estabelecidos no meio pedagógico e acadêmico. Meu caminho nesse doutoramento iniciou-se em um momento de reavaliação.

O ano é 2012. A disciplina é Dimensões da Tecnologia no Ambiente Educacional<sup>2</sup>. Minha missão: discutir o papel da educação no contexto da sociedade pós-moderna, com enfoque específico das tecnologias digitais inseridas nas práticas docentes. Meu público: cerca de vinte professores das mais diversas áreas do conhecimento: artes, línguas estrangeiras, Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática. A maior parte pertencia ao quadro de professores das escolas estaduais do Paraná. Alguns poucos lecionavam em escolas do Ensino Básico, vinculadas ao município de Londrina. Todos buscavam aprimorar seu currículo com um curso de especialização oferecido por uma instituição de ensino superior pública.

Pautava minhas aulas no entusiasmo e na crença de que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa pode gerar benefícios, tanto no contexto de sala de aula, durante sua prática, quanto como recurso auxiliar no preparo de aulas e como fonte abundante de material didático. Nas aulas, preocupava-me em falar de conceitos epistemológicos, indicando leituras, buscando sensibilizar aqueles docentes da importância de incorporar o computador na prática docente.

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa do singular na escrita, ao longo desta introdução, foi uma escolha intencional, a fim de caracterizar um relato pessoal. A impessoalidade recomendada ao redigir o texto acadêmico não imprimiria a força de minhas inquietações que desenharam o percurso desta tese. Assim, ao optar pela subjetividade nesse capítulo inicial, pretendo dividir com o leitor essas sensações, dúvidas, percepções, questionamentos, tornando mais autêntica minha paixão ao tratar desse tema.

<sup>2</sup> Essa disciplina fazia parte do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina. As aulas fundamentavam-se nos paradigmas epistemológicos da ciência e da tecnologia, a natureza e o papel da educação tecnológica no contexto social, além de envolver a instrumentalização sobre tecnologias utilizadas no ambiente educacional da EJA.

Afinal, a sociedade apresenta mudanças ligadas à comunicação e à informação decorrente do uso do computador nas relações dos seres humanos. Em meus argumentos em favor das TDIC, defendia o que outros pesquisadores (DEMO, 2009; KENSKI, 2003; MASETTO, 2012) também defendem: a inserção dos recursos tecnológicos de forma acelerada em todos os campos da sociedade tem promovido a formação de uma cultura globalizada. Essa transformação da cultura influencia a educação e, conseqüentemente, a forma de aprender dos sujeitos. Nesse cenário, a escola não está isenta, e nem mesmo poderia ficar, uma vez que é seu papel mediar os conhecimentos de forma dinâmica, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente aquelas que envolvem o uso de ferramentas das TDIC.

Em meio a uma fala e outra, percebi que vários professores ali presentes sentiam-se motivados por estarem em frente a um computador, conectados à Internet, porém, mostravam pouca habilidade para interagir pedagogicamente utilizando a máquina e seus recursos disponíveis. Também tinham a visão das tecnologias apenas como facilitadoras da prática em sala de aula, em um contexto em que o professor ainda continua sendo o foco do processo. Havia aqueles que se mostravam mais familiarizados com os meios digitais. No entanto, poucos conseguiam visualizá-los inseridos na sua prática de ensino e questionavam durante o curso sobre como concretizar essas ações. Outros concordavam sobre a importância do computador, que os alunos já estavam conectados, que o mundo estava também conectado, mas como fazer? Como explorar conteúdos por meio de tecnologias digitais se as condições de trabalho não permitem?

Comecei, então, a sentir certo incômodo, pois aqueles professores sentiam-se desafiados a incorporar as tecnologias digitais em suas práticas docentes, mas poucos conseguiam visualizá-las inseridas na sua prática de ensino. Rezende (2015, p. 12-13), em sua pesquisa, também trouxe à tona essa preocupação, ao afirmar que os docentes concordam com a necessidade de utilizar recursos digitais nas salas de aula, mas têm a dificuldade “na proposição de metodologias de ensino-aprendizagem que considerassem os novos modos de agir, de pensar e de construir o conhecimento na contemporaneidade, ou seja, as concepções e condições de uso das tecnologias digitais”.

Nas leituras propostas durante as aulas daquele curso de especialização, o discurso presente nos textos leva praticamente a uma mesma questão: as

transformações ocorridas em consequência de novas perspectivas de criação colaborativa e de aprendizagem provocam um redirecionamento das práticas pedagógicas. Todavia, a realidade na sala de aula está bem longe dessa proposição. Kenski (1998) e Moran (2009) alertam que a prioridade na formação de professores precisa estar em consonância com as mudanças tecnológicas que a contemporaneidade apresenta e deve favorecer a autonomia intelectual desses profissionais. Essa concepção também era defendida por aqueles professores: saber lidar com as tecnologias em sala e os seus meios de interagir com os alunos e propor novos conhecimentos é um saber a ser construído na profissão docente.

Aquele grupo de quase vinte docentes afirmou ter computador em casa e fazer uso dele na vida pessoal e profissional, o que nos levou a inferir que possuíam, então, um nível relativo de letramento digital. Ainda, todos relataram ter participado de algum curso ou discussão sobre o uso dos recursos tecnológicos inseridos nas práticas pedagógicas – seja por um curso a distância, seja por leitura de textos, seja em discussão oportunizadas na própria escola.

Apesar de diversas iniciativas criadas pelo Ministério da Educação disseminando o uso das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas, os profissionais da educação ainda são desafiados a usar novas tecnologias de forma efetiva. O que se percebe é que a habilidade dos professores de avaliar essas tecnologias adequadamente é superada pela rapidez com que as mesmas têm se integrado na educação. Pelas conversas durante minhas aulas, esses profissionais queriam usar a tecnologia, mas não sabiam como. Não acreditavam ser possível lançar mão desses recursos, pois, palavras deles, “a Internet não funciona, se funciona, não aguenta o fluxo e cai, os computadores estavam quebrados, eram máquinas obsoletas, havia poucas máquinas, não havia tempo para preparar uma aula, não há um profissional na escola que possa ajudar caso dê algum problema nos computadores”.

Ao ouvi-los a respeito dos obstáculos que encontravam em seus ambientes de trabalho, duas respostas me chamaram a atenção:

- 1) *Não é possível realizar as atividades como o “Governo” quer, porque a escola não tem infraestrutura, equipamento, rede de Internet para isso.*

*2) Não conseguimos aplicar na sala de aula as discussões e ações propostas nos cursos ofertados pela Secretaria de Educação do Estado.*

Entre essas, digamos, reclamações, me vi repensando as práticas de letramento digital no cotidiano escolar, quando vislumbrei o seguinte problema que deveria ser pesquisado: embora participassem de alguns dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretária de Educação do Estado no âmbito das TDIC na sala de aula diversos professores de Língua Portuguesa não conseguem utilizar essas tecnologias e contemplar os múltiplos letramentos, preferindo limitar o uso desses recursos como espaço de consulta, de pesquisa ou de apropriação de textos presentes nos espaços virtuais.

Diante dessa situação nas aulas de especialização, decidi sair de meu lugar de formadora e ir ao encontro de alguns professores em seu território de trabalho – a escola pública. Sentia-me instigada em atuar junto ao professor, experimentar, dirigir meu olhar às situações relatadas pelos professores-alunos da especialização, perceber esses obstáculos e, ao mesmo tempo, buscar alternativas que ajudassem a superar os contratempos tão rotineiros nas práticas de letramento no interior da escola. Em resumo, queria investigar como os professores percebem e incorporam o ambiente multimídia à sua prática pedagógica, intervindo, a partir daí, em um segundo momento, nas ações desses professores. Para isso, imergi em uma escola pública, participando das aulas de Língua Portuguesa de dois professores para ler, interpretar, buscar soluções para a realidade investigada.

Assim posto, segui em busca do meu norte. Qual direção seguir em um espaço tão amplo? Propus, então, quatro perguntas que seriam minha bússola durante esse trajeto, ou seja, as questões que norteariam minha pesquisa, a saber:

- 1) Quais são as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino?
- 2) Como se constituem as práticas de letramento digital realizadas pelos docentes em sala de aula?
- 3) Esses docentes conseguem transpor para as práticas pedagógicas os saberes obtidos nos cursos de formação continuada sobre o uso das TDIC?

4) Que vantagens o professor identifica no uso do hipertexto na sua prática pedagógica?

Mas afinal, aonde quero chegar? Minha tese é que **a de que a formação continuada no âmbito do uso das tecnologias, embora importante, não basta. Então, é necessário que a formação, além de continuada, seja permanente, com um formador ao lado do professor de Língua Portuguesa, em seu *lócus* de trabalho, acompanhando o processo de planejamento, execução e avaliação dentro da escola, ajudando-o, enfim, a recontextualizar a prática docente embasada no conhecimento adquirido, a fim de assegurar a esse profissional ser capaz de promover o letramento digital, para si e para seus alunos.**

Assim, intervindo nas aulas de LP, pretendi demonstrar que, se bem orientado, o professor pode oportunizar eventos de letramento digital aos alunos, ao mesmo tempo em que está se tornando digitalmente letrado. Então, a pesquisa teve como **objetivo geral intervir etnograficamente e de forma participativa junto a dois professores do Ensino Médio, ajudando-os a desenvolver práticas pedagógicas que envolvam habilidades de produção de textos com o uso de multimídia.**

Minha proposta não se limitava a chegar, a sentar, a assistir às aulas, a recolher dados. Pretendia deixar minhas contribuições na forma de interferências (ou intervenções, como prefere a ciência), especificamente no que se refere ao letramento digital, buscando possíveis mudanças na sala de aula. Para delimitar nosso campo, considerando que o tema é deveras amplo, focalizei as atividades de linguagem focalizadas, particularmente, em práticas que envolvessem textos multimodais. Dessa forma, o esperado é trazer prováveis alternativas para o trabalho docente, numa evidente preocupação com trabalhos que envolvam a produção multimodal no contexto educacional.

Delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os discursos de sete professores de Língua Portuguesa que atuam em uma escola pública estadual no norte da cidade de Londrina/PR a fim de verificar as percepções desses sujeitos a respeito do letramento digital;

- c) Contribuir na orientação de planejamento de atividades pedagógicas que envolvam o uso das mídias digitais;
- d) Observar as práticas dos dois professores investigados a partir desse planejamento;
- e) Comparar dois momentos da investigação, o antes e o depois da intervenção, a fim de verificar se houve mudanças nas concepções após a intervenção nas práticas docentes dos sujeitos participantes dessa pesquisa;
- f) Verificar de que forma as experiências pedagógicas dos professores investigados com as práticas de letramento digital causam (ou não) mudanças em relação à sua prática docente e em relação à inclusão digital dos alunos;
- g) Investigar se a presença de um formador (aqui representado pela pesquisadora) ajudou os sujeitos com o planejamento de possíveis alternativas para as atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Esta tese está organizada em cinco partes. Inicialmente, no capítulo intitulado Inquietações Iniciais, apresentamos o contexto no qual o problema de pesquisa surgiu, como ela se justifica, qual é o seu objetivo, quais perguntas de pesquisa nortearão a análise dos dados obtidos.

O segundo capítulo - Pressupostos Teóricos - apresentará a fundamentação teórica referente aos conceitos de letramento, letramento digital e hipertextos. Como última etapa do capítulo, tratamos do letramento digital no âmbito da formação de professores e realizamos breve retomada das principais ações oficiais para a implantação das TDIC nas escolas públicas, com um especial olhar no contexto do Estado do Paraná. Seguiremos abordando aspectos como a necessidade de formação articulada com o contexto das tecnologias digitais e a formação do professor reflexivo, como fatores relacionados ao desenvolvimento do letramento digital.

Em um terceiro momento – Metodologia - esclareço qual metodologia de investigação foi utilizada para realização da pesquisa, os procedimentos e instrumentos para coleta de dados, bem como a descrição do cenário e dos participantes da pesquisa.

Em seguida, desenvolvo a análise dos dados no Capítulo IV e, por fim, no capítulo Considerações Finais, realizo uma retomada reflexiva referente ao estudo, avaliando os resultados e discutindo suas implicações para o letramento digital, além das contribuições para a formação de professores para atuar nos contextos digitais.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que nortearam nossa pesquisa. Elencamos aspectos relativos ao letramento digital, educação no contexto da Web 2.0 e formação docente. Iniciamos apontando concepções em relação ao letramento digital. Partimos de uma abordagem acerca dos conceitos de alfabetização e letramento e, posteriormente, ampliamos a discussão tratando de letramento digital e suas implicações no ensino.

### 1.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

A partir dos anos de 1980, os estudos linguísticos no Brasil voltaram seu olhar para as práticas do uso da língua em contexto enunciativo de interação social. A linguagem é entendida, de acordo com Geraldi (2005), como fenômeno social de interação verbal, fundamentada na concepção sociointeracionista. O foco, então, está nas práticas de linguagem historicamente construídas em situações significativas da atividade social.

Nesse contexto, emergiram os estudos a respeito do letramento, principalmente com os trabalhos de Magda Soares (2003, 2004 e 2006) e Ângela Kleiman (1995, 2007), inseridos em uma inesgotável discussão que contrapõe o termo à alfabetização. Conforme Soares (2006), a palavra surgiu em nossa literatura no final da década de 80, usada pela primeira vez por Mary Kato na primeira edição de seu livro “No mundo da escrita”, em 1986, que buscava trazer à discussão aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças. Para Kato (2009), o termo está relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é

consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 2009, p.7, grifo nosso).

Traduzido de *literacy*, em inglês, que por sua vez tem raízes no latim *littera* (letra), com o sufixo – cy (condição, qualidade), Soares (2006) pontua que letramento sugere práticas sociais de leitura e de escrita diferentes daquelas resultantes do processo de aprendizagem do sistema da escrita (a alfabetização). Nesse sentido, *literacy* é concebido como estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever. É justamente esse estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita que chamamos letramento. Para Soares (2006, p. 24):

[..] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

É necessário atentar que, nessa primeira instância, a autora arrola letramento ao domínio individual do uso da linguagem escrita. O termo está relacionado à habilidade de usar a língua na sua variedade culta, pois a norma-padrão seria “consequência do letramento”, ou seja, a condição de letrado, nesse contexto, depende do domínio da variedade da língua padrão. Para Soares (2003, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. A autora salienta que “letramento é muito mais que alfabetização”, ou seja, a alfabetização é um processo formal, enquanto o letramento é uma prática social (SOARES, 2003, p. 36).

Tfouni (2010) ressignifica o termo letramento, agora centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Ao estudar a linguagem de adultos não alfabetizados, segundo uma abordagem de caráter psicolinguística, a autora situa o letramento no âmbito do social, distinguindo-o da alfabetização, que se situaria no

âmbito individual. A pesquisadora relaciona letramento com o desenvolvimento das sociedades:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

O significado atribuído pela autora ao termo letramento extrapola, então, o espaço escolar. Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A diferença, então, reside no caráter individual da alfabetização e social do letramento.

Enquanto Soares (2003; 2006) e Tfouni (2010) focalizam as práticas referentes ao letramento em instâncias tradicionalmente escritas, Buzato (2010) alerta que elas não precisam ser exclusivas dessa esfera. O autor explica que:

Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados. Os efeitos cognitivos e sociais desses letramentos variam em função desses fatores, não sendo totalmente previsíveis, embora se possa investir institucionalmente em certos tipos de letramento, em certos contextos, visando a certos efeitos (BUZATO, 2010, p.4).

Aproximando esse conceito ao contexto escolar, Kleiman (2007), embora reconheça o letramento como práticas que sobrepõem a sala de aula, concebe a escola como uma das instituições responsáveis por oportunizar condições nas quais ocorram as práticas de letramento. A autora defende a criação de projetos de letramento, por meio dos quais são criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, em uma tentativa de diminuir o distanciamento das práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola.

Convergente com a autora citada, Bunzen (2010) também sustenta que a escola precisa aproximar as suas práticas àquelas situações vinculadas ao cotidiano do aluno. Segundo o autor, é necessário:

[...] refletir sobre as práticas de uso da língua escrita que ocorre nas mais diversas práticas escolares que abrangem mais do que os eventos de ensino em si, mas todo um repertório de situações dentro dessa esfera. Em suma: torna-se necessário compreender as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica (BUNZEN, 2010, p.101).

As palavras de Bunzen (2010) levam-nos a conceber, na escola, não apenas as práticas de letramento peculiares à esfera escolar, mas incluir os mais variados eventos de letramento que emergem no cotidiano fora de uma sala de aula. Assim como Kleiman (1995), o autor delinea o conceito de letramento pautado nos diversos usos sociais da leitura e da escrita em práticas sociais específicas.

Para legitimar o conceito de letramento como práticas sociais de leitura e escrita, pesquisadores como Kleiman (1995), Bunzen (2010) e Buzato (2010) ancoram-se em estudos realizados a partir do conceito que ficou conhecido como Novos Estudos do Letramento, retratando um novo olhar em relação à natureza do letramento, cuja preocupação se volta não tanto à aquisição de competências e sim sobre o que significa pensar letramento como uma prática social (STREET, 2010).

Os Novos Estudos do Letramento, de acordo com Street (2003), constituem-se em estudos críticos e reflexivos sobre os letramentos, uma vez que levam em consideração os valores, as questões de identidade e poder e as interações ocorridas nos eventos de letramento. O autor chama-nos atenção ao enfatizar que práticas de letramento implica estar envolvido em práticas sociais, nas quais são considerados os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito, ou seja, aspectos que constituem a formação desse sujeito.

Nesse âmbito, Street (2003) reavalia conceitos centrais de letramento, buscando ressignificar as teorias ali subjacentes e situá-las no contexto histórico, político e educacional. Assim, a partir de outros olhares dos Novos Estudos do Letramento, podemos dizer que letramento pressupõe o domínio das habilidades de escrita e leitura para uma participação efetiva nas práticas sociais – trabalho, escola, religião, por exemplo.

Nessa perspectiva, Street (2010) elabora duas concepções de letramento: letramento autônomo e letramento ideológico. No letramento autônomo, segundo o autor, presume-se que o letramento é algo separado, autônomo, cultural, independente do contexto. Trata-se de um modelo baseado na padronização. Por

outro lado, no letramento ideológico a prática de letramento varia de um contexto a outro. Esse modelo compreende letramento como uma prática social, ideológico porque há poder nas ideias.

Os estudos no esteio dos Novos Estudos do Letramento consideram, portanto, que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita. Street (2010) defende a concepção ideológica de letramento, que propõe uma prática socialmente construída, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão atrelados a certas concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Portanto, os letramentos dos sujeitos estarão sempre dependentes desses contextos e das relações de poder predominantes.

Faz-se necessário alertar que o modelo ideológico não descarta o autônomo, embora seja mais abrangente que este, pois, como explica Street (2010), as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas dependentes do período e do local em que ocorrem.

Conforme argumenta Street (2003) a partir da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, o fenômeno do letramento é visto como plural e situado historicamente, compreendendo variedades distintas de acordo com os usos e significados que adquirem em cada sociedade. Além disso, diferentemente do que supõe a abordagem autônoma do letramento, os letramentos não são neutros, mas fortemente permeados por questões ideológicas que valorizam as variedades hegemônicas em detrimento de outras.

Nessa mesma direção, Barton e Hamilton (2005) destacam dois conceitos para o estudo e compreensão do letramento: o conceito de práticas de letramento e o de eventos de letramento. O letramento é composto de três componentes: práticas, eventos e textos. Assim, inferem que o letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, que são observadas em eventos mediados por textos escritos. Para os autores, as práticas de letramento são, então, percebidas como modos culturais de utilização da linguagem escrita a qual as pessoas recorrem diariamente e que moldam os eventos de letramento. Na medida em que em tais eventos, os modos como se usam os textos variam, pressupõe-se que o letramento não é a mesma em todos os contextos, podendo inclusive sofrer variações ao longo do tempo.

A discussão sobre eventos de letramento é trazida por Heath (1982), definido por ela como a ocasião em que a escrita desempenha papel fundamental nos processos interativos e interpretativos entre os participantes. O termo “práticas de letramento” (STREET, 2010) foi empregado a fim de destacar as práticas sociais e concepções de leitura e escrita. Mais tarde, o termo passou a representar os "eventos", no sentido de Heath (1982), os modelos sociais de letramento que os participantes põem à disposição desses eventos e os significados dados a eles.

[...] quero usar a noção de práticas para me referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão [...] Trata-se de uma concepção cultural mais ampla de formas de pensar e realizar a leitura e a escrita em eventos culturais (STREET, 2010, p.38).

Alguns anos após a eclosão dos Novos Estudos do Letramento, surge a Pedagogia dos Multiletramentos defendida pelo Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996). Tal pedagogia é resultado de discussões entre dez pesquisadores renomados de nacionalidades americana, inglesa e australiana que se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral e, especificamente, os contratempos pelos quais passavam o ensino anglo-saxão.

Em 1996, o Grupo publicou a obra seminal intitulada *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, na revista *Harvard Educational Review*, na qual se discutia a necessidade de a escola dialogar com os letramentos emergentes na sociedade contemporânea – sejam aqueles surgidos em consequência das novas tecnologias, sejam aqueles que se revelam na diversidade linguística e cultural presente no mundo globalizado (ROJO, 2012).

Essa proposta pedagógica oferece uma alternativa de ensino que permite inserir os alunos em contextos culturais variados por meio do desenvolvimento de saberes de produção e consumo de textos em vista de uma participação como agente. As discussões, então, fundamentam-se em questões relativas às novas necessidades da educação em que o conceito de letramento deve ampliar e envolver diversidades culturais e linguísticas nascidas na globalização.

De acordo com Rojo (2012, p.13), o conceito de multiletramentos pretende abranger dois “multi-”: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade

semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica”. O debate a respeito dessa multiplicidade é de extrema relevância, pois os textos hoje produzidos são compostos de muitas linguagens e exigem novas capacidades de compreensão. É importante destacar também que, com as novas tecnologias de informação e comunicação, a produção de conteúdo deixa de ser exclusividade de profissionais e dá voz a culturas de diferentes campos. Nessa seara, “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.116).

Os multiletramentos, conforme pontua Rojo (2012), estão pautados em três importantes propriedades: são interativos e colaborativos; rompem com as relações de poder preestabelecidas; são híbridos, fronteiriços, mestiços. Sendo assim, a mídia digital permite ao usuário interagir e colaborar e ultrapassa a ideia de um receptor ou espectador passivo. Além disso, a pesquisadora destaca a utilização da computação nas nuvens, assunto relevante, uma vez, que aos poucos, “as nuvens” conquistam até as pessoas com menor prática de uso das tecnologias, já que contribuem para o compartilhamento de arquivos, escrita colaborativa e viabilizam arquivos e aplicativos a partir de qualquer computador com acesso à Internet.

Enfim, Rojo (2012) esclarece que trabalhar o multiletramento significa partir da cultura do aluno, das mídias e linguagens com as quais ele está familiarizado, a fim de buscar uma perspectiva pluralista e democrática, tornando-o agente crítico que analisa, estabelece ideias e critérios a fim de realizar propostas e transformar esses conceitos. Todavia, como bem coloca Rojo e Barbosa (2015), não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia a cultura culta em detrimento dos multiletramentos, da cultura de massa e digital. Para as pesquisadoras, as demandas sociais deveriam ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares, oportunizando experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais.

Levando em consideração esses aspectos, constatamos que a pedagogia do multiletramento permite, então, uma aproximação do mundo virtual com a o cotidiano e, principalmente, com a aprendizagem do aluno. Hoje, por exemplo, há diversos problemas do uso de *smartphones* de forma indevida em sala de aula e aprender a utilizar pedagogicamente esses aparelhos em sala é uma forma de ensinar o aluno a

aliar recursos digitais ao seu aprendizado, descobrindo outras possibilidades que eles oferecem, não só como forma de entretenimento. Com a introdução e difusão ampla da Internet em nossa sociedade, torna-se necessário compreender melhor as práticas e os eventos sociais de leitura e de escrita na cultura digital, para que se possa atender a essas novas formas de texto, nos quais se insere o letramento digital.

## 1.2 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL

O surgimento do letramento digital está relacionado ao que Lankshear e Knobel (2011) chamam de *digital divide*, ou seja, a exclusão daqueles que têm ou não acesso ao mundo da informação digitalizada. Atualmente, estar inserido digitalmente passa a ser considerado um direito e uma condição fundamental para a existência de cada cidadão no mundo da informação e da comunicação. Incluir os cidadãos na era da informação passa a ser uma obrigação para os poderes públicos, uma vez que geralmente se associa inclusão digital a uma forma de inclusão social.

Pinheiro e Araujo (2012) apontam que, devido às transformações ocorridas nas práticas sociais dos indivíduos, especialmente aquelas que são mediadas pelas tecnologias digitais, os estudos sobre letramentos têm se intensificado. Por essas tecnologias possibilitarem o surgimento de novas práticas sociais, esses pesquisadores defendem a divisão dos letramentos, argumentando que cada tipo demanda dos usuários competências particulares diferenciadas e com práticas específicas. Para uma pessoa ser letrada no mundo pós-moderno, explicam, necessita adquirir competências variadas envolvendo diversos letramentos que se sobrepõem. Consequentemente, os autores explicam que novos termos e conceitos têm surgido, como letramento tecnológico, letramento digital e letramento computacional.

De fato, deparamo-nos com diversos conceitos de letramento digital, partindo de diferentes perspectivas e vozes de diversos autores. Sendo assim, a definição desse termo ainda se encontra muito em aberto, dando espaço para lacunas que tentaremos discutir a seguir.

Não é fácil formular um conceito de letramento digital, como defendem Mafra e Moreira (2012), considerando que não há um conceito único, definitivo, tranquilo nem conciliador das diferenças. Afinal, segundo os autores, o conceito de letramento digital emerge das crenças, valores e práticas sociais. Nesse sentido, Daley (2010) propõe quatro argumentos para expandir a definição de letramento para letramento digital. Em primeiro lugar, a linguagem multimidiática da tela – filmes, televisão, computador, jogos *online* - transformou-se no vernáculo corrente. Outro ponto é que essa linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos independentemente do texto. Essa mesma linguagem permite modos de pensamento, formas de comunicar e produzir pesquisa, e métodos de publicação e de ensino que são essencialmente diferentes daqueles relacionados ao texto. Finalmente, a autora aponta o quarto argumento: serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela.

Ao encontro das ideias de Daley (2010), Souza (2003) classificou as definições de letramento digital em dois tipos: restritas e amplas. As primeiras compreendidas como aquelas meramente instrumentais, que não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. As definições amplas, por sua vez, são aquelas que consideram os contextos sociais e culturais do discurso, os produtos e as práticas linguísticas e sociais da leitura, escrita e da comunicação. Em nossa pesquisa, abordaremos o letramento digital em uma perspectiva ampla, uma vez que nos interessa compreender o letramento como fenômeno social e suas múltiplas possibilidades potencializadas pelos diferentes espaços de interação social.

Jenkins (2010), *apud* Marzari e Leffa (2013), esclarece que três princípios baseiam as definições de letramento digital aceitas internacionalmente:

- a) habilidades e o conhecimento para usar uma diversidade de aplicações de *software* de mídia digital e dispositivos de *hardware*, tais como computador, telefone celular e tecnologia da Internet;
- b) a habilidade de compreender criticamente o conteúdo e as aplicações da mídia digital;
- c) o conhecimento e a capacidade de criar por meio da tecnologia digital.

Seguindo esses princípios, diversos pesquisadores defendem sua definição de letramento digital, entre eles, Buzato (2006), que define os letramentos digitais como:

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Para o autor, letramento digital revela-se como um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. Assim, ser letrado digitalmente é mais que possuir o conhecimento técnico relacionado ao uso do computador, ou seja, o uso de teclados, das interfaces gráficas e dos programas de computador. A linguagem digital inclui, ainda, a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui, também, a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletrônica e digitalmente e, ainda exige da pessoa certa familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através do computador, entre outras coisas.

Por isso, Buzato (2006) demarca o conceito de letramento digital como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente. No mesmo sentido, Imbernom–Pereira (2009) alerta para o perigo de se restringir o conceito de letramento digital, definindo-o como um conhecimento técnico a partir do qual se pode realizar com competência tarefas como utilizar o teclado, o mouse, interagir mediante interfaces gráficas e programas de computador, ser capaz de realizar um *download*, dentre outras ações:

Se tomarmos por certo que interagir é construir sentidos, e, quando utilizamos os meios digitais para interação, é natural que sentidos sejam apreendidos, é nesse contexto que entendemos a definição de letramento digital. O que extrapola os limites das páginas de papel e dos caracteres impressos, confere a esse tipo de letramento características particulares. Nesse caso, elementos pictóricos e sonoros são incluídos nos textos além das palavras, e contribuem para a construção de sentidos nas práticas sociais de leitura (IMBERNOM–PEREIRA, 2009, p.43).

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que, embora as habilidades cognitivas, motoras e linguísticas sejam importantes para o letramento digital, é preciso um conhecimento que ultrapasse esses domínios, pois essa modalidade de letramento também é social e cultural, adquirida com a prática e outras experiências.

Coscarelli (2012, p.9) afirma que “o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Podemos, assim, considerar o termo letramento digital como o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas mediadas por mídias digitais, lançando mão, principalmente, de recursos disponibilizados pela Internet.

Compartilhando dessa concepção, Buzato (2010) acrescenta que oportunizar práticas de letramento digital torna-se particularmente necessário nos contextos educacionais e sociais, no sentido de que qualificam o que Lankshear e Knobel (2007) consideram como um novo *ethos*. Ou seja, uma nova mentalidade que enfatiza a participação - em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído - em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos - em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação - em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra criativa de regras e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza.

Ao conceber o mundo cada vez mais multifacetado, vislumbramos as diversas formas com que os letramentos permeiam nossa sociedade e compreendemos que os multiletramentos fazem parte do nosso cotidiano, nas mais diversas situações. Os multiletramentos permitem, então, o envolvimento com práticas de letramento digital com os recursos da Web 2.0. Para Pinheiro (2010), em convergência com Lankshear e Knobel (2007), oportunizar práticas de letramento digital é criar condições para que o indivíduo possa atuar nos contextos instaurados pela Web 2.0 nos quais percebemos a ressignificação de autoria e a reconfiguração de conhecimento, pois, na realidade hipertextual, este último já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída.

Antes de seguirmos adiante, achamos ser pertinente contextualizar a Web 2.0. Até os anos iniciais do século XXI, o acesso à Internet ainda era um recurso de luxo, presente em poucos lugares, estes considerados privilegiados. A Internet conhecida como Web 1.0 permitia aos usuários criar produtos e imprimi-los, mas estes produtos não podiam ser salvos, alterados. Utilizava sites estáticos de

conteúdo, com imagens e textos imóveis. Justificava-se como mediador de venda de produtos, serviços, informações e troca de mensagens instantâneas de maneira assíncrona, sem esboçar qualquer proposta de interação com o usuário. Basicamente, a Internet existia para informar, vender e trocar informação (principalmente por e-mail), somente de maneira estática, sem interação/alteração com os elementos, em um ambiente no qual o usuário tem atitude passiva, tal qual um telespectador diante de um programa de televisão (O'REILLY, 2005).

A colaboração passa a ser uma das marcas da nova geração de Internet, denominada de Web 2.0. Com o avanço das tecnologias, a Web 2.0 traz em sua definição um novo papel que o internauta tem perante a rede: o de produtor de conteúdo, não apenas mero receptor. O termo Web 2.0 foi citado pela primeira vez por Tim O'Reilly, em outubro de 2005, em um artigo intitulado *What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Para O'Reilly (2005), o termo Web 2.0 destaca uma mudança de paradigma sobre a concepção de Internet e suas funcionalidades. A rede virtual deixa de ser unidirecional e passa a facilitar a interação entre os usuários, que podem se expressar e opinar, buscar e receber informações de seu interesse, colaborar e criar conhecimento (conhecimento social) e compartilhar conteúdos.

Diferentes estudos vêm sendo realizados a fim de compreender o potencial da Web 2.0 na educação. Essas pesquisas apontam que a efetiva aplicação das diferentes ferramentas digitais no contexto educativo perpassa pela apropriação tecnológica do professor, envolvendo habilidades básicas para uso das TDIC e pela sua vivência na rede. Ao definir a Web 2.0, Primo (2007, p. 02) explica que:

A Web 2.0 é a segunda geração em serviço online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para interação entre os participantes do processo. A Web 2.0 refere-se não apenas à combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem AJAX, Web Syndication, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador.

Compreendemos, portanto, concordando com o autor, que a Web 2.0 traz impactos sociais que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento.

Isso porque os recursos oferecidos pela Web 2.0 permitem o compartilhamento de mídias como fotos, vídeos, áudio e slides, além de abrirem espaços para a escrita colaborativa em comunidades virtuais e redes sociais. Pensando nos efeitos de uso pedagógico, deslumbramos possibilidades de se colocar os recursos da Web 2.0 à disposição de docentes e discentes como meio de acesso ao conhecimento, permitindo-lhes buscar, criar, compartilhar e interagir online, em produções individuais ou que envolva autoria múltipla.

Ao considerar a possibilidade de produzir na *web* materiais que envolvam vários autores, a realidade educacional se depara com propostas diferenciadas de comunicação em rede entre professores e alunos que podem primar pela interação, um tanto mais dinâmica que as desenvolvidas em salas de aula convencional. Ao concordar com essa proposição, Demo (2009) defende que o conceito de autoria múltipla é fundamental para alunos e professores porque propicia uma aprendizagem voltada concomitantemente para a elaboração de textos coletivos, para a melhoria da capacidade interpretativa e argumentativa dos aprendizes e para a construção de cidadania. Para o autor, a questão de autoria é fundamental para:

forjar alunos com habilidade reconstrutiva própria de sujeito autorreferente e autopoietico, dotado da capacidade de questionar e autoquestionar-se. Autoria significa nesse ato buscar no aluno sua oportunidade de sujeito reflexivo e que lhe permite apresentar-se como produtor de ideias criativas, com base na autoridade do argumento. Mas há um sentido mais abrangente em jogo, não menos prático: exercitar a cidadania que sabe pensar, tendo em vista mudar a sociedade (DEMO, 2009, p.20).

Além disso, a Web 2.0 fez surgir uma nova forma de aprender: a aprendizagem colaborativa. De acordo com Kenski (2003, p. 112):

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação da diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos.

Buzato (2010) defende que, ao contrário do pensamento daqueles que são resistentes à tecnologia, não é papel da Web 2.0, nem daqueles que pesquisam as

práticas emergentes do meio virtual, criar modelos prescritivos para a produção de materiais ou atividades com fins didáticos. Para o autor, busca-se justamente o contrário:

[...] a ideia é legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os designs e configurações curriculares, didáticos e espaço-temporais que lhes são impostos globalmente, e, por meio dessa apropriação, desenvolver consciência crítica sobre os novos mecanismos (simbólicos e técnicos) da manutenção da hegemonia (BUZATO, 2010 p.8).

Certamente, como bem defende Vieira (2005), atividades como ler, escrever e divulgar informações mediadas pelo uso das TDIC ressignificam essas práticas sociais de maneira relevante. Assim, as aulas de Língua Portuguesa precisam estimular práticas que priorizem esse dialogismo, virtual ou face a face, na sala de aula ou não, a fim de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita para a interface da Web 2.0.

Nesse contexto, as práticas de leitura e de escrita são ressignificadas nas telas de conectados à Internet. Dentro do contexto didático-pedagógico, os recursos oferecidos pela Web 2.0 possibilitam novos espaços em que professores e alunos podem colaborar entre si, num processo de interação e intervenção, em um ambiente diferenciado – o digital. Torna-se um espaço em que emergem novos letramentos, que exigem habilidades de diferentes práticas de leitura e escrita.

Sousa (2011), ao refletir sobre a aplicabilidade dos recursos tecnológicos encontrados na Web 2.0, constatou que a escola ainda está distante dessa realidade que perfaz os novos conceitos de ambiente e compartilhamento de informações. Redes sociais, por exemplo, fazem sucesso entre os adolescentes, mas, por outro lado, ainda são pouco explorados nas atividades pedagógicas. Muitas tentativas de utilização de comunidades virtuais, *blogs* ou fóruns já se tornaram uma realidade na escola. Por outro lado, tais ações não se voltam para o contexto de sala de aula, onde o ensino-aprendizagem esteja pautado na dinamicidade que é o mundo virtual:

As ferramentas digitais, como redes sociais diversas (Facebook, Twitter), blogs, chats, Google Docs, entre outros, permitem mais que uma simples interação, permitem a interação/colaboração, razão pela qual fraturam / transgridem relações de poder preestabelecidas, principalmente as de controle unidirecional da comunicação e da informação e da propriedade de bens culturais imateriais (textos, produções imagéticas e sonoras, ideias) (RUIZ, 2016, p. 263).

Assim, a Web 2.0, a partir de uma perspectiva pedagógica, pode oportunizar práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras que contribuam para que os aprendizes possam se tornar digitalmente fluentes e prontos para os desafios da sociedade pós-moderna.

Com o advento da Web 2.0, a postura do sujeito/usuário mudou radicalmente diante da rede mundial de computadores, acompanhada de algumas inovações em seus aplicativos. Essas inovações tornaram possível desenvolver ferramentas que valorizam a individualidade humana e permitem escrita colaborativa, como o Google Docs<sup>3</sup>. Em suma, o desenho dessa realidade tecnológica deve estar na pauta de discussões e nas ações formativas docentes, a fim e garantir que os profissionais da educação possam conduzir seu aprendiz ao uso e manifestações da linguagem nos suportes digitais, pela apropriação de competências relacionadas ao letramento digital.

### 1.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO LETRAMENTO DIGITAL

A incorporação das TDIC nas práticas sociais alterou a relação da humanidade com o saber. A ampliação do conhecimento acumulado pela sociedade tem sido expressiva nos últimos tempos e, com a Internet, o homem atual possui um acesso muito maior às informações, de maneira extremamente rápida em comparação a épocas passadas.

Atualmente, as crianças já nascem imersas numa cultura em que as inovações tecnológicas estão presentes na sociedade. Por outro lado, segundo Rodrigues (2010), em alguns lugares essas conquistas ainda não são acessíveis, o

---

3 O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on - line, diretamente no browser. Os aplicativos são compatíveis com o Microsoft Office e o OpenOffice.org e, atualmente, compõem - se de um processador de texto, um editor de apresentações e um editor de planilhas.

que torna a escola um importante espaço de acesso a esses artefatos tecnológicos e à aprendizagem de suas linguagens específicas.

Nesse sentido, a escola imersa nessa sociedade não pode deixar de participar dessas mudanças. As transformações ocorridas nesse contexto social, em consequência de novas perspectivas de criação colaborativa e de aprendizagem, provocam um redirecionamento das práticas pedagógicas. É dessa forma que Mafra e Moreira (2012, p. 165) defendem:

[...] incluir socialmente os estudantes na vida cidadã contemporânea por meio da formação e do conhecimento implica auxiliá-los na mudança de seu modo de ler-escrever e de uma construção do senso crítico a partir do letramento digital.

No entanto, a habilidade de muitos professores de conhecer e avaliar essas tecnologias adequadamente é superada pela rapidez com que as mesmas são integradas na sociedade. Além disso, os docentes, decidam ou não utilizar esses meios para mediar o ensino, precisam perceber que a relação com o saber é outra, o aluno tem outras necessidades e particularidades. Esse mesmo aluno terá mais de uma possibilidade de buscar informações, tendo em vista que o meio digital permite a rápida atualização dos bancos de dados.

Nesse sentido, Araújo (2004) alerta que é inapropriado implantar as mídias digitais no contexto educativo apenas como uma resposta ao apelo do desenvolvimento tecnológico sem que haja uma preparação do corpo docente para não somente manuseá-las com segurança como, principalmente, transformá-las em aliadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, a educação escolar precisa compreender e incorporar as novas linguagens, diferenciar formas de ensino, os recursos utilizados, as intervenções e práticas pedagógicas para que sejam ampliadas as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Afinal, a aprendizagem dos alunos ocorre com a associação de estudos para a construção de conceitos e a aplicação dos mesmos no cotidiano. Torna-se urgente, então, agilizar esse despertar no docente, pois, como já mencionado, uma maneira diferente de ler e escrever chega à sala de aula.

Como afirma Lévy (1999, p. 172):

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

Tecnologias digitais da informação e da comunicação, portanto, além de servirem como ferramentas facilitadoras para o professor, são recursos que constituem novas formas de aprender e ensinar. Rodrigues (2010) afirma que professores e educadores devem discutir, refletir e aplicar alternativas para o desenvolvimento e o fortalecimento de práticas que utilizam as Tecnologias de Informação.

Devemos acrescentar que, nesse cenário, a figura tradicional do professor detentor do saber perde espaço. A aprendizagem como transmissão de informações, em que, segundo Elias (2004), o professor emite uma mensagem ao aluno e é apreendida por este tal qual foi emitida, deve dar lugar a uma postura profissional menos centralizadora nas relações de produção de conhecimento. Ou seja, a mediação pedagógica organizada para desenvolver o ensino e a aprendizagem, com auxílio das TDIC, está situada em uma abordagem de ensino que assume ser mais interativa, interacionista, na qual os falantes atuam como sujeitos (GERALDI, 2005).

Kleiman (1995) defende que a escola, considerada a principal agência de letramento de nossa sociedade, deve proporcionar aos estudantes o contato com práticas de letramento digital. Dessa forma, um dos desafios impostos a ela é assegurar que o aluno tenha contato com situações nas quais incluam, entre as práticas pedagógicas, a multiplicidade de textos multimodais, possibilitando a esses sujeitos os conhecimentos necessários para ler os textos digitais adequada e criticamente.

Para Xavier (2005), o letramento digital traz consigo uma série de situações de comunicação que são possíveis pela chegada das inovações tecnológicas computacionais. O autor afirma que:

[...] embora as práticas sociais de comunicação sejam convenções deduzidas das informações culturais, alguns dos usos e das funções de um tipo de letramento ganham uma grande importância social, inclusive para a sobrevivência física e política dos seus usuários em uma sociedade letrada (XAVIER, 2005. p.5).

Ao considerar que a tecnologia tem um importante papel na educação, Rezende (2015) diz que o aluno de hoje, com o acesso às novas tecnologias em seu cotidiano, começa a desempenhar um novo papel no contexto escolar. Para Xavier (2005), a competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao atual aprendiz a possibilidade de reinventar suas atividades habituais e estabelecer outras formas de ação reveladas em práticas sociais específicas e nas diferentes formas de utilização da linguagem verbal e não verbal. Assim, o autor postula que:

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 2).

Sob essa visão, e por uma era digital transformadora que venha contribuir para o desenvolvimento da sociedade, consideramos relevante a inserção dos letramentos digitais na formação de professores, assim como a conscientização do seu papel como professor não mais como o de detentor do poder e conhecimento, mas sim articulador do saber. Nessa perspectiva, Buzato (2006, p. 2) afirma que:

[...] em paralelo às grandes perguntas sobre Educação e Tecnologia, precisamos também que dar respostas diretamente às práticas escolares e à rotina de ensinar e aprender que nos trouxeram até onde estamos hoje. Devemos especialmente compreender o que se espera do professor e da escola enquanto atores nesse processo de transformações.

O autor sugere que tanto o professor quanto a escola devem ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a Internet de forma significativa. De igual modo devem conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação e saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo “off-line” com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo “on-line”. Além disso, é importante saber negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários com as possibilidades da aprendizagem assistida por computador e do ensino a distância e, enfim, envolver-se ativa e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infraestrutura tecnológica da escola (BUZATO, 2006).

Nesse sentido, entendemos ser papel da escola, dentro outros, não só o de propor uma pedagogia renovada que esteja em consonância com as exigências da era da cibercultura<sup>4</sup>, mas também o de formar pessoas questionadoras de verdades absolutas.

Pensar a formação docente, segundo Giroux (1997), é buscar propostas que tenham como concepções de formação uma prática autônoma e intelectual. Assim, continua o autor, o professor intelectual é um sujeito do conhecimento, que produz, não se limitando à transmissão de dados.

Nesse contexto, entendemos, a partir de Charlot (2000), que os saberes são produtos comunicáveis e, segundo Tardif (2002), podem ser atualizados/melhorados ao longo da carreira docente. Aí reside a necessidade de formação continuada ou até mesmo permanente de professores e, sobretudo, da criação de espaços de formação e de pesquisa.

Fazem necessárias políticas de educação que tenham objetivos propostos a pensar a formação de professores que atendam à demanda dessa nova era digital. Barreto (2003) faz uma crítica em relação à formação de professores, sobre os modos de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nos processos pedagógicos no sentido de que estes são mencionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como estratégias a serem utilizadas pela Educação a distância e não para dar uma qualidade ao ensino, dando ênfase à formação em massa.

Percebe-se, na análise da autora, que as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação em relação à inserção das novas tecnologias na educação não passam pela formação inicial de professores com objetivos de melhorar a qualidade do ensino. Tais ações são usadas como uma estratégia de fazer formação a distância, atendendo a um número maior de alunos e, com isso o esvaziamento da formação do professor. Na via de tais perspectivas está a pesquisa de Santos (2015), que buscou investigar se e como uma universidade estadual do Estado do Paraná trata a proposta de desenvolvimento de letramento digital na formação inicial

---

<sup>4</sup> Os conceitos de cibercultura são centrais na obra de Pierre Lévy. Segundo ele, a cibercultura especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 1999, p.17). O autor define o ciberespaço como o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

de um curso de Letras. A pesquisadora, ao analisar os dados de entrevistas e questionários coletados entre alunos e coordenadores de curso, concluiu que o profissional de Letras sai completamente despreparado para aplicar as TDIC em sala de aula, de modo que consiga promover um trabalho inovador e participativo. A mesma pesquisa revela, em análises documentais, que o trabalho com as tecnologias digitais na formação inicial ocorre de forma esporádica e que há uma proposta ainda incipiente, distante de uma formação sistematizada. O que Santos (2015) expõe é que as práticas que preparam o futuro docente de Língua Portuguesa serão insuficientes se não houver uma discussão maior sobre o que se altera na aprendizagem com o uso das TDIC. Para a autora, não há uma discussão na universidade sobre interatividade, aprendizagem compartilhada, novas formas de avaliação a partir da inclusão de recursos digitais na sala de aula. E se nos currículos dos cursos de Letras as tecnologias não têm um lugar de destaque, a ênfase no processo de formação, no âmbito do letramento digital, recai sobre a formação continuada. Na esteira dessa discussão, Vetromille-Castro (2013, p. 230) afirma ser imperioso que “o professor em formação necessita conhecer a sociedade na qual seus (futuros) alunos estão inseridos para conhecer, assim, as demandas de tal sociedade e, como consequência, propor atividades e tarefas significativas para os aprendizes”.

Xavier (2007) afirma que o professor precisa despertar para a realidade virtual na qual as pessoas estão imersas, e, nesse contexto, assumir o papel de pesquisador, articulador do saber, não mais um fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagem, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, um motivador da aprendizagem. Esse profissional, segundo o autor, buscará refletir sobre as questões mais relevantes de certo conteúdo a ser trabalhado, escolherá os recursos didáticos em função dos estilos cognitivos dos aprendizes, analisará criticamente as vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponibilizada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, pensará em formas contextualizadas e criativas de trabalhar os conteúdos com a turma.

Em outras palavras, o profissional da educação que atende a esse perfil sabe que a simples adoção de computadores e outros recursos tecnológicos nas salas de aula não garantem inovações pedagógicas. Para que essas mudanças ocorram, é necessário que o professor repense seus paradigmas. Ao mudar de atitude, ele pode perceber que as TDIC interativas na rede ampliam de modo significativo a

relação do educando com o conhecimento e potencializam certas capacidades cognitivas, como a memória, percepção e raciocínio.

Enquanto agência mediadora do projeto das políticas oficiais na formação dos sujeitos, os programas oficiais impõem que a escola integre as TDIC às suas práticas. A prática dos professores, nesse âmbito, tem sido alvo de questionamentos e de crises por serem exigidas novas habilidades e competências, em muitos casos, que não foram formadas ao longo da profissão.

Aguiar (2012, p.2-3) sugere que:

Na disputa pelos melhores postos de trabalho na carreira docente são exigidos títulos de pós-graduação tradicionais, advindos de cursos presenciais em Universidades, para um enorme contingente de professores corre-se o risco de reservar uma espécie de treinamento em serviço, adequada aos novos tempos de Estado mínimo, mas com consequências que podem ser consideravelmente daninhas para o ensino de parcela significativa de nossos estudantes. Pode-se consolidar, no movimento de precarização da formação docente, um magistério de segunda classe, mão-de-obra barata e pouco qualificada, moldada apenas para atender as demandas de quantitativo de docentes necessários nas escolas.

Com isso, o professor – além de ser formado por meio de uma concepção tradicional ou mesmo com uma visão descontextualizada dos recursos midiáticos – não consegue integrar tais recursos à sua prática pedagógica. Como alternativa às concepções instrumental e determinista das relações entre as tecnologias e a educação, pode-se pensar na possibilidade de uma abordagem dialética e contextualizada das TDIC. Neste caso, propõe-se a concepção sócio-técnica em que a tecnologia não é vista como neutra, mas carregada de conteúdo. Ela, assim, seria vista como algo que não se impõe inteiramente aos usuários que, por seu turno, também não são inteiramente passivos.

Trata-se de um discurso comum nos textos acadêmicos afirmar que as TDIC têm influenciado a cultura dos sujeitos sociais e, também, promovido grande mudança na forma de comunicação entre as pessoas. Essa transformação cultural se reflete nos processos educativos mediados pelos artefatos tecnológicos. Para tanto, o professor necessita dominar o conteúdo e o recursos digitais e isso implica em saberes que devem ser aprendidos tanto na formação inicial, quanto na continuada.

Em referência ao processo de construção dos conhecimentos para o exercício da docência, reflete-se sobre a formação de professores que é iniciada na graduação, devendo passar por um processo contínuo de formação ao longo da carreira profissional. São saberes que necessitam de aperfeiçoamento ao agregarem, em si, conhecimentos científicos e técnicos compartilhados ao longo da experiência. Sendo assim, Tardif (2002, p. 7) lembra que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Finalmente, ao se tratar das TDIC, ressalta-se que elas deverão ser utilizadas e mediadas para a produção de conhecimentos. Contudo, será importante promover uma visão e concepção de educação crítica na sociedade em rede. É importante a promoção de uma abordagem teórica das tecnologias, contextualizando o seu uso nos processos formativos de professores. O objetivo maior seria o de promover a produção de conhecimentos e de saberes diversos, adequando o seu contexto e promovendo uma prática com um enfoque pedagógico que possa contribuir com a socialização do conhecimento.

#### 1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCORPORAÇÃO DAS TDIC NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

A integração da Internet no dia-a-dia das pessoas enseja, como consequência, a necessidade desse cidadão desenvolver, mais do que nunca, a habilidade de questionar, avaliar, optar pelo que lhe é útil. Essas novas tecnologias no contexto escolar tornam-se, então, ferramentas que podem levar o aluno à oportunidade de aprender. Nesse processo, o professor tem um papel de extrema relevância.

Diante dessas mudanças nas relações e dinâmicas sociais, o que se vê emergir desse contexto é a necessidade de surgimento da figura de um aprendiz

permanente, seja ele na pessoa do aluno ou do professor. No entanto, mesmo com o fato da necessidade de renovação das práticas pedagógicas já ser assunto praticamente exaurido nas discussões acadêmicas, o que podemos notar no sistema educacional atual é a manutenção de práticas que pouco incitam os alunos a vislumbrar o aprendizado como uma constante descoberta.

Se, como já afirmamos, o professor tem papel de suma importância nesse processo, acreditamos que a sociedade só poderá contemplar mudanças no sistema educacional se discussões a respeito do aprendizado como uma constante descoberta passarem a ser feitas desde o início, no processo de formação dos professores. A partir dessa perspectiva, acreditamos ser essencial proporcionar formação, tanto no âmbito inicial quanto nas ações formativas continuadas, para fazer uso pedagógico das diferentes TDIC.

Desde os anos 1990, o governo brasileiro tem investido em políticas públicas que visam à introdução das diversas TDIC nos processos educacionais, objetivando a formação de professores e a inclusão digital. Para atender à nova demanda educacional no país, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que propunha a reforma educacional no país destacando, no Sistema Educacional Brasileiro, a necessidade de educação tecnológica e a distância, instituindo, para isso, um prazo de dez anos para adequação às novas normas.

A partir da publicação dessa lei, a União, Estados e Municípios iniciaram uma corrida em busca da implantação de uma educação calcada em tecnologias. Percebem-se, nas ações instituídas, duas frentes de atuação de políticas públicas:

- ✓ a política de aquisição de tecnologias;
- ✓ políticas públicas referentes à formação continuada dos multiplicadores e a dos professores da rede pública do Estado do Paraná para o uso de tecnologias.

Tendo por base esses princípios, em abril de 1997 o Governo Federal implementou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), cujo objetivo é o de introduzir as tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. O referido programa foi implementado pautado em quatro diretrizes:

- Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas;
- Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 2007).

Além dessas questões, o documento traz a preocupação com a formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação. Para que isso ocorra, apresenta ações que perpassam pela formação de professores selecionados nas instituições de ensino superior e técnico-profissionalizantes encarregados de formar professores multiplicadores.

Ao instituir as diretrizes do ProInfo, o Governo Federal encaminhou aos Estados da Federação, por intermédio do Ministério da Educação, um aviso de adesão a todos os governadores dos estados brasileiros. Em resposta ao encaminhamento, o Paraná aderiu efetivamente ao programa no primeiro semestre de 1997 e elaborou, conjuntamente com diretores de escolas e técnicos da Secretaria de Estado da Educação, projetos educacionais de incorporação de computadores às escolas prevendo ajustes administrativos, adequações físicas e aplicabilidades pedagógicas dos recursos. Os projetos foram enviados ao ProInfo/MEC para aprovação, apontando preocupação com a política de aquisição da tecnologia, preocupação essa mais administrativa do que pedagógica, ainda mais se tratando de informática para uso educativo (PARANÁ, 2010).

De acordo com Assis (2011), para a efetivação de seus objetivos, o MEC considerou as propostas dos estados e estabeleceu as seguintes ações:

- 1) Criação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) com infraestrutura tecnológica em todos os estados da federação, com a incumbência de promover formação na área de informática na educação aos profissionais atuantes nas escolas públicas estaduais e municipais.
- 2) Oferta de especialização, na área de informática na educação, para profissionais dos NTE identificados como multiplicadores.

- 3) Repasse de computadores para os NTE e para escolas públicas estaduais e municipais de todos os estados.

Em função do ProInfo/MEC, o Estado do Paraná implantou, desde 1997, doze NTE nas cidades de: Campo Mourão, Cascavel, Cornélio Procópio, Curitiba, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Londrina, Maringá, Pato Branco, Ponta Grossa, Telêmaco Borba e Umuarama (PARANÁ, 2010).

Em 1997, o Governo do Estado do Paraná iniciou o processo de implantação dos laboratórios de informática nos colégios estaduais por meio do Programa de Extensão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (PROEM).

No período de 1998 até meados de 2002, o enfoque da informática nas escolas era mais instrumental do que pedagógico, isto é, a informática era pouco inserida no contexto das disciplinas da Educação Básica. Porém, buscando implantar e promover a inclusão digital no Estado do Paraná e a melhoria da qualidade da Educação Básica por meio do uso adequado das novas tecnologias da informação e da comunicação, no ano de 2003 foi lançado, no estado do Paraná, o Programa Paraná Digital (PRD), sob administração da Secretaria de Estado da Educação SEED/PR. Para atingir seus objetivos, o programa baseou-se em três pilares fundamentais (PARANÁ, 2010, p. 68):

- a) Repasse de equipamentos e estabelecimento de conectividade em todas as escolas públicas estaduais;
- b) Criação e formalização de um canal institucional colaborativo Portal Dia-a-dia Educação – para produção e publicação de materiais didáticos digitais em ambiente *web*;
- c) Formação de educadores para uso pedagógico desses recursos utilizando a plataforma Linux de *software* livre.

Basniak (2014) alerta que o Programa Paraná Digital foi criado após a troca de governo do Estado do Paraná, com mudanças ideológicas e partidárias do governante e do Secretário da Educação, assim como dos principais cargos da SEED/PR:

O projeto inicial sofreu mudanças quando discutido pelo secretário e outros dirigentes com pessoas ligadas à educação (professores, gestores e pesquisadores na área da educação), sendo dessa forma remodelado. Sob a influência dessas pessoas, o professor da educação básica da escola pública passou a ser considerado como alguém capaz de produzir materiais e compartilhá-los com seus

colegas. E para que o acesso ao portal fosse possível, passou-se a viabilizar a implantação de um laboratório de informática em todas as escolas, pensado para uso prioritário dos professores, o que era viável devido a existência de um financiamento do BID firmado ainda no governo anterior (BASNIAK, 2014, p.99-100).

A pesquisadora relata que coube ao setor de informática da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desenvolver um novo modelo de laboratórios e gerenciamento da rede que originou economia na aquisição e gerenciamento desse laboratório. Como os pesquisadores da UFPR foram precursores do movimento de *software* livre no Brasil, todos os projetos foram desenvolvidos em *software* livre.

Também a relação com outras instituições estatais merecem ser destacadas, pois a conexão dos laboratórios de todas as escolas à Internet (ainda muito incipiente naquela época), só tornou-se possível porque a Companhia Paranaense de Energia (COPEL), empresa pública paranaense fornecedora de energia elétrica, aceitou este desafio (BASNIAK, 2014).

Desde 2003, portanto, a SEED/PR busca estabelecer o desencadeamento dessa política, articulando educação e tecnologia voltada para o uso de tecnologia digital que integra um conjunto de equipamentos disponibilizados para as escolas, a produção de conteúdos utilizando diferentes mídias e a disseminação de seu uso pelos professores. Ações resultantes dessa implantação podem ser definidas em três eixos:

- 1) Criação da TV Paulo Freire, cujo objetivo é produzir programas educativos transmitidos via satélite, *web* e multimídia, a partir de conteúdos pedagógicos;
- 2) Lançamento do Portal Dia-a-dia Educação, que abriga um ambiente colaborativo de produção de conteúdos disponibilizados aos professores na rede de Internet;
- 3) Disponibilização das TV Multimídia e dos *pen drives*, que se constituíram ferramentas facilitadoras do acesso aos objetos de aprendizagem midiáticos nas salas de aulas.

Todo o trabalho de implantação do Paraná Digital, inclusive a formação dos professores para o uso desses equipamentos e produção de conteúdo a ser disponibilizado no portal, deu-se por meio da Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação, do Centro de Excelência em Tecnologia Educacional (CETEPAR), e das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTE), distribuídas

estrategicamente pelo Estado do Paraná como unidades setoriais dos 32 Núcleos Regionais de Ensino (NRE). Basniak (2014), no entanto, critica a forma como essas ações foram conduzidas, pois:

[...] não houve consulta direta aos professores, atores responsáveis por interpretar a política, sobre sua opinião em relação ao projeto, essas vozes passaram a remodelar a política quando colocada em prática, ocasionando mudanças e redirecionamentos, pois é concretizada em diferentes lugares, sendo interpretada de acordo com as condições e visões de seus atores (BASNIAK, 2014, p. 101).

Entre as ações das CRTE, destacam-se as seguintes assessorias técnico-pedagógicas aos professores:

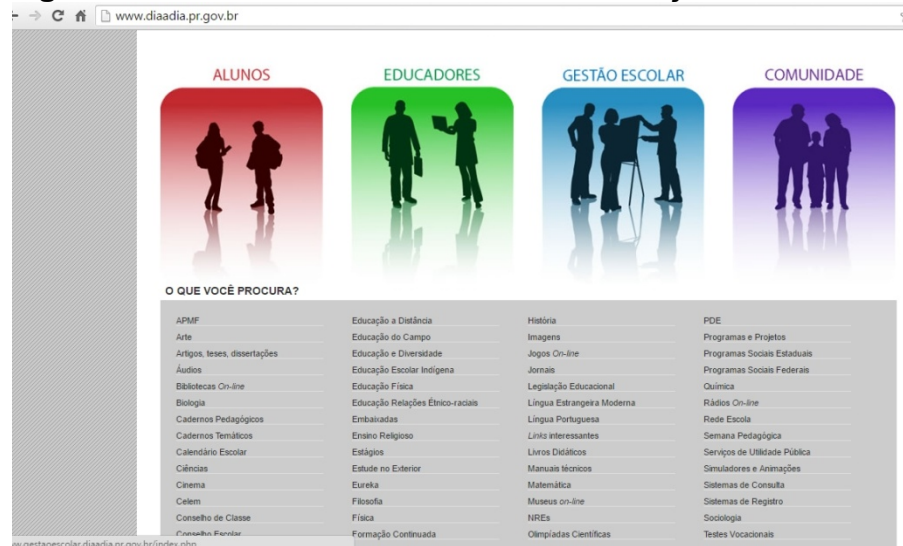
- *in loco* nas escolas: orientar o uso dos laboratórios de informática, auxiliar na criação dos *sites* das escolas; orientar a utilização da programação da TV Paulo Freire;
- junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): acompanhar os Grupos de Trabalho em Rede (GTR), auxiliar no ambiente e-escola (Moodle); auxiliar a utilização e produção de “Folhas” (unidades temáticas do Livro Didático Público); auxiliar na produção dos Objetos de Aprendizagem Colaborativo no Ambiente Pedagógico Colaborativo do Portal; orientar a pesquisa e produção de Objetos de Aprendizagem para a TV Multimídia; e ainda, para pesquisa de conteúdos disponíveis no Portal Dia-a-dia Educação (PARANÁ, 2010, p. 27).

Como ação complementar dos assessores das CRTE, cabe registrar o suporte técnico no processo de instalação e manutenção dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas; a formação continuada dos Administradores Locais para resolução de situações-problema relativas às tecnologias disponíveis nas escolas; assessorias coletivas em eventos, como as Oficinas do Departamento de Educação Básica Itinerante; os Cursos do ProInfo; as atividades do Fera Com Ciência; as formações nos Polos Regionais; as atividades do Pró-Funcionário e junto às equipes administrativas das escolas (PARANÁ, 2010, p.12).

Em 2003 é disponibilizada a primeira versão do Portal Dia-a-Dia Educação, que buscou oportunizar, de modo democrático, a toda rede docente e discente do Estado do Paraná, a inclusão digital e o acesso universalizado ao conhecimento e

saberes. Em 2011, o Portal passou por uma reformulação, pensado e desenvolvido especialmente para os quatro principais públicos: alunos, professores, gestores e comunidade escolar, conforme a Figura 1:

**Figura 1 - Portal Educacional Dia-a-dia Educação**



**Fonte:** SEED/PR. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/> >

A criação do Portal Educacional Dia-a-dia Educação teve como finalidade incentivar o uso de tecnologias, apresentando conteúdos e materiais diferenciados e propondo-se a apresentar formação e informação em seus espaços.

Em 2005, por meio da Resolução sob nº 2007/2005, a Secretaria de Estado da Educação passou a oferecer um plano de formação continuada a professores da rede estadual de Educação Básica. Com base nessa resolução, a proposição da SEED/PR é de:

Art. 1.º Estabelecer que a Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná seja proporcionada mediante a realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da Educação e melhoria da qualidade de Ensino (PARANÁ, 2005, p. 01).

Observa-se, no primeiro artigo da resolução, que a Secretaria de Educação divide o programa de formação em duas modalidades: o Programa de Formação Continuada (chamado de Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE) e o Programa de Capacitação.

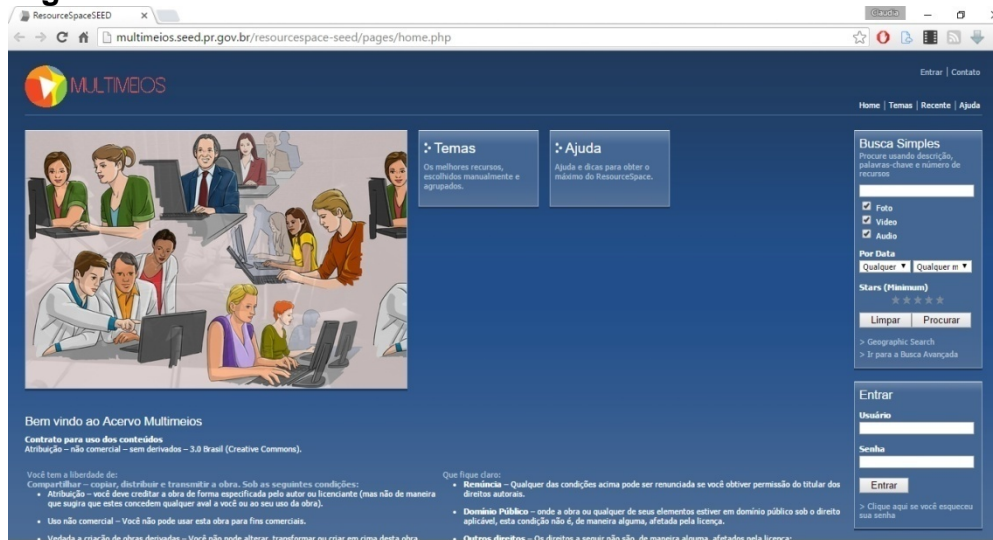
O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), surgido a partir de 2007, constitui um programa de formação continuada realizado com os professores da rede pública do Estado do Paraná. Estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica por intermédio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática (PARANÁ, 2016). Entre os trabalhos desse programa surgiu o Grupo de Trabalho em Rede (GTR), que se trata de um programa de capacitação extensivo a professores da educação básica e é ministrado pelos professores PDE, assim chamados porque cursam o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), e que precisam, ao final do mesmo, oferecer produção escrita a ser divulgada e debatida com os demais docentes em um curso nos GTR.

Ainda, esse artigo do documento que institui o programa de formação docente aos profissionais da Educação Básica estabelece o objetivo em se oferecer o referido programa de formação continuada que é de [...] “contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da Educação e melhoria da qualidade de Ensino” (PARANÁ, 2005, p. 01).

Da leitura do artigo 1º da Resolução nº 2007/2005, depreende-se que a desejada autonomia intelectual imagina um professor capaz de adaptar-se às novas exigências trazidas pela cibercultura, um professor que se adapta às mudanças, modificando sua postura em sala de aula, tornando-se mais crítico e interativo e tendo clareza da presença da tecnologia em seu trabalho docente. A proposta de oferecer aos professores da rede pública cursos de formação continuada que incentivem autonomia intelectual desses profissionais é louvável. No entanto, o ideal seria que esses professores tivessem a oportunidade de aplicar na escola em que atuam o que vivenciaram nesses cursos, além de terem a chance de relatar suas experiências e refletir sobre elas. A reflexão sobre a prática é parte essencial do processo de formação. Em se tratando de cursos que abordem o uso, se esta reflexão não existir, corre-se o risco de apenas instrumentalizar os professores sem que estes encontrem significado no que “aprendem” nas formações, não havendo, portanto, qualquer mudança em sua prática docente.

Visando a atingir o objetivo de autoria docente e a ampliação de possibilidades de criação e produção de materiais digitais em diversos formatos (animações, ilustrações, fotografias, digitalização e reprodução de mídias), surge, em 2007, a equipe Multimeios. Esta ação representou um avanço na produção e publicação de conteúdos digitais, fortalecendo o princípio da integração de mídias como proposta de diversidade de linguagens no ambiente escolar (PARANÁ, 2010). O material produzido pelo Multimeios é publicado no Portal Dia-a-Dia Educação e veiculado na TV Paulo Freire. O material impresso, originado nos demais setores da SEED/PR, também é disponibilizado em versão digital no Portal Dia-a-Dia Educação, conforme se pode ver na figura 2 a seguir:

**Figura 2 – Ambiente virtual Multimeios**



**Fonte:** SEED/PR. Disponível em: <<http://multimeios.seed.pr.gov.br/resourcespace-seed/pages/home.php>>

Também em 2007, foram adquiridos vinte e dois mil aparelhos de TV multimídia, televisores de vinte e nove polegadas, com entrada USB e para VHS, DVD, cartão de memória e saídas para caixas de som e projetor multimídia, o que oferecia a possibilidade de ler arquivos de áudio, vídeo e imagens. Esses equipamentos, instalados em todas as salas de aula surgiram como uma grande inovação no uso de tecnologias educacionais, no enfoque pedagógico, e não mais instrumental.

Paralelamente, os professores receberam um *pen drive* com capacidade de dois *gigabytes*. Basniak (2014) relata que, ao entregar o *pen drive* aos professores, percebeu-se que a maioria não tinha a menor ideia do que era e a que se destinava

aquele objeto. Em sua pesquisa, a autora percebeu que muitos não sabiam nem como se abria, muito menos onde deveria ser colocado no computador. Esse fato já sinalizava o baixo letramento digital dos professores da rede pública e quantas ações ainda deveriam ser efetivadas para suprir essa lacuna.

A criação da TV Multimídia e de uma Coordenação de Múltiplos Meios representou um avanço significativo de produção e publicação de conteúdos digitais, fortalecendo o princípio da integração de mídias como estratégia para a presença da diversidade de linguagens no ambiente escolar, o que significa dizer que a formação docente está relacionada à aquisição de competências necessárias para a utilização e aplicação das tecnologias no meio escolar (BARRETO, 2003).

Em 2010 foi publicado um caderno temático que trata a respeito das diretrizes para o uso de tecnologias educacionais (PARANÁ, 2010). Essa publicação propõe diretrizes para o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais de Educação Básica do Paraná. Sua escrita foi feita a partir das discussões que as equipes da Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC) fizeram internamente e das realizadas com os demais Departamentos da Secretaria de Estado da Educação em momentos distintos. Os autores afirmam que, de forma indireta, em 2009 houve colaboração dos professores da rede pública estadual por meio das tarefas realizadas nos Grupos de Estudos que versavam sobre o uso de Tecnologias na Educação.

Pode-se dizer que, a partir de 2010, iniciou-se a fase pedagógica da formação em tecnologia. Isso porque, em maio daquele ano, a versão preliminar das Diretrizes foi apresentada pelos professores autores em uma formação que reuniu em Curitiba-PR os assessores das CRTE. Na ocasião, os assessores planejaram em conjunto a oficina “Diretrizes para o uso das Tecnologias”, a qual foi sistematizada.

O programa de formação docente para o uso de tecnologias, previsto no Portal Dia-a-Dia Educação e estabelecido como meta nas diretrizes, aponta as possibilidades de que os professores sejam entendidos como investigadores e produtores de conhecimento e se associem à compreensão de que as tecnologias potencializam a disseminação dos conhecimentos que, por meio de redes, podem ser compartilhados entre vários indivíduos e, como afirma (Lévy, 1999) aumentam o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. Além disso, a prioridade na formação de professores precisa estar em consonância com as mudanças tecnológicas que a contemporaneidade apresenta, favorece a autonomia intelectual

dos professores, o que é observado por estudiosos como Barreto (2003), Kenski (1998), Moran (2007), Valente (2011), entre outros.

Ao lançar nosso olhar sobre o caderno de diretrizes e sobre os documentos oficiais do Governo do Paraná, inferimos que o Estado busca instituir um programa de formação voltado para o protagonismo docente, no sentido de que os professores desenvolvam autonomia intelectual.

No entanto, parece-nos que essas ações não têm saído do papel. Apesar de todos esses programas, a realidade encontrada nas escolas estaduais do Paraná está ainda distante da ideal em se tratando do uso das TDIC mediando práticas pedagógicas. Por meio da análise documental de conteúdo disponibilizado pelo Portal Dia-a-dia Educação, é possível verificar a existência de um plano de formação continuada dos profissionais da educação, pertencentes à Educação Básica do Paraná.

Até o ano de 2010, a formação continuada em tecnologia ofertada pela SEED/PR, por meio dos assessores CRTE nas formações *in loco*, era essencialmente instrumental. Ou seja, orientava o professor sobre como operar as TDIC sem aprofundar-se em uma aplicação pedagógica dos recursos.

A Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC), vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, implementou ações que possibilitaram não apenas o acesso operacional aos equipamentos existentes na escola, mas também à pesquisa, à produção e à veiculação de conteúdos educacionais de forma compatível com os avanços tecnológicos. Com ações desenvolvidas pela TV Paulo Freire, pelo Multimeios e pelo Portal Dia-a-dia Educação, a DITEC buscou orientar o uso das mídias digitais no contexto pedagógico. Essa era a tarefa da equipe dos assessores da Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE) presente nos Núcleos Regionais de Educação e que atende aos professores das escolas da Rede Pública.

Por meio de cursos e oficinas, a SEED/PR propõe a formação continuada dos professores e profissionais da educação com o objetivo de que estes conheçam e vivenciem atividades técnicas e pedagógicas a partir das múltiplas aplicações das tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares para o aprimoramento da prática pedagógica e da pesquisa. Além disso, considera-se, também, a produção de conteúdos por professores e alunos e a facilitação do cotidiano profissional por meio do uso dessas tecnologias (PARANÁ, 2016).

A participação em cursos de formação continuada se dá de forma voluntária por parte do profissional que pode optar por modalidades presenciais e a distância, excetuando-se as participações na Semana Pedagógica que acontece na escola. No quadro a seguir, apontamos alguns cursos sugeridos no Portal Dia-a-dia, referentes à formação continuada docente, cujo tema trata especificamente das TDIC e ensino:

**Quadro 1** - Cursos disponibilizados pela SEED/PR

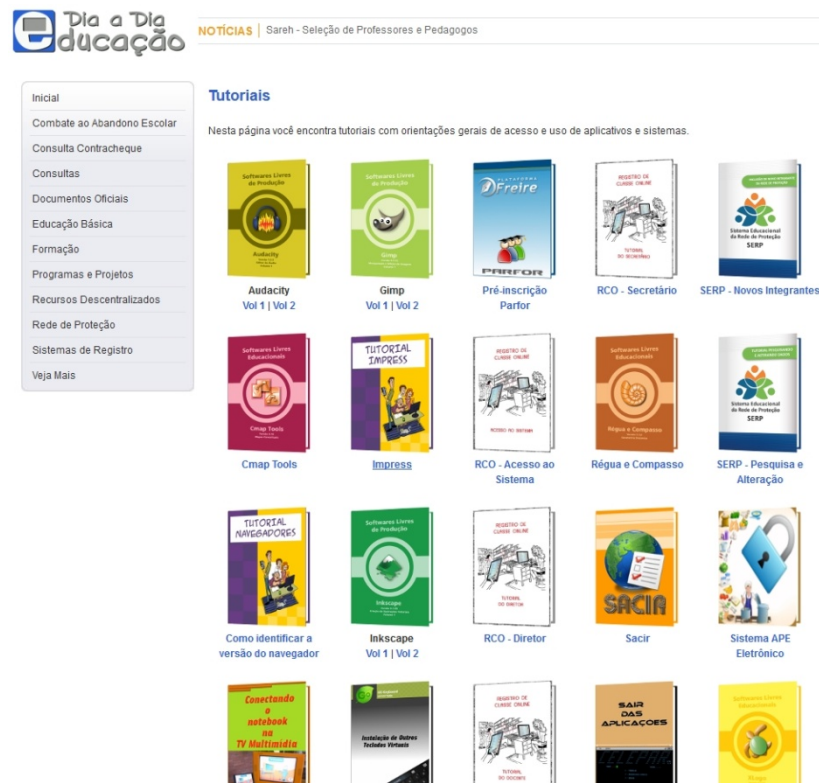
CURSO	Carga Horária
Aplicativo Broffice Calc e Math – planilha eletrônica e edição de fórmulas	24
Aplicativo Broffice Impress – apresentação eletrônica	24
Aplicativo Broffice Writer – Editor de Texto	24
Curso para administrador local das escolas da rede pública de ensino	24
Introdução à educação digital – agente educacional I	32
Introdução à educação digital – agente educacional II	32
O uso das tecnologias na escola: entre limites e possibilidades na gestão escolar	60
Objetos de aprendizagem na prática pedagógica	24
Software Cmap Tools – mapas conceituais	24
Software Geogebra – matemática dinâmica – geometria, álgebra e cálculo	24
Software Gimp – criação e edição de imagens	24
Software Jclic – atividades educativas multimídia	24

**Fonte:** <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=268>>

As oficinas de Aplicativos BrOffice, Softwares Educacionais, Objetos de Aprendizagem na Prática Pedagógica e Curso para AdmLocal são ofertadas na modalidade semipresencial com carga horária de 24 horas, sendo 20 horas presenciais e 4 horas a distância, certificadas pela SEED/PR.

O curso Uso das tecnologias na escola: entre limites e possibilidades na Gestão Escolar é ofertado na modalidade semipresencial com carga horária de 60 horas, sendo 24 horas presenciais e 36 horas a distância. As oficinas para Agente Educacional I e II também são ofertadas na modalidade semipresencial, com carga horária de 32 horas, sendo 20 horas presenciais e 12 horas a distância.. Além dos cursos apresentados, o Multimeios elaborou tutoriais de alguns *softwares* de produção disponibilizados aos professores usuários dos laboratórios, conforme demonstra a figura 3:

**Figura 3 - Tutoriais disponibilizados pelo Multimeios**



**Fonte:** <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=167>>

Zanela (2007), ao se referir à política pública Paraná Digital, afirma que, embora vários professores participem dessas ações formativas, muitos ainda acabam não aplicando os recursos estudados em sua prática pedagógica. Em sua pesquisa, a autora constatou que muitos desses profissionais sentem-se excluídos do processo, uma vez que a maioria não sabe aplicar a tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, embora se sintam cobrados a adaptar suas práticas aos avanços tecnológicos. Isso nos leva a pensar que, teoricamente, as Diretrizes Curriculares para o Uso de Tecnologias Educacionais superam a visão utilitarista das TDIC, pautando-se por uma formação que vai além de treinamento de professores. Pode-se evidenciar, teoricamente, a importância que os autores das diretrizes dão à necessidade de uma apropriação crítica das TDIC para uma prática docente que, segundo os documentos oficiais, oportunize

[...] novas formas de ver, ler e escrever o mundo. Contudo, é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas a um procedimento continuado de formação docente, potencializando o pensamento sobre as práticas pedagógicas (PARANÁ, 2010, p.5).

Ainda de acordo com os documentos oficiais, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), foram criados os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) responsáveis pela centralização das ações de sensibilização e de capacitação do professor para incorporar o computador na prática docente. O ProInfo previu, para o Estado do Paraná, a instalação de 13 NTE que seriam distribuídos pelo estado. Ao referirem-se à centralização dos NTE, as Diretrizes apontam erros na condução do processo de formação, uma vez que esse:

[...] modelo de atendimento mostrou-se limitado e inadequado, pois a área de abrangência do NTE era muito ampla e havia também a dificuldade dos profissionais se deslocarem das suas escolas até a sede do NTE. Outro fator preponderante foi a metodologia utilizada nas formações, pautada na pedagogia de projetos, emanada pela esfera federal. Essa metodologia, trazia como ação a ser implementada nas escolas, um projeto que deveria ser desenvolvido com o auxílio das tecnologias (PARANÁ, 2010, p.7).

A partir do Paraná Digital, a formação continuada deixou de ser atendida pelos NTE e passou para as Coordenações Regionais de Tecnologia e Educação (CRTE). De 13 NTE passou-se a 32 CRTE no ano de 2004. De acordo com as diretrizes, a cada 10 escolas têm um assessor, além de 02 técnicos de suporte em cada uma das coordenações. As diretrizes também citam a Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias (CAUTEC), cujo objetivo é atuar na formação continuada dos assessores das CRTE e professores da rede pública estadual de educação.

A seguir, trazemos o capítulo em que se descreve o contexto metodológico da pesquisa.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem por finalidade contextualizar a presente pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, retratando a perspectiva metodológica a qual o estudo está vinculado, a sua natureza de pesquisa, os sujeitos colaboradores e o cenário em que se desenvolveram as ações, assim como as categorias propostas para a coleta e análise de dados que viabilizaram a constituição do *corpus* deste processo investigativo.

### 2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Menezes, Silva e Gomes (2009) explicam que, embora o surgimento da Linguística Aplicada relaciona-se com os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras, nos dias atuais seu objeto de estudo é a linguagem enquanto prática social. Nessa seara, as pesquisas na área da formação de professor de língua materna, seja inicial ou continuada, constituem oportunidades de se verificar as condições em que a construção do conhecimento vem sendo estabelecida e que efeitos tais condições surtem no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, esta investigação dialoga com o campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que tem como preocupação a discussão de problemas sociais sobre os quais a linguagem exerce papel central (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006; MENEZES, SILVA e GOMES, 2009), estabelecendo um estudo sobre as práticas docentes no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (especialmente no âmbito do letramento digital). Para orientar a análise de dados, a investigação pautou-se no caráter etnográfico interventivo-colaborativo, conduzido sob o viés qualitativo-interpretativista e sobre o qual falaremos a seguir.

#### 2.1.1 Sobre o Paradigma Qualitativo-interpretativista

Ao investigar a formação de professores de Língua Portuguesa, julgamos adequado traçar o presente estudo pautado no paradigma qualitativo-interpretativista, uma vez que os dados aqui trazidos foram gerados sem nenhum controle, a partir de eventos ocorridos durante uma intervenção na prática dos

sujeitos/professores, além de fatos oriundos de outros instrumentos de geração de dados, os quais serão descritos adiante.

Denzin e Lincoln (2006) postulam que a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, tais como estudo de caso, experiência pessoal, entrevistas, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Quanto ao caráter interpretativista, Freitas (2003) o relaciona à compreensão e interpretação na tarefa de se construir significados sob um real vivido pelos sujeitos nele envolvidos, sendo qualitativo o gesto do pesquisador que segue na direção contrária à simples catalogação das variáveis aí envolvidas. Nesse tipo de pesquisa, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo por ser ela construída. Moita Lopes (2002) defende que o pesquisador não tem como se tornar neutro, uma vez que os fatos a serem pesquisados são indissociáveis da sua figura, sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado. Este estudo é feito, assim, sob a ótica da pesquisa interpretativista por estar concentrado numa análise de traços e não numa mera descrição estatística de informações.

Nessas condições, é possível afirmar que a presente investigação se caracteriza como sendo de natureza qualitativa pelo fato de não estar preocupada com quantificação de dados, mas por estar voltada a observar e intervir em algumas ações pedagógicas subjacentes às atividades de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Por estar vinculado à perspectiva qualitativo-interpretativista, o estudo fica, outrossim, enquadrado dentro da ótica proposta pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1991). Segundo Suassuna (2008), o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam "decifrá-la", no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Ainda de acordo com a autora, o paradigma indiciário vem sendo adotado em vários campos do conhecimento, incluindo as Ciências Humanas.

### 2.1.2 Sobre a Etnografia Colaborativa e a Abordagem Interventiva

A pesquisa também assume um caráter etnográfico, no qual o pesquisador é considerado o principal instrumento de coleta de dados, pois ele faz parte da cena. De acordo com Caldeira (1995), para que um estudo do tipo etnográfico seja desenvolvido, é necessário que o pesquisador vá a campo, vivencie ações da vida cotidiana, descobrindo seus significados e participando deles.

Não se trata, contudo, da etnografia convencional, em que os métodos baseiam-se na observação, especialmente para a geração de dados. A etnografia aqui posta possui caráter colaborativo. A pesquisa etnográfica colaborativa, segundo Bortoni-Ricardo (2013), não está preocupada apenas na descrição. Sua abordagem, explica a autora, busca promover mudanças no ambiente pesquisado.

Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2013).

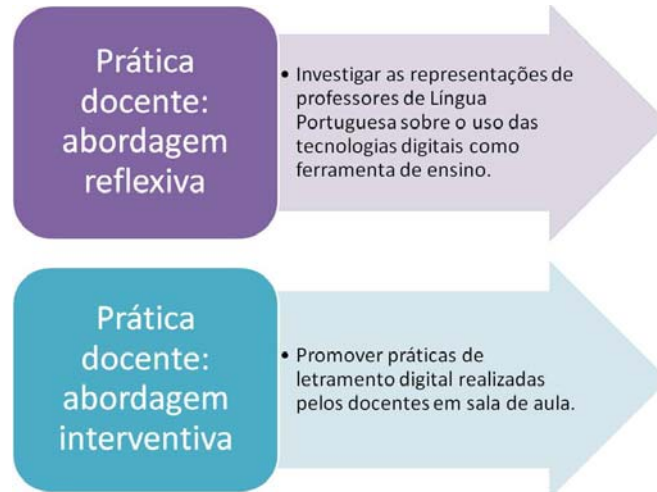
Como mencionado no capítulo introdutório, várias pesquisas têm sido realizadas envolvendo a prática pedagógica e o ambiente digital. Muitos dos trabalhos acadêmicos publicados que abordam esse tipo de trabalho estão direcionados a uma abordagem diagnóstica. Todavia, ao nos debruçarmos nas bases de dados brasileiras Capes e Scielo, observamos poucos trabalhos em termos elaborados do ponto de vista processual e de intervenção em sala de aula, com a participação de professores também como investigadores. Com isso, foi o propósito desse trabalho desenvolver uma pesquisa que, além de diagnosticar, pudesse intervir no desenrolar do trabalho em sala de aula, não nos restringindo à análise das causas dos fracassos.

Para atender a essa demanda, decidimos lançar nosso olhar para dois momentos do agir docente. Em um primeiro olhar, de natureza reflexiva, buscamos pistas que nos levassem a entender como o professor compreende a relação TDIC, letramento digital e práticas docentes. Em um outro momento, de caráter interventivo, fomos ao encontro do professor em sala de aula, na pretensão de provocar mudanças no fazer pedagógico.

Portanto, desenvolvemos as reflexões no sentido de descrever, interpretativamente, as práticas dos professores de Língua Portuguesa, levantadas

em uma abordagem com dois componentes: um reflexivo e outro interventivo, conforme demonstra a figura 4 abaixo:

**Figura 4 – Abordagens de pesquisa**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

A presente investigação, portanto, percorre dois momentos, cada um apoiado em seu respectivo eixo. Em um primeiro olhar, apoiado no primeiro eixo, interessa-nos compreender como sete professores de Língua Portuguesa na escola investigada concebem as tecnologias digitais no contexto pedagógico. Já em um segundo momento, focalizado no segundo eixo, buscamos compreender se as práticas interventivas nas aulas de dois professores, promovidas por esta pesquisadora, estabeleceram alguma mudança na percepção do professor investigado a respeito do ambiente de sala de aula como agência de letramento digital.

Nessa lacuna, acreditamos que a etnografia colaborativa seja muito adequada. Trata-se de um trabalho de parceria e produção conjunta entre o pesquisador e os professores pesquisados. As ações de intervenção podem levar ao aperfeiçoamento dos atores envolvidos, pesquisador e pesquisados. Para Bortoni-Ricardo (2013), na medida em que o objeto da pesquisa está ancorado no tripé ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os pesquisadores têm, então, como procedimentos básicos, a observação participante.

Essa, segundo Bortoni-Ricardo (2013), deve orientar-se por uma perspectiva qualitativa e fazer uso de métodos da tradição etnográfica (gravações audiovisuais, diários da pesquisadora, entrevistas, entre outros) sem, necessariamente, precisar

de uma permanência extensiva em campo. No nosso caso, o processo etnográfico durou um semestre.

O caráter colaborativo advém do fato de o professor – colaborador da pesquisa – também ser protagonista no desenvolvimento da investigação. Desde o primeiro contato com os professores, procuramos estabelecer um processo comunicativo equilibrado em uma busca constante de diminuir a distância entre o sujeito que pesquisa e o sujeito pesquisado, mesmo sabendo que foi quase impossível haver uma relação de igual para igual entre os envolvidos. Sobre essa discussão, Zeichner (1998), quando se refere ao professor-pesquisador da sala de aula, situa-o na vida acadêmica, pois está na universidade, nos programas de mestrado e doutorado ou atuando em pesquisa colaborativa com outros professores acadêmicos que estão na escola fazendo suas investigações. Embora afirme a necessidade de eliminar a separação que atualmente se faz entre o mundo dos professores-pesquisadores, o pesquisador é considerado pelo pesquisado como “sujeito do saber” e essa visão contribui para sustentar a relação hierárquica entre universidade e escola.

Quanto ao caráter intervencionista, ele se justifica pelo fato de a pesquisadora intervir nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa envolvidos nessa investigação. Entendemos que a abordagem intervencionista envolve o planejamento e a implementação de interferências objetivando produzir mudanças nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

A pesquisa, então, conduzida por essa metodologia de investigação de caráter qualitativo, partiu do desenvolvimento de trabalhos com sete professores de Língua Portuguesa em uma escola pública, numa perspectiva de análise das suas competências em TDIC e avançou num trabalho interventivo com dois professores de LP, fundamentado no conjunto de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. A ação ocorreu no terreno da formação continuada e foi antecipadamente planejada.

## 2.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A seleção da instituição onde foi realizada a pesquisa levou em conta os seguintes critérios: ser uma escola da rede pública estadual que atenda o segmento do Ensino Médio, possuir um laboratório de informática com acesso à Internet

(banda larga) e ter disponibilidade por parte de professores e alunos para participar da pesquisa. Com base nesses critérios, a pesquisa foi realizada em uma escola pública situada na região norte da cidade de Londrina, no Paraná. Realizamos o primeiro contato por *e-mail* e, após uma resposta positiva, agendamos uma visita para conhecer o funcionamento da instituição e apresentar a proposta de trabalho. A coordenadora dessa escola foi uma das alunas na disciplina citada no capítulo que introduz essa tese – Dimensões da Tecnologia no Ambiente Educacional, em 2012 – o que, de certa forma, facilitou a comunicação com a instituição de ensino público.

Além disso, a escola atende a um público fora da região central, com vários alunos vulneráveis sócio e economicamente. O cenário que ali tínhamos, então, estava permeado por situações que vão ao encontro da realidade de diversas escolas públicas.

O colégio conta com um laboratório de informática, um laboratório de pesquisa científica, televisores Multimídia<sup>5</sup> nas salas de aula (TV Pendrive), biblioteca completa, uma televisão na sala dos professores, um DataShow e aparelho DVD, que, quando solicitados, são instalados na sala onde o professor for utilizá-los (geralmente, na biblioteca).

Quanto aos dados gerais de sua estrutura, temos uma escola que funciona nos três turnos, ao todo são 38 turmas e 72 professores atendendo a 1.105 alunos matriculados. Entre esses docentes, sete são de Língua Portuguesa. Pela manhã, funcionam do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio, ocupando um total de 11 turmas. Na parte da tarde, funcionam as turmas de Ensino Fundamental (do 6ª ao 9ª. ano). À noite, há turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Esse estabelecimento de ensino atende a uma comunidade sociocultural diversificada. De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), as escolaridades dos pais e das mães dos alunos são muito parecidas, pois grande parte dos pais e das mães possui o primeiro grau completo, seguidos dos que não o conseguiram concluir. Apenas uma pequena parcela concluiu o Ensino Médio,

---

<sup>5</sup> A TV Multimídia, também chamada de TV Pendrive, é um projeto que instalou televisores de 29 polegadas – com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pen drive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia – em todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, e ainda disponibilizou um dispositivo *pen drive* para cada professor. Assim, o professor pode trazer recursos externos – arquivos do Portal Dia-a-dia Educação e vídeos da TV Paulo Freire, entre outras coisas – para complementar o processo de ensino em sala de aula (PARANÁ, 2007).

seguidos também dos que o possuem incompleto. Há ainda, em menor número, pais e mães que não possuem escolaridade, bem como pouquíssimos que iniciaram o ensino superior e nenhum que o tivesse concluído.

Como já exposto, os alunos dessa escola fazem parte de um grupo da sociedade vulnerável economicamente. Segundo informações do PPP, a maior parte das famílias desses estudantes diz sobreviver com 1 (um) salário mínimo.

De forma geral, os alunos dispõem em suas casas de telefones celulares, aparelhos de som, DVD e até mesmo (ainda) videocassete. Vários desses estudantes não têm acesso à Internet em casa, o que torna a escola um dos principais meios de acesso à rede.

Em conversas informais com vários docentes da escola investigada, ouvimos relatos de que a maior parte dos professores lança mão da metodologia tradicional, ou seja, as aulas expositivas ainda são a única alternativa metodológica. Conseqüentemente, a direção da escola acaba se deparando com problemas disciplinares, visto que os alunos, muito dinâmicos e acostumados a um contexto diário de muita agitação, acabam se distanciando do processo de aprendizagem, pois esse tipo de aula não consegue prender por muito tempo a sua atenção, sendo inviável em situação de aprendizagem para eles.

O laboratório de informática, implantado em julho de 2010 pelo programa Programa Nacional de Informática na Educação do MEC, contava com 24 computadores. Contudo, ao chegarmos à escola, em julho de 2015, apenas sete dessas máquinas estavam funcionando. Todos os equipamentos utilizavam o sistema operacional Linux Educacional.<sup>6</sup> A escola possui um roteador cujo sinal *WI-FI\** alcançava somente uma pequena área que englobava a sala de informática, biblioteca, sala de professores, direção, coordenação e secretaria. As salas de aula, que ficavam em um prédio anexo, estavam fora do alcance do roteador. A figura 5 ilustra a disposição das mesas e computadores no laboratório de informática, na ocasião de nossa chegada à escola:

---

<sup>6</sup> O Linux Educacional tem como objetivo facilitar a utilização de *software* livre em ambientes de informática voltados para a educação.

**Figura 5 – Foto do laboratório de Informática**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

### 2.3 Os PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa contou com a participação de sete sujeitos, ou seja, são cinco professoras e dois professores que lecionam Língua Portuguesa para as turmas do Ensino Fundamental e Médio, nos períodos matutino e vespertino. Por questões éticas, não divulgaremos os nomes desses participantes. Para identificar os sete sujeitos respondentes do questionários, eles serão indicados pelas letras [Q1], [Q2], [Q3], [Q4], [Q5], [Q6] E [Q7]. Nas transcrições dos diálogos ocorridos durante as reuniões reflexivas, entrevistas e observações, os participantes serão referidos por meio de abreviações [P1], [P2] e, assim, sucessivamente.

Para traçar o perfil desses professores, triangulamos os dados gerados por meio do questionário. Os dados levantados desta forma revelam que a faixa etária desse grupo varia entre 31 e 50 anos. Detalhando essa indicação, temos quatro professores entre 41 e 50 anos, dois entre 31 e 40 anos e apenas uma professora, que já estava fora de sala de aula e prestes a se aposentar, com mais de 50 anos, mas que fez questão de participar desta pesquisa.

São professores que possuem ao menos uma pós-graduação *lato-sensu*. Entre os sete profissionais, dois exercem a docência entre 15 e 20 anos, outros dois

atuam em sala de aula entre 10 e 15 anos, uma professora, com mais de 20 anos de magistério, já entrou com o pedido de aposentadoria e atua fora de sala como apoio para os demais pares. Há, ainda, um professor que leciona Língua Portuguesa e Língua Espanhola no colégio, de 6 a 10 anos. Apenas um deles não pertence ao quadro próprio do magistério do Estado do Paraná (QPM), tendo sido contratado por meio de processo seletivo simplificado<sup>7</sup> (PSS), atuando em sala de aula há menos de cinco anos. O quadro 2 traz, resumidamente, a caracterização dos professores sujeitos da pesquisa:

**Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos**

PROFESSOR	IDADE	QPM/ PSS	TEMPO DE MAGISTÉRIO
P1	31 a 40 anos	QPM	6 a 10 anos
P2	31 a 40 anos	PSS	0 a 5 anos
P3	41 a 50 anos	QPM	10 a 15 anos
P4	Mais de 50 anos	QPM	Mais de 20 anos
P5	41 a 50 anos	QPM	10 a 15 anos
P6	41 a 50 anos	QPM	15 a 19 anos
P7	41 a 50 anos	QPM	15 a 19 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

#### 2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

A geração dos dados da pesquisa ocorreu entre os meses de julho e novembro de 2015. Devido à greve dos professores estaduais que aconteceu em 2015, no Estado do Paraná, nosso contato com os docentes na escola ocorreu somente no segundo semestre.

Com o objetivo de coletar dados para a realização desta investigação, que possui duas abordagens (uma reflexiva e outra interventiva) decidimos utilizar instrumentos de naturezas diferentes por entendermos ser de grande importância em pesquisa qualitativa que realizemos a triangulação de dados, a fim de conferir confiabilidade e validade à pesquisa. Para tanto, optamos pela utilização de um questionário semi-aberto aplicado aos sete professores de Língua Portuguesa, entrevista realizada aos professores cujas aulas recebera intervenção, diários de

<sup>7</sup> O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela SEED/PR, para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos (PARANÁ, 2015?).

observação reflexivos e gravação em áudio de reuniões de reflexão e fotografias. Ao todo, o trabalho na escola com os sujeitos teve a duração de 4 (quatro) meses com atividades semanais totalizando 28 (vinte e oito) encontros, entre reuniões em que se discutiu a respeito do letramento digital e TDIC nas aulas de Língua Portuguesa, preparação e observações de aulas, distribuídos da seguinte forma:

- Cinco encontros para discutir a respeito de letramento digital e TDIC;
- Quatro encontros para entrevistar os dois professores do Ensino Médio que aceitaram participar da intervenção em suas aulas;
- Dezenove encontros para preparar atividades com os dois professores investigados e observar suas práticas a partir desse planejamento.

#### 2.4.1 Questionário Semiestruturado

Produzir um questionário envolve um método de elaboração e um trabalho árduo e reflexivo. Tal construção deve estar diretamente articulada com o problema de pesquisa, para que o pesquisador não perca o foco e elabore questões efetivamente pertinentes ao seu estudo.

Por essa razão, preocupamo-nos em buscar fundamentos para a elaboração do instrumento de coleta de dados. Inicialmente, pesquisou-se em diversas teses e dissertações de áreas educacionais, especificamente cujos temas envolviam as tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica, exemplos de questionários. Posteriormente, lançamos o olhar para a literatura que trata da pesquisa científica, buscando subsídios que norteariam a construção das questões, especialmente em autores como Gil (1999), Lakatos e Marconi (2003) e Günther (2004).

Ao elaborar o questionário para esta pesquisa, foram propostas questões que buscassem investigar como os professores percebem e incorporam o ambiente multimídia à sua prática pedagógica. Assim, as questões foram desenvolvidas com o intuito de dar pistas para as seguintes reflexões:

- Quais são as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino?

- Como se constituem as práticas de letramento digital realizadas pelos docentes em sala de aula?
- Esses docentes conseguem transpor para as práticas pedagógicas os saberes obtidos nos cursos de formação continuada sobre o uso das TDIC?
- Que vantagens o professor identifica no uso do hipertexto na sua prática pedagógica?

Os questionários foram aplicados aos sete professores utilizando o Google Forms, um dos aplicativos que faz parte do Google Drive, e disponibilizado por meio de um endereço eletrônico. Quando preenchido pelos respondentes, as respostas aparecem imediatamente na página do Google Forms do usuário que os criou. Dois professores do grupo de sete relataram dificuldades em acessar e responder às questões na plataforma, o que exigiu que a pesquisadora interviesse, explicando o funcionamento desse aplicativo. Apesar de as TDIC estarem presentes no cotidiano das pessoas, sua apropriação é ainda um grande desafio para os professores que permanecem com métodos e práticas tradicionais de ensino. Moran (2012) complementa que muitos tentam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não se sentem preparados para experimentar com segurança.

#### 2.4.2 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista caracteriza-se como um importante instrumento de coleta de dados, favorecendo o acesso a opiniões, valores e significados que os sujeitos atribuem às experiências vividas. Segundo Manzini (2003) existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não-estruturadas. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; a semiestruturada é direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; já a não-estruturada diz respeito àquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado.

Optou-se por realizar a entrevista semiestruturada (ver guia da entrevista no anexo 2), uma vez que esse tipo de entrevista é guiado por uma relação de questões de interesse. À medida que o entrevistador vai expressando suas opiniões

e significados, novos aspectos vão emergindo e, assim, o entrevistador pode redefinir seu roteiro para obter informações que permitam ampliar sua compreensão do tema (FRASER; GONDIM, 2004). Nesse sentido, a entrevista semiestruturada, por suas características, aproximou-nos da realidade, permitindo desvelar os significados dos fenômenos investigados.

As entrevistas foram realizadas no laboratório de informática em dois momentos: o primeiro antes de iniciarmos os planejamentos das aulas e, o segundo, ao final do projeto. O objetivo era saber como e se houve mudanças nas concepções sobre o uso das tecnologias digitais em suas práticas após a intervenção prevista nesta pesquisa, realizando, portanto, um estudo comparativo entre o início e o final do processo.

#### 2.4.3 Os Diários, Gravações de Áudio e Registro Fotográfico

Segundo Cruz Neto (1994), o diário de campo é um instrumento de registros ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina de um trabalho que estamos realizando. É no diário de campo que “diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (CRUZ NETO, 1994, p. 63). No diário, foram anotadas as percepções da pesquisadora a respeito da etapa que envolveu discussões a respeito do letramento digital, assim como as ações e observações do período em que ocorreu a intervenção em duas turmas do Ensino Médio.

#### 2.4.4 O Grupo de Discussões

Os grupos de discussões foram realizados a fim de ampliar a pesquisa sobre como os docentes da escola investigada compreendem a relação TDIC, letramento digital e práticas docentes. A estratégia seria a de envolver professores em reflexões a respeito de práticas de letramento digital para, assim, acompanhar e estudar a forma como esses mesmos professores planejam e implementam atividades com as TDIC desenvolvidas com os seus alunos. Todo o planejamento de ação desse momento, que durou cinco encontros, esteve assentado no ciclo ação → reflexão → ação, envolvendo sempre os sujeitos da pesquisa.

A proposta era criar a oportunidade de refletir sobre as maneiras de ensinar e aprender ensejadas pelo meio digital. O papel da pesquisadora, nesses encontros, foi o de problematizar significados, situações, provocações por meio de perguntas ou que guiassem os professores/sujeitos/participantes a repensar suas ações. Inicialmente, todos se mostraram dispostos a participar. Todavia, nos encontros agendados, apenas cinco docentes, dos sete professores de LP da escola, participaram dessas reuniões. Dois sujeitos ausentaram-se porque estavam em outras escolas durante o horário acordado pela maioria. Além disso, no último encontro um dos cinco professores precisou deixar a reunião para atender a uma demanda da direção (um professor havia faltado e era necessário “subir” aula).

O primeiro encontro ocorreu no final de julho de 2015 e constou da apresentação de conteúdos propostos para estudo e reflexão, além de negociação de datas para as reuniões nas quais os conteúdos seriam discutidos. Também, nesse dia, propusemos a leitura do texto “Letramento Digital e Ensino” (Xavier, 2005), por existir, na sua concepção, uma abordagem que vai ao encontro da que se pretendia implementar: repensar o letramento digital que surge como um desafio pedagógico para educadores. Para o autor,

[...] o mais recente desafio pedagógico que se coloca para educadores e linguistas: letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação (XAVIER, 2005, p. 1).

Nos demais encontros, pretendeu-se promover a reflexão a respeito da aplicação das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem, incentivar a produção, pelos professores, de atividades de ensino e sua disponibilização do resultado *online*.

Alicerçados na leitura proposta, os professores falaram a respeito:

- de experiências, por parte dos professores e da pesquisadora, de ensino de Língua Portuguesa mediados pela utilização das TDIC;
- da integração das TDIC às práticas pedagógicas, com particular destaque para a Internet no processo de construção e produção do conhecimento: meio de informação que suporte o aprender pesquisando, descobrindo e confrontando. Contextos que ofereçam

meios seguros de exploração para aprender fazendo. Meio de comunicação que sustente o aprender comunicando e colaborando.

- de estratégias de utilização das TDIC numa perspectiva de reorganização e gestão de sala de aula, adaptadas aos espaços e equipamentos disponíveis nas escolas.

Esses encontros abordaram, assim, questões teóricas associadas à importância da utilização das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, fundamentadas por leituras sugeridas. As intervenções e os comentários que os professores fizeram durante esses encontros parecem configurar dois perfis:

- Os que parecem reconhecer a necessidade de aprofundar o conhecimento na utilização das ferramentas digitais para, posteriormente, planejarem atividades de ensino/aprendizagem.
- Os que parecem subestimar o emprego das TDIC ao considerar as condições de trabalho, sejam operacionais ou profissionais.

## 2.5 GERAÇÃO DE DADOS

Ao se estabelecer a etnografia colaborativa como metodologia de pesquisa, identificou-se a necessidade de se ter um diagnóstico sobre as concepções de letramento digital dos professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a pesquisa partiu inicialmente da utilização de um questionário para a geração de dados, construído com questões semiestruturadas. Esse recurso teve a finalidade de trazer a caracterização dos sujeitos respondentes da pesquisa (como idade, sexo, tempo de trabalho) e diagnosticar como os professores percebem e incorporam o ambiente multimídia na sua prática pedagógica.

As informações obtidas por meio desse instrumento foram cruzadas com os dados coletados durante reuniões reflexivas. Dessa forma, a análise e reflexão dos dados desses dois momentos (resposta dos questionários e anotações das reuniões reflexivas), apontaram pistas para compreender como o professor concebe as TDIC incorporadas às práticas de ensino.

A segunda etapa envolveu o planejamento e intervenção na prática docente de dois professores que atuam no Ensino Médio da escola investigada, respeitando o planejamento. Essas ações e observações foram registradas no diário de campo,

fotos e gravações de áudio. Ocorreu, também, a intervenção da pesquisadora em ações docentes de dois professores que atuam no Ensino Médio da escola em suas aulas, respeitando seu planejamento.

Essa fase (discussões fora da e ações na sala de aula) foi documentada por meio de observações diretas, anotações em diários, fotos e gravações de áudio. Como já explicado, o planejamento de ação da prática pedagógica baseou-se no ciclo ação → reflexão → ação, envolvendo sempre os sujeitos da pesquisa.

A proposta foi, junto com esses professores, após encontros que buscaram provocar reflexões sobre as TDIC no contexto escolar, sugerir aos docentes que incluíssem em seu planejamento pelo menos cinco aulas que contemplassem atividades dentro dos espaços virtuais. Assim posto, a pesquisa buscou permitir que esses docentes participassem do projeto não apenas como sujeitos a serem investigados, mas como sujeitos que participam da investigação, colaborando na busca de possíveis soluções. Dessa forma, os participantes passam a ser sujeitos na construção do seu discurso e de sua ação. Além disso, segundo Moita Lopes (2002), tal prática ajuda a romper com a ameaça que esses professores sentem, em geral, em relação ao pesquisador ou àqueles que observam suas aulas. Passando a fazer parte do processo, tomam a atitude do pesquisador como uma fonte de desenvolvimento de suas aulas, ajudando esses professores/participantes a compreender sua prática em sala de aula.

Nesse contexto, entendemos estar lançando para o professor de Língua Portuguesa o desafio de abordar em suas aulas os novos gêneros textuais emergentes do meio digital, de maneira a explorá-los e integrá-los no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam promover a competência da leitura desses gêneros (MARCUSCHI, 2010).

## 2.6 CATEGORIA DE ANÁLISES

Como mencionado anteriormente, a análise dos dados obtidos ao longo desta investigação foi conduzida pela natureza essencialmente qualitativa do estudo. Assim, toda a análise foi elaborada tendo como finalidade a descrição e a interpretação da realidade, voltando o olhar da pesquisadora para a compreensão de como pode um professor desenvolver atividades práticas com tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula, especificamente nas aulas de Língua

Portuguesa. Professores e pesquisadora realizaram um grupo de discussão e, a partir dessas reflexões, avançaram para intervenções em sala de aula. Assim, ao discutir os dados, o olhar da pesquisadora voltou-se para elementos que dão pistas para compreender processos de mudança nas aulas de Língua Portuguesa – o que suporta e o que promove práticas de letramento digital em ambiente de sala de aula ou o que restringe e condiciona tais eventos.

Devido ao grande volume de dados obtidos, foi necessário focalizar, simplificar e transformar esses elementos de forma a torná-los manejáveis. Assim, essas informações precisaram ser reduzidas e transformadas a fim de se tornar mais facilmente acessíveis, compreensíveis e para que fosse possível extrair temas e padrões. As etapas deste procedimento incluíram a leitura e revisão da informação recolhida e a delimitação de categorias. Segue-se, no quadro 3, a identificação das categorias de análises:

**Quadro 3 - Identificação das categorias de análises**

<b>PERGUNTA DE PESQUISA</b>	<b>INSTRUMENTO DE PESQUISA</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISES</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES</b>
Quais são as concepções de professores de Língua Portuguesa investigados sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino?	Questionários; Anotações e gravações de áudio dos encontros com os professores.	Eixo 1: Concepções sobre o uso das TDIC para a contribuição do letramento digital.	Articulação entre os dados gerados pelos questionários e as concepções levantadas durante os encontros que buscaram fomentar uma reflexão sobre a abordagem pedagógica no que concerne ao letramento digital.
Esses docentes conseguem transpor as teorias sobre o uso das tecnologias para sua prática pedagógica?	Questionários; Anotações e gravações de áudio dos encontros com os professores. Anotações e gravações de áudio das aulas.	Eixo 1: Concepções sobre o uso das TDIC para a contribuição do letramento digital. Eixo 2: Práticas de letramento digital	Articulação entre os dados gerados pelos questionários e as concepções levantadas durante os encontros que buscaram fomentar uma reflexão sobre a abordagem pedagógica no que concerne ao letramento digital.
Como se constituem as práticas de letramento digital realizadas pelos docentes em sala de aula?	Questionários; Anotações e gravações de áudio dos encontros com os professores. Anotações e gravações de áudio das aulas	Eixo 1: Concepções sobre o uso das TDIC para a contribuição do letramento digital. Eixo 2: Práticas de letramento digital	Articulação entre os dados gerados pelos questionários e as concepções levantadas durante os encontros que buscaram fomentar uma reflexão sobre a abordagem pedagógica no que concerne ao letramento digital.

Que vantagens o professor identifica no uso do hipertexto na sua prática pedagógica que se diferencia do texto impresso?	Questionários; Anotações e gravações de áudio dos encontros com os professores.	Eixo 1: Concepções sobre o uso das TDIC para a contribuição do letramento digital.	Articulação entre os dados gerados pelos questionários e as concepções levantadas durante os encontros que buscaram fomentar uma reflexão sobre a abordagem pedagógica no que concerne ao letramento digital.
--	---	--	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Assim posto, a análise se realizou sob dois eixos:

- Eixo 1: Concepções sobre o uso das TDIC para a contribuição do letramento digital, focado nos sete professores participantes dessa pesquisa.
- Eixo 2: Práticas de letramento digital, focado nos dois professores participantes dessa pesquisa e que aceitaram participar da intervenção em suas aulas.

No primeiro eixo, analisamos os dados em uma perspectiva que apontou pistas para entendermos quais são as concepções dos sujeitos participantes da pesquisa a respeito das tecnologias digitais de informação e comunicação para a contribuição do letramento, direcionadas para sua relação com a própria prática, com os alunos e seu olhar em relação à instituição escolar.

O segundo eixo buscou verificar de que forma as experiências pedagógicas dos dois professores investigados com as práticas de letramento digital causam (ou não) mudanças em relação à sua prática docente e em relação à inclusão digital dos alunos.

Concluimos, dessa maneira, a apresentação do percurso metodológico escolhido para essa pesquisa. No capítulo seguinte, partimos para a descrição da de análise.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se à análise e discussão dos dados. O nosso ponto de partida será a ponderação sobre as concepções feitas pelos sete professores investigados a respeito do uso das novas tecnologias como auxílio ao letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, lançamos um olhar interpretativo sobre a prática pedagógica de dois professores com o intuito de averiguar se as teorias acerca do uso das TDIC em aulas de Língua Portuguesa e as discussões realizadas durante o curso puderam ser apropriadas por eles.

#### 3.1 EIXO 1: CONCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TDIC PARA A CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL

A análise trazida nessa subseção busca articular os dados coletados pelos questionários, como as informações anotadas durante os encontros com os professores de Língua Portuguesa investigados, nos quais se discutiu a respeito da abordagem pedagógica no que concerne ao letramento digital. Assim, discutiremos elementos que nos chamaram a atenção no questionário respondido pelos professores, dialogando com os dados que consideramos relevantes extraídos das gravações dos grupos de discussões.

Apresentamos, a seguir, o mapeamento das práticas de letramento digital dos professores que participaram dessa investigação. Conforme apresentamos na caracterização dos sujeitos da pesquisa, esse trabalho contou com a colaboração de 07 (sete) professores que lecionam Língua Portuguesa para as turmas do Ensino Fundamental e Médio na escola investigada. Salientamos que este mapeamento foi realizado com base em questões que compõem uma das dimensões do questionário semiestruturado *on-line*, concernente ao uso do computador e às práticas de letramento digital desses professores em formação inicial e continuada. A fim de clarificar informações que não foram evidenciadas satisfatoriamente nas respostas geradas pelo questionário, recorreremos também às anotações em diários e gravações dos grupos de discussões.

É válido sinalizar que os usos e práticas aqui descritas correspondem a um momento anterior às práticas interventivas. Portanto, nossa intenção era investigar se os docentes realizavam práticas de letramento digital e, caso realizassem, que

práticas eram essas, contemplando a primeira questão de pesquisa: quais são as concepções iniciais de professores de Língua Portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino? Somente de posse dessas informações poderíamos desenvolver um trabalho de intervenção.

Como já explicamos no capítulo dois, dos sete professores respondentes do questionário, quatro têm idade entre 41 e 50 anos, dois entre 31 e 40 anos e apenas uma professora, que já estava fora de sala de aula e prestes a se aposentar, tinha mais de 50 anos. De acordo com os dados coletados, todos os sujeitos possuem computador particular. Os participantes relataram que seus conhecimentos prévios sobre informática foram adquiridos ou com curso de informática (frequentando cursos da área) ou com o auxílio de amigos. Esses dados demonstram que o acesso ao mundo digital não é um problema para esses profissionais, se levarmos em conta apenas a disponibilidade das ferramentas e conhecimentos primários para acessar as redes.

Todos os respondentes possuem computador com conexão à Internet à disposição em suas residências, uma vez que indicam ser esse o local em que utilizam o equipamento com maior frequência (100%). É importante destacar que esta pergunta permitia que o professor indicasse mais de uma resposta. Assim, a maioria dos indivíduos declarou usar o computador em mais de um local.

Questionados sobre a quem recorrem quando necessitam de auxílio para operar algum recurso do computador sobre o qual eles não possuem prática ou desconhecem, os professores referiram-se, principalmente, aos familiares e amigos que possuem mais prática quanto ao manuseio dessa máquina.

Com relação à frequência com que esses indivíduos costumam utilizar o computador, em sua maioria (cinco), alegam utilizar o computador todos os dias da semana. Os demais o utilizam quase todos os dias da semana ou mesmo um ou dois dias por semana.

As práticas de letramento digital mais recorrentes no cotidiano dos professores são enviar e receber e-mails (sete), consultar e pesquisar (seis), acessar a *Internet* ou navegar por diversos *sites* (sete), preparar aulas (seis) e escrever trabalhos acadêmicos (2). Os docentes também indicam que compram pela *Internet* (3), escrevem relatórios e outros textos (4), ouvem música (6), fazem cursos a distância (3), organizam arquivos pessoais (3), pesquisam ou utilizam *softwares* educacionais (3).

Logo no primeiro encontro, a pesquisadora apresentou-se aos professores, explicando seu papel na investigação e os objetivos da pesquisa. Também foi relatado um pouco da trajetória profissional e o que a motivou a ir ao encontro de professores em seu local de trabalho. Os professores também se apresentaram, contaram um pouco de sua vida profissional; uma das professoras, inclusive, estava orgulhosa porque já estava para se aposentar, mas reforçou seu desejo em participar na pesquisa com os demais colegas. Dos sete professores que foram convidados, cinco compareceram. A ausência desses dois foi justificada por darem aulas em outra escola no mesmo horário em que as reuniões foram combinadas.

Acordamos que nossos encontros não passariam de 40 minutos para não prejudicar outras atividades – preparar aulas, corrigir trabalhos e provas, preencher livro de chamada e notas, entre outros. Agendamos as datas no decorrer do mês de agosto. Acertamos então, mais quatro encontros durante mês, totalizando cinco encontros de 40 minutos cada, embora nem sempre o tempo previsto fosse esse, pois houve reuniões em que começávamos mais tarde – uma demora de cerca de dez minutos – aguardando alguns sujeitos que, por um motivo ou outro, se atrasavam.

O texto escolhido para conduzir as reflexões foi “Letramento Digital e Ensino”, de Antonio Carlos dos Santos Xavier. A escolha do texto justifica-se porque Xavier se propõe a discutir a necessidade que o indivíduo tem de dominar um conjunto de informações e habilidades a serem trabalhadas pelas instituições escolares a fim de capacitar os cidadãos no presente cenário tecnológico. “Esse é , então, o desafio do professor: Letrar digitalmente uma geração que está crescendo e vivenciando avanços na tecnologia e comunicação” (XAVIER, 2005, p.1).

Antes, porém, de apresentar o texto aos professores, retomamos alguns assuntos a respeito de uso de tecnologias nas aulas de Português. Parece redundante conversar sobre esse tópico, considerando que são questões já abordadas nos questionários. Porém, achamos pertinente retomá-las ali na forma de discussão, possibilitando a interação e compartilhamento das respostas. Os professores, durante esses encontros, a fim de garantir o anonimato, foram nomeados como [P1], [P2], [P3], [P4] e [P5]. A caracterização de cada um dos sujeitos encontra-se no quadro 2. Para as transcrições das falas gravadas durante os grupos de discussões, optamos por apresentá-las em parágrafos escritos em itálico.

A seguir, voltamos nosso olhar para as respostas dadas pelos professores aos questionários, contrapondo-as às falas desses sujeitos durante as reuniões reflexivas, focalizando qual a relação desses docentes com as TDIC na prática pedagógica. É pertinente sinalizar que as respostas dos questionários, colhidas por meio do Google Form, sem identificação dos sujeitos, foram organizadas nos quadros 4 a 12 nos quais os respondentes são nomeados por [Q1], [Q2], [Q3], [Q4], [Q5], [Q6] e [Q7].

### 3.1.1 Concepções sobre o uso das TDIC: um olhar nas práticas docentes

Fazemos a análise e interpretação dos dados tabulados para tentar compreender como o docente concebe as tecnologias digitais em sua atuação profissional. Para dar início, debruçamo-nos sobre os excertos a seguir, nos quais percebe-se que os professores investigados usam o computador regularmente, em especial para navegar pela Internet. É interessante ressaltar, aqui, a presença do *smartphone* para atender às demandas virtuais, principalmente no que se refere às redes sociais e ao uso do aplicativo WhatsApp:

*[P5]: eu uso frequentemente, diariamente, pra fins diversos, pesquisas pessoais, pesquisas na escola, pra escrita eu uso muito, para poesia e literatura, pra acesso das redes sociais, para o uso dos emails... eu uso diariamente, não fico sem de jeito nenhum. Mas nem sempre faço isso com o notebook. Acho mais prático pelo celular.*

*[P2]: Eu também, pouquinho tempo, mas todo dia eu faço uso dela... Pesquisa, melhorar a minha prática, sempre to pesquisando, lendo algumas coisas... sempre uso todos os dias, em que seja um tempo curto. E confiro o Facebook pelo celular, uso WhatsApp...*

*[P4]: hoje me sinto imigrante na era digital, tô sendo imigrante, to chegando agora para mim é uma coisa nova, né? Mas tô lá, tentando acompanhar, me atualizar.*

*[P3]: eu gosto de navegar na Internet, ver o Facebook, mas nada daquela coisa viciante, daquelas pessoas viciadas, que ficam lá o dia inteiro. Eu não tenho muita paciência e tempo para aquilo, não! Uso mais para manter contato com os meus amigos mais próximos, para não perder o contato. Sempre entro e dou uma olhadinha, mas ainda não sou viciada! (risos).*

*[P5]: Ah, eu olho sempre (risos)... gosto como o Facebook une as pessoas, os amigos. E agora os grupos de Whats... a gente manda foto, vídeo... Se bem que tem hora que cansa, né? Gosto de me manter informada, sites de notícias, G1, Uol, saber o que tá acontecendo, para minha vida pessoal e ter o que conversar com os alunos.*

Se considerarmos, segundo Soares (2002, p. 151), que letramento digital se refere a um “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”, podemos afirmar

que os sujeitos investigados, em suas falas, são letrados digitalmente, pois trazem em suas respostas exemplos de eventos e práticas de letramento digital realizadas em seu cotidiano, como localizar informações na *web*, selecionar vídeos, interagir com amigos virtualmente, utilizar aplicativos, atualizar-se a respeito das notícias do dia por meio de *homepages* jornalísticas. Ou seja, práticas que buscam atender às suas necessidades pessoais e profissionais no dia-a-dia.

Por outro lado, faz-se pertinente alertar que esse letramento digital está restrito a práticas de pesquisa, busca de informações, visitas a *sites* ou mecanismos de busca. Não há, nos relatos, exemplos de práticas que envolvam autoria de criação e divulgação de conteúdos na Internet. Esse dado nos chama a atenção porque consideramos que, para propor aos alunos serem produtores conteúdos e menos consumidores na Internet, o professor também deva saber sair do papel de usuário consumidor de informações e ter, no mínimo, conhecimento de gestão de criação desses produtos, seja vídeos, fotos ou textos.

Outro elemento que se detecta nos excertos acima é que, apesar de relatarem o uso de celular para acessar dados na Internet, esses professores não citam esses aparelhos como possíveis aliados no processo de ensino e aprendizagem de LP. Tal fato ocorre em detrimento de diversos estudos que apontam as potencialidades da interação aluno/celular na sala de aula, potencializando o desenvolvimento de habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Faz-se importante dizer que, em uma das reuniões reflexivas, um dos professores alegou que o aparelho móvel “atrapalha os alunos a prestarem atenção às aulas”. Percebemos, nessa postura, que as tecnologias digitais móveis na educação são vistas com resistência enquanto recursos que podem ser aproveitados para práticas de letramento digital e não são, então, exploradas potencialmente em sala de aula. O uso educacional de telefone móvel pode oportunizar uma série de possibilidades de uso pedagógico dos aparelhos celulares<sup>8</sup>, estimulando a curiosidade dos alunos, fundamental, segundo Moran (2012) para o processo de ensino e de aprendizagem. Para o autor:

---

<sup>8</sup> Exemplos de atividades realizadas por meio de aparelhos celulares podem ser encontrados em Bernini (2014), Lopes (2014) e Pinheiro e Rodrigues (2012).

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas (MORAN, 2012, p.17-18).

Ainda sobre os excertos acima, na fala do professor [P4], nosso olhar identificou uma ideia muito difundida na academia, e que, como percebemos, infiltrou-se no discurso docente – ser nativo ou imigrante digital.

*[P4]: hoje me sinto imigrante na era digital, to sendo imigrante, to chegando agora para mim é uma coisa nova, né? Mas to lá, tentando acompanhar, me atualizar.*

Segundo Prensky (2001), nativos digitais são aqueles que cresceram cercados por tecnologias digitais. Para eles, a tecnologia analógica do século 20 como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livros, por exemplo), internet discada é considerada velha. Os nativos digitais, segundo o autor, cresceram com a tecnologia digital e usaram isso brincando, por isso não têm medo dela, veem nela um aliado. Já os imigrantes digitais, como se denomina a professora [P4], são os que chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram se adaptar. Em outras palavras, são indivíduos que nasceram em um período considerado “analógico”, acostumados com papel, livros, jornais impressos. Para o autor, alguns imigrantes digitais podem se adaptar ao novo com mais facilidades do que outros, independente disso, em algum momento, carregarão seu “sotaque” (PRENSKY, 2001). Apesar da polarização nativo/imigrantes digitais ser bastante utilizada em pesquisas e artigos acadêmicos – basta buscarmos esses termos no Google para comprovar essa assertiva – ela não é uma unanimidade entre os teóricos e pesquisadores que abraçam os estudos no âmbito das TDIC. Ribeiro e Castro (2010) criticam as expressões “nativos digitais” ou “imigrantes digitais”, afirmando que rotulam o sujeitos em “gerações” entendendo ser inapropriado associar o uso de tecnologias digitais à geração, à genética ou mesmo à data de nascimento. Loureiro, Grimm e Mendes (2016) apontam que o discurso dos documentos curriculares elaborados pelo Governo Federal brasileiro a partir dos

anos 2000 estão atravessados pela visão binária de professores e alunos, enquadrados entre o “imigrante” versus o “nativo”, o “novo” versus o “velho”, o “artificial” versus o “natural”. Essa é exatamente a percepção que a professora [P4] traz em suas palavras ao se autocategorizar como “imigrante digital”, personificando o velho no mundo dos jovens que sabem lidar com tecnologia.

A respeito dessas colocações, consideramos que essa divisão proposta por Prensky (2001) é insuficiente e limitada para qualificar as relações entre professores e alunos quando se trata de tecnologias digitais. É preciso, por conseguinte, desconstruir essas representações sociais, uma vez que ser letrado digitalmente envolve outros aspectos que podem ser marcados pelo nível socioeconômico e cultural.

Ao perguntar a respeito da aplicabilidade pedagógica das TDIC, as respostas que obtivemos no questionário demonstram que, de maneira geral, existe a crença de que as tecnologias digitais podem potencializar a melhoria do ensino, ampliando, então, práticas de letramento digital. Ao serem indagados se concordavam com a aplicabilidade positiva das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica, os sete professores reconhecem a importância das TDIC no ambiente escolar, conforme as respostas do questionário publicadas no quadro 4:

**Quadro 4 – Resposta à pergunta: Você concorda que as tecnologias da informação e comunicação têm aplicabilidade positiva em sua prática pedagógica?**

*[Q1] Utilizamos os recursos tecnológicos para preparar nossas aulas, dar aulas, fazer PTD etc.*

*[Q2] Primeiramente as TICs são ferramentas que visam a mediação entre o conhecimento entre os pares e as próprias tics*

*[Q3] Inserem no ambiente digital*

*[Q4] Porque torna as aulas mais atrativas.*

*[Q5] Vivemos uma nova era, os alunos estão sempre conectados a escola e a escola não pode ficar alheia a esse fato.*

*[Q6] Porque motiva as aulas.*

*[Q7] Pois as tecnologias aproximam mais professor /aluno. Enriquece o conhecimento, pois o aluno terá mais informações. O prof. precisa ser um mediador para que os alunos saibam como utilizar essas ferramentas.*

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Nota-se que existe uma associação positiva em relação ao uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa, pois, ao se defender que isso *torna as aulas mais atrativas ou porque motiva as aulas*, como afirma o respondente do questionário [Q6], há a convicção de que a inserção desses recursos pode oferecer aos alunos uma aula mais interessante. Tal discurso permeia as falas dos investigados por diversos momentos. Palavras como “motiva”, “atrativa”, “facilita”, “inova” são inseridas frequentemente nos relatos como se essas qualificações resolvessem os problemas na sala de aula. Por trás destas palavras, emerge a concepção de que as TDIC funcionam como um verniz das aulas de Língua Portuguesa, deixando-as mais atraentes, mais legais, mais inovadoras. Em outra pergunta do questionário proposto, cujas respostas estão compiladas no quadro 5, também encontramos esse julgamento:

**Quadro 5** – Resposta para: Ensinar com uso das tecnologias da informação e comunicação tornaria o processo mais interessante para quem? Por quê? (alunos, professores para todos?)

*[Q1] Para todos. Haveria o maior interesse por parte dos alunos em aprender, pois a tecnologia de informação traz o conhecimento de uma forma mais atrativa.*

*[Q2] Para os professores seria uma forma de inovar as suas aulas para que haja um maior interesse por parte dos alunos.*

*[Q3] Para todos. Facilita o trabalho do professor e as aulas ficam mais interessantes, uma vez que nossos alunos não desligam da tecnologia.*

*[Q4] Porque estamos na era da tecnologia que é mais atrativa, mas é evidente que o professor tem que estar preparado para mexer com tal ferramenta.*

*[Q5] Para todos. Aluno motivado, motiva o professor e certamente a instituição apresentará melhores resultados.*

*[Q6] Para todos. No caso da formação docente vejo a EAD como recurso valioso para o ensino*

*[Q7] Para o aluno. As aulas se tornam mais interessantes, menos cansativas, os alunos se interessam mais.*

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Todos os docentes pesquisados, então, apontaram que as tecnologias digitais representam inúmeras possibilidades de melhorar suas práticas de ensino. As respostas desses sujeitos manifestam certo deslumbramento em relação a esses recursos: a utilização das TDIC faz com que os estudantes tenham mais facilidade para aprender e demonstram mais interesse e gosto pelas aulas. Apesar do discurso desses docentes expressarem que as TDIC promovem a interação professor-conhecimento-alunos de forma a facilitar o aprendizado, essas assertivas estão envoltas de encantamento dos docentes que analisam entusiasticamente as possibilidades advindas com os meios comunicacionais.

Um dos professores [Q6] cita a Educação a distância como importante apoio de aperfeiçoamento profissional na modalidade virtual. É notório que as TDIC deram um grande impulso ao EaD e a inferência que emerge ao olharmos esse excerto é que esse sujeito específico não restringe o uso de tecnologias na educação apenas no âmbito de ensinamentos virtuais, mas o valoriza em detrimento da utilização desses recursos na sala de aula (*Para todos. No caso da formação docente vejo a EAD como recurso valioso para o ensino*). É pertinente dizer que, nos últimos anos, essa modalidade de ensino, além de trazer diretrizes que visam à democratização do ensino, vem se apresentando como uma política de desenvolvimento de cursos de formação de professores, tanto no âmbito inicial quanto na continuada.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, como já explicamos no capítulo 2 desta tese, disponibiliza, em seu portal educacional Dia a Dia Educação, diversos cursos de formação a distância (alguns dos cursos sugeridos estão elencados no quadro 1). Outro ponto a acrescentar é que a ideia de que as tecnologias digitais são importantes recursos na formação continuada a distância é válida desde que essa formação ajude o docente a construir novas propostas pedagógicas. A tecnologia, então, pode provocar mudanças no processo pedagógico se propiciar a construção do conhecimento e não a mera transmissão, se provocar no professor a mudança de atitude, na qual ele perceba que seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender.

Assim que se volta a atenção para as falas produzidas por esse grupo investigado nas reuniões reflexivas, percebe-se que o encantamento a respeito dos benefícios trazidos pelo uso das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa deixa de estar presente, ou seja, registrou-se uma contraposição a essa valoração dada pelo professor. Nas conversas no grupo e

discussões, quando o assunto foi o uso de Internet/TDIC para a prática pedagógica, os professores revelaram que ainda utilizam as tecnologias digitais para editar textos ou sugerir pesquisa. A prática docente, aqui, fica restrita ao uso pessoal para preparação de aulas, trabalhos burocráticos (planejamento de aula, lançamento de notas):

*[P5]: eu uso frequentemente, diariamente, pra fins diversos, pesquisas pessoais, pesquisas na escola, pra escrita eu uso muito, para poesia e literatura, pra acesso das redes sociais, para o uso dos emails... eu uso diariamente, não fico sem de jeito nenhum.*

*[P2]: sim, pouquinho tempo, mas todo dia eu faço uso dela... pesquisa, melhorar a minha prática, sempre to pesquisando, lendo algumas coisas... sempre uso todos os dias, nem que seja um tempo curto.*

*[P4]: quase sempre (o que é proposto) é pesquisa... a gente vem aqui fazer pesquisa... mas nem assim, eles só copiam e tudo...*

As respostas acima demonstram que esses docentes restringem o uso da Internet a uma fonte de pesquisa para suas aulas, na qual buscariam textos que pudessem ser utilizados ou até mesmo informações que acrescentariam ao conteúdo proposto no planejamento. Durante a passagem da pesquisadora na escola em que atuam os sujeitos investigados, notamos que, no tempo destinado à hora-atividade<sup>9</sup>, o laboratório de informática é amplamente utilizado por professores de diversas áreas para realizar atividades citadas pelos nossos sujeitos. Esses profissionais estão ali preparando aulas, lançando notas, pesquisando materiais ou até mesmo navegando em redes sociais. E, ainda, por diversas vezes, essas atividades eram realizadas concomitantemente com outros alunos ou professores dando aulas no mesmo espaço. Mafra e Moreira (2012 p. 213) encontraram semelhante cenário em uma pesquisa que buscou identificar o letramento digital do professor de Língua Portuguesa, quando constataram que “estes laboratórios de informática estão destinados à preparação de aula pelos professores, contudo não ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos”

O laboratório de informática, na escola investigada, tornou-se um espaço compartilhado entre alunos e professores. Há, inclusive, alguns equipamentos de “uso exclusivo” dos professores, não porque há uma norma, um aviso escrito, mas por haver um acordo tácito. Os alunos, quando chegam para realizar alguma

---

<sup>9</sup> A hora atividade constitui-se no tempo reservado aos professores em exercício de docência voltado para estudos, planejamento e avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, incluído na carga de trabalho, devendo ser cumprida integralmente no mesmo local e horário das aulas.

atividade naquele espaço, só sentam-se de frente àquelas determinadas máquinas caso algum professor os autorize a usá-las. Há casos como o externado por [P4], que diante de algumas dificuldades, não se sente motivado a levar os alunos ao laboratório de informática:

*[P4]: Eu particularmente não gosto de usar aqui na escola... toda vez que vim não dava certo, não pegava Internet... O computador sempre ajuda, mas a gente tem que lembrar que ele não é o principal da aula. E sempre pode dar problemas, não ligar, não conectar... os alunos também não colaboram... só pensam em Facebook...*

*[P4]: mas é uma função descer com os alunos, perde tempo, eles acham que é brincadeira...*

Os registros acima revelam que os professores investigados pouco utilizam as TDIC como algo inovador nas atividades de sala de aula, embora reconheçam que essas práticas podem se revelar como aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Tais tecnologias são vistas, então, como ferramentas de informação e muito pouco como um meio de implementar as práticas sociais, as práticas de letramento digital.

Xavier (2005, p.01) defende que os professores precisam saber aproveitar todo o potencial pedagógico pelas tecnologias digitais, pois, “além de inovadora, a prática docente deve ser prudente, ética, e estética, buscando, dessa maneira, formar o aprendiz em sua totalidade”. Essa concepção permeou o discurso do professor em outros momentos. Ao responderem especificamente a respeito da relação entre tecnologias de informação e comunicação e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, muitos docentes ainda ficaram limitados à utilização da Internet para fins de pesquisa ou consumo de informação. Houve também a preocupação em utilizar equipamentos para transmissão de dados, como o uso do projetor multimídia ou a TV Multimídia para vídeos ou *slides* (PowerPoint). No Quadro 6, a seguir, podemos observar alguns exemplos dessa constatação:

**Quadro 6** – Resposta para a pergunta: De que forma a utilização das tecnologias de informação e comunicação contribui para o ensino de Língua Portuguesa?

[Q1] *Desenvolvimento linguístico em outro ambiente*

[Q2] *Contribui para as pesquisas direcionadas adquirindo informações que acrescentarão no aprendizado do aluno.*

[Q3] *Acredito que quando os alunos estão pesquisando usando a Internet se concentram mais eles aprendem mais do prof explicando. Pois observo que há um interesse maior em perguntas para sanar dúvidas.*

[Q4] *Como ferramenta tecnológica*

[Q5] *Acessar textos, biografias de autores, pesquisas, leitura de obras.*

[Q6] *Eu gosto de utilizar o projetor de multimídia, ou a TV Pendrive para apresentação de slides, com textos ou imagens, na tentativa de mobilizar o interesse do aluno pelo conteúdo.*

[Q7] *Moderniza as minhas aulas trazendo mais informações científicas para os alunos. Quando se trabalha com gêneros textuais podemos trazer para os alunos vários exemplos através da Internet, facilitando o reconhecimento das características dos mesmos.*

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Os docentes investigados demonstraram acreditar que no contexto atual não é possível deixar de inserir as TDIC como recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, pois elas estão à disposição do professor e do aluno. Além disso, aquele tem de servir-se delas para inovar a sua metodologia de ensino, criar novas formas de demonstração e exemplificação de conhecimentos a serem trabalhados na sala de aula.

Algo que nos chamou a atenção foi no caso da primeira resposta do questionário, no Quadro 6, em que o respondente [Q1] afirma que o uso das TDIC contribui para o *desenvolvimento linguístico em outro ambiente*. Interessou-nos essa questão, pois durante os encontros, quando provocamos o assunto, perguntando se o ambiente digital não poderia também auxiliar na competência linguística, um dos professores defendeu que o uso desses recursos poderia estar prejudicando a linguagem escrita das crianças e adolescentes, uma vez que “*escrevem tudo reduzido*”: vc, tb, pq, oq, bj,...

[P4]: *Eu acho que (a internet) interfere nos alunos... Assim, eu pego o caderno deles para ler e vejo lá palavra abreviada. Na prova também tem disso. Eles escrevem errado como se escrevesse na internet.*

[P1]: *Mas eles escrevem assim no Facebook... é o jeito deles, tem de explicar que não é assim... no Face de um jeito mas aqui é de outro. Não só aqui, sabe? Como eles vão escrever uma redação no concurso, no vestibular? Tem de saber a diferença.*

[P4]: *mas eles não entendem... e escreve lá... vc, pq... essas coisas... vocês não acham que piorou? Eu acho...*

A preocupação desses docentes está pautada em um pensamento dominante de que as práticas escritas na Internet produzidas por jovens e adolescentes, especialmente nas redes sociais, causariam um empobrecimento linguístico. Essas práticas, definidas como *Internetês* (de: Internet + sufixo -ês), são uma espécie de convenção linguística do mundo digital com palavras e abreviaturas constituídas de verdadeiros códigos entre internautas, em que a informalidade verbal e a rapidez na interação tornam-se pressupostos para a manutenção da conversação. Os professores veem, então, essa linguagem simplificada como “transgressões”, uma ameaça ao idioma. Para Dieb e Avelino (2009), as preocupações geradas por essa visão, chamada pelos autores de “mal-estar” gerado entre pais e professores, existem por desconhecimento e preconceito presentes tanto na escola quanto na sociedade. Os autores defendem que:

mais do que uma deficiência de leitura e escrita ou um prejuízo na aprendizagem dessas duas atividades, os adolescentes (alunos) que se utilizam do *Internetês* para interagir com seus pares apresentam um domínio das práticas discursivas que cada vez mais se fortalecem nos ambientes digitais de comunicação (DIEB; AVELINO, 2009, p. 266).

Nesse sentido, a questão envolve discussões na sala de aula a respeito de variação linguística, instigando alunos a identificarem em que instâncias ocorrem o uso dessa linguagem. O *Internetês* também está sujeito a convenções e cabe ao professor, então, incluir, no índice das variedades linguísticas da linguagem, estabelecendo relações entre a norma e o uso da língua no domínio digital, alertando, inclusive, que a escrita digital envolve situações que podem ir da variação mais informal à mais formal.

No questionário aplicado com o intuito de verificar as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre a utilização das TDIC que contribui para o letramento digital, consultamos a respeito das possíveis desvantagens que o uso do

hipertexto pode trazer ao ensino de Língua Portuguesa. As repostas encontradas estão elencadas no Quadro 7:

**Quadro 7** – Resposta à pergunta: Que vantagens ou desvantagens o hipertexto é capaz de trazer para a formação dos alunos?

<p>[Q1] Não consigo opinar</p> <p>[Q2] <i>Vantagens: Contribui para o conhecimento dos alunos. Facilita aprendizagem. Desvantagens: Os alunos não têm vontade de escrever, preferem utilizar o computador.</i></p> <p>[Q3] <i>Vantagens: Acredito que pode trazer vantagens no sentido do crescimento do aluno.</i></p> <p>[Q4] <i>Vantagens: Mais informações para os aluno. Aula Diversificada.</i></p> <p>[Q5] <i>Vantagens - informa, desperta a curiosidade do aluno e auxilia a aprendizagem, liberdade do aluno para seguir uma sequencia não linear. Desvantagens - acesso a muita informação ao mesmo tempo e o aluno nem sempre consegue organizar e sintetizar essas informações devido a quebra da sequência lógica. Dificuldade em delimitar e definir um objetivo.</i></p> <p>[Q6] <i>Desvantagem: o aluno se perder na imensidão de links, hiperlinks e hipertextos disponíveis. Vantagem: os alunos têm informação e não conhecimento sobre o assunto, por isso se faz necessário trabalhar nessa perspectiva.</i></p> <p>[Q7] <i>Vantagem: o hipertexto é rápido e dinâmico. Desvantagem: alguns alunos não conseguem separar e relacionar as informações presentes no hipertexto.</i></p>
---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Com relação às desvantagens, os sujeitos apontaram a dispersão do foco principal por parte dos alunos pela presença de grande quantidade de informações no hipertexto. Todavia, a maior parte concordou que o hipertexto é uma ferramenta que dá aos professores a oportunidade de inovar em suas aulas e, por conseguinte, despertar o maior interesse dos alunos nas aulas. Os professores fazem referência à dificuldade que podem surgir pela infinidade de trilhas possíveis de serem seguidas pelos alunos ao navegarem pela Internet, pela quantidade de informação disponível no meio digital e pela consequente falta de controle por parte do professor que isso pode gerar.

Na resposta de [Q2], vislumbramos a seguinte concepção: o uso do hipertexto facilita a aprendizagem de Língua Portuguesa. Novamente, no discurso presente nas respostas do questionário, percebe-se o deslumbramento dos docentes no que se refere ao uso das TDIC, como se o uso de recursos e textos oriundos do ambiente virtual estivesse impregnado de um caráter mágico que faça a aprendizagem acontecer com “facilidade”. Não podemos negar que o emprego planejado desses recursos nas salas de aula pode facilitar o interesse dos alunos pelas atividades escolares, pode motivá-los, aproximando-os dos conteúdos propostos pelo docente e, assim, ressignificando a aprendizagem. Para Gadotti, (1994), a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. Para que isso ocorra, no entanto, o professor precisa entender que trabalhar com o hipertexto é desafiador, no sentido de que representa novas possibilidades de práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, pois é um texto multilinearizado, multissequencial, realizado em um novo espaço de leitura e escrita (MARCUSCHI, 2010). É importante, portanto, conhecer as características desse tipo de texto, como se forma, como é divulgado e, então, planejar seu uso para, aí sim, facilitar a aprendizagem dos alunos.

Quanto à resposta dada por [Q7] – “*os alunos não têm vontade de escrever, preferem utilizar o computador*” – Ferreiro (2000) defende que os recursos tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática, redes de *WI-FI*) oportunizam aos estudantes eventos que possibilitam o ato de escrever e publicar. Contudo, continua a autora, as práticas de escrita na escola podem se tornar enfadonhas, pois a produção tem como interlocutor apenas o professor que solicitou a atividade. As atividades de escrita escolar continuarão enfadonhas, seja no caderno, com tecnologias de lápis, caneta e papel, seja no computador. Não importa qual o suporte utilizado para a produção do texto, se não houver planejamento, a atividade será sem significado para os estudantes.

Uma das vantagens trazidas pelo investigado identificado por [Q5] é que o hipertexto *informa, desperta a curiosidade do aluno e auxilia a aprendizagem, liberdade do aluno para seguir uma sequencia não linear*. Percebemos, então, que esse professor compreende o hipertexto como um texto que permite ao leitor traçar uma trajetória, construindo seu próprio significado do texto, confirmando, assim, uma das principais características do hipertexto, a não linearidade. Entre as desvantagens, há o registro da preocupação com o gerenciamento, por parte dos

alunos, da quantidade de informação disponíveis na rede (o aluno se perder na imensidão de links, alguns alunos não conseguem separar e relacionar as informações presentes no hipertexto, acesso a muita informação ao mesmo tempo e o aluno nem sempre consegue organizar e sintetizar). O professor deve ter ciência de que, uma vez constatado esse problema, é seu papel orientar, intervir, acompanhar seu aluno nesse emaranhado de informações. O professor pode selecionar vários *sites* que correspondem aos objetivos pedagógicos e guiar a leitura do aprendiz por meio dos *sites* selecionados, evitando que o mesmo perambule sem propósito ou se perca na *web*.

Entre as respostas do questionário, destacamos uma na qual o respondente [Q1] apenas diz: *não consigo opinar*. Essa resposta em branco ou pouco consistente traz indícios de que os estudos a respeito do hipertexto ainda são pouco explorados em ações formativas. Pesquisas acadêmicas que tratam dos textos disponibilizados em ambientes hipertextuais não estão – mas deveriam estar – ao alcance do professor que atua na escola. Assim, o professor, inseguro diante de tanta informação ou da falta dela, prefere se calar ou responder evasivamente.

Por fim, há uma representação de TDIC relacionada de maneira superficial à educação. Estas tecnologias, para os investigados, modernizam, diversificam suas aulas. Como se esses recursos servissem como verniz em suas aulas, enfeitando, tornando as atividades mais divertidas. O professor não se dá conta de que as TDIC instauram, como Lankshear e Knobel (2007) apontam, um novo letramento, uma prática que envolve uma nova técnica, mas, principalmente, que promovem um novo *ethos*, ou seja, um novo posicionamento perante o processo de aprendizagem.

Além das desvantagens descritas no questionário, durante os encontros falou-se muito a respeito dos empecilhos que impediriam a utilização do computador conectado à Internet durante as aulas. Os cinco professores que participaram das discussões levantaram fatores de naturezas variadas que indicaram a possível não existência de um laboratório de informática na escola, a burocracia imposta pelo estabelecimento de ensino em relação à ida do professor com seus alunos para este laboratório e também a dificuldade em se preparar uma aula para este fim.

Alguns desses professores mencionaram o preparo (ou a falta dele) do professor para incorporação dessa prática no seu dia-a-dia:

*[P1]: são raros os professores que utilizam... Porque a dificuldade com eles é grande... e não é a mesma coisa que os alunos fora da escola estão acostumados a usar. Então, dificulta mais... e para os alunos é mas fácil... pro professor que veio de outra época já é mais difícil.*

*[P3]: Eu acho válido trazer esses equipamentos para escola. A escola não pode ficar atrasada no tempo. Tem que estar sintonia com a sociedade atual. Mas a gente, que é professor, tem que estar preparado para lidar com tais tecnologias, saber ligar, saber que recurso tem. A gente tem de ter segurança, para quando chegar aqui no laboratório, passar segurança pra nossos alunos... eles também podem não saber como utilizarem e isso pode causar alguns transtornos durante as aulas.*

*[P4]: Quando a gente participa de um curso de formação se fala muito, é teoria, quase não tem prática... mas prática que funciona mesmo aqui... Às vezes passam uma prática, mas nem sempre é possível aplicar aqui. Não está dentro de nossa realidade.*

Torna-se importante lembrar que os alunos da escola investigada vivem em um contexto social que limita o acesso às TDIC. Por isso, nem sempre terão as habilidades necessárias para realizar um desempenho satisfatório de atividades mediadas por esses recursos, sejam elas escolares ou do seu dia-a-dia. Vários estudantes dessa escola têm acesso à tecnologia móvel, em especial os celulares *smartphones*. No entanto, como o acesso à rede *wireless* da escola é restrito a alguns ambientes, como o laboratório de informática, a biblioteca, a secretaria e a sala de professores, nem sempre essa facilidade de acesso às tecnologias significa necessariamente acesso às informações solicitadas pelo professor. É nesse sentido que o professor [P3] menciona a importância de se ter segurança em suas aulas e defende a necessidade de formação orientadora no que diz respeito aos recursos digitais e, dessa maneira, estar preparado para contribuir com o letramento digital de seus respectivos alunos. Podemos dizer que a falta de formação pode ser fator determinante para a insegurança em proporcionar aos seus alunos novas experiências linguísticas, inclusive com o uso dos celulares para gravar, filmar, fotografar, editar, ações que não exigem uma conexão à Internet.

Além disso, podemos notar, novamente, nos excertos apresentados por [P1], [P3] e [P4], certa resistência por parte dos professores em relação aos cursos de formação continuada, por não trazerem, segundo eles, atividades práticas. Aliás, é importante ressaltar que, no questionário, todos afirmaram ter participado de algum tipo de formação tecnológica ofertada pela SEED ou por instituições de ensino privadas, conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 8** – Resposta para: Caso tenha participado, conte brevemente o que você aprendeu na capacitação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação.

*[Q1] Participei de uma formação sobre a lousa digital. Conhecemos os seus recursos para utilizar em sala de aula.*

*[Q2] Foi um curso básico, como utilizar o computador, Internet, passar e-mail..*

*[Q3] Oficinas de blog e outras relacionadas aos recursos audíveis*

*[Q4] Ligar e desligar o computador, salvar imagens, control C e V(copiar e colar)planilha, fazer Slides,utilizar o pen drive, gravar CD. (Seed e Privada)*

*[Q5] Participei de tantas formações que fica difícil lembrar de todas. A única coisa que sei que foi muito útil para minha prática pedagógica.*

*[Q6] A ser professor-tutor no ensino a distância.*

*[Q7] Fiz cursos de mídias básica, intermediária e avançada o MEC e inclusive uma Pós em mídias na educação pela UNB/MEC. Além de inúmeros curso pela DITEC/SEED que foram ótimas.*

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Os resultados apresentados no quadro 8 mostram que todos os professores investigados participaram de cursos em que a prática docente envolvia as TDIC, desde a formação básica, como ligar e desligar, salvar imagens, utilizar *pen drive*, entre outros, até a formação mais avançada. Contudo, tais respostas nos causaram um desconforto, pois, como se pode inferir pelos dados apresentados até agora, muito pouco tem sido realizado, de fato, no que se refere a práticas de letramento digital dos sujeitos envolvidos nas ações pedagógicas – alunos ou professores. Então, se todos afirmam terem em seus currículos cursos de formação que preparam para usar mídias digitais em sala de aula, onde estaria o problema? Talvez, embora a participação em cursos seja significativa, inferimos que muitos professores ainda não se sentem preparados, mesmo tendo passado pelos cursos de formação. Em outras palavras, os cursos oferecidos ainda não são suficientes ou são inadequados. A razão disso talvez esteja na forma como essas ações formativas são propostas: de cima para baixo.

Ao propor os cursos, os formadores (Governo, Universidades, entre outros) “acham” que o modelo formativo vai ao encontro dos objetivos das práticas

educativas. Por outro lado, os professores buscam, nessas ações, encontrar soluções para os problemas que enfrentam na sala de aula. Nesse sentido, não basta, então, oferecer cursos se não houver um espaço no qual o professor é ouvido, em um diálogo constante, sem imposição. Além disso, defendemos ser primordial acompanhar as práticas docentes, desde o planejamento até a avaliação, a fim de auxiliar esse profissional a superar os obstáculos encontrados no percurso de inserção das TDIC na sala de aula.

Um olhar mais atento nos dados do Quadro 8 dirige-nos à resposta evasiva do respondente [Q5], explicando que participou de formações (*de tantas formações*) das quais não se lembra (*fica difícil lembrar de todas*). Nesse fragmento, é possível notar que, embora o docente tenha afirmado que as ações de formação continuada contribuíram para sua prática, fica implícito que as formações nas quais participou não foram eventos realmente marcantes, pois eles se perderam no esquecimento. A fala desse sujeito aponta que essas ações deixaram de agregar sentido à sua prática pedagógica e de, conseqüentemente, ressignificar sua atuação docente, o que nos leva a acreditar que as “tantas formações” das quais participou não atenderam aos anseios deste professor. Assim, na tentativa de sublimar essa frustração, a resposta vem permeada de improvisação, reproduzindo uma avaliação padrão de cursos de formação continuada (*foi muito útil para minha prática pedagógica*).

Como, então, deveriam ser os formatos dessas ações formativas que atendam aos objetivos do professor, do aluno e da escola? Nos dados compilados no Quadro 9, os professores investigados insistem que elas devem estar muito próximas da realidade em que esses profissionais atuam, inclusive, privilegiando aspectos práticos do uso das TDIC aplicados no fazer docente:

**Quadro 9** – Resposta para: Como deveriam ser os cursos de formação contínua (capacitação) para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação ?

- [Q1] Deveriam ser práticos e inovadores trazendo sugestões para se trabalhar em sala.
- [Q2] Deveria ser ofertado pela instituição de ensino, de acordo com a necessidade de cada professor.
- [Q3] Preparar os professores para usarem essas tecnologias em sala, pois muitos não sabem.
- [Q4] Deveríamos ter aulas teóricas e práticas.
- [Q5] Tutor em EAD
- [Q6] Deve ser teórico e prático assim como a CRTE dos núcleos aplicam regionais aplicam.
- [Q7] Os cursos necessitam principalmente de professores preparados para tal, o que não acontece na maioria deles.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

As sugestões participantes da pesquisa centraram-se em novas possibilidades metodológicas e atividades práticas, orientadas na resolução das situações-problema da sala de aula (*para se trabalhar em sala*). Compreendemos que os aspectos práticos do fazer docente são mais valorizados porque, de certa forma, estão relacionados aos enfrentamentos no ambiente escolar. Entretanto, a formação continuada precisa ir além, precisa promover a formação de professores capazes de entender, questionar e transformar a sua prática (*Preparar os professores para usarem essas tecnologias em sala, pois muitos não sabem*). Ao nosso entender, não é desejo desses docentes participarem de cursos pautados apenas em uma perspectiva meramente instrumental. Ao contrário, o que os sujeitos buscam é uma articulação entre a reflexão dos saberes teóricos com intervenções práticas, ajudando-os a romper o paradigma tradicional (*de acordo com a necessidade de cada professor*).

No excerto a seguir, transcrito das gravações das reuniões reflexivas, [P3] aponta a dificuldade em transpor para a realidade em que atua profissionalmente os saberes adquiridos nos cursos em que participou:

*[P3]: Então, já fiz um desse curso. Já assisti a palestras, já assisti a vídeos. Mas nada do que falaram consegui fazer aqui. O que eles falam está longe da realidade nossa aqui. Os cursos, então, na minha opinião, deveriam ser feitos na escola em que a gente está lotado. Assim fica fácil a gente na hora ver se dá ou não para aplicar.*

O que esse professor alerta, em seu relato, é o descompasso entre os cursos oferecidos e a realidade escolar. São programas de formação continuada que, segundo ele, não atendem às especificidades do *lócus* escolar. Sua fala manifesta o desejo de que o formador vá ao seu encontro e não o contrário (*Os cursos, então, na minha opinião, deveriam ser feitos na escola em que a gente está lotado*).

Os docentes, de maneira geral, pedem que os programas observem as necessidades e as demandas das escolas. Um exemplo desse apelo pode ser visto no excerto abaixo:

*[P5]: Sim, até acho que o formador tem de vir até nós, na escola. E não a gente ir até ele. Ter essa pessoa do nosso lado, orientando. Precisa de alguém dentro do laboratório auxiliando a gente. E tem de fazer no nosso horário...*

Ao ouvirmos o relato de [P5], inferimos que é desejo dos professores ter seus formadores mais próximos, em um diálogo que possibilite um planejamento pedagógico de atividades didáticas específicas ao uso das TDIC, ao mesmo tempo em que atenda as demandas e as necessidades reais daquele ambiente escolar. Concordamos com Prado e Valente (2003) quando defendem uma formação de professores que, além de integrar o computador no contexto escolar, requer: condições que lhe possibilitem entender o computador como uma nova metodologia para desenvolver o conhecimento; condições que os ajudem a vivenciar experiências relacionadas ao conhecimento que constroem; condições que os ajudem a entender como integrar o computador em suas ações pedagógicas. Neste contexto, os cursos devem promover reflexões e planejamento de atividades e não somente transmitir informações.

Os professores necessitam de capacitação para compreender esses procedimentos de ensino. Os cursos de formação em serviço devem enfatizar que o professor responsável pela disciplina curricular precisa ter “conhecimento dos potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar, adequadamente, atividades não informatizadas de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador” (PRADO; VALENTE, 2003, p.2). Em convergência com os autores, defendemos a importância da formação continuada no ambiente de trabalho docente

porque acreditamos que propicia mudanças substanciais no fazer pedagógico quando o professor retorna ao seu local de trabalho e recontextualiza sua prática embasada no conhecimento adquirido.

Ao legitimar esse acompanhamento tão próximo, o formador também estará ciente dos obstáculos e enfrentamentos na sala de aula. Durante os encontros, os professores pontuaram empecilhos e situações-problema, como a carga horária, demandas administrativas e, no caso do ano de 2015, as reposições de aula em consequência da longa greve. Muito se falou, também, a respeito do suporte operacional (ou a falta dele) para uso eficaz das tecnologias “logadas” na Internet e que, segundo os docentes, prejudicariam a utilização dos recursos digitais em sala de aula, como mostram os excertos abaixo:

*[P1]: tem a Internet que é muito ruim, não tem na escola toda... Nas salas de aula não pega Internet. A Internet poderia ser mais rápida, ter mais conexões pra pegar no colégio todo,*

*[P3]: temos o laboratório de informática com Internet... mas o sinal é fraco... fica caindo..*

*[P5]: mas nós temos um sistema operacional que parece não ser o mais adequado, o Linux. E aí gera uma certa dificuldade porque toda ou quase toda informação em relação à informática é baseado no Windows, que é mais padrão, mais utilizado, enfim... isso vem do governo, mas dificulta muito o nosso trabalho e ...*

*[P3]: ah, os alunos dão um jeitinho... não sei direito... o tal roteador com celular do outro...*

*[P2]: mas apesar disso sempre temos grande apoio da equipe pedagógica... a Internet pra pesquisa, o datashow que é um recurso muito bom. Infelizmente a gente vê outras realidades por aí. Tem escola que tem laboratório, é lindo, maravilhoso, mas está trancado, a chave fica com a diretora, professor nem pode usar. Então, a gente ainda tá bem, porque a direção daqui deixa todo mundo usar. Se está quebrado é porque é usado.*

A qualidade de conexão à Internet oferecida nas escolas no estado do Paraná ainda é muito baixa (PROFESSORES, 2015). Por mais disseminada que esteja a Internet nos mais variados pontos da sociedade, como bares, restaurantes, ônibus, na escola pública essa realidade apresenta-se um pouco diferente. A escola, em especial para aqueles alunos provenientes de classes sociais vulneráveis economicamente, é uma agência de letramento digital, tendo como função, também, a democratização do acesso à Internet. Assim, ao nos depararmos com esse tipo de dificuldade enfrentada pelos professores a respeito das condições de uso da Internet na escola, perguntamo-nos de que forma essa mesma escola poderá dar subsídios aos seus alunos para enfrentar as demandas de uma sociedade que se expressa mediada pelas tecnologias digitais. De que forma essa escola pode contribuir para a

inclusão digital? De que forma poderá privilegiar habilidades que contemplem o letramento digital sem conexão com a internet?

A falta de manutenção nas máquinas também é um obstáculo relatado pelos professores:

*[P5]: Porque é uma função, você vai lá com os alunos até a sala de informática e chega lá o negócio não funciona, tá quase tudo quebrado. Liga uma, funciona, liga duas, não funciona. A gente também perde a paciência e fica uma aula bagunçada do que a aula do dia-a-dia. Melhor fazer o tradicional, mesmo.*

*[P4]: Eu particularmente não gosto de usar aqui na escola... toda vez que vim não dava certo, não pegava Internet. O computador sempre ajuda, mas a gente tem que lembrar que ele não é o principal da aula. E sempre pode dar problemas, não ligar, não conectar... os alunos também não colaboram... só pensam em Facebook....*

Os relatos feitos por esses professores apontam que não basta planejar a aula se as máquinas não funcionam dentro da expectativa e se as demandas burocráticas suplementam o fazer pedagógico. Nesse caso, a falta de manutenção dos equipamentos e a longa e cheia carga horária docente – apenas para citar dois fatores –, tornaram-se empecilhos ao propósito de motivação com a prática envolvendo a tecnologia, frustrando, muitas vezes, o trabalho desses sujeitos:

*[P3]: Eu sei que a gente não devia privar eles de ter mais contato. A gente sabe disso... letramento digital, né? Ou inclusão, como já li... mas a gente não tem tempo... olha, agora eu to aqui, mas to pensando nas reposições. E tem de cumprir a carga horária, e tem de fazer prova, e precisa dar matéria...*

*[P1]: pois é, agora tá assim, mas penso que logo muda. Tem que mudar. A escola tem que mudar. Quem sabe um dia não tem computador na sala de aula, cada um com o seu, ali tem livro didático, a tarefa, fórum, como é no ensino a distância.*

*[P3]: mas para isso tem de sair da zona de conforto. Não é que eu não quero. Claro que sim! Olha só, se a gente fizer como falam, com os alunos criando, escrevendo, publicando gêneros textuais na Internet. Bom né? Mas tem que saber fazer, saber como funciona..não é só chegar e pum! Pá! Tá pronto! E precisa tempo, planejamento, formação... sou realista. Não é preguiça. Mas um dia a escola chega lá...*

Mas um dia a escola chega lá... O professor [P3] acredita que o letramento digital não se restringe em preparar aulas ou pesquisar na Internet. Esse sujeito, embora não consiga exprimir com palavras o que mudar e escolha as onomatopéias para demonstrar (*não é só chegar e pum! Pá! Tá pronto*), reconhece a necessidade de mudanças. Contrastando com sua fala no primeiro turno, na qual se manifestou de maneira pessimista (*mas a gente não tem tempo..olha, agora eu to aqui, mas to pensando nas reposições. E tem de cumprir a carga horária, e tem de fazer prova, e precisa dar matéria...*), ao retomar a palavra exterioriza a importância do

desenvolvimento profissional (*mas para isso tem de sair da zona de conforto*). Na opinião de [P3], os cursos de formação não atendem às demandas da escola, embora concorde que o conteúdo dos cursos seja bom (*Olha só, se a gente fizer como falam, com os alunos criando, escrevendo, publicando gêneros textuais na Internet. Bom né?*).

É preciso considerar que a formação docente, inicial ou continuada, não resolve essas questões de ordem estrutural, como a falta de apoio técnico nas escolas, laboratórios de informática obsoletos ou depredados, dentre outros obstáculos dessa natureza. Por outro lado, não se pode ignorar que esses fatores desmotivam o professor e contribuem para que o uso das TDIC fique limitado a trabalhos burocráticos, planejamento de aula, pesquisa de conteúdo, como denotam os excertos a seguir:

*[P2]: eu tento fazer o máximo que eu posso. Preparo aulas, busco vídeos, jogos, pesquiso por aulas... não invento nada, mas gosto de aprender...*

*[P3]: pouco, muito pouco, sei que poderia usar mais, sei que poderia usar mais, mas ainda tenho dificuldade de usar. Uso, por exemplo, na exibição de filmes, nas pesquisas de atividades para fazer com os alunos... mas diretamente com eles eu sei que poderia usar mais*

*[P2]: a Internet pra mim é uma ferramenta muito poderosa, muito boa, e nem consigo ficar mais sem ela, então ela me auxilia na prática pedagógica. Pesquiso aulas, atividades, jogos, preparo provas, busco outras informações que possam complementar o que trabalho na sala.*

*[P5]: tanto a caixa de som, o DVD e o Datashow são muito utilizados nas minhas aulas, para apresentação de aulas como, até mesmo, na exibição de alguns vídeos porque dá mais, ou desperta mais o interesse do aluno. A gente ainda usa a TV Pendrive para exibir esses vídeos para os alunos. Mas quando é um filme, o datashow ajuda a ficar mais emocionante.*

Nos relatos acima, percebe-se que os docentes sujeitos da presente pesquisa utilizam as ferramentas tecnológicas a fim de organizar suas aulas – planejar as atividades em sala de aula, buscar vídeos que servirão de apoio à exposição de algum tema. O *design* das práticas educativas continua, então, pautado no modelo tradicional, em que o professor transmite informações e os alunos recebem e reproduzem. O projetor multimídia (DataShow) substituiu o quadro-negro ou a tela da televisão, nos casos em que o professor exhibe filmes ou vídeos. Porém, nosso olhar se voltou para o fato de que a maior parte das atividades descritas envolve ações centradas no professor, como preparar aulas, pesquisar aulas, preparar provas, ou seja, atividades em que o aluno não está de fato envolvido. Não queremos dizer, com isso, que as TDIC não possam estar apoiando o professor no

que se refere às questões operacionais ou burocráticas da sala de aula. O que defendemos, no entanto, é a necessidade de ir além da visão utilitarista desses meios tecnológicos. Faz-se necessário ampliar os espaços nos quais a inserção e o uso das TDIC como práticas efetivas que conduzam o alunado ao letramento digital.

Quando nos referimos a práticas efetivas que conduzem ao LD, partimos do pressuposto de que as atividades de ensino mediadas pelas mídias digitais podem e devem preparar o aluno a participar das práticas letradas na *web*. Assim, se o professor decide realizar uma WebQuest, que essa atividade seja para orientar os alunos a buscar informações em diferentes fontes na rede virtual e que possam transformá-las em conhecimento. Ao proporcionar atividades que envolvam escritas colaborativas em ambientes virtuais, que essas produções levem o aluno a perceber que há diferentes pontos de vista compartilhados e esse confronto de pontos de vista pode ajudar no desenvolvimento da capacidade de sociabilidade. Nessa perspectiva, o docente deve dar oportunidade para que esses estudantes produzam textos plurais, elaborados com elementos imagéticos e sonoros e, posteriormente, na rede virtual, permitindo a construção coletiva que dá voz aos vários autores. Ao propiciar essas e outras experiências envoltas em práticas que circulam em ambientes digitais, o professor cria condições para que seu aluno possa refletir sobre suas participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação dos comentários, a confiabilidade das fontes, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015).

Apesar da importância de realizar esforços no sentido de que essas práticas se concretizem, nos relatos das reuniões reflexivas poucos docentes participantes da pesquisa afirmaram utilizar as ferramentas tecnológicas aplicadas em práticas efetivas de ensino e aprendizagem em que o aluno é o produtor enquanto o professor é o mediador. Para evitar essa rota na contramão, insistimos que educadores e formadores precisam dialogar a fim de que estes educadores apropriem-se crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções em vez de consumi-las passivamente, considerando práticas efetivas de letramento digital (FREITAS, 2010).

Antes de finalizarmos as análises dessa subseção, acreditamos ser pertinente apontar que a maior parte das respostas encontradas nos questionários estava transpassada por uma visão otimista do ensino mediado pelas tecnologias. Para os docentes sujeitos desta pesquisa, ao inserir as TDIC em suas práticas pedagógicas,

as aulas tornam-se modernas, o aluno fica mais interessado e concentrado, esses recursos contribuem com ou facilitam a aprendizagem. Os docentes, no questionário, demonstraram acreditar que, no contexto atual, não é possível deixar de inserir as TDIC como recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, pois elas estão à disposição do professor e do aluno. Além disso, nos dados do questionário, os docentes têm de servir-se dessas tecnologias digitais para inovar a sua metodologia de ensino, criar novas formas de demonstração e exemplificação de conhecimentos a serem trabalhados na sala de aula. Paradoxalmente, as falas durante as reuniões reflexivas vêm carregadas de uma certa incerteza a respeito da aplicabilidade das TDIC nas práticas docentes.

Essas constatações nos direcionaram para a pesquisa de Ruiz (2016), na qual se buscou discutir, no contexto de TDIC, qual a imagem acerca dos professores que a academia construiu em artigos científicos publicados entre 2010 e 2013. Nesse trabalho, a autora sintetizou o imaginário discursivo acerca do professor em quatro enunciados: 1) o professor está diante de um desafio; 2) o professor tem um novo papel; 3) o professor deve ser mediador; 4) o professor precisa aprender para ensinar. Essas assertivas, defendidas no discurso acadêmico e referendadas pelos documentos oficiais, moldam o pensamento do professor que, inconscientemente, acaba reproduzindo-as nas respostas dos questionários. Ruiz (2016, p. 282) ainda explica:

Ao se impor discursivamente a (e não uma) identidade professoral na contemporaneidade como aquela que articula educação e tecnologia, inclui-se no grupo dos “bons professores” todos aqueles que invest(ir)em nessa posição-sujeito; e exclui-se, evidentemente, todos os outros, os “maus professores”, que não se identifica(re)m com tal posicionamento discursivo. (grifos nossos).

Assim, ao responder os questionários, quando estavam (possivelmente) sozinhos, apenas eles e a tela do computador, esses sujeitos foram compelidos (inconscientemente ou não) a reproduzir o discurso pelo qual são interpelados: serem os “bons professores”, que concordam que a tecnologia é fundamental na educação, que ela facilita aprendizagem. Talvez seja o mesmo discurso que eles leem nos documentos oficiais e nos materiais dos cursos de formação continuada. Em consequência disso, o que encontramos nos questionários são falas que enaltecem a tecnologia na educação, sempre vista como algo que contribui com a

aprendizagem, que ajuda os alunos a se concentrarem, tornando as aulas envoltas e modernidade e inovação.

Por outro lado, como já mencionamos, as transcrições das reuniões reflexivas já não carregam uma imagem positiva das TDIC (*Eu particularmente não gosto de usar aqui na escola*). Nelas, encontramos o professor menos entusiasmado, mais consciente de que as tecnologias, sozinhas, não garantirão a qualidade do ensino (*O computador sempre ajuda, mas a gente tem que lembrar que ele não é o principal da aula*). Pareceu-nos que as reuniões reflexivas foram tomadas de um clima de “ajuda em grupo”, nas quais os professores, além de compartilharem suas experiências, falavam sobre os contratempos de sua profissão e suas frustrações se transformaram em desabafo em mais de um momento no decorrer dos encontros:

E para quem se dirigiam esses desabafos? Naquela ocasião, eles eram dirigidos para a pesquisadora, que representava “alguém fora da escola” (a academia ou o governo) e tratava-se de uma oportunidade única de serem escutados. Esse cenário nos leva a deduzir que as ações governamentais criadas para a inclusão das tecnologias digitais nas escolas, entre elas os cursos de formação continuada, chegam aos profissionais da educação de maneira verticalizada, de cima para baixo, sem valorizar as reais experiências desses sujeitos. As instâncias oficiais precisam buscar, então, uma maneira de diminuir essa lacuna entre formação e prática – seja por meio das secretarias de estado, seja por meio das instituições de ensino superior. Há que se abrir um canal de diálogo, nos quais os professores possam relatar a realidade de suas escolas, mas que esse canal tenha dois sentidos, um que faça os profissionais da educação escutem o que propõem os formadores e outro que permita esses formadores irem até a escola, ouvirem com atenção os apelos dos docentes.

É preciso desenvolver estratégias, de forma a poder, mesmo que em momento posterior, desvelar o implícito, o subentendido, o escondido daquilo que os professores estão dizendo. Ser capaz de “ler” o que está por trás da fala dos professores para, como postulam Cardoso e Guida (2007), reconhecer o papel da interação entre pares no avanço de seus conhecimentos e de se deslocar de um ponto de vista único no qual se sustenta apenas a transmissão de informação.

### 3.2 EIXO 2: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL

Nesta categoria, apresentamos os resultados da intervenção realizada na escola pesquisada. Quando se iniciou o desenho desta investigação, cedo se percebeu que a recolha de dados não poderia estar localizada em um só momento. Não se partia de teoria feita e o posicionamento era exploratório e indutivo. Pretendia-se compreender como os professores implementavam atividades que promovessem o letramento digital. Optou-se, assim, pela ida à sala de aula, preparação de atividades com os professores e observação de suas práticas a partir desse planejamento.

A fim de atualização, retomamos a tese que é aqui defendida: é necessário que a formação, além de continuada, seja permanente, com o formador ao lado do professor de Língua Portuguesa, acompanhando o processo de planejamento, execução e avaliação dentro da escola, ajudando-o, enfim, a recontextualizar a prática docente embasada no conhecimento adquirido, a fim de assegurar a esse profissional ser capaz de promover o letramento digital, para si e para seus alunos.

Assim, o ensejo nessa etapa é contribuir na orientação de planejamento de atividades que envolvam o uso das mídias digitais, a fim de verificar de que forma as experiências dos professores com as práticas de letramento digital causam (ou não) mudanças em relação à sua prática docente e em relação à inclusão digital dos alunos. A partir disso buscamos investigar se a presença de um formador (aqui representado pela pesquisadora) ajudou os sujeitos com o planejamento de possíveis alternativas para as atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Nessa etapa, participaram dois professores de escola pública, da cidade de Londrina, Paraná. Um deles atua no 3º ano do Ensino Médio [P1], é professor de espanhol, pertence ao quadro próprio do magistério do Estado do Paraná e sua carga horária é dividida com outra escola nos períodos matutino, vespertino e noturno. O professor do 1º ano do Ensino Médio, [P2], foi contratado pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS) e, para completar a carga horária de 40 horas, precisa atuar em outras escolas. No período noturno, trabalha na tutoria de cursos a distância de uma universidade particular. A escolha dos dois professores foi acordada no grupo, após a avaliação de quais turmas poderiam participar da intervenção. Considerou-se, para essa escolha, inicialmente o calendário de todos os professores, pois precisavam de repor as aulas que não foram dadas devido à

greve. Ao verificar a grade de aulas, os professores na manhã perceberam que uma das turmas do primeiro ano e a turma do terceiro ano do EM tinham aulas coincidentemente às quartas e sextas-feiras, o que facilitaria o trabalho tanto dos professores quanto da pesquisadora.

Sugerimos aos docentes, então, que incluíssem em seu planejamento pelo menos cinco aulas que contemplassem atividades dentro dos espaços virtuais. Diante desse cenário, não se trata de pensar nas ações pedagógicas em que figuram o computador conectado à Internet nas aulas, por exemplo. É pertinente lembrar que os professores envolvidos nessa fase participariam não apenas como sujeitos a serem investigados, mas como sujeitos que participam da investigação, colaborando na busca de possíveis soluções.

Em conversas informais com os professores, identificamos que os alunos pouco usam o laboratório de informática e, quando realizam alguma atividade que requer mídias digitais, a finalidade se restringe a pesquisas. Enfim, essas informações ratificam os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, ou seja, a utilização do laboratório de informática não é uma prática muito usual nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, é pertinente ressaltar também que, quando se fala em tecnologias digitais da informação e comunicação, diversos sujeitos envolvidos com a educação pensam que é obrigatório usar o laboratório de informática e a Internet, quando existem inúmeras possibilidades de se trabalhar com as tecnologias, incentivando os alunos a usarem o planejamento, a criatividade e o trabalho em equipe dentro e fora da escola. Atualmente, esses espaços não possuem a mesma importância de quando foram concebidos.

O surgimento do acesso à Internet sem fio, aliado aos recursos de tecnologias móveis, fez com que os equipamentos instalados nos laboratórios de informática ficassem defasados. O avanço e a mobilidade das tecnologias alterou a forma como o indivíduo navega pela rede digital, não sendo necessariamente em um ambiente fixo. No entanto, a quase inutilidade dos espaços destinados à informática nas escolas deve-se mais pelo temor que os docentes têm em utilizar os equipamentos durante suas aulas.

Durante a fase de escolha de temas, procuramos articular sugestões de aulas junto aos professores que envolvessem os usos das TDIC, integrando-os ao conteúdo curricular da disciplina de Língua Portuguesa, e que buscassem ampliar o letramento digital dos alunos. Nessa ocasião, debruçamo-nos sobre o planejamento

escolar daqueles docentes, pois era necessário considerar o plano docente, para não incorporar um projeto desvinculado da rotina escolar. Assim feito, após analisar os planos de conteúdos, os dois professores decidiram por atuar com dois eixos de trabalho: relato pessoal no 1º ano do Ensino Médio e pesquisa e produção de texto a respeito da escola literária Modernismo no 3º ano do EM

Após a definição dos temas, foi necessário articular o trabalho pedagógico com a inserção das TDIC, de forma que estas não fossem operacionalizadas ao acaso, apenas como uma obrigatoriedade de ter uma aula com tecnologia. Agendamos, então, um encontro, solicitado pelos professores, a fim de conhecerem os aplicativos ou programas que possivelmente poderiam ser utilizados pelos alunos na construção dos textos multimodais.

Assim, no laboratório de informática, foi possível demonstrar como funciona o processador de texto do Google Docs. Também cadastramos um e-mail único para o projeto. O *login* sugerido foi macunaíma2015@gmail.com. Ao cadastrar o novo e-mail, os docentes também tiraram suas dúvidas de como acessar a conta do Google, como orientar os alunos a cadastrarem e-mail e qual trilha virtual deveriam seguir para acessar o Google Docs. O objetivo de empregar esse recurso era demonstrar aos professores que podemos compartilhar os documentos (no caso, os textos dos alunos) de várias maneiras, possibilitando tanto o acesso para leitura quanto para edição compartilhada. Os alunos podem fazer isso criando um documento de edição de texto no qual eles escrevem colaborativamente. Eles mesmos podem revisar, fazer alterações, optar por uma edição anterior do documento até a escolha da versão final. Conseqüentemente, pode-se criar documentos colaborativos ou disponibilizar documentos apenas para consulta.

Nessa ocasião, tentamos realizar um teste de montagem/edição de vídeo, a fim de demonstrar para o docente como essa ferramenta funciona na construção das narrativas digitais. Contudo, para isso, foi necessário utilizar o equipamento da pesquisadora, pois a plataforma da escola não contava com um programa de edição de textos. Aplicamos essa experiência com o programa Movie Maker, pois se trata de um dos mais fáceis para vincular imagens, sons e textos.

Entendemos que apenas a disponibilidade e o acesso às ferramentas no cotidiano escolar não garantem o uso das mesmas, bem como a melhoria da qualidade do ensino. Por isso, houve a preocupação constante de promover, junto dos professores, a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o seu

conhecimento, levando-os a pensar em situações que envolvessem a utilização prática das TDIC com alunos levando em conta o letramento digital. Dessa maneira, na tentativa de “significar” a produção de textos daqueles alunos, consideramos a importância de o aluno produzir textos para um público autêntico, ultrapassando o limite do texto produzido apenas para o professor. Cada professor recebeu a incumbência de pensar maneiras de divulgar e fazer circular, no meio digital, os textos de seus alunos.

Esperávamos que os docentes compreendessem o uso de recursos digitais no ensino de Língua Portuguesa, seja em atividade de leitura ou de escrita, como meio que subsidia o aluno no que se refere ao desenvolvimento de habilidades linguísticas nos usos mais diversos, inclusive digitais, propiciando a este aluno melhores condições de ser um usuário competente da língua, em diferentes contextos de uso. Para que essa produção se efetivasse, era necessário que os professores dessem conta de orientar seus alunos a selecionar, filtrar, tratar, analisar e transformar as informações que encontrassem pela frente, pesquisando textos, imagens, sons e vídeos em diferentes fontes, selecionando assim o material coletado segundo o perfil de cada tema. Naquele momento, deparamo-nos com um obstáculo muito comum quando o tema é professor e tecnologia: a insegurança dos docentes para lidar com as TDIC. O sujeito [P1] disse que acharia melhor que a pesquisadora explicasse aos alunos como acessar o aplicativo, pois não se sentia confiante para orientar a turma com clareza. O sujeito [P2], passada uma semana, mostrou-se inquieto e alegou que não conseguiu orientar os alunos a como proceder para acessar o Google Drive:

*[P2]: Eu tentei sozinha, em casa, ver como funciona. Mas “apanhei” um pouco. Não que achei difícil. Mas fiquei na dúvida se vou conseguir fazer os alunos entenderem, né? Será que a gente não pode fazer isso juntas? Marco uma aula e você vem e me ajuda a explicar?*

O fato de a docente ter se arriscado a lidar com a plataforma (*Eu tentei sozinha, em casa, ver como funciona*), mesmo que em sua primeira tentativa tenha “apanhado” um pouco, já denota um diferencial em relação ao trabalho, pois poucos docentes ousam sair de sua zona de conforto, deixando de vislumbrar tais ferramentas como um recurso educacional. Assim, ao serem confrontados pela exigência do uso das mídias digitais em sua prática docente, não sabem como usá-

las, têm receio e preferem requisitar o auxílio de outro docente ou de um aluno que saiba manipular, caso o seu uso seja imprescindível. Era natural que, na primeira tentativa, a professora se sentisse insegura. No entanto, o principal receio externado por ela era não ser capaz de explicar operacionalmente a ferramenta aos alunos (*Mas fiquei na dúvida se vou conseguir fazer os alunos entenderem, né?*).

Assim, diante das inseguranças expostas tanto por [P1] quanto por [P2], foi solicitado à pesquisadora que realizasse uma oficina a fim de explicar aos alunos o funcionamento das ferramentas que seriam utilizadas durante as aulas. Ficou acordado que nós (pesquisadora + professores) faríamos essa explanação à turma, a fim de garantir a participação colaborativa, numa constante interação entre aqueles docentes e a pesquisadora. Afinal, como postulam Bortoni-Ricardo (2013, p. 71-72), na pesquisa de caráter etnográfico-participativa, “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento”.

Também foi relatado o problema da falta de equipamentos. Apenas seis computadores estavam funcionando e julgamos que, se fossem colocados mais de três alunos em cada máquina, o trabalho poderia ficar prejudicado. Para resolvermos essa questão, sugerimos que os alunos acessassem a Internet por meio de seus celulares, considerando que apenas um ou dois alunos na turma não possuíam esse recurso. Foi então que esbarramos em outro problema. Como acessar a Internet se a senha de *login* à rede da escola ficava restrita à sala de informática e ao uso dos professores e demais envolvidos nas funções pedagógicas? Como acessar a Internet se havia uma regra tácita de que os alunos não poderiam “descobrir” a senha do *WI-FI*? Os alunos eram impedidos de fazer uso da rede, mesmo nos momentos adequados de recreio ou intervalos e até em pesquisas para embasar as informações pertinentes e complementares aos seus estudos.

Buscamos, então, orientação junto à equipe pedagógica. Não sem antes, porém, ouvir protestos de alguns professores (entre eles [P1]) que alegavam ser impossível dar aulas se os alunos fossem habilitados a “entrar na Internet”. Tal alegação, aos olhos dessa pesquisadora, parecia infundada, afinal, o sinal de *wireless* da referida escola ficava restrito à área do laboratório de informática, da biblioteca, secretaria, sala de professores, coordenação e direção. As salas de aula, em prédio anexo, ficavam fora do alcance e, portanto, os alunos não conseguiriam

acessar alguma *homepage* ou redes sociais. Mesmo com essas alegações, a coordenadora que nos ouviu, sensível à questão, forneceu a senha.

Agendamos duas aulas (geminadas) para cada turma no laboratório de informática. Primeiramente, utilizando o projetor multimídia, demonstramos aos alunos (a pesquisadora e os professores) como acessar o processador de textos do Google Docs. Para isso, utilizamos ora slides com imagens capturadas através do recurso *Print Screen*, ora a própria tela de nosso computador projetada na tela maior. Passo a passo, mostramos como é a ferramenta.

Ao falarmos da necessidade de acessar a plataforma utilizando o *login* do Gmail, ouviu-se um burburinho entre os alunos. Percebemos que nem todos tinham conta nesse provedor. Outros afirmaram que tinham, porém não se recordavam da senha. Esse fato, aliás, já era esperado, pois o e-mail já não é um serviço muito utilizado pelos adolescentes, pois deixou de ser a principal ferramenta de comunicação desde a difusão de programas e aplicativos de mensagem instantânea, como o WhatsApp. Para resolver essa questão, solicitamos aos alunos familiarizados com a plataforma que auxiliassem os colegas que ainda não possuíam conta no Google (ou aqueles que haviam esquecido a senha). Encontramos, nesse fato, uma oportunidade de demonstrar aos docentes como trabalhar colaborativamente, de oportunizar a troca de experiências entre os alunos, uma atitude que pode e deve ser estendida às demais atividades que envolvam recursos tecnológicos ou não. Também oportunizamos o momento de criar alguns documentos do Google Docs e aprender como compartilhar com os demais colegas do grupo de trabalho.

Apesar de todo esse esforço em familiarizar os alunos à plataforma inicialmente escolhida, não deixou de sobressair o papel de ambos os docentes. Havíamos combinado que eles participariam nas orientações, explicando, com a pesquisadora, o funcionamento do Google Docs. Como já explicitado anteriormente, antes desse contato com os alunos, foi realizado um encontro para a familiarização dos dois professores no ambiente virtual. No entanto, o que ocorreu durante essas aulas é que a pesquisadora protagonizou os encaminhamentos enquanto os professores, cada qual em suas aulas, ficaram de lado, participando timidamente, como se respeitassem uma tácita hierarquia. E a todo o momento preocupavam-se com o comportamento dos alunos, se estavam prestando atenção, para não conversarem sobre outros assuntos. O que esperávamos, por outro lado, é que

esses docentes assumissem esse protagonismo, orientando seus alunos com certa segurança. Como desconstruir essa hierarquia, ou equilibrar o papel que tem cada um dos sujeitos (aqui, pesquisado e pesquisador), tão bem marcados em qualquer outra pesquisa? De acordo com Mattos (2011), as discussões realizadas entre o corpo escolar e os pesquisadores da universidade podem contribuir para repensar as práticas e a dinâmica escolar dos professores, alunos e gestores. Para a autora:

A importância da parceria entre professor e pesquisador bem como a presença do pesquisador evidenciam-se porque a prática cotidiana torna-se invisível para aquele que está imerso nela; neste caso, uma pessoa "de fora" pode ajudar a ver mais claramente as complexidades que envolvem as ações cotidianas. No entanto, esta parceria nem sempre é fácil de ser estabelecida (MATTOS, 2011, p. 100).

Ao se posicionarem como coadjuvantes, [P1] e [P2] ratificam essa posição tacitamente pré-estabelecida, na qual, aos olhos dos professores, representaríamos a academia e, conseqüentemente, seríamos portadores de uma bagagem maior de conhecimentos.

Outro fato curioso que nos chamou a atenção foi o momento em que se revelou a senha da rede *WI-FI* da escola para os alunos usarem em seus celulares. O que vimos, naqueles adolescentes, foi um ar de satisfação por se apoderar de algo até então negado aos alunos. Foi notável como esses estudantes se sentiram importantes em relação aos demais colegas que estudam em outras turmas, pois eles tinham acesso à informação privilegiada. Aos poucos, aventuraram-se a acessar alguns *sites*, clicando e abrindo janelas aleatoriamente. A cena ali vista revela como as práticas escolares, no que se refere ao uso das TDIC, ainda estão longe dos discursos acadêmicos ou dos documentos oficiais. Para Silva (2005, p. 63):

Se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura.

Promover a inclusão através da Internet, como sugere Silva (2005), ou por meio de outros recursos digitais, abre novas possibilidades para alunos e professores tornarem-se letrados digitalmente e se apropriarem de habilidades diferentes daquelas exigidas do texto no papel (MARZARI; LEFFA, 2013). Ao oportunizar que ao aluno navegue pelos *links* da *web*, seja no computador ou no celular, como percebemos na figura 6, a escola estará oportunizando, também, que esse aluno sinta-se incluído no mundo digital.

**Figura 6** - Foto alunos no laboratório de informática



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Ainda nessa ocasião, a professora do 1º ano do EM [P2] aproveitou para, brevemente, alertar os alunos a respeito do uso da Internet e do celular durante as aulas:

*[P2]: Gente, não é porque vocês agora têm acesso à Internet que vão poder entrar a qualquer hora. A gente vai usar para fazer as atividades de sala. Então não fiquem entrando no Facebook, em joguinhos, certo? A gente vai usar para fazer o relato de vocês. E eu vou corrigir, certo? Não vamos estragar.*

No encontro com os alunos do 3º ano do EM, [P1] também lembrou a classe da importância de utilizar a Internet no celular apenas para fins pedagógicos:

*[P1]: Olha aí, moçada. Não quero ver ninguém acessando o Facebook, tá? É trabalho sério. Vamos usar com bom senso e somente para o que for pedido. É uma oportunidade que ninguém aqui na escola teve. Vocês estão sendo privilegiados. Então, vamos respeitar, ok?*

Essa preocupação quanto ao uso do celular apenas para fins relacionados ao tema da aula permeou todo o discurso desses docentes. A cada aula no laboratório de informática, os professores checavam se realmente os alunos não acessavam sites desautorizados. Na segunda aula no laboratório de informática com os alunos do 3º ano, o professor foi o último a chegar, logo atrás da turma. Assim que entrou no ambiente, ao perceber que os alunos já estavam entusiasmados, “logados” na Internet, ele passou um a um a fim de verificar se os alunos estavam de fato acessando o Google e não o Facebook. Novamente constatamos que a escola e o professor não dão conta de acompanhar essas particularidades na mesma velocidade em que acontecem. Tal constatação vai ao encontro das ideias de Aparaci (2012), ao afirmar que crianças e jovens estão submetidos a dois universos: dentro da sala de aula, onde praticam uma cultura formal baseada na linearidade e na figura do professor, enquanto fora dela praticam uma educação informal que se conecta com o mundo por meio das redes sociais.

É urgente que a escola reavalie formas diferentes de lidar com o impasse entre o sentimento de liberdade do uso da rede social e o policiamento que a escola faz. A sociedade vive imersa nos usos de mídias digitais, o que revela um claro descompasso com as amarras da escola pré-digital. Enquanto os alunos pedem uma aproximação maior destes mundos, professores e escola ignoram a dimensão necessária dessas mudanças. Hoje, pensar em escola sem uma ligação direta com o ciberespaço, com as tecnologias da informação e comunicação e com a Web 2.0, é totalmente inviável.

Passadas duas semanas desde que os alunos estavam trabalhando com seus celulares para realizar as atividades propostas, descobrimos, para nossa surpresa, que a senha da rede havia sido alterada e, de acordo com a coordenação, foi proibido o seu acesso por parte dos alunos.

Não foi um cenário, aos olhos dessa pesquisadora, otimista, ao excursionarmos pela realidade da escola pública. Além disso, contradiz a proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada:

No modelo da velha escola, ensinar era a palavra chave e aprender a natural consequência do domínio do repertório do mestre. Hoje, o que se procura é a formação na qual o indivíduo pense de forma reflexiva, conhecendo e sabendo onde, como obter e se embasar nas tomadas de decisões frente aos novos desafios e conhecimentos, e não só no domínio dos conhecimentos passados, pois estes são acessíveis a todos nas enciclopédias, nos museus, nas bibliotecas ou na " Internet". Saber encontrá-los, distinguir os conhecimentos relevantes para as questões que nos afligem, elaborar e criticar situações e posicionar-se diante do novo ou dos desafios da vida constituem o principal papel da nova educação (PPP, 2013, p. 8).

A escola, além de sua dimensão cognitiva, deve se empenhar em fazer seu aluno confrontar, elaborar questionamentos, criticar situações, como demanda o PPP. Contudo, para isso, não deve afastar esse inquietante estudante do universo digital, ou seja, não deve temer a educação mediada pelas TDIC. Ao contrário, precisa reconhecer, na tecnologia, um aliado recurso para ajudar esses adolescentes a compreender o mundo em que vivem. Como defende Buzato (2006), pensar nas novas tecnologias como "oportunidades para melhorar o mundo" é, necessariamente, pensar em educação. Para o autor, a escola deve familiarizar esses estudantes com linguagem digital, principalmente na sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais. Ou seja, a escola precisa garantir oportunidades para o aluno chegar ao letramento digital.

Ao nos depararmos com o episódio em que os alunos da escola pesquisada foram privados de acessar a Internet pelo celular, percebemos como o letramento digital, as tecnologias e os ambientes virtuais ainda são considerados "corpos estranhos" ao fazer pedagógico, na contramão a tantos estudos e propostas.

Para justificar a alteração, além do fato de alguns professores não concordarem com o acesso dos alunos à rede da escola, a coordenação argumentou que, após vários chamados de suporte, o técnico havia comparecido na escola e consertado diversos computadores, possibilitando, assim, que os alunos usassem a sala de informática.

Enfim, além da situação relatada, que de certa forma causou desconforto entre a pesquisadora, a coordenação e os professores, houve também a decepção dos alunos que, ao chegarem para mais uma aula de trabalhos no laboratório de informática, perceberam que não conseguiam mais acessar a rede por meio de seus celulares.

A seguir, descrevemos o desenvolvimento de cada tema e posteriormente apresentamos algumas das produções finais.

### 3.2.1 Do Relato Pessoal à Narrativa Digital

Após avaliarmos o planejamento do 1º ano do Ensino Médio, a professora [P2] escolheu aplicar atividades que envolvessem o gênero relato pessoal. Ela já havia feito algumas explicações em sala de aula, apontando algumas características desse gênero: descrever acontecimentos pessoais do cotidiano da vida de cada indivíduo, utilizando-se de uma linguagem verbal simples, que pode ser falada ou escrita. Assim, conhecedora do perfil da turma – alunos de 15 a 19 anos –, [P2] julgou ser interessante e motivador para os alunos escreverem suas histórias pessoais, pois, nas palavras dela, “*é uma coisa fácil de explicar, né? fica mais dentro da vivência deles*”.

A primeira ideia da professora [P2], para trabalhar o relato pessoal, foi criar um *blog* em que os educandos publicariam seus textos. Ela justificou que, ao propor essa atividade, na qual cada aluno elaborasse o relato de algum fato marcante de sua vida, o *blog* seria o melhor meio de divulgação desses textos. No entanto, a turma não aceitou muito bem a ideia, alguns até disseram que “isso já não se faz mais”. Essa interação (ou a falta dela) entre a docente e seu alunado, na qual discordam sobre como trabalhar o tema proposto – o relato pessoal –, faz-nos pensar a respeito dos motivos que levaram [P2] a escolher *blogs* como meio de divulgação dos textos dos alunos. Estaria a professora preocupada em garantir que suas aulas fossem “inovadoras” apenas porque a metodologia de ensino envolvia ambientes digitais? Parece-nos, ainda, que esse sujeito estava mais preocupado em inserir o uso das TDIC no contexto pedagógico, como se apenas o simples uso desses recursos asseguraria a eficiência do processo de ensino e de aprendizagem. Ou ainda pior: talvez [P2] só estivesse escolhendo aleatoriamente um recurso tecnológico para atender a um pedido desta pesquisa (é preciso usar tecnologia, não

interessa para quê!). Evidentemente, ao ouvir a recusa dos alunos em escrever *blogs* (*isso já nem se faz mais!*), [P2] demonstrou certa confusão, pois, na concepção dela, escrever *blogs* seria “algo bacana”, “moderno”, e a reação da turma derrubou essa crença.

De fato, a “explosão” dos *blogs* está diminuindo e cada vez menos pessoas acessam essas páginas virtuais e conectando-se mais em publicações no Youtube, no Instagram, no Facebook, no Snapchat, entre outras redes sociais. Trata-se de um efeito colateral das rápidas mudanças pelas quais passa a sociedade digital. *Big Data*<sup>10</sup>, computação em nuvens<sup>11</sup>, Internet são tecnologias que atualmente estão mais presentes no cotidiano, reconfigurando a maneira como as pessoas se relacionam e se comunicam. Essas mudanças alcançaram o *blog*, que nos seus primórdios, caracterizava-se como um diário virtual. Com o tempo, houve uma considerável transformação em seu conteúdo, tornando-se um espaço aberto no qual as pessoas manifestavam opiniões sobre os mais variados assuntos. Depois, surgiram as redes sociais em que indivíduos de todas as idades, classe social ou grau de estudo passaram a interagir, expressar opiniões, compartilhar textos, artigos, vídeos e fotos.

Embora a escola ainda se preocupe em elaborar projetos que utilizem o *blog* como recurso pedagógico para trabalhar com seus alunos, os relatos pessoais produzidos na esfera particular por esse público migrou para outras plataformas. Atualmente, é frequente depararmo-nos com esse gênero publicado nas redes sociais, em postagens de conteúdo pessoal e na plataforma Youtube, em vídeos nos quais os jovens falam sobre tudo (e também sobre nada). Além disso, no ciberespaço, é preciso ser “visto” para existir. Se antes a motivação para escrever um *blog* era a busca de leitores que comentam (RECUERO, 2004), hoje, o que instiga os jovens são publicações nas redes sociais que geram seguidores, que também comentam. Vídeos e textos, se não geram comentários na rede, perdem sua motivação.

---

<sup>10</sup> *Big Data* é um termo que surgiu para nomear a grande quantidade de dados gerados inicialmente por empresas e, posteriormente pela própria sociedade em geral, com a presença da Internet e das redes sociais, por exemplo. Esse grande volume de dados pode ser capturado, armazenado além de fornecer informações estratégicas para as companhias.

<sup>11</sup> Computação em nuvem (no inglês: *cloud computing*) é uma tecnologia que permite acesso remoto a programas (softwares), arquivos (documentos, músicas, jogos, fotos, vídeos) e serviços por meio da Internet.

Na tentativa de resolver essa questão, sugerimos à professora propor à turma do 1º ano do Ensino Médio a composição de textos multimodais, com a produção de narrativas digitais. Essencialmente, narrativas digitais (em inglês, *digital storytelling*) são histórias contadas com o uso de tecnologias digitais. Almeida e Valente (2012) explicam que as narrativas digitais surgiram com o desenvolvimento de recursos digitais que possibilitaram animar histórias, torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas. De acordo com os autores, essas histórias podem ser chamadas de histórias digitais, relatos digitais, narrativas interativas, narrativas multimídias, narrativas multimidiáticas ou, simplesmente, narrativas digitais.

Outro aspecto importante apontado por Almeida e Valente (2012, p. 66) é que as narrativas digitais:

podem ser multimodais, combinando diferentes modalidades, como as da escrita (linear, sequencial) e da imagem (simultaneidade, espacialidade), produzindo o que tem sido conhecido como multimodalidade. Neste sentido, as narrativas podem seguir uma trama linear e os elementos utilizados não podem ser alterados, seguindo os passos de relatos mais tradicionais. São as narrativas clássicas lineares, ainda que produzidas no mundo virtual.

Assim, as narrativas digitais são elaboradas na perspectiva de linguagens múltiplas, lançado mão de recursos de multimídia, como texto, fotografia, vídeo e áudio. O aluno, produtor do texto, não precisa ser especialista para utilizar recursos disponíveis na rede digital. Recursos como o Flash, o Movie Maker, *software* para produção de *blogs*, Prezi, ou até mesmo aplicativos convencionais para produção de apresentação, como o PowerPoint, podem ser utilizados para a produção de narrativas.

Para Miller (2010), integrar as TDIC na produção das histórias pessoais pode envolver positivamente os alunos, principalmente os que não respondem à forma tradicional de trabalhos escritos. Ao incentivá-los a escrever e a compartilhar suas experiências, continua o autor, contribui-se para mudar a maneira como eles veem os colegas e a si mesmos, podendo levar a formar uma comunidade em sala de aula. Além disso, as produções de narrativas digitais tornam-se oportunidades para ensinar a lidar com as tecnologias, desenvolvendo habilidades relacionadas à escrita, edição de imagens, som e vídeo, consideradas necessárias no mundo atual.

Assim, o tema foi planejado da seguinte forma: os alunos, após serem apresentados ao gênero relato pessoal, produziram um relato utilizando a plataforma de edição de textos – o GoogleDocs. A partir desse texto, eles se organizariam, editariam um vídeo para, então, ser publicado no Youtube. Outra sugestão da professora foi realizar a atividade em duplas:

*[P2] Hoje eu tenho aula com eles... Eu acho que pra eles não seria individual, né? Porque alguns têm vergonha, talvez em dupla, né? Eles gostam de trabalhar em dupla... Então eu vou ver com eles... E a sala não é muito grande... Tem dia que não tem ninguém. Tem dezoito, dezessete... Dá pra dividir em duplas, né? No máximo trio caso alguém sobrar, e a gente fazer o trabalho assim. Daí faz um depoimento... Aí seria assim, de eles contando alguma coisa da vida deles ou eles criando...*

Para a elaboração colaborativa de narrativas digitais sobre o tema proposto com os estudantes, foram planejadas várias atividades: procurar e selecionar informações em relação ao tema escolhido; criar um roteiro utilizando o Google docs; selecionar os elementos audiovisuais a serem incluídos (fotos, gravação de vídeo, trilha sonora); escolher o *software* de gravação; gravar a narrativa baseada no roteiro e sincronizá-la com as imagens; montar o vídeo, adicionando os créditos e a legenda; compartilhar o vídeo na plataforma Youtube.

O quadro abaixo apresenta o cronograma das aulas, no qual podemos identificar um total de oito aulas para o desenvolvimento dos vídeos:

**Quadro 10 – Cronograma das aulas/tema relato pessoal**

Data	Descrição das aulas
09/09/2015	Relato Pessoal – Google Docs (escrita colaborativa) – Apresentação da ferramenta aos alunos pela professora. A pesquisadora comprometeu-se a ensinar a professora a usar o editor de textos do Google, uma vez que essa educadora desconhecia a ferramenta.
23/09/2015	Retomada das características de relato pessoal, uma vez que a professora já apresentou alguns exemplos em aula anterior.
29/09/2015	Organização dos grupos/duplas para trabalhos no laboratório de informática. Nessa aula, o professor deverá orientar os alunos a respeito da criação de narrativa digital.

(Continua)

**Quadro 10** – Cronograma das aulas/tema relato pessoal

(continuação)

07/10/2015	Atividades no laboratório de informática. Criação do relato no Google Docs.
08/10/2015	Segunda aula no laboratório de informática. Os alunos deverão selecionar as imagens (fotos, figuras, vídeos) que comporão o vídeo.
23/10/2015	Oficina com os alunos do 1º ano para utilização de software e aplicativos de produção de vídeos. Início da criação das narrativas digitais.
30/10/2015	Laboratório de informática. Produção do vídeo a partir do roteiro.
13/11/2015	Alunos do 1º ano finalizam os vídeos e publicam.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

É pertinente esclarecer que nem sempre foi possível seguir esse cronograma. Algumas alterações e adaptações foram necessárias no decorrer dessas aulas, pois, como explicado anteriormente, o calendário escolar estava muito atrasado devido à greve dos professores da rede pública do Estado do Paraná. Assim, o que inicialmente estava programado para durar seis meses precisou ser planejado para, no máximo, dois meses. Pode-se dizer que esse período, que envolveu cumprimento da carga horária atrasada em tão pouco tempo, provas, fechamentos de notas, conselhos de classe, influenciou no cronograma das atividades desenvolvidas, sendo necessário cumprir essa proposta muito rapidamente.

Assim posto, iniciamos as atividades propondo à professora a leitura de um artigo no qual os autores descrevem uma experiência com o que eles chamam de gênero narrativa autobiográfica digital (BORTOLON; BIAZI, 2014). Duas aulas antes de nos aventurarmos com os alunos na sala de informática, a professora decidiu retomar os conceitos do relato pessoal, inclusive realizando uma atividade oral na qual os alunos contavam algumas de suas histórias pessoais. Algumas dessas histórias traziam sonhos e expectativas, como a do aluno que pretende ser jogador de futebol profissional ou daquele que é skatista e sonha em participar de um campeonato nacional. Outras demonstram superação, como a aluna que ficou grávida adolescente e tem uma filha especial ou do adolescente que teve um

relacionamento muito problemático com o pai alcoólotra. Aos poucos, ouvindo essas e outras histórias, fomos confirmando o perfil desses estudantes, inseridos em um contexto de vulnerabilidade social e econômica.

Para finalizar essa aula, a professora pediu que eles explorassem vídeos publicados no Youtube cujas histórias trouxessem relatos pessoais. Chamou-nos a atenção essa iniciativa da professora. Quando fizemos a avaliação desse encontro, perguntamos se ela havia planejado essa atividade:

*[P2]: (risos) tinha pensado em uma tarefa de pesquisa, sim. Tá bom, é só pesquisa, a gente tinha falado de fazer eles criarem alguma coisa, mas fiquei preocupada com eles não conseguirem entender. Aí, quando tava terminando a aula, eu tive a ideia de pedir para eles pesquisarem. Pra eles ter noção. Tem uns ali que nem sabe o que é... eu também já andei olhando uns videos no fim de semana pra ter ideia.*

Também a docente demonstrou preocupação com a qualidade do texto e a culminância desse trabalho, parecendo estar receosa de que os alunos não conseguissem realizar as atividades, como se, por fazer parte de uma pesquisa, o resultado apresentado devesse estar acima das expectativas:

*[P2]: Olha, mas não fica esperando muito deles, não. A gente vai ter dificuldade em fazer eles escreverem. Ele não conseguem escrever. Pra você saber, o D... tá bem empolgado em fazer o video, já falou que tem algumas coisas, mas ele tem dificuldade em escrever. Vai ser duro, tá? Se a gente conseguir que faça um parágrafo já é uma conquista.*

A professora, portanto, delineia sua angústia descrevendo a dificuldade que encontra para fazer seus alunos escreverem. Inferimos que os alunos percebem o trabalho com a escrita quase sempre como uma tarefa escolar. Ao associar as plataformas de escrita da Web 2.0 para a produção de diferentes gêneros, pode-se criar oportunidades de o discente romper com esse ranço da escrita, reavaliando sua postura como escritor. Ao tratar da escrita em ambientes digitais, Coscarelli postula que:

[...] a forma de produção de textos mudou. Por exemplo estou aqui escrevendo e checando informações em arquivos, em sites, no dicionário eletrônico, etc. O ato de deletar, recortar, copiar, colar muda a forma de pensar a redação. Fazer essas operações é mais fácil e rápido do que desmanchar com borracha ou corretivo ou digitar várias vezes o mesmo texto (COSCARELLI, 2003, p.72).

De fato, foi observada a dificuldade que os alunos demonstraram para escrever, reafirmando que a escrita é ainda um processo cansativo, pensada apenas para o aluno cumprir uma tarefa. Isso reflete o que sugerem vários estudos, que afirmam que nossas escolas ainda não oportunizam, em sala de aula, um contexto e interações em que as práticas de escrita sejam atos comunicativos e que permitem produzir significados.

Quanto ao gosto pela escrita, talvez os alunos acreditassem ser incapazes de escrever, pois carregam a convicção de que saber escrever é saber usar corretamente as regras ortográficas e gramaticais. Além disso, a escrita torna-se um processo cansativo para esses discentes porque, possivelmente, não veem um propósito para a construção textual. O que queríamos que a professora percebesse é a necessidade de se criar um propósito para escrever, uma necessidade de escrita que envolvesse motivações para além da obtenção de nota. Coscarelli (2012, p.31) alerta que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em sala de aula”.

Discutimos então, sobre algumas etapas do processo para a construção da narrativa digital, como a finalização do texto, a decisão de quais partes do relato ocupariam o vídeo, a seleção de imagens (sem esquecer a fonte), a gravação de imagens e/ou áudio. No dia 29 de setembro, a professora entrou em sala orientando os alunos a respeito de como o trabalho seria avaliado. Para avaliação, ela estabeleceu como critérios linguísticos clareza, objetividade e pertinência da apresentação, além da organização (coerência e coesão textual, correção linguística). Também elencou a organização da equipe e respeito ao tempo estipulado para apresentação, trabalho em equipe, colaborativo e participativo; criatividade, respeito e cordialidade na apresentação, como valores a serem observados. A educadora também mostrava preocupação em avaliar a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação e a multiplicidade de recursos (textos, imagens e som). Mas ela mesma demonstrava confusão sobre como avaliar

esses trabalhos, quais critérios utilizar. O único modelo com o qual tinha segurança parecia ser o tradicional. Tomando a palavra, a pesquisadora explicou aos alunos que também seria avaliada a coerência estabelecida entre a imagem, som e texto na narrativa, apontando alguns exemplos. Nesse ponto, percebemos a importância de acompanhar os professores não apenas nos cursos de formação continuada, mas também nas fases de planejamento, de execução e de avaliação a fim de ajudar a encontrar soluções para essas situações-problema enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula.

Ao final da aula, [P2] ressaltou novamente que toda a equipe deveria participar do projeto, tanto na elaboração do texto, quanto na construção do vídeo, pois tratava-se de um projeto desenvolvido em equipe, colaborativo, interativo e participativo. Portanto, a criatividade, o respeito, a cordialidade, a organização e a simpatia na apresentação seriam essenciais para a eficiência e eficácia da atividade. Divididos os grupos, a tarefa proposta seria trazer, na aula da semana seguinte, o tema escolhido por cada grupo. A professora também orientou os trabalhos, sugerindo como os alunos deveriam escrever, ou seja, mostrou-lhes sobre o quê e como deveriam narrar sua história.

Após a aula, professora e pesquisadora se reuniram para conversar sobre os recursos necessários para o encontro seguinte. Dessa vez, falamos a respeito das imagens que os alunos poderiam usar nos trabalhos, questões que tratam do uso de imagem, música e som. Que imagem, som, texto e narração poderiam ser usados? Fotos pessoais, vídeos feitos pelos alunos e imagens escolhidas na Internet foram algumas sugestões levantadas.

Ao se falar de direitos autorais, a escola tem importante papel em orientar os alunos sobre a ética, *copyright* e plágio na Internet, principalmente a veiculação desses materiais nos *blogs*, nas comunidades virtuais, no compartilhamento pelo celular<sup>12</sup>. É preciso atentar que, na Internet, nunca se viu tantos *blogs* ou *sites* com uso de imagens sem referências às fontes. E promover o letramento digital nos alunos também é conscientizá-los dos direitos de autor. A professora demonstrou

---

<sup>12</sup> A *home Page* da SEED possui orientações a respeito de direitos autorais: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=205#ancora15>>. A pesquisadora repassou esse link para os professores para que eles tomassem conhecimento das orientações vindas da secretaria de educação.

preocupação e até receio de que os alunos não entendessem questões que envolvessem os direitos autorais:

*[P2]: Você falou de dizer a fonte, não publicar imagens e músicas que não têm autorização. Será que eles vão entender isso? Eles nem têm noção disso, né? Pra qualquer trabalho, vão lá e pegam. A gente nem vê essa preocupação por parte dos professores, quando a gente mostra imagem, nunca pensei em colocar a fonte. Eu sei que nos trabalhos para pós a gente tem que por. Mas para os alunos? Nem eu faço, acho difícil outro professor fazer, imagina os alunos.*

Nossa discussão, naquele dia, orbitou ao redor desse assunto. Se tudo o que estava na rede digital pode ser considerado público, postagens de fotos no Facebook sem a anuência de todas as pessoas ali fotografadas. Qual seria, então, a solução? A sugestão que fizemos foi orientar os alunos a respeito e pedimos que, caso aproveitassem de imagens retiradas da Internet, que anotassem o endereço eletrônico em que estão disponíveis. Também seria preciso verificar se essas imagens estão autorizadas para publicação. Para isso, sugerimos acessar o site do Creative Commons (CC)<sup>13</sup>, uma entidade sem fins lucrativos criada para permitir maior flexibilidade na utilização de obras protegidas por direitos autorais. A ideia desse grupo é fazer com que um autor/criador possa permitir o uso mais amplo de seus materiais por terceiros, sem que estes o façam infringindo as leis de proteção à propriedade intelectual, para a referência nos textos e na construção de *links*. Isso não isenta, contudo, o usuário de dar crédito ao autor original. Ou seja, é preciso orientar os alunos para que informem quem é o autor original da obra.

Outro fator sobre o qual conversamos foi a roteirização dos relatos. As narrativas digitais foram construídas a partir de roteiros que auxiliaram a edição dos vídeos. No entanto, devido à falta de tempo, optamos por não realizar essa etapa, ficando, então, sob responsabilidade da professora orientá-los, em duplas ou individualmente, caso precisassem de auxílio.

A terceira aula do 1º ano do EM, dentro do planejamento, foi a primeira em que de fato os alunos puderam acessar a plataforma do Google Drive nos computadores da escola. Os alunos vieram de sua sala de aula, que fica no prédio anexo, e chegaram ao laboratório de informática muito eufóricos e escolhendo os computadores nos quais queriam trabalhar. É claro que, devido às poucas máquinas funcionando, vários alunos ficaram sem equipamentos. Foi então que a professora

---

<sup>13</sup> <https://br.creativecommons.org/>

redistribuiu a turma para que cada equipe ficasse com pelo menos um computador. Os demais alunos dos grupos poderiam também trabalhar com o celular.

Essa aula foi ilustrada por algumas dificuldades. Primeiro, vários alunos não haviam (ainda) cadastrado uma conta no Google. Mesmo com orientações dadas anteriormente, muitos desses estudantes não tinham *login*. Além do mais, alguns tinham o *login*, contudo, não se lembravam da senha. O que fazer? Foi necessário auxiliar esses alunos a “logarem” na plataforma. Nesse momento, percebemos que a professora, que anteriormente relatou ter dificuldades e sentia-se insegura quanto ao uso das tecnologias, especificamente ao uso do editor de texto Google Docs, estava ali ao lado dos alunos, orientando-os, distribuindo tarefas, para que a turma, colaborativamente, aprendesse a fazer um cadastro. É de grande relevância a colaboração na aprendizagem, pois há alunos que possuem mais dificuldades em compreender determinado assunto ou determinada matéria, enquanto outros sabem e aprendem de maneiras diferentes. Por isso, destacamos a importância da colaboração nessa etapa da aula, pois com uns ajudando aos outros, o processo de aprendizagem torna-se mais motivador para os alunos e, conseqüentemente para o professor.

Assim que os alunos resolveram a questão do *login* e a senha, foi a vez de acessarem a trilha para chegarem ao Google Docs. Novamente, a professora explicou com segurança acima do esperado (considerando que ela já havia insistido na insegurança) e, aos poucos, os alunos acessaram. A pesquisadora, sentada ao lado de alguns alunos, também mostrou como acessar no celular. Essa informação foi sendo repassada aos demais por eles próprios. Essa troca, contudo, não deixou de passar despercebida por outros professores e alunos que passavam pelo local. Alguns até comentavam “que festa”, quando viam os alunos circulando, conversando, trocando informações. Os alunos estavam empolgados com essa aula “diferente”, fora da rotina da escola. Usar o celular na sala de aula era “legal” e o emprego desse recurso tornou-se um estímulo ao aprendizado. Essa motivação fez com que eles ficassem eufóricos, participativos, realizando uma atividade que exigia que um auxiliasse o outro. De certa forma, aquela “balbúrdia” chamava a atenção de quem estava alheio ao processo ali estabelecido.

Com a ajuda da professora, a turma foi, aos poucos, se familiarizando com o editor de textos. Vale registrar aqui que muitos alunos, nessa aula, manifestaram sua frustração por não fazer o “vídeo”. Quando a professora explicou que primeiro eles

escreveriam o relato e somente depois de pronto é que fariam o roteiro da narrativa digital, ouviu-se muitas reclamações. Afinal, o “bacana”, o “gostoso” é “mexer no computador”. Escrever, para esses alunos, é sinônimo de aula chata. O comportamento desses adolescentes reflete os problemas nas práticas escritas escolares, desconectadas do que devia ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social (MARCUSCHI, 2010).

A professora, no entanto, insistiu com os alunos, afirmando que escrever o relato é o ponto de partida para se chegar à narrativa digital. Ela exemplificou que todos os programas de televisão, série, novelas têm de, primeiro, ser escritos. A pesquisadora também interferiu nesse momento, explicando que até os “youtubers” famosos, antes de gravar, fazem seu roteiro. Escrever ajuda a planejar o vídeo. Mesmo assim, alguns alunos demonstraram estar obstinados em fazer o vídeo sem precisar escrever. Viram, na tarefa de escrever, apenas uma atividade que deveria ser feita para a professora.

Na avaliação que fizemos com a professora, logo após a aula, ela lembrou-se do que havia dito uns dias atrás:

*[P2]: Lembra do que falei? Que eles não gostam de escrever? O D... é preguiçoso para escrever. Talvez porque está em grupo, saia alguma coisa. Mas vai ser difícil ali, viu? E a bagunça que eles fazem? Menina, que vergonha. Chamei a atenção, mas eles ainda assim não se comportavam.*

Sugerimos à professora que enfatizássemos os avanços e não nos focássemos nos fracassos. A proposta envolvia registrar o que o aluno conseguiu e em que progrediu. Conversamos a respeito dos avanços durante a aula, em especial aqueles referentes à prática docente. A dinâmica da aula permitiu que a docente promovesse interações entre os alunos. Ali naquele espaço, foi possível observar uma possível mudança, na qual os alunos trocaram informações enquanto formulavam suas dúvidas. Além disso, a professora estimulou os alunos a interagirem, mediando todo o processo. Aos olhos de quem chegasse naquele momento, essas nuances do decorrer da aula talvez passassem despercebidas. Afinal, havia uma sensação de desorganização, visto que os alunos falavam uns com os outros, caminhavam de um grupo ao outro, desconstruindo, dentro de seus limites, a sala de aula tradicional. Mas a professora estava ali orientando as

situações de aprendizagem, pesquisando junto com os alunos, aceitando o desafio de inserir as TDIC em sua prática pedagógica, em um contexto de problematização. Por isso, afirmamos à docente que a “bagunça” percebida por ela deveria ser encarada como um espaço de construção.

Após uma semana, reencontramos esses alunos no laboratório de informática. Os alunos chegaram novamente empolgados, já tomando seus lugares. Porém, a surpresa do dia foi a alteração da senha. Um técnico encaminhado pela SEED esteve na escola, consertou alguns computadores e alterou a senha de acesso à rede *WI-FI*. Os professores foram orientados a não informarem essa nova senha aos alunos, evitando, assim, que eles acessem a Internet pelo celular. Outra mudança foi a disposição das mesas. Se antes o mobiliário ocupava a forma tradicional de sala de aula, um atrás do outro, em fileiras, agora as mesas estavam encostadas nas paredes, formando um U no laboratório de informática. Esse *design* não ajudou muito, pois os alunos acabaram ficando de costas para o professor.

Perante essas modificações, os alunos deixaram de lado o celular e concentraram as atividades apenas no computador. A produção de textos com o uso do aparelho móvel ficou restrita aos espaços além dos portões da escola, em lugares em que se permitiam o acesso à rede *WI-FI*.

Nesse cenário, deixamos de lado a opção de realizarmos os relatos com o aplicativo no celular e restringimos às telas do computador. É pertinente registrar que a professora não deixou de demonstrar, também, sua insatisfação por essa alteração:

*[P2]: Logo agora que eles estavam se achando porque podiam escrever com o celular. Uma pena, estava vendo alunos entusiasmados... lembra que eu falei de a turma ser difícil? Eles estavam bem empolgados... fiquei com dó da cara deles quando chegaram aqui...*

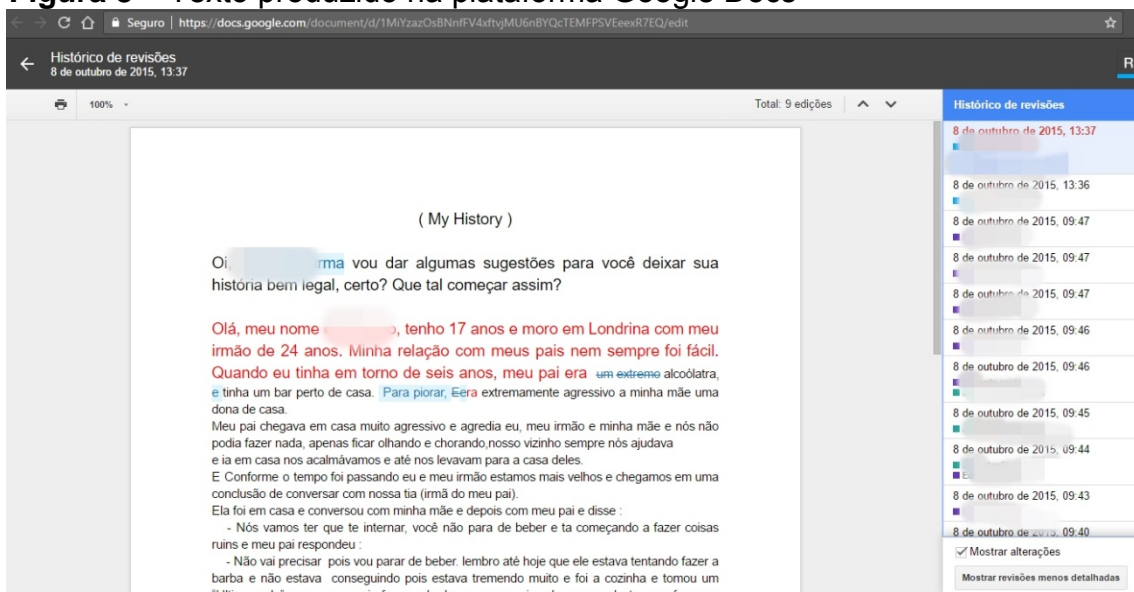
Durante todo o tempo, [P2] circulou entre os alunos, auxiliando aqueles que não conseguiram articular nem mesmo um parágrafo. Sabiam o que queriam contar, mas não sabiam como. Esses aprendizes pareciam estar engajados na atividade proposta, mas demonstravam dificuldades em esboçar o texto. Por outro lado, havia dois grupos que estavam com o texto pronto e planejavam a apresentação. Estavam envolvidos em selecionar as imagens ou fotos que ilustrariam sua história. A professora sugeriu que os alunos elaborassem um esboço de roteiro no caderno

como forma de estruturar os elementos que usariam para compor sua narrativa – imagens, áudios, legendas, narração, entre outros. É interessante notar que esses dois grupos estavam usando, como modelo, vídeos que encontraram na tarefa pedida pela professora na primeira aula desse cronograma. Como explicado anteriormente, tratava-se de uma pesquisa solicitada pela professora na qual os alunos deveriam explorar vídeos veiculados no Youtube cujas histórias trouxessem relatos pessoais.

A professora explicou que o texto produzido deveria estar no vídeo de alguma forma, como narração ou legenda, por exemplo. Para isso, dependendo da escolha, seria fundamental editarem o texto, escolherem as imagens, os áudios. Caso escolhessem trabalhar com fotos ou imagens, deveriam recortar o texto para cada parte do vídeo. Contudo, assim que a professora se afastou, eles demonstraram não ter entendido o porquê de não ser possível colocar o texto todo, afinal, na visão deles, deu bastante trabalho para fazer. A pesquisadora se aproximou deles e explicou que, se eles colocassem todo o texto em apenas uma imagem, poderia ficar cansativo para o leitor. Por isso deveriam transformar aquele texto em legenda.

Após a aula, a pesquisadora e a professora se reuniram para avaliar o processo até aquele dia. Naquela ocasião, lançamos nosso olhar sobre a interação que ocorreu quando professor e aluno utilizaram o recurso Google Docs. Observa-se, na figura a seguir, que foram poucas as intervenções realizadas pela professora nos textos dos alunos, registrando apenas sugestões para alterar o primeiro parágrafo:

**Figura 8 – Texto produzido na plataforma Google Docs**



**Fonte:** Captura de tela do Google Docs

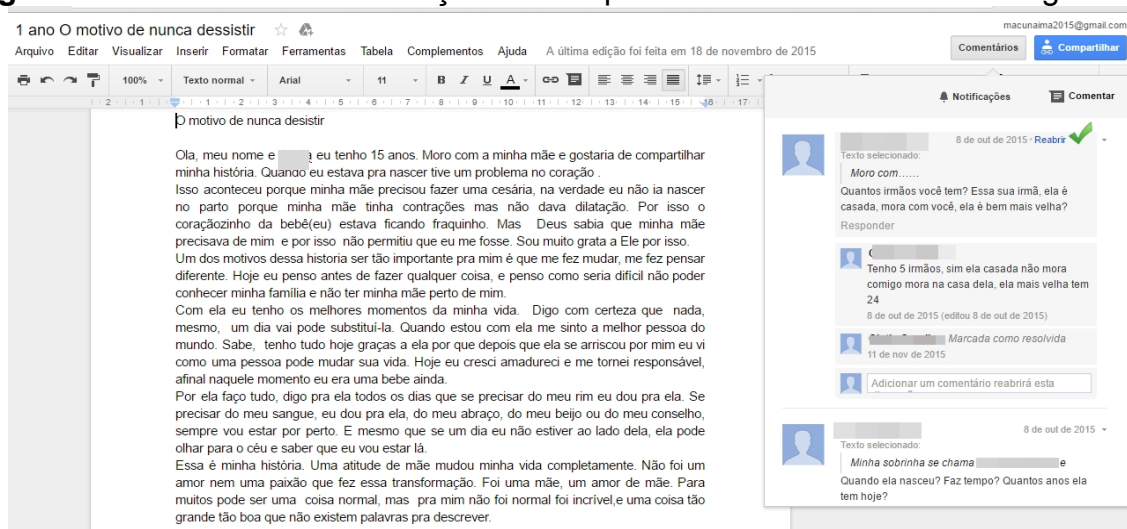
A professora justificou que a falta de tempo impediu que os textos produzidos pelos alunos tivessem mais atenção:

*[P2]: Então, teve uns textos que os alunos fizeram que não dei conta de corrigir. Entrei em casa, depois que cheguei do outro trabalho, vi que fizeram algumas coisas, mas não fiz todas as anotações. E aqui também entrei, na hora atividade, mas não fiz do jeito que a gente tinha conversado. Essa greve prejudicou muito o nosso tempo. Tá tendo cobrança, agora veio o calendário de reposição, olha, não tá facil. Vou tentar fazer mais nos outros.*

Havíamos conversado a respeito da interação em tempo real que o Google Docs permitia e a edição compartilhada com os alunos. Assim, ela poderia acompanhar a evolução do texto, as refacções e correções, assim como eles acompanhariam as anotações, correções e sugestões de retextualização. Mas, para isso, era necessário que a professora acessasse os textos e realizasse essas ações. Explicamos que nossa intenção era apontar outras abordagens de produção de texto mediadas pelas TDIC, indicando também recursos que trazem a oportunidade para o professor assinalar e verificar problemas de textualização e apresentar sugestões ou novos encaminhamentos que ajudem os alunos a aprimorar a competência textual. Essas interações realizadas, mesmo que esparsas ou poucas, podem promover nos alunos uma reflexão sobre o processo de produção textual.

Convidamos a professora para observar os comentários que ocorrem de forma assíncronica na plataforma Google Docs. Demonstramos para a docente que essa ferramenta pode contribuir para a produção coletiva de texto em um ambiente de escrita colaborativa, na qual ela pode observar quais competências textuais os alunos já dominam e quais eles precisam desenvolver. Algumas das ocorrências de interação de [P2] com seus alunos, por meio da ferramenta “comentários”, aparecem ao lado do texto que está sendo editado, conforme se pode observar na seguinte figura:

**Figura 9 – Ocorrências de interação entre a professora e os alunos no Google Docs**



**Fonte:** Captura de tela do Google Docs

Nessa interação, a professora sugeriu uma complementação ao texto. No entanto, esta não foi bem entendida por um dos participantes, que concebeu a questão como um pergunta que deveria ser respondida no próprio comentário:

*[P2]: Aqui, por exemplo, elas não entenderam o que eu quis dizer. Acharam que era uma pergunta, como se fosse um bate-papo, sabe? Elas que falaram isso e pediram desculpas (risos). Só depois que falei que era para por no texto isso, elas entenderam e fizeram.*

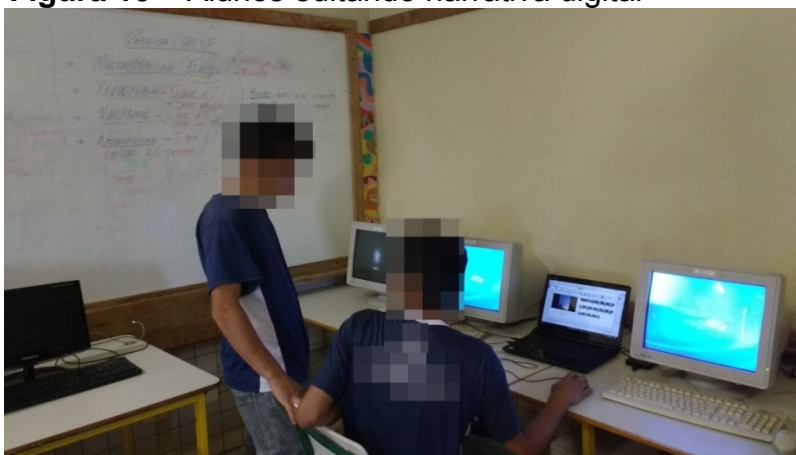
Essa situação fez-nos refletir que as orientações da professora seriam entendidas se os alunos estivessem engajados na plataforma. O que aconteceu, conforme o entendimento de [P2], é que as alunas desse grupo não consideravam o espaço de mensagens como um lugar em que o professor interage com os alunos, os alunos interagem entre si, elaborando, assim, o texto. Para elas, aquele espaço

seria similar, por exemplo, ao Messenger do Facebook. Observamos, também, o predomínio da voz da professora como a responsável por mediar a construção do conhecimento e orientar os alunos na produção do texto. Nesse caso, o discurso de autoridade prevalece no espaço da interação.

A produção do vídeo e a finalização dos trabalhos se deu entre a segunda quinzena de outubro e a primeira de novembro de 2015. Antes de realizar essa atividade com os alunos, a professora e a pesquisadora fizeram uma experiência no laboratório de informática, porém, sem sucesso. Os computadores ali instalados não aceitavam que se baixassem os programas que escolhemos, entre eles, o Movie Maker, por se tratar de seu fácil entendimento, principalmente para os professores. Além disso, no início do planejamento, os alunos ainda podiam usar os celulares pessoais e, assim, baixar aplicativos de edição de vídeo. Contudo, como já exposto, a senha de acesso à rede *WI-FI* foi alterada e proibida de ser repassada aos estudantes.

Solicitamos, então, àqueles alunos que tivessem acesso à Internet que baixassem um aplicativo de edição de vídeo a fim de este ser utilizado na sala de aula.<sup>14</sup> Caso os alunos não conseguissem, utilizaríamos dois notebooks particulares para auxiliar na construção da narrativa digital, como exemplificado na figura 10.

**Figura 10** – Alunos editando narrativa digital



**Fonte:** a pesquisadora

---

<sup>14</sup> Sugerimos os aplicativos VivaVideo ou VideoShow. Trata-se de ferramentas que permitem fazer edições rápidas, como cortes de cenas e conversão de vídeos para MP3. Mas os alunos tinham autonomia para escolher o editor de sua preferência.

Desse modo, nas duas semanas que se seguiram, os orientamos na realização das narrativas digitais. Assim que eram concluídas, a professora publicava os trabalhos no canal do Youtube vinculado à conta macunaima2015@gmail.com.

Ao finalizar os trabalhos, pedimos que a professora expusesse, em poucas palavras, sua opinião a respeito dessa atividade:

*[P2]: Quando a gente começou, fiquei com receio de não funcionar e só passar vergonha. Essa turma já tem um histórico de vários problemas, de alunos desanimados, muitos repetentes... difícil dar aulas, não mostram interesse por nada que a gente faz. Essas aulas ajudou muito a animar neles essa vontade de estudar. Sei que o resultado não é aquela maravilha. Mas de onde eles saíram e o pouco tempo trabalhado, valeu. E para mim também foi importante. Não conhecia essas ferramentas que você mostrou. A gente usa o computador para atividades de professor, mas não tinha me atentado de fazer eles escreverem. A impressão que dá e que a maioria dos alunos querem aprender mais. Também acho que tem de saber quando usar a tecnologia. Não é assim, só para falar que usou. Nem todos os alunos são letrados para usar a tecnologia, ai eles não se sentem à vontade de produzir textos ali. O que ajudou foi que esses alunos estavam trabalhando com outros.*

Temos ciência de que esta única experiência não foi capaz de dar conta das diversas dimensões que envolvem o letramento digital, no entanto, algumas mudanças de concepções já podem ser percebidas no excerto acima. A atividade de elaboração de narrativas digitais em sala de aula foi vista pela professora como um mecanismo de extrema importância para a renovação de sua prática docente, para a ressignificação de papéis desempenhados (alunos e professor) e para a transformação de saberes. Produzir um gênero textual (no caso desta pesquisa, o relato pessoal), pensando em uma proposta de ensino multimodal, envolveu planejamento de gravações, de capacidade de síntese (no caso das legendas), de edição/montagem do vídeo. Mas, muito além do que uma produção de vídeo, todo o processo mostrou à professora que é possível propiciar aos alunos (principalmente aqueles alunos oriundos de uma comunidade carente) a participação em práticas de letramento digital, mesmo com as várias limitações de recursos operacionais..

A seção a seguir dedica-se a apresentar o tema desenvolvido no 3º ano do Ensino Médio e, concomitantemente, divulgar a análise dos dados coletados nessa ocasião.

### 3.2.2 O Projeto Macunaíma

O professor do terceiro ano do EM optou por realizar com os alunos uma pesquisa a respeito da primeira fase da escola literária Modernismo. Em um primeiro momento, analisamos se esse tema atenderia ou não as especificidades da presente pesquisa. Afinal, até então, nossa intenção era trabalhar na perspectiva da produção de textos. Por outro lado, desde o início desta pesquisa, nos propusemos a respeitar o planejamento do professor, garantido a ele a autonomia para escolher qual conteúdo mediar com as TDIC.

Leite (2001), lá pelos idos dos anos de 1980, já questionava se essa dicotomia do ensino de literatura e de linguagem, fragmentado nos currículos escolares há tanto tempo, não poderia ser superada a fim de dinamizá-las e relacioná-las organicamente. Para a autora:

[...] com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa (LEITE, 2001, p 18).

Naquela década, a linguista anunciava que vários professores de Língua Portuguesa tentavam superar, na prática, essa dicotomia língua/literatura, realizando um trabalho integral com a linguagem.

Nessa mesma direção, encontramos Chanan (2015), que nos instiga com a seguinte proposição: se entendemos serem necessários textos de qualidade para as práticas cotidianas de ensino, por que não trabalhar leitura de textos literários, produção textual e análise linguística em um evento de letramento chamado aula de português?

É claro que salvaguardamos as devidas especificidades quanto à Linguística e à Literatura, seus espaços e limites como ciência. O que queremos dizer é que elas não são opostas e sim complementares e fazem parte do grande universo da língua que falamos e que precisamos aprender a dominar a nosso favor. O ideal seria se pudéssemos dominar como professores de língua materna, toda a magnitude da literatura e toda amplitude da linguística para ensinarmos nossos discentes (CHANAN, 2015, p.18-19).

A autora acrescenta que a questão não se trata do que ensinar língua ou literatura, mas ter consciência de que poder haver colaboração entre ciências literárias e linguísticas no intuito de proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

Amparados nessas asserções, aceitamos trabalhar com o professor do 3º ano, buscando caminhos que integrassem o ensino de literatura e a prática de leitura e escrita, inseridos na dimensão do letramento digital.

Para atender ao tema escolhido, planejamos com o professor [P1] seis aulas que envolveriam a pesquisa e a produção de textos informativos com a finalidade de publicação em um *blog*. O trabalho foi, então, inserido nas aulas de literatura, porém, acordamos com o professor que seriam focalizados, especificamente, os procedimentos que envolvessem as práticas de escrita. A escolha dessa abordagem nos possibilitou, também, enxergar em que medida as orientações aos alunos, dadas pelo professor usando recursos da Web 2.0, foram decisivas para o processo de construção do texto pelos alunos. O professor explicou que havia preparado um trabalho de pesquisa, não necessariamente utilizando as TDIC, embora, como ele já imaginasse, eles buscariam as respostas na Internet:

*[P1]: Então, eu pensei, para não quebrar as minhas aulas, já que nós estamos com esse problema de calendário escolar meio atropelado, pedir para eles fazerem essa pesquisa. O que você acha? A princípio, eles entregariam o trabalho escrito. Pra dizer a verdade, eu já até comecei o conteúdo na sala. Mas aí a gente retoma alguma coisa, se precisar. Só não se como fazer para apresentar. Eles fariam textos? De que jeito? Como você pensou?*

Novamente, os olhares se voltavam para a pesquisadora, como se esta representasse autoridade, detentora de várias soluções que envolvessem as “geringonças tecnológicas”. Ao mesmo tempo, havia um tom de “socorro”, como se esse sujeito quisesse realizar a experiência de se aproximar de práticas de letramento digital, sem saber por onde começar. Assim, comprometemo-nos a pensar em uma maneira de promover esse letramento aos seus alunos e que atendessem às necessárias e atuais exigências do contexto escolar que os sujeitos envolvidos estavam vivendo – um longo período em paralisação, várias aulas para repor, um calendário escolar, nas palavras de [P1], meio atropelado. No dia a dia da escola, esse professor sente-se cobrado a dar conta das demandas administrativas em detrimento da qualidade do ensino. Infere-se que existe urgência nos prazos

para fechamento de notas e entrega de diários de classe (*para não quebrar as minhas aulas, já que nós estamos com esse problema de calendário escolar meio atropelado*). Schön (1992) traz um reflexão a respeito desses conflitos enfrentados pelo professor, dizendo que, quando esse profissional tenta ouvir os seus alunos e refletir na ação sobre o que ensina, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Segundo o autor:

[...] isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser “cumprida” no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. [...] Os testes são feitos para medir este progresso, e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar (SCHÖN, 1992, p.87).

[P1] deixou transparecer que está mesmo “atropelado” e “atropelando” seu fazer docente (*pedir para eles fazerem essa pesquisa. O que você acha? A princípio, eles entregariam o trabalho escrito. Pra dizer a verdade, eu já até comecei o conteúdo na sala. Mas aí a gente retoma alguma coisa, se precisar*). Apressadamente, impôs o que seria feito, algo que não custasse tanto tempo e que fosse capaz de gerar notas e registros de aulas. Envolvido pelo labirinto burocrático exigido pela escola, a preocupação do docente estava, evidentemente, no calendário de aulas e de reposição de aulas.

A sugestão apresentada, então, que pudesse atender essa demanda do professor e que interferisse o mínimo possível no desempenho dos alunos, foi utilizar o recurso da WebQuest, uma atividade didática estruturada de forma que os alunos se envolvessem no desenvolvimento de uma tarefa de investigação usando principalmente recursos da Internet. Os dados pesquisados seriam registrados por meio de textos produzidos no editor de textos do Google, o Google Docs. Acertados os textos, esse material seria publicado em um *blog*. Por fim, para ampliar a divulgação, os alunos criariam um QR Code.

Ao ver o esboço das atividades descritas acima, o professor alertou a pesquisadora de que “não entendia muito dessas coisas, não”, externando certa insegurança em relação às aulas mediadas pelas TDIC, até mesmo desconforto; todavia, estava disposto a participar:

*[P1]: Não entendo de nada disso aí (apontando para os computadores). Nem em casa mexo muito. Os alunos, sim, sabem bastante. Mas pouco uso. Aqui, acho que nunca usei. Às vezes a turma usa pra fazer pesquisa. A gente não tem condição de trabalhar aqui. Olha aí (de novo, apontando para os equipamentos). Vê se dá para trabalhar assim. Mas vamos sim, tentar. Acho que eles vão gostar muito. Eles são muito bons, você vai ver. E acho que eles vão gostar de você. Eles são animados. Turma pequena. Mas muito esforçados.*

Masetto (2012) alerta que a mudança de atitude do professor não é fácil. Esse profissional está acostumado com seu papel de transmissor de algo. Para a autora, o professor sente-se desconfortável em ter de deixar sua posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr risco de ouvir uma pergunta para a qual, no momento, talvez não tenha resposta, e tudo isso gera insegurança. Se acrescentarmos a esse cenário computadores, softwares, aplicativos sobre os quais esse docente nunca ouviu falar, a tarefa proposta poderia ser catastrófica. Todavia, [P1] demonstra estar quase engajado no projeto (*Mas vamos sim, tentar*), pois percebe que os alunos demonstraram interesse em realizar a tarefa (*Acho que eles vão gostar muito. Eles são muito bons, você vai ver. E acho que eles vão gostar de você. Eles são animados. Turma pequena. Mas muito esforçados*). É interessante observar que esse professor, mesmo reconhecendo suas limitações, toma para si essa responsabilidade de atribuir significado àquela atividade que seria realizada pelos alunos.

Nesse mesmo encontro, utilizando um dos computadores do laboratório de informática, pesquisamos a respeito dos QR Codes. O objetivo foi demonstrar ao professor o aplicativo QR Code, cujo nome é uma abreviação de Quick Response. Na verdade, os QR Codes são códigos de barra em 2D, com uma grande capacidade de armazenamento de dados, os quais podem ser escaneados por celulares que possuem câmeras fotográficas. Nos QR Codes, há um link que direciona o usuário para uma página da Internet na qual o conteúdo, no nosso caso, o *blog*, está publicado. Para funcionar, o usuário baixa um aplicativo em seu celular e, então, basta apontar o dispositivo móvel para o QR Code e a informação nele contida é processada e disponibilizada na tela do celular. Fizemos uma demonstração para [P1], utilizando seu próprio celular. Ele baixou o aplicativo (no caso, escolheu o QR Code Reader ), e testou em diversas imagens que encontramos na Internet. Ao perceber como o recurso funcionava, abriu um sorriso e disse: *ah, os alunos irão gostar*.

Assim, o planejamento das aulas recebeu a seguinte configuração:

**Quadro 11** – Cronograma das aulas/tema Semana de Arte Moderna

Data	Descrição das aulas
18/08/2015	Apresentação da ferramenta WebQuest. Acesso ao Google Docs. Apresentação da ferramenta. A pesquisadora comprometeu-se a ensinar ao professor a usar o editor de textos do Google, uma vez que ele desconhecia a ferramenta. Construção de WebQuest junto com professor.
11/09/2015	Organização dos grupos para trabalhos no laboratório de informática. Nessa aula, o professor deverá orientar o alunos a respeito do trabalho: Modernismo 1ª fase – propor a WebQuest. Explicar que o trabalho será feito no Google Docs (escrita colaborativa), textos serão publicados em um <i>Blog</i> e os alunos criarão o QR Code para divulgação em cartazes.
25/09/2015	Trabalho com os alunos no laboratório de informática. Os alunos terão uma aula de ambientação com o editor de textos Google Docs.
02/10/2015	Atividades no laboratório de informática. Início da produção dos alunos.
28/10/2015	Atividades no laboratório de informática. Revisão dos textos.
06/11/2015	Criação do <i>Blog</i> . Alunos escolhem o nome. Começam as postagens, escolha dos textos, fotos, imagens, vídeos.
11/11/2015	Criação da imagem QR Code por meio de um programa gratuito disponibilizado na Internet. Essa imagem será utilizada em cartazes produzidos pelos alunos a fim de divulgar o trabalho final na escola e na comunidade que frequentam – igreja, bairro, trabalho.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Resumidamente, a trilha planejada iniciou-se pela elaboração de uma WebQuest a fim de orientar a pesquisa e levantar dados sobre o assunto proposto. Com os dados pesquisados, os alunos deveriam escrever textos utilizando o editor de textos do Google – o Google Docs, para que o aluno tivesse, posteriormente, a oportunidade de reescrevê-lo. O professor faria as intervenções necessárias nas pesquisas dos estudantes, visando ao aperfeiçoamento da comunicação escrita. Após a aprovação de todos os envolvidos (professores e alunos), os textos deveriam ser publicados em um *blog* (<http://macunaima2015.wix.com/modernismo>) e, então, gerar o *link* QR Code para a divulgação dos trabalhos.

Como metodologia, ficou definido que os alunos seriam divididos em 03 equipes de 06 pessoas, tendo como ponto de partida os seguintes assuntos: Semana de Arte Moderna, Macunaíma e Oswald de Andrade. Assim, o professor deveria orientá-los a realizar a pesquisa, elaborar os textos e publicar no site criado pela turma.

Como critérios de avaliação, considerou-se o atendimento à proposta do trabalho, a organização da equipe, trabalho em equipe, colaborativo e participativo, criatividade, respeito, coesão e coerência textual, utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação e a multiplicidade de recursos (textos, vídeos, imagens, sons, gráficos).

Quanto ao perfil da turma, [P1] reforçou ser um grupo bastante esforçado, alguns apresentavam certas dificuldades de aprendizagem, porém, como são muito unidos, esse, certamente, não seria um problema para o professor:

*[P1]: Na verdade, só tem uma aluna ali que me preocupa. Ela não faz trabalho com ninguém. Não porque ninguém goste dela. Mas ela se isola. Tem muita vergonha. Fica sentada separada da turma. É uma menina negra, com baixa autoestima, família tem problema com alcoolismo, moram em uma casa bem humilde. A mãe é catadora de papel. Por causa disso, ela se sente inferior aos outros. Nem quando tem trabalho e alguém chama, ela prefere ficar sozinha. E fico mais preocupado porque ela não deve ter computador em casa, nem celular. Mas vou conversar com uns alunos em particular, explicar a situação, pedir com jeitinho para ver se ela se entrosa.*

O primeiro passo foi familiarizar o professor com as duas ferramentas fundamentais para o início dos trabalhos: a WebQuest e o Google Docs.

Inicialmente, foi necessário apresentar ao professor o aplicativo de edição de textos do Google, mostrar que com esse recurso é possível escrever, reescrever, avaliar o que foi escrito, além de interagir com os alunos e entre eles. As principais

potencialidades desta ferramenta estão no armazenamento e edição *online* de arquivos; na colaboração em tempo real com outras pessoas; no acesso através do *browser*, em várias plataformas; na gratuidade; no fato de não requerer a instalação de *software*; em sua interface simples e por ser acessível através da *web*. Além disso, uma das funcionalidades do Google Docs é a possibilidade de visualizar e editar documentos, sem ligação à Internet. Em suma, trata-se de um conjunto de ferramentas da Web 2.0, disponibilizadas pelo Google Docs, o que proporciona um ambiente social e acessível a todos, um espaço de interação e de aprendizado colaborativo.

A metodologia WebQuest surgiu em 1995 por seus mentores Dodge e Tom March, dois professores norte americanos que conceberam uma estratégia inteligente para utilizar os recursos e páginas da Web. Esta atividade permite aos alunos o desenvolvimento de uma série de competências, tais como o trabalho em colaboração, a aprendizagem pela descoberta, o domínio de várias tecnologias, assim como conseguem construir um produto final que resume todo um trabalho de pesquisa orientada em grupo. Sua estrutura se baseia, basicamente, em sete tópicos:

- i. Introdução: esta deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que irão fundamentar o processo investigativo. Deve-se despertar a curiosidade dos alunos em relação ao tema trabalhado.
- ii. Tarefa: a tarefa evoca uma ação, o que é para fazer. Deve propor de forma clara a elaboração de um produto criativo que entusiasme, motive e desafie os alunos.
- iii. Processo: descreve como os alunos irão caminhar para desenvolver a tarefa e orientá-los no procedimento que fazem parte das informações necessárias no Processo e nos Recursos. O processo descreve passo-a-passo a dinâmica da atividade, e os Recursos são informações que permitem concretizar a Tarefa.
- iv. Avaliação: deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da Tarefa será avaliado e que fatores serão considerados indicativos de que ela foi concluída com sucesso. Tais critérios devem estar claramente estabelecidos e de acordo com os seus objetivos.

- v. Conclusão: a conclusão resume o propósito geral do que foi aprendido e sinaliza como o aluno poderá continuar a estudar o assunto. Deve ser um convite para aprender.

Esta estrutura tem razão de ser: a atividade executada pelos alunos possui as características de um projeto em que, em primeiro lugar, surge a ideia; em seguida, definem-se os objetivos do projeto; faz-se o plano das ações que devem ser executadas; e apresentam-se os recursos e fontes necessárias à execução das ações (ABAR; BARBOSA, 2008).

A WebQuest com a temática Modernismo Primeira Fase foi elaborada junto com o professor utilizando o Google Sites. A opção por essa plataforma justifica-se por ela já estar associada ao cadastro feito anteriormente no navegador Google ([macuaima2015@gmail.com](mailto:macuaima2015@gmail.com)). As tarefas, o processo e a avaliação, além de outros requisitos da pesquisa, foram divulgados aos alunos por meio do endereço <<https://sites.google.com/site/pesquisamodernismo/>>, como mostra a Figura 11:

**Figura 11 – WebQuest pesquisa Modernismo**



**Fonte:** Captura de tela do site <<https://sites.google.com/site/pesquisamodernismo/>>

Na primeira aula após esse encontro, o professor repassou o link aos alunos e combinou um prazo de uma semana para a entrega dos dados da pesquisa, prazo este que precisou ser estendido, a pedido dos alunos, por estarem envolvidos em avaliações de outras disciplinas.

Realmente, como o professor informou, o 3º ano do EM demonstrou bastante interesse em realizar a atividade. Em relação ao 1º ano, são mais maduros, tanto na idade quanto em seu comportamento. Parecem sempre estar mais atentos ao que

está se falando, como se estivessem participando de uma reunião e não de uma aula de Língua Portuguesa. Vários já exercem alguma atividade profissional, principalmente como vendedores em lojas de *shoppings centers*. Durante a primeira aula em que o projeto foi proposto à turma, esses alunos exteriorizaram euforia, como se estivessem recebendo uma importante tarefa. Nessa ocasião, [P1] explicou que eles deveriam acessar o *link* disponível da WebQuest e, assim, obter os dados, anotarem as fontes e elaborar um texto que seria publicado em um *blog*. Ao questionarem sobre qual *blog*, foram informados de que seria um criado por eles. Todos se empolgaram e, de forma natural no grupo, começaram a distribuir algumas tarefas. Um dos alunos assumiu a responsabilidade de criar a página para publicação dos textos, porém, [P1] pediu para realizar a tarefa com outros colegas, nem que fosse para ensiná-los como fazer, pois a ideia era que todos participassem e aprendessem como organizar um *blog*.

Além disso, para divulgar esse trabalho, eles deveriam criar QR Codes de seus trabalhos. Vários alunos não sabiam do que se tratava. No entanto, quando seu professor explicou e até tentou desenhar um no quadro, eles afirmaram conhecer, porém não sabiam o nome. Entre eles, poucos já haviam utilizado. Foram esses que mostraram, pelo seu celular, como esse recurso funcionava.<sup>15</sup>

Resumidamente, os dados deveriam ser trabalhados na forma de texto, utilizando o editor de textos do Google – o Google Docs. Assim, propôs-se a produção de um texto para que o aluno tivesse, posteriormente, a oportunidade de reescrevê-lo. O professor faria as intervenções necessárias nas pesquisas dos estudantes, visando ao aperfeiçoamento da comunicação escrita. Após a aprovação de todos os envolvidos (professores e alunos), os textos deveriam ser publicados em um *blog* (<http://macunaima2015.wix.com/modernismo>) e, então, gerado o QR Code para a divulgação dos trabalhos, conforme a figura a seguir:

---

<sup>15</sup> Essa turma criou uma espécie de roteador na sala de aula, utilizando um celular que tinha acesso à Internet de tecnologia 3G. Assim, um grupo, clandestinamente, acessava a rede na sala de aula, mesmo proibidos por professores.

**Figura 12** – QR Code do *Blog Macunaíma*

**Fonte:** Elaborado pelos alunos

Depois dessa aula, nosso sujeito [P1] estava bastante motivado para trabalhar. Pelo entusiasmo que os alunos demonstraram, ele acreditou que o resultado seria interessante. Diante desse contexto, era importante despertar, nesse educador, a compreensão de seu papel nas interações que ocorreriam no processo de escrita colaborativa, ou seja, ele deveria mediar o processo de criação, confrontar algo que não estivesse adequado, ajudar os alunos a compartilhar informações e a chegar a um consenso quando houvesse um conflito de ideias. Afinal, como postulam Medina e Freitas Filho (2004), a escrita colaborativa é um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento.

Durante as aulas no laboratório de informática, o professor se mostrou bastante envolvido com a turma. Embora no início tivesse afirmado desconhecer os recursos utilizados, receando até não ser capaz de orientar seus alunos, esse sujeito não demonstrou, diante daqueles discentes, insegurança no que estava fazendo. Ao contrário, com voz forte e enérgica, orientava, exigia que todos participassem, circulava entre todos os alunos.

É interessante observar que esses estudantes estavam empenhados em criar seus textos. Em geral, existe pouco incentivo ao letramento digital dos alunos nas escolas brasileiras. Se por um lado o aluno está habituado ao copiar-colar, por outro, faltam professores dispostos a desenvolver o senso crítico de seu alunado. Na verdade, os alunos nem sempre são estimulados a criar a partir dos seus conhecimentos prévios. No entanto, ali naquele grupo, encontramos pessoas dispostas a produzir seus textos a partir de dados pesquisados. Cabe ressaltar que alguns alunos encontraram dificuldades em escrever e resolveram se acomodar no tão conhecido Ctrl C Ctrl V. Todavia, ao perceber essa falha, [P1] exigiu que eles

reescrevessem “com suas palavras”, mostrando para aqueles jovens, mesmo que inconscientemente, como fazer uma paráfrase, ou como resumir.

Esses eventos nos levam a pensar a respeito da importância em discutir, na sala de aula, sobre a prática de “copiar e colar”, um ato corriqueiro no cenário escolar. Como educar para os usos críticos e éticos das novas tecnologias? De que forma utilizá-las como aliadas do processo de ensino-aprendizagem? Alia-se a isso a incontestável facilidade que os discentes têm em encontrar informações na rede virtual. O resultado dessa fórmula estava presente nas atitudes de [P1]: um professor aflito diante dos desafios enumerados anteriormente.

Um grupo, em particular, questionou como fazer de seu tema interessante para que outros pudessem ler. Afinal, o assunto (Semana de Arte Moderna) não era tão interessante assim, pelo menos aos olhos deles. Acrescentaram, ainda, que em todos os lugares que pesquisavam, sempre encontravam a mesma forma de texto, como se um copiasse o outro (palavras dos alunos). O professor se sentou com eles e explicou que o evento, na época, marcou as artes e a literatura, mas nem todos aceitaram. Por isso as vaias, por isso as críticas nos jornais. Foi então que [P1] sugeriu àquela equipe atualizar o tema, compará-lo com outros eventos que também chocaram a sociedade. Foi assim que esse grupo produziu um texto em que compara a Semana de Arte Moderna a outros acontecimentos que desconstruíram alguns paradigmas sociais, como Woodstock ou a Parada Gay.

Outro aspecto percebido nesse cenário foi a dificuldade que pode ser causada pela imensidão de caminhos passíveis de serem seguidos pelos alunos ao navegarem pela Internet, pela quantidade de informação disponível no meio digital e pela conseqüente falta de controle por parte do professor que isso pode gerar.

Circulando por entre as mesas, assistíamos a alunos dando palpites, colaborando com os colegas. O clima era de descontração e concentração a um só tempo e o professor, que disse que “não entendia nada de computador”, parecia ser o mais envolvido com as atividades e preocupado com o desempenho dos alunos.

A formação docente precisa “criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir” (VALENTE, 1997, p. 14).

Após duas aulas, nos sentamos com esse docente para avaliarmos o processo até aquele momento. Esse *feedback* não foi possível anteriormente, pois

não havia um tempo disponível entre uma aula e outra, como ocorreu nas aulas de [P2]. Além disso, na semana que combinamos fazer essa discussão (entre essas duas aulas), fomos forçados a cancelar, pois nosso sujeito precisou “subir aulas”, suprimindo a falta de outro professor que havia faltado.

Nesse dia, uma das primeiras coisas que o professor, sujeito desta análise, relatou é a possibilidade de utilizar as TDIC, nesse caso o Google Docs, para interagir com seus alunos:

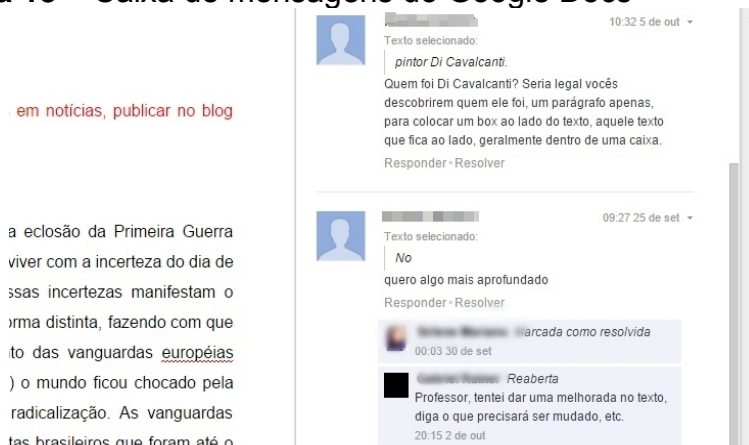
*[P1]: Eu não conhecia esta ferramenta! Achei muito interessante porque posso acompanhar o texto dos alunos e ainda eles podem compartilhar os trabalhos com outros colegas. Para a escola, ela é de fundamental importância, pois assim conseguimos produzir diversos trabalhos, interagindo com nossos alunos de forma digital eficaz.*

O professor explicou que não realizou muitas intervenções nas produções textuais dos alunos porque teve dificuldade em “achar o caminho dos textos”.

*[P1]: Olha, apanhei bastante para lembrar. Cliquei aqui, depois aqui. Esqueci que tinha de colocar o email. Procurei onde tinha anotado a senha. Fiquei brincando um pouco em casa. Como eu falei antes, não sou muito familiarizado com essas questões de uso da tecnologia. Mas gostei disso. Fiquei pensando que posso usar nas outras turmas, sem precisar levar papel pra casa. É pena que não tem para todos (aponta para os computadores). Mas um dia os alunos irão fazer em casa, postar a tarefa. O professor já chega, abre o computador, corrige. Sem papel.*

Nesse primeiro momento, incentivamos o docente a fazer uso da ferramenta “Comentários”, espaço em que ele poderia registrar suas contribuições ao texto. O docente sujeito da pesquisa encontrou, nesse recurso, uma maneira de orientar os alunos a respeito de como o tema pesquisado poderia ser mais aprofundado, conforme mostra a figura a seguir:

**Figura 13 – Caixa de mensagens do Google Docs**



**Fonte:** Captura de tela do Google Docs

O que chamou a atenção, nesse momento, é que o professor investigado não se preocupa, em primeira mão, com aspectos ortográficos ou gramaticais do texto. Ele focou o desenvolvimento do tema para, por último, realizar as possíveis alterações da linguagem para a publicação no suporte escolhido – nesse caso, um *blog*. Entretanto, ao abrir a interface em casa, o sujeito relatou que teve dificuldade em encontrar o arquivo em que estavam os textos. Explicou que deixou de fazer as anotações (que normalmente faria no caderno) porque não conseguia “salvar”. Houve, então, necessidade de retomar as explicações anteriores. Isso demonstra que esse professor tem pouca familiaridade com o uso dos recursos digitais.

Pelos dados até agora apresentados, percebe-se que os sujeitos dessa pesquisa, apesar de diversos cursos oferecidos pelos órgãos oficiais, nem sempre se sentem aptos a incorporar as TDIC em suas práticas docentes. Se por um lado há um grupo de profissionais e pesquisadores defendendo a importância desses recursos para a educação, por outro, vários educadores não se sentem preparados para dar lugar às tecnologias digitais em suas aulas, por não terem, como demonstrou o sujeito de nossa pesquisa, conhecimento sobre o funcionamento. Por isso, enfatizamos a importância da formação dos profissionais de educação em relação aos conhecimentos de informática e a sua utilização em sala de aula.

A Figura 14 exemplifica um dos aspectos positivos apontado pelo professor: o fato de o Google Docs demonstrar quais são os alunos que interagem mais quais são os que não interagem. Esse ponto, de acordo com o sujeito, dá a oportunidade de avaliar quem precisa de uma orientação individualizada:

## Figura 14 – Histórico de edição

**Movimento literário**

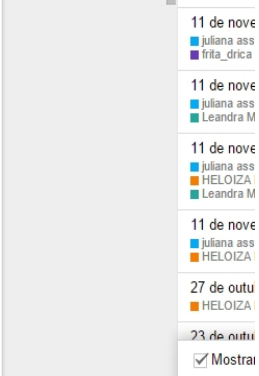
Oswalde de Andrade é um autor modernista. Suas obras são caracterizadas por **introduzir -pela introdução-** na literatura **de** uma linguagem coloquial. Foi um dos organizadores da **S**emana de Arte Moderna realizada em 1922, em São Paulo, um evento que marcou o início do modernismo brasileiro.

Oswald defendia a valorização de nossas origens e de nosso passado. O escritor buscava a cultura que **não** era tradicional, queria romper com o convencionalismo. Revoltou-se contra a poesia que se limitava a obedecer e copiar certas **fó**rmulas e padrões consagrados pelos tradicionalistas.

O autor focava na liberdade, na forma e no conteúdo do artístico.

*"Como poucos, eu conheci as lutas e as tempestades. Como poucos, eu amei a palavra liberdade e por ela briguei".*

is



**Fonte:** Google Docs

Observa-se que foram poucas as intervenções nos textos produzidos pelos alunos. Entre as justificativas, além da dificuldade em acessar o Google Docs, o professor explicou que havia uma demanda burocrática muito grande, provas, outro assunto que precisava tratar em aula, falta de tempo. Tais fatores acabam prejudicando a interação do professor no que se refere à apreciação dos textos produzidos pelos alunos. Quanto aos aspectos burocráticos, Libâneo (2008) os vê como parte das práticas educacionais que também influenciam os processos de ensino e de aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos na roda-viva escolar:

[...] a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educacionais, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos (LIBÂNEO, 2008, p.30).

No entanto, ao contrário do que defende o autor, as demandas administrativas não têm influenciado positivamente como deveriam. Constatamos, novamente, o paradoxo no qual a escola vive: nos documentos oficiais, há um discurso, na prática, existe outra realidade. Quanto mais se fala em qualidade de ensino, tanto nos textos oficiais quanto nas pesquisas das diversas áreas acadêmicas, mais parece que ficamos vulneráveis, engolidos pela burocracia da escola, em detrimento do papel mediador do professor. Dizendo de outra maneira, quanto mais tentamos quebrar os paradigmas tradicionais, trazendo o novo para a sala de aula, inclusive as tecnologias digitais de informação e comunicação, surgem

mais empecilhos. E esse enfrentamento esgota o professor. Acabam se passando as chances de analisar, pensar e refletir sobre como as TDIC podem impactar na aprendizagem dos alunos e inovar as metodologias a partir desse novo cenário. Perdem-se as chances de repensar o ensino que emerge nas mídias digitais. O que percebemos, ao olhar os dados trazidos, é que, exausta diante de tantas exigências, a maioria dos professores investigados prefere permanecer em sua zona de conforto, privilegiando o que domina bem: o modelo tradicional de ensino.

Por outro lado, esse docente percebeu uma mudança de atitude de outros alunos em sala de aula. Aparentemente, eles demonstram estar motivados para a tarefa, especialmente porque ela seria divulgada em outros lugares. As práticas de letramento ali situadas eram significativas para aqueles alunos, apesar de serem escolarizadas.

Nas últimas aulas, os alunos publicaram seus textos no *blog* que eles mesmos criaram. De fato, nessa etapa o professor teve um papel mais de observador. Os estudantes abriram uma *homepage* cujo endereço eletrônico é <http://macunaima2015.wix.com/modernismo> e a nomearam Tupi or Not Tupi, referência a uma frase de Oswald de Andrade publicada no Manifesto Antropofágico.

Cada grupo, acessando o *link* [www.geradordeqr.com.br](http://www.geradordeqr.com.br), criou o QR Code referente ao seu trabalho. Os alunos baixaram o aplicativo em seus celulares e realizaram atividades reforçando o aprendizado. Utilizando a imagem do código criado, a turma do 3º do EM criou o cartaz de divulgação do *blog*, apresentado na figura a seguir:

**Figura 15** - Cartaz de divulgação do *Blog* Macunaíma

**O Modernismo abalou as estruturas da arte brasileira. Quer saber por quê?**

Quer saber mais sobre o Modernismo Brasileiro?  
Use seu smartphone para ler esse QR Code.  
**Não tem um leitor de QR Code?**  
Pesquise por QR Code na loja oficial de seu celular e baixe o aplicativo.  
**Quer saber mais pela Internet?**  
Acesse  
<http://macunaima2015.wix.com/modernismo>



**Fonte:** Elaborado pelos alunos

A figura 15 traz em imagem o resultado de um trabalho que se iniciou com o planejamento de atividades que envolveram a metodologia WebQuest. A partir dessa ação, os alunos foram envolvidos em práticas de letramento digital, tais como a seleção de dados e de informações disseminados na Internet, transformando-os em conhecimentos para a formação escolar e social desses alunos.

Outrossim, durante a experiência, os alunos tiveram a oportunidade de produzir textos em uma das ferramentas da Web 2.0 – o Google Docs. – na qual a escrita ganhou um novo suporte. O potencial dessa ferramenta permitiu a todos os participantes acompanhar as intervenções realizadas no texto, assim como avaliar, opinar, dar sugestões, desenvolver habilidades de escrita no suporte digital, além de compartilhar ideias, e estabelecer redes.

No Google Docs, o professor indicou alterações nos textos de seus alunos, ajudou-os em aspectos como a coesão e a coerência textual, com *feedback* feito de forma instantânea, sem precisar levar cadernos ou folhas para casa, pois a redação dos estudantes ficou armazenada na “nuvem”, podendo ser acessada de seu computador ou de seu celular.

Somos conscientes de que apenas os trabalhos realizados com a metodologia WebQuest e a produção de textos na plataforma do Google não garantem o letramento digital, pois este é um processo contínuo, que se realiza nos mais variados ambientes, sejam escolares ou não.

### 3.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS TDIC NO CONTEXTO ESCOLAR: O ANTES E O DEPOIS

A presente subseção pretende trazer um estudo comparativo entre dois momentos ocorridos nessa investigação: antes das intervenções desta pesquisadora e após as interferências realizadas nas aulas descritas anteriormente. Nossa busca, durante essa fase da pesquisa, foi apurar quais são as concepções iniciais de professores de Língua Portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa, se as discussões que tratam a respeito do uso das TDIC em sala de aula trouxeram ou não mudanças nas concepções iniciais.

A entrevista semiestruturada conduzida não por muitas questões pré-estabelecidas baseou-se apenas em seis questões/guias, quase sempre abertas.

Foram duas entrevistas: a primeira antes de iniciarmos as atividades de reflexão e intervenção e a segunda após encerramos a pesquisa. Durante a realização da entrevista, pôde-se introduzir outras questões que surgiram de acordo com o que aconteceu no processo em relação às informações que foram obtidas.

Iniciamos nossa análise com o olhar voltado para as respostas à primeira pergunta, na qual buscamos saber qual a concepção desses sujeitos antes e depois da intervenção a respeito do uso da TDIC nas suas práticas docentes:

**Quadro 12** – Pergunta norteadora: Acredita que as TDIC auxiliam de forma significativa no ensino e na aprendizagem?

	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
SUJEITO [P1] (3º ANO EM)	<i><b>Sim, sem sombra de dúvidas, pelo menos assim, na minha opinião, eu acho que quando é planejado esse uso e quando é um uso consciente, favorece muito. Porque deixa o processo de aprendizagem mais dinâmico, mais interativo e isso com certeza atrai mais a atenção do aluno.</b></i>	<i><b>Olha, durante esses dias eu vi uma coisa diferente. Os alunos estavam envolvidos na aula, preocupados. Outros professores perguntaram o que era o trabalho porque durante as aulas deles, essa moçada não parava de planejar. Não sei se foi essa turma em específico, mas talvez a internet possa fazer aquilo que a gente não consegue. Fazer eles se interessarem e buscarem. Você viu o vídeo que eles fizeram? Não foi a gente que pediu, eles que tomaram a iniciativa. Muito bom. Precisamos ter mais esse envolvimento. Faz bem pra gente, também.</b></i>
SUJEITO [P2] (1º ANO EM)	<i><b>Sim, acredito sim. Mesmo porque os alunos vivem na internet, então esse espaço é importante para eles. E se é importante para eles, podem sim colaborar com o ensino, fazendo mais significativo.</b></i>	<i><b>Se ajudam a aprender mais ainda não vou dizer que sim. Mas motivam muito. Se for desafiador para a turma, eles fazem bem. Uma aluna já veio comentar que a família toda viu o vídeo e adorou. Teve aluno que veio falar que vai usar o que aprender para fazer vídeos e virar youtuber (risos). Já está pensando em ganhar dinheiro. (risos). As aulas deram certo!</b></i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao nos debruçarmos sobre os dados acima, notamos que [P1], antes da intervenção, atravessa suas falas com respostas genéricas, reproduzindo

(conscientemente ou não) discursos já institucionalizados a respeito das tecnologias educacionais (*Sim, sem sombra de dúvidas/Porque deixa o processo de aprendizagem mais dinâmico/atrai mais a atenção do aluno*). Todavia, sua postura corporal antagônica – braços cruzados, semblante tenso, sentado em uma cadeira com o tronco jogado para trás, talvez querendo se manter afastado – denuncia que o sujeito entrevistado não se identifica com o que responde. Observa-se esse conflito, também nas falas rápidas, quase como se estivesse “no automático”, recitando frases decoradas e outros discursos. Já, após as discussões e intervenções, essas respostas foram ampliadas, elaboradas de maneira reflexiva. Até mesmo na postura corporal de [P1] percebemos essas nuances.

Por outro lado, se na primeira entrevista, o diálogo ocorreu como se estivesse cumprindo uma tarefa, no segundo momento, após a intervenção, nosso sujeito estava mais “desarmado”, embora continuasse a defender seu ponto de vista permeado por críticas à estrutura de formação continuada. Trazia as mãos sobre a mesa, no rosto um sorriso tímido, o tronco do corpo inclinado para frente, sem receio de aproximar-se da pesquisadora. Suas respostas estavam acompanhadas de pausas, como se planejasse suas respostas, não como um discurso mecânico. Também se percebia a preocupação em estabelecer contato com o interlocutor (*Olha, / Você viu o vídeo que eles fizeram?*).

Ao utilizar as TDIC nas aulas, [P1] admitiu que o interesse de seus alunos melhorou em parte, que suas aulas tornaram-se espaços de criação, despertando nesses adolescentes a curiosidade e o desejo de aprender e conhecer (*Os alunos estavam envolvidos na aula, preocupados*). Ao propor o envolvimento na produção de conhecimentos pelos alunos, mediados pelas TDIC, esses estudantes deixaram de ficar restritos a participações passivas e ousaram na busca de apresentações diferenciadas do conteúdo solicitado pelo professor. O empenho dos alunos chamou a atenção de outros professores, como denunciou o sujeito: *“Outros professores perguntaram o que era o trabalho porque durante as aulas deles, essa moçada não parava de planejar”* É pertinente apontar que, além de recuperar a autoestima da turma, o professor também se sentiu motivado diante dos resultados obtidos.

Como [P1] expressou, *“faz bem pra gente, também”*. As repostas nos fazem inferir que foi significativo para o professor ver o aluno utilizar os recursos tecnológicos digitais a favor do aprendizado. Embora seja apenas uma experiência, esses dados demonstram, na prática, o reflexo das discussões oportunizadas que

buscaram promover no docente, sujeito desta pesquisa, o letramento digital dele próprio e de seus alunos. Ademais, geralmente a relação entre professor e aluno encontra-se em um zona de tensão, conflituosa, pois se baseia no convívio de culturas, valores e objetivos diferentes. O planejamento das aulas no qual se inseriu as TDIC ajudou o docente a amenizar uma das batalhas mais antigas no ambiente escolar – motivar o aluno a participar de suas aulas, principalmente quando se trata de jovens e adolescentes. E quando o professor, por um momento, ultrapassa esse obstáculo, como foi o caso de [P1], também se sente motivado para buscar novas maneiras de ensinar e passa a reavaliar sua prática docente (*Não sei se foi essa turma em específico, mas talvez a Internet possa fazer aquilo que a gente não consegue. Fazer eles se interessarem e buscarem*).

Quanto ao sujeito [P2], durante nosso contato na escola, esta professora demonstrou dúvidas e inseguranças referentes ao uso do computador. Nem sempre conseguiu sozinha dar conta de orientar os alunos nos trabalhos propostos, solicitando a mediação da pesquisadora. Todavia, frente aos resultados obtidos (*deu certo!*), nos comentários dos alunos (*aprender para fazer vídeos e virar youtuber*), é possível inferir que essa professora finalizou esse ciclo de aulas com uma ideia do que é uma aula significativa: quando os alunos estabelecem relações com outras situações e dão novos significados (AUSUBEL, apud MOREIRA, 1982).

O que definiu a aula como “funcionar bem” não foi para [P2] um trabalho final de qualidade, mas o fato de poder propiciar ao aluno enxergar-se como um sujeito capaz de criar, trazer sua história para a aula, utilizar imagens, músicas e filmes para produzir seu texto a partir de um trabalho orientado, além da utilização de recursos digitais. Pelo olhar da professora, esse processo foi significativo para o aluno. Pelo nosso olhar, arriscamos dizer que foi muito mais significativo para a docente, sinalizado na empolgação das palavras dela (*Se ajudam a aprender mais ainda não vou dizer que sim. Mas motivam muito...! Uma aluna já veio comentar que a família toda viu o vídeo e adorou.*), intercaladas por risos. Essa postura do sujeito ajudou a proporcionar a construção de um ambiente de aprendizagem envolvente, motivando os alunos para a participação ativa nas atividades, o que conferiu, conseqüentemente, um novo significado ao papel do professor e conduz todos os envolvidos ao letramento digital. Talvez essa ressignificação não tenha sido plena, uma vez que a professora ainda traz em sua fala algumas dúvidas (*Se ajudam a aprender mais ainda não vou dizer que sim*), todavia, suas respostas estão

atravessadas de reflexões, em uma conduta de quem avalia as vantagens e desvantagens das ferramentas, imaginando formas contextualizadas e criativas de trabalhar os conteúdos na sala de aula (XAVIER, 2007).

Mas nem tudo foram flores. As dificuldades encontradas nessa etapa foram pauta da entrevista, cuja réplica está divulgada no quadro a seguir:

**Quadro 13** – Pergunta norteadora: quais as dificuldades que você encontra ao usar as TDIC na escola.

	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
SUJEITO [P1] (3º ANO EM)	<i>Nós não temos um <b>laboratório adequado</b>. Olha só isso (aponta para os <b>computadores</b> do laboratório de informática). E não temos <b>formação</b>. Não tive formação na graduação e os cursos que oferecem são muito teóricos, não chegam perto do que a gente vive na sala de aula.</i>	<i><b>Acho que continua sendo o que eu falei antes.</b> A internet é lenta. Isso quando funciona. Nós tivemos sorte em conseguir trabalhar com os alunos. Mas você viu que teve dias em que nós dois tentamos conectar e não deu. Isso frustra mais os alunos que nós professores. Porque, imagina, descer com a turma e não funcionar</i>
SUJEITO [P2] (1º ANO EM)	<i>Acho que <b>falta material adequado</b> para trabalhar com os alunos. A gente até pesquisa, mas nem sempre encontra algo. Além disso, se a gente se propõe em fazer uma aula aqui no laboratório, <b>às vezes chega no dia e não tá funcionando</b>. Agora mesmo, você pode ver, não estamos com internet, porque cai. Mas a gente enfrenta essas dificuldades e sempre arruma um jeitinho de trazer esse mundo para os alunos. Ah, eu peço para eles pesquisarem na internet, trazerem alguma coisa para a aula. Mas nem sempre funciona. Os alunos são meio limitados, sabe? Não conseguem escrever direito, muitos erros... nem todos... mas a maioria é assim.</i>	<i><b>São várias dificuldades, desde a infraestrutura até a formação.</b> Às vezes a gente vê cursos de lousa digital, mas não existe lousa digital no ambiente que você está. Então se forma para não usar, você me entende? Não estou criticando, só acho que demora muito para mudar por causa desse descompasso. Quer outro exemplo? A TV Pendrive foi um investimento alto, e era novidade quando chegou. Você fez um trabalho aqui e nem mencionou esse equipamento. Já está defasado, né? A gente usa ainda, mas sabe que isso é só equipamento na escola, não tem mais televisão de tubo nem na casa deles (riso). Parece que a escola está sempre atrasada. Ou não... Fiquei pensando nisso, será que não somos nós que não vemos as coisas de um outro lugar? Não sei se consigo explicar. Por exemplo, eu nunca tinha pensado em ver o texto do aluno virar vídeo. Mas, para o aluno, ver vídeo é normal. Eles veem no Youtube e até querem fazer isso, não falei? Mas o professor não vê isso. Só vê texto. Aí eu vi que a gente pode trazer um pouco desse mundo do aluno para a escola, quando pede para ele fazer um vídeo. Mas a gente usa TV</i>

		<i>pendrive pra dar aula que está tão longe da vivência deles e esquece que eles podem fazer coisas interessantes aqui. A gente está atrasado nisso. Não vemos o que está acontecendo.</i>
--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Entre as dificuldades encontradas, ou melhor, os pontos que ainda não funcionaram bem no desenvolvimento da aula e que precisaram ser enfrentados e/ou melhorados pelos professores, [P1] apontou, nos dois momentos, as questões de infraestrutura – falta de laboratórios e computadores adequados, formação que atenda à demandas escola e TIDC, desde a formação inicial até a continuada. De fato, não raramente, foi possível observar durante as aulas alguns contratemplos que nos obrigaram a mobilizar algumas ações com o intuito de mudar o curso de ação e resolver o aparente problema. Na maior parte das vezes, esses percalços foram de natureza tecnológica, ora por conta de máquinas que não funcionavam de maneira apropriada, ou não acessavam o *site*, pois “a rede estava carregada demais”. Como relatamos anteriormente, logo no início deparamo-nos com diversas máquinas quebradas que nos levaram a optar pelo uso do celular nas aulas.

Embora a maior parte das escolas públicas do Estado do Paraná seja suprida com laboratórios de informática, infelizmente ainda não são totalmente adequados para o ensino, com acesso rápido à Internet ou dispositivos e softwares educativos, o que dificulta a inserção de tecnologias nas práticas de ensino. Conforme Oliveira (2006, p.13), “a escola deve integrar as TIC para melhorar a qualidade de ensino–aprendizagem, reconhecendo que elas trazem inovações metodológicas que despertam maior interesse do aluno em aprender.” Além disso, esses recursos podem ser considerados primordiais no combate à exclusão social, se considerarmos a escola uma das principais agências de letramento digital. Esse fato a torna, conseqüentemente, um espaço de inclusão digital, ampliando o seu foco de ação e levando os alunos, sujeitos do processo educativo, a assumir o seu papel na sociedade da informação.

Ao ser consultada a respeito de possíveis empecilhos que dificultam a inserção das TDIC na escola, [P2] também trouxe à tona fatores de natureza operacional. As respostas acima ratificam a realidade descrita pelo sujeito anterior: a possibilidade de suas aulas serem comprometidas devido ao funcionamento

inadequado da infraestrutura – máquinas ou conexão com a Internet (*às vezes chega no dia e não tá funcionando*). No entanto, na segunda vez em que essa professora foi entrevistada, chamou-nos a atenção o fato de ela constatar que o ensino mediado pelas tecnologias está inserido em um contexto analógico, enquanto os alunos relacionam-se com recursos digitais, indiferentemente de sua condição socioeconômica (*A gente usa ainda, mas sabe que isso é só equipamento na escola, não tem mais televisão de tubo nem na casa deles (riso)*).

Marzari e Leffa (2013) pontuam que a escola sempre se sentiu desafiada pela inserção das tecnologias pedagógicas. Todavia, segundo os autores:

esse desafio ganha ainda mais força, uma vez que parece não haver tempo suficiente, principalmente por parte de professores, para aprenderem a lidar com tanta inovação de uma só vez. Afinal, a grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da Internet (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3).

Mas não é somente a diferença de gerações que estabelece essa crise. Como bem atentou [P2], nem sempre os cursos de formação dos docentes contemplam a realidade das escolas (*Às vezes a gente vê cursos de lousa digital, mas não existe lousa digital no ambiente que você está*). Não que essa formação continuada, como bem relatou a professora, não esteja se concentrando em criar um corpo docente preparado para o enfrentamento do “novo ethos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Todavia, há um claro descompasso entre a qualidade dos equipamentos e as propostas oficiais: a rede elétrica não suporta a demanda de energia, a Internet não chega a todas as salas de aula (ou fica muito lenta) e muitos computadores já não funcionam.

É claro que o profissional da educação comprometido com as novas demandas sabe que a simples adoção de computadores e outros recursos tecnológicos nas salas de aula não garante inovações pedagógicas. No entanto, [P2] mostra-se incomodada em relação à atitude dos alunos, caso eles percebam que essa tecnologia é defasada e, conseqüentemente, deixem de se interessar por suas aulas (*está tão longe da vivência deles e esquece (o professor) que eles podem fazer coisas interessantes aqui*). Tal preocupação não deve ser desprezada, pois

esses empecilhos podem interferir no desenvolvimento de competências cada vez mais presentes nas atividades cotidianas daqueles adolescentes.

Mas, afinal, quais são as competências que podem ser adquiridas por meio de aulas mediadas por tecnologias digitais? Essa foi uma das perguntas feitas aos sujeitos dessa etapa da pesquisa:

**Quadro 14** – Que competências as TDIC podem desenvolver nos alunos?

	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
SUJEITO [P1] (3º ANO EM)	<i>Na minha opinião, as tecnologias preparam os alunos para estarem inseridos na sociedade, <b>serem mais autônomos e serem preparados para o mercado de trabalho.</b></i>	<b>Coletividade, planejamento, liderança.</b> Alguns alunos tomaram a frente do trabalho e organizaram as tarefas. <b>Iniciativa.</b> Fizeram coisas além do pedido.
SUJEITO [P2] (1º ANO EM)	<i>Acho que eles ficam mais conscientes. Aprendem que existe outros tipos de textos. Podem ler o texto no formato real. Aprendem a pesquisar, que é muito importante. Tem mais opções de estudo. <b>Nossa, tem muita coisa. É muita novidade. Até eu ia ficar empolgada.</b></i>	<i>Quando eles saírem da escola vão ter de saber fazer uso do computador. Pelo menos a maioria. <b>Quando começamos o trabalho, percebi que eles não queriam escrever, queriam fazer direto o vídeo.</b> Mesmo contrariados, fizeram o texto. Não sei se aprenderam só nesse trabalho, mas acho que logo eles veem que é fundamental o planejamento. A gente não faz rascunho para escrever? Tem de fazer rascunho do que quer antes de postar. Outra coisa é a noção do que deve ou não postar. Eles postam tudo, até fico constrangida. Isso precisa ser trabalhado, serem críticos com seus textos, saber respeitar, no caso do bullying na internet, principalmente no Facebook e no WhatsApp. Além, é claro, do espírito colaborativo, saber pesquisar, saber selecionar informação, e é aí que as tecnologias entram, não é?</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Novamente, nos deparamos com respostas prontas e mecânicas no primeiro momento, contrastando com as afirmações trazidas posteriormente. Analisando o trecho apresentado no primeiro bloco, ao referir-se à autonomia (*serem mais autônomos e serem preparados para o mercado de trabalho*), deslumbramos um discurso de educação restrita à profissionalização. Por outro lado, após as discussões em grupo e as atividades interventivas, o professor percebeu algumas

competências que Mattar (2012) caracteriza como interação aluno/aluno, no qual predomina o aprendizado colaborativo e cooperativo, envolvendo aspectos sociais da educação. Os alunos interagem entre si de diversas maneiras: grupos de discussão, apresentações dos próprios alunos, relatórios sobre trabalhos em desenvolvimento que podem ser comentados e avaliados por outros alunos, estudo e trabalhos desenvolvidos em grupo, orientação de alunos mais experientes para os menos experientes, entre outras estratégias. Daí a percepção das atitudes referidas por [P1]: *coletividade, planejamento, liderança. Alguns alunos tomaram a frente do trabalho e organizaram as tarefas. Iniciativa. Fizeram coisas além do pedido. São práticas de interação e colaboração manifestadas por esses alunos que ajudam a democratizar os caminhos da sociedade.*

Do outro lado, as respostas dadas nas entrevistas pela professora do 1º ano do EM, a quem nominamos [P2], apontam que houve uma considerável mudança nas concepções desse sujeito a respeito do uso das TDIC. Parece-nos que, no primeiro momento, [P2] traz características do primeiro perfil, quando menciona a possibilidade do uso pedagógico dos recursos digitais com certa euforia (*Nossa, tem muita coisa. É muita novidade. Até eu ia ficar empolgada*). Nessa direção, Valente (2011) afirma que, nos dias de hoje, é possível encontrar dois perfis de professores: os deslumbrados com as tecnologias, que a enxergam como única solução para as questões educacionais, e os céticos, que não veem com bons olhos essa discussão.

Essa empolgação foi abandonada ao final da intervenção, pois a professora delinea sua resposta descrevendo inicialmente as dificuldades que encontrou para fazer seus alunos escreverem. Os alunos escrevem textos que seguem um rito escolar: escrevem, aguardam a correção, passam a limpo, aguardam uma nota. Essa abordagem tradicional parece ter impregnado o fazer do alunado que, quando recebe uma proposta diferenciada, não consegue deslumbrar a necessidade e a importância do planejamento do texto escrito em todo o contexto de produção.

Geraldi (2005) alerta que as produções de texto na escola são feitas voltadas para o professor que é, geralmente, o único leitor do texto. Com isso, os estudantes se sentem desmotivados e não demonstram empenho na escrita de algo que será somente lido por uma pessoa que, no caso, é o professor. Na primeira oportunidade encontrada por esses alunos para fugir da tarefa enfadonha de escrever, ao sentir o sabor da novidade (fazer um vídeo), a tarefa foi quase sabotada. Quase, porque *mesmo contrariados, fizeram o texto*, como relatou a professora. [P2] reforça a ideia

da importância em se escrever de maneira planejada (*A gente não faz rascunho para escrever? Tem de fazer rascunho do que quer antes de postar*). O fato de os alunos terem escrito o texto mesmo contrariados não nos causou estranheza, uma vez que a relutância em escrever é, em geral, uma herança que carregam desde o Ensino Fundamental. A tarefa de escrever não é simples, exige planejamento e concentração. No entanto, o que está em discussão nesse trabalho não é se os alunos gostam ou não de escrever, mas como a professora organizou sua proposta pedagógica na qual a atividade de escrita se instaura como uma ação automatizada, em que os alunos escrevem sem refletir sobre o que estão escrevendo. Há ainda um longo caminho a ser percorrido para que o professor consiga a emancipação do aluno no que se refere à produção escrita, um caminho que levará o aluno a se conscientizar da importância do processo de reescrita, de que a escrita pressupõe a reescrita. Ou seja, qualquer texto, para circular socialmente, exige uma etapa de aperfeiçoamento, na qual passar por releituras e revisões (SANTOS, 2008).

Outra instância que direcionou essa entrevista, é se os ambos os professores preocupavam-se em planejar alguma atividade com a utilização das TDIC:

**Quadro 15** – Existe preocupação em planejar atividades que permitam a utilização das TDIC?

	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
SUJEITO [P1] (3º ANO EM)	<i>Não, não penso nisso. Se há algum planejamento é para pesquisa na internet. <b>Mas muitas vezes eles fazem apenas cópia do que leem.</b> É o famoso CTRL C CTRL V. Depois, trazê-los aqui (laboratório de informática) é muito trabalhoso. Mas peço, sim, algumas pesquisas na internet como tarefa.</i>	<i>Antes eu não tinha essa preocupação. Nos próximos trabalhos, já penso em fazer alguma coisa. O Google Docs, por exemplo, dá para fazer, sim, e eu posso acompanhar as atividades por ali, aqui na escola, ou em casa. Estou pensando em fazer uma atividade em que eles corrijam os textos, sejam assim como revisores dos textos uns do outros. É claro que ainda tenho de aprender, mas vou pesquisar mais. <b>Não vou prometer que vai mudar muito.</b> Mas uma aula ou outra vou inserir atividades. Se não conseguir aqui, que façam em casa. Vou tentar, vamos ver no que dá.</i>
SUJEITO [P2] (1º ANO EM)	<i>Preocupação existe (risos). Mas só fica na vontade. É muito pouca coisa pra fazer. E eles não conseguem escrever direito. Mas sempre que posso, trago eles aqui para pesquisar. Eu acompanho a pesquisa.</i>	<i>Olha, a turma do primeiro ano é bem desanimada, muitos repetiram de ano várias vezes. Se tivesse de preparar alguma coisa, essa turma seria a última opção (risos). Mas fazer esse trabalho despertou o interesse deles. <b>Não fizeram um trabalho lindo,</b></i>

		<p><b>como eu queria.</b> Mas eles fizeram e saíram um pouco do lugar. Podia ser melhor, se não fossem limitados. Quem sabe se fizer mais trabalhos assim, mesmo porque a turma do segundo ano esta me cobrando. Vou agregar sim essas práticas nas aulas. Espero conseguir.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes da intervenção, o sujeito [P1] faz algumas ressalvas quanto ao uso da Internet com fins pedagógicos, pois tem ciência de que os alunos encontram, nesse ambiente, informações prontas que podem ser “copiadas e coladas” sem sequer ter sido feita uma leitura prévia. Por outro lado, como é possível observar em seu relato, se antes a Internet significava pesquisa escolar, após as aulas, o professor cogitou a possibilidade de agregar tal recurso às suas aulas. Pode-se afirmar, então, que [P1] reconsiderou sua opinião a respeito dos usos das TDIC como ferramenta de ensino, após ter apontado as vantagens de se incorporar o Google Docs à sua prática pedagógica. O discurso desse sujeito, por outro lado, traz indícios de que ainda há resistência e desconfiança diante das mídias digitais. O que é um contrassenso, ao retermos suas respostas à primeira pergunta desta entrevista. Ali, o professor mencionou que as produções textuais mediadas digitalmente motivaram os alunos a criar conteúdo. Todavia, ao ser questionado se lançaria mão desses recursos no seu fazer pedagógico, [P1] parcialmente rejeita uma integração efetiva entre a tecnologia e as práticas pedagógicas (*Não vou prometer que vai mudar muito*).

Na verdade, conforme esclarece Paiva (2008), há um sentimento de desconfiança e rejeição por parte dos profissionais da educação quando estes se defrontam com exigências no sentido de incorporarem as TDIC às suas práticas em sala de aula:

O sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização. Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Após a inserção, vem o estágio da normalização, definido por Chambers e Bax (2006, p. 465) como um estado em que a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista como cura milagrosa ou como algo a ser temido (PAIVA, 2008, p. 01).

Diante da resistência peculiar por parte desses profissionais que se encontram inseridos em um contexto de práticas pedagógicas tradicionais, esse testemunho de [P1] sinaliza a necessidade de se investir em formações, permitindo, assim, a mudança nas práticas pedagógicas inovadoras decorrentes do uso das TDIC. Como pontuam Marzari e Leffa (2013), o professor terá de desenvolver estratégias inovadoras em seu fazer docente, com diversas práticas de letramento, inclusive o digital, uma vez que as tecnologias digitais têm exercido significativa influência em todas as esferas da vida cotidiana.

Por outro lado, ao debruçar-nos na transcrição das falas da professora [P2], notamos que a docente vislumbra a possibilidade de atuar em sala de aula de maneira diferente daquela a qual está habituada. Desde o primeiro contato, [P2] pontuou as questões de indisciplina da turma do primeiro ano. A professora preocupa-se com o comportamento dos alunos, que transgridem as regras que regem o ambiente da escola, o que pode resultar negativamente no rendimento da turma. Contudo, no segundo relato, essa concepção pessimista se afasta, sinalizando os benefícios que práticas inovadoras podem trazer aos alunos. A professora descreve que a “indisciplina”, “desatenção” e “desinteresse” nas aulas deram lugar a novas atitudes, embora, como [P2] esclarece, fossem limitadas (*Mas fazer esse trabalho despertou o interesse deles. Não fizeram um trabalho lindo, como eu queria*). De fato, no registro feito após as intervenções, [P2] aponta o fato de as aulas contemplarem atividades nas quais os alunos usam recursos tecnológicos como algo a ser ressaltado positivamente, instigando, inclusive, estudantes de outras turmas.

Para além das mudanças específicas na sala de aula, focalizamos nossa entrevista buscando situar qual a concepção desses professores a respeito das tecnologias digitais enquanto recursos que podem ajudar a dar continuidade aos estudos e, até mesmo, no desenvolvimento da cidadania: atividades de ensino mediadas pelas mídias digitais podem e devem possibilitar o desenvolvimento da cidadania responsável dos alunos. Em convergência com Demo (2009), concordamos que a autoria colaborativa pode propiciar uma aprendizagem voltada concomitantemente para a elaboração de textos coletivos, para a melhoria da capacidade interpretativa e argumentativa dos aprendizes e para a construção de cidadania. As respostas dos sujeitos estão compiladas no quadro a seguir:

**Quadro 16** – Os alunos estarão mais preparados para o exercício da cidadania ou para a continuidade dos estudos se desenvolverem competências na área das TDIC?

	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
SUJEITO [P1] (3º ANO EM)	<i><b>Acredito que sim. Mas que ter aulas bem preparadas, equipamentos que funcionem de verdade, saber usar. Não adianta fazer por fazer. Todo o mundo caminha para isso. O mundo pede isso. Gente que sabe usar as tecnologias no dia-a-dia, vai ao banco, sabe ler um texto na internet e entender...</b></i>	<i><b>Continuo acreditando que sim, que essa competência é fundamental para eles. Olha só, durante esse trabalho eles mostraram, com algumas exceções, que são capazes de trabalhar em grupo. Acho que sentir desafiados a fazer um trabalho deles, ainda mais quando você disse que outras pessoas iriam ler, não sei se foi por se sentirem importantes, ou não, mas se organizaram. Alguns ainda se encostam no trabalho dos outros, mas acho que, no geral, foi importante para eles.</b></i>
SUJEITO [P2] (1º ANO EM)	<i>Acho que o mercado de trabalho precisa de gente que saiba usar, lidar pelo menos com o básico. Mandar e-mail, fazer um cadastro de emprego. Isso pode fazer a diferença aqui para os alunos desta escola.</i>	<i>Olha, eu achava que sim. Agora não sei. Vi que tem muita coisa pra aprender. Será que a escola dá conta? Estava pensando: como vou ensinar aquilo que não sei? Se estão preparados, não posso dizer que é porque a escola ajudou. Como eu disse, estamos muito atrasados, os equipamentos são antigos. Sério, não sei responder.</i>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Pimenta e Pereira (2012) afirmam que o letramento digital repercutirá, a médio e longo prazo, além da melhoria na qualidade da educação escolar, também na economia, no setor, produtivo e na prestação de serviços públicos, agilizando o processo de inclusão social. Os autores defendem que a interatividade com mídias digitais inserem o alunado numa atmosfera contínua de criação e numa cultura de inovação, tornando-o protagonista do seu próprio destino.

Nesse sentido, desde o primeiro contato, [P1] defende a importância de promover o letramento digital como um requisito para a cidadania. No entanto, como alerta o professor, é preciso investir em equipamento e infraestrutura, além de promover ações formativas que tornem os docentes letrados digitalmente e assim possam formar cidadãos igualmente digitais.

As respostas da professora [P2] vêm carregadas de dúvidas. As certezas iniciais tornaram-se opacas diante da constatação que o caminho a ser trilhado é longo e, talvez, diferente do imaginado. Que o caminho do letramento digital requer

novas habilidades de leitura e escrita que permitem agir em diferentes contextos. Pode-se notar que [P1] reformula seu conceito inicial, ao registrar sua insegurança. Embora, ao primeiro olhar, essa dúvida da professora (*eu achava que sim. Agora não sei*) possa parecer desanimadora, entendemos ter sido esse episódio fundamental, pois pode ter contribuído para a formação crítico-reflexiva desse sujeito (*Vi que tem muita coisa pra aprender*). Como se pode perceber, as dúvidas trazidas pela professora evidenciam que os cursos de formação continuada têm muito a melhorar, para que possam auxiliar os docentes no enfrentamento dessas incertezas (*se estão preparados, não posso dizer que é porque a escola ajudou*) geradas pelas mudanças que ocorrem de forma acelerada na sociedade pós-moderna.

Os professores estão preparados para esse enfrentamento? Foi essa inquietação que permeou a última pergunta aos nossos sujeitos: vocês se sentem preparados para usar as tecnologias digitais? As respostas foram compiladas no quadro a seguir:

**Quadro 17** – Os professores estão preparados para desenvolver as competências que o uso das TDIC podem proporcionar?

	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
SUJEITO [P1] (3º ANO EM)	<i>Não. Pelo menos aqui na escola estão muito inseguros. Tem projetos isolados. Professor de arte, de biologia... mas só. E os projetos que vêm de fora, da UEL, do SESI... Mas falta muito ainda. Falta formação. Mas não teoria, discussão. Algo mais prático, que a gente possa aplicar de verdade. E computadores mais novos, que funcionem. Mas sei que o professor tem que estar atento e atualizado e precisa se preparar. Portanto, a formação docente é fundamental, e o professor tem que ir atrás e se preparar, conhecer, saber mais. Isso é essencial para eles estarem preparados para desafios com o ensino e a internet.</i>	<i>Deveriam, mas não estão. Ainda tem muita desconfiança. Eu mesmo ainda não estou seguro de que vai funcionar. Vou estar sozinho, não terei ninguém para perguntar, para trocar ideias. Vou ter que me virar. Os cursos ainda são voltados para a discussão, mas não tem uma preocupação com a prática. A gente não tem tempo para se preparar, para estudar. O que eu queria que você entendesse é que não é falta de vontade, falta de tempo falta de apoio. Precisava ter alguém na escola ajudando, indicando opções, que tivesse essa visão da tecnologia. Vou ser sincero com você: acho que isso funcionou porque você estava aqui. Precisava ter alguém aqui como você. Mas nem técnico a gente tem. Tem a hora atividade, mas se for ver é muito pouco tempo. Aí a gente usa para corrigir prova, preparar prova, preparar aula.</i>

(continua)

**Quadro 17** – Os professores estão preparados para desenvolver as competências que o uso das TDIC podem proporcionar?

(continuação)

<p>SUJEITO [P2] (1º ANO EM)</p>	<p><i>Nem todos. Tem alguns que sabem gravar vídeo, postar em blog. Mas são poucos. Nem todos conseguem. Falta vontade, falta curso, falta tempo... é tanta coisa pra fazer. E depois dessa greve, ficou mais difícil. Tem muita coisa e pouco tempo.</i></p>	<p><i>Poucos, muito poucos. Como eu falei, como vou ensinar algo que não sei? Infelizmente, a gente tem uma formação real, tem formação, sim, mas a gente tem dificuldade em realizar algum projeto no laboratório de informática... A gente precisa de ajuda, precisa de formação continuada e suporte pedagógico para o uso destas novas tecnologias. Precisa de alguém dentro do laboratório para auxiliar o professor que tem medo. A gente precisa de tanta coisa, né?</i></p>
---------------------------------	---	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Vemos confirmar-se, nessa situação, a necessidade de os professores investigados terem a oportunidade de desenvolver o letramento digital para que sejam capazes de orientar seus alunos no que diz respeito à utilização das TDIC e, dessa maneira, que acolham essas novas concepções no cotidiano do fazer pedagógico. As novas tecnologias ainda são vistas como “novos problemas” por um razoável número de professores simplesmente porque eles não sabem o que fazer com elas. Mas o que pouco se comenta, de fato, é a parte importante da raiz do problema da inovação pedagógica, é que esses professores também não sabem o que fazer sem elas.

Mas o professor deve ser constantemente estimulado a modificar sua ação pedagógica. Aí entra a figura do coordenador de Informática, que está constantemente sugerindo, incentivando e mobilizando o professor. Não basta haver um laboratório equipado e *software* à disposição do professor; precisa haver o facilitador que gerencie o processo pedagógico. A falta de suporte técnico, instalações adequadas e o não funcionamento das máquinas foram questões bastante enfatizadas pelas professoras.

Parece correto afirmar que, na concepção de [P1], trabalhar com a tecnologia em sala de aula é trabalhar colaborativamente. No entanto, o sentido da colaboração aqui não está propriamente ligado à ideia de se trabalhar em equipe, quem sabe em um projeto interdisciplinar, e sim porque ela ainda não se sente segura ao ponto de idealizar um programa de atividades exclusivo e aplicar com seus alunos. Deste

modo, parece que, mais uma vez, o ponto crucial é a falta de formação para o adequado uso da tecnologia.

*Como vou ensinar algo que não sei?* Essa pergunta de [P2] trouxe-nos de volta aqueles professores cuja história foi relatada na introdução desta tese. Professores que querem mudar, que buscam realizar cursos de formação continuada para responder às demandas do mundo moderno. Entretanto, o contato que tivemos com esses professores de escola pública leva-nos a questionar se os investimentos realizados pelos programas oficiais levarão, de fato, ao letramento digital dos docentes.

Ainda, olhando as falas dessa professora, percebemos que a resposta, nos dois momentos, é a mesma: os professores não estão preparados para desenvolver as competências que o uso das TDIC pode proporcionar. Na verdade, deduzimos que esses profissionais desconhecem quais são essas competências a serem desenvolvidas. Parecem estar tão perdidos diante de tantas exigências, que, nas entrelinhas das respostas do segundo momento, ouvimos um pedido de socorro: *A gente precisa de ajuda, precisa de formação continuada e suporte pedagógico para o uso destas novas tecnologias. Precisa de alguém dentro do laboratório para auxiliar o professor que tem medo.* Conforme indicam Marzari e Leffa (2013, p. 3), a grande maioria dos docentes não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da Internet. A formação continuada, perfeitamente apresentada nos documentos oficiais, também não dá conta de assegurar ao professor habilidades suficientes para também letrar digitalmente seu aluno.

Os professores, atualmente, são demandados a incorporar as tecnologias digitais enquanto mediadoras de suas práticas pedagógicas. Sobre isso, Ruiz (2016) sustenta que o docente, imerso em uma sociedade tecnológica, é interpelado<sup>16</sup> pelo poder público ao uso das TDIC na prática docente, por meio do aparelhamento tecnológico das escolas, com a distribuição de computadores, *notebooks* e *tablets* aos envolvidos na educação. Há, segundo a autora, a sensação de que a inserção

---

<sup>16</sup> A autora explica que o termo “interpelação” é compreendido por Althusser (1971) como a forma pela qual os sujeitos são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito. Esse processo, continua Ruiz (2016), se dá no nível do inconsciente e é uma forma de descrever como os indivíduos acabam por adotar posições-de-sujeito particulares.

de aparelhos tecnológicos no ambiente físico da escola resolverá todos os problemas educacionais, bastando o professor usá-los na sala de aula. No entanto, pelos dados até agora analisados, percebe-se que o sujeito pesquisado está desorientando quanto às práticas digitais:

[P2]: *mas a **gente tem dificuldade** em realizar algum projeto no laboratório de informática... **A gente precisa de ajuda**, precisa de formação continuada e suporte pedagógico para o uso destas novas tecnologias.*

Ao confrontarmos esse cenário, concordamos com Coscarelli (2012) que insiste na necessidade de esses profissionais conhecerem os recursos que as TDIC apresentam para poderem criar maneiras de utilizá-los na sala de aula. Contudo, formar professores letrados digitalmente, capazes de atuar no atual contexto educacional, de fazer uso dos recursos da Web 2.0 com práticas inovadoras, sem reproduzir as práticas de ensino baseado no design de aulas tradicionais, tem se mostrado, ainda, uma realidade bastante distante.

O paradoxo em relação aos usos das TDIC persiste: por um lado, há consenso, documentados em pesquisas e no discurso dos programas governamentais, de que é preciso investir no capital docente, preparando-o para atuar na sociedade pós-moderna com estratégias inovadoras em sua prática pedagógica, fazendo uso de práticas diferenciadas de letramento, inclusive o digital (MARZARI; LEFFA, 2013). Por outro lado, há uma evidente falha na qualificação dos professores, que ainda se sentem perdidos, desmotivados, tentando se apropriar de um discurso que nasce e que lhes é desconhecido quando considera sua realidade profissional. Talvez seja preciso repensar a formação continuada, para se tornar continuada e permanente, a fim de fugir da estrutura em que a ação formativa se configura, com cursos organizados em módulos, alguns desconectados de outros. Que o professor retorne à escola não com a sensação de que “fiz mais um curso”, mas que a formação avance na sala de aula com os alunos. Que o formador não se limite a dar seu curso, seu módulo, sua oficina e bastar-se nisso, mas que continue presente no contexto escolar, ao lado do professor para que, juntos, reflitam sobre os eventos de letramento digital que foram oportunizados na sala de aula e, acima de tudo, ouçam a voz de todos os envolvidos.

É fundamental, também, haver sensibilidade dos gestores das instituições de ensino da educação para investir de maneira plena nesse processo de formação de educadores para atuar nos contextos digitais, não somente como exigência, ou da legislação ou, ainda, para alcançar uma meta estatística.

Outra estratégia seria criar oportunidades para formar outros professores incumbidos de serem formadores locais, desenvolvendo um trabalho direto com seus pares, na escola onde atuam, compartilhando conhecimento, partilhando experiências, ouvindo o professor, participando no planejamento, desenhando, assim, uma formação permanente na rede pública de ensino.

Enfim, trazemos a fala de Piaget (1984, p. 62) que ainda no século passado, afirmou que preparar professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois “enquanto ela não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender os resultados alcançados pela presente pesquisa, fizemos a discussão dos dados retomando os objetivos que orientaram este estudo e as perguntas de pesquisa. Esperamos com essa síntese demonstrar algumas implicações e contribuições deste estudo para uma melhor compreensão das questões envolvidas no processo de ensino /aprendizagem, bem como na formação de professores de Língua Portuguesa e suas implicações no letramento digital.

Partimos da tese de que os cursos de formação continuada, no âmbito do uso das tecnologias, embora importantes, não bastam se não houver continuidade dentro das escolas. Portanto, é necessário que a formação continuada avance para o interior das escolas, onde o professor de Língua Portuguesa, em seu *lócus* de trabalho, esteja acompanhado por outro formador no processo de planejamento, execução e avaliação, ajudando esse docente, enfim, a recontextualizar a prática docente embasada no conhecimento adquirido, a fim de assegurar que esse profissional seja capaz de promover o letramento digital para si e para seus alunos.

Pautados na pesquisa etnográfica, com cunho colaborativo, ancoramos o objeto da pesquisa no tripé ação/reflexão/ação, em um processo construído coletivamente entre os professores e a pesquisadora. Assim posto, o objetivo geral deste trabalho foi intervir etnograficamente e de forma participativa junto a dois professores do Ensino Médio, ajudando-os a desenvolver práticas pedagógicas que envolvam habilidades de produção de textos com o uso de multimídia. Esse objetivo foi norteado por quatro perguntas de pesquisa: 1) Quais são as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino? 2) Como se constituem as práticas de letramento digital realizadas pelos docentes em sala de aula? 3) Esses docentes conseguem transpor para as práticas pedagógicas os saberes obtidos nos cursos de formação continuada sobre o uso das TDIC? 4) Que vantagens o professor identifica no uso do hipertexto na sua prática pedagógica?

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, organizamos os dados em duas categorias de análise: o eixo 1, no qual verificamos quais são as concepções sobre o uso das TDIC para a contribuição do letramento digital, e o eixo 2, em que analisamos as práticas de letramento digital durante a ação interventiva. Dessa

forma, buscamos, em uma primeira instância, investigar quais eram as concepções a respeito de TDIC que permeavam o fazer docente dos professores de Língua Portuguesa sujeitos dessa pesquisa. No segundo momento, realizamos uma ação interventiva na prática pedagógica dos professores para o ensino de Português, realizando propostas de produção textual numa perspectiva de letramento digital

No que diz respeito ao primeiro eixo, aplicamos o instrumento de coleta de dados questionários, anotações e gravações de áudio dos encontros reflexivos com os professores com o objetivo de mapearmos quais são as concepções dos sujeitos investigados a respeito do uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa e suas implicações ao letramento digital. Por meio da análise dos dados coletados no questionário, percebemos que as práticas de letramento digital dos sujeitos buscam atender às instâncias cotidianas pessoais e profissionais. Por outro lado, tais práticas ficam restritas a ações de pesquisa, de busca por informações, visitas a *sites* ou mecanismos de busca. De modo geral, os professores consideram as tecnologias digitais uma inovação, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para seus alunos. Todos os docentes pesquisados responderam que as tecnologias digitais representam inúmeras possibilidades de melhorar suas práticas de ensino. Paradoxalmente, as transcrições dos áudios das reuniões reflexivas revelam um professor angustiado com as condições que são impostas para a realização de um trabalho pautado no letramento digital, condições estas que vão desde problemas operacionais – computadores quebrados, internet lenta e falta de manutenção dos aparelhos – até formação continuada que não atende às demandas locais da escola. Ainda sobre as reuniões reflexivas, percebe-se que as falas dos docentes estão carregadas de uma visão menos encantadora, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, confundindo o “internetês”, uma variação linguística oriunda do meio digital, com “escrever errado”.

Quanto ao uso do hipertexto, os sujeitos apontaram a dispersão do foco principal por parte dos alunos pela presença de grande quantidade de informações no hipertexto, o que pode fazer o aluno ter dificuldade de navegar entre as diversas trilhas possíveis de serem seguidas. Mesmo assim, a maior parte concordou que o hipertexto é uma ferramenta que dá aos professores a oportunidade de inovar em suas aulas e, por conseguinte, despertar o maior interesse dos alunos nas aulas.

As falas dos professores trazem um apelo no sentido de que os cursos de formação continuada tragam novas possibilidades metodológicas e atividades

práticas, orientadas na resolução das situações-problema da sala de aula, articulando entre a reflexão dos saberes teóricos com intervenções práticas, ajudando-os a romper o paradigma tradicional. Os docentes, de maneira geral, pedem que os programas oficiais de formação continuada observem as necessidades e as demandas das escolas.

Em relação ao segundo eixo analisado, buscamos compreender as práticas de letramento digital na ação de intervenção. Assim, realizamos um estudo comparativo de dados coletados por meio de entrevista, entre o início e o final desse processo, a fim de verificar se houve mudanças nas concepções após intervenção nas práticas docentes dos sujeitos. Os dois professores participantes dessa etapa descreveram que houve mudanças positivas em suas aulas, principalmente a respeito da motivação dos alunos a aprender Língua Portuguesa e, especialmente, a escrever textos. A pesquisadora também percebeu que os professores, que no primeiro momento repetiam em sua falas os discursos acadêmicos de que a tecnologia é importante para a educação, no segundo momento estavam mais reflexivos em suas respostas, com falas mais pausadas e inclusive com mais dúvidas se eles seriam capazes de continuar a fazer essas atividades sem formação adequada. Entre as dificuldades encontradas, os sujeitos reportaram questões de infraestrutura – falta de laboratórios e computadores adequados, formação que atenda às demandas escola e TIDC, desde a formação inicial até a continuada. Ao final, apesar da percepção da falta de condições favoráveis, esses professores expressaram o desejo de incluir em seu planejamento propostas de atividades que contemplem o letramento digital. Mas ainda se sentem inseguros de como fazê-lo e essa constatação, ao primeiro olhar, parece-nos uma derrota, pois não conseguimos fazê-los se sentir capazes de, no futuro, incluir práticas de letramento digital em suas aulas. Mas como dissemos, essa observação é apenas ao primeiro olhar, porque ao reavaliarmos os dados, percebemos que houve uma ressignificação na prática pedagógica quando estes professores sentem que é preciso “sair da zona de conforto” para mudar seu fazer docente.

A formação continuada, perfeitamente apresentada nos documentos oficiais, também não dá conta de assegurar ao professor habilidades suficientes para também letrar digitalmente seu aluno. É preciso estabelecer uma formação permanente, dentro da escola, para que o professor de Língua Portuguesa consiga,

enfim, assumir suas práticas com autonomia, interagindo com seus alunos, levando seus alunos a si mesmo à apropriação do letramento digital.

Temos consciência de que esta pesquisa limitou-se a um contexto muito pequeno e envolveu um grupo de poucos professores. Contudo, alertamos a necessidade de se levar adiante propostas de formação continuada e permanente no âmbito das TDIC dentro da escola, para que os professores incorporem esses conhecimentos em suas práticas de forma adequada e coerente como possibilidade de melhorar a qualidade da educação pública.

A pesquisa trouxe à discussão dados que revelam que os sujeitos investigados nem sempre se sentem preparados para utilizar as TDIC e contemplar os múltiplos letramentos, preferindo limitar seu uso como espaço de consulta, de pesquisa ou de apropriação de textos ali presentes dos dados retomando os objetivos que orientaram este estudo e as perguntas de pesquisa.

Apesar de investimentos oficiais em equipamentos e formação profissional docente, percebe-se como ainda é fraca a penetração das TDIC na sala de aula. Os professores, por sua vez, ainda têm dificuldades em se apropriar de conhecimentos adquiridos em cursos e discussões oferecidos pela SEED/PR. Entre os obstáculos identificados para a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, verificou-se a falta de confiança, problemas estruturais e, claro, a questão da formação, ainda insuficiente para ajudar esses profissionais a quebrar o paradigma pautado em metodologias e concepções de linguagem tradicionais.

Talvez seja preciso repensar a formação continuada, para se tornar continuada e permanente. Que o professor retorne à escola não com a sensação de que “fiz mais um curso”, mas que a formação avance na sala de aula com os alunos. Que o formador não se limite a dar seu curso, seu módulo, sua oficina e bastar-se nisso, mas que continue presente nas escolas, ouvindo, vendo, de forma a impactar positivamente na realidade dos professores e dos alunos. Caso não seja possível para a Secretaria de Educação, ou seus representantes nos programas de formação continuada, assumir essa responsabilidade, uma saída seria criar oportunidades para formar outros professores incumbidos de serem lideranças em sua escola, compartilhando conhecimento, partilhando experiências, ouvindo o professor, participando no planejamento, desenhando, assim, uma formação permanente na rede pública de ensino.

Diante do exposto, a formação de professores deverá ser, ainda, pauta para muitas discussões, não podendo, evidentemente, se encerrar neste estudo. Por enquanto, fica registrado o apelo de um grupo de professores preocupado com sua formação profissional, que querem e precisam compreender as tecnologias digitais de informação e comunicação. A sociedade precisa de professores que sejam letrados digitais, isto é, professores que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que, nessa era da informação, o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental, e seja um evento social.

## REFERÊNCIAS

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. *WebQuest: um desafio para o professor!*. São Paulo: Avercamp, 2008.

AGUIAR, D. B. A. Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. *Querubim*, Niterói, ano 8, set. 2012. Disponível em: [http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/formao\\_professores\\_de\\_lp\\_-\\_impresses\\_de\\_viagem-1.pdf](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/formao_professores_de_lp_-_impresses_de_viagem-1.pdf)>. Acesso em abril/2014.

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.B. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. In.: *Currículo sem fronteiras*, v.12, nº 3, p.57-82, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>. Acesso em dez/2016.

ALTHUSSER, L. *Lenin and philosophy, and other essays*. London: Left Books, 1971.

APARICI, Roberto. “Comunicação e Web 2.0” In.: APARICI, R. (coord.) *Conectados no Ciberespaço*, São Paulo: Paulinas, 2012.

ARAÚJO, M.I. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e da comunicação na formação do professor. In: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. *Formação de professores: política e profissionalização*. Maceió: Edufal, 2004.  
 ASSIS, E.F. *Laboratório do Proinfo: Resultados no Processo Ensino-aprendizagem*. 2011. Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Mídias Integradas na Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância) - UFPR, Curitiba.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez., 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M . Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: David Barton and Karin Tusting (eds.) *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge University Press, 2005. Disponível em: [http://www.ibrarian.net/navon/paper/1\\_Literacy\\_reification\\_and\\_the\\_dynamics\\_of\\_soci.pdf?paperid=3592833](http://www.ibrarian.net/navon/paper/1_Literacy_reification_and_the_dynamics_of_soci.pdf?paperid=3592833)>. Acesso em nov/2015.

BASNIAK, M.I. *Políticas de Tecnologias na Educação: O Programa Paraná Digital*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) –UFPR, Curitiba.

BERNINI, E. A. B. A escrita em suportes diferentes: folha de papel e celular. In: *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia* Online. 2014. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/5875/5102](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5875/5102). Acesso em dez/2016.

BORTOLON, D.; BIAZI, T.M.D. Digital storytelling: o gênero narrativa autobiográfica digital em aulas de inglês. In.: *Anais do IV Forum das Licenciaturas, VI Encontro do*

PIBID, II Encontro Prodocência, 2014. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/proen/files/2014/09/D%C3%A9bora-Bortolon-e-Terezinha-Marcondes-Diniz-Biazi.pdf> Acesso em fev/2016.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em maio/2014.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.99-120.

BUZATO, M.E.K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. São Paulo: Portal Educared, 2006. Disponível em [http://www.educared.org/educa/img\\_conteudo/MarceloBuzato.pdf](http://www.educared.org/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf). Acesso em março/2013.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p.5-12, Nov.1995.

CARDOSO, B.; GUIDA, A.. Tematização da prática do formador. In: CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. (Orgs.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007, p. 325.

CHANAN, A. A. C. *Quem conta um conto aprende um ponto: pôsteres digitais e letramentos múltiplos*. 2015 Dissertação ( Mestrado em Estudo da Linguagem), UEL, Londrina.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRUZ NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. III. Pg. 51 – 66.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/10.pdf>> Acesso em set/2014.

DEMO, P. *Educação hoje: —novas tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola. Boletim Técnico do SENAC - *A Revista da Educação Profissional*. V.34 n.2 maio/ago 2008 Disponível em <http://www.oei.es/pdf2/habilidades-seculo-xxi.pdf> Acesso em abr/2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre:ARTMED, 2006.

DIEB, M.; AVELINO, F. C. B. Escrevo abreviado porque é muito mais rápido: o adolescente, o internetês e o letramento digital. In: ARAÚJO, J.C; DIEB, M. (Org.) *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 264-282.

ELIAS, C. R. *Quando aprender é perder tempo...compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido*. Psicologia e Sociedade, São Paulo - ABRAPSO, v. 3, n.16, p. 17-28, 2004.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Art Méd, 2000.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. *Revista Paidéia*, v. 14, n. 28, 2004.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. 2003. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/textos.html>. Acesso em dez/2015.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In *MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GÜNTHER, H. Como elaborar um relato de pesquisa. Série: *Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais*, Nº 02. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2004.

Disponível em [www.psi-ambiental.net/pdf/02Sugestoes.pdf](http://www.psi-ambiental.net/pdf/02Sugestoes.pdf) Acesso em fev/2014.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: *Language and Society*, vol. 11, 1982. pp. 49-76. Disponível em : [https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf) Acesso em set/2015.

IMBERNON-PEREIRA, G. *Letramento digital e professores de LE: formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KENSKI, V M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. *Tecnologia Educacional*, v.26 (143), p.65-69, 1998.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A., KLEIMAN (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196> Acesso em março/2016.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A.. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices & classroom learning*. McGraw Hill, New York. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. (Ed.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1–24.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEITE, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 17-25.

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

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. revista e ampliada - Goiânia: MF Livros, 2008.

LOPES, J. G. Protótipo de material didático digital interativo para ensino de língua portuguesa. *Revista EmRede*, v. 1, n. 1, p. 92-108, 2014. Disponível em: <http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/7>. Acesso em dez/2016.

LOUREIRO, C. C.; GRIMM, V.; MENDES, G. M. L. “Imigrantes” versus “nativos” digitais: o discurso de tecnologias digitais em políticas curriculares. *Roteiro*, v. 41, n. 3, p. 725-742, 2016.

MAFRA, N. D. F.; MOREIRA, V. Letramento digital e formação docente. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Orgs.). *Formação de professores: o múltiplo e o complexo*. Dourados: Editora UFGD, 2012. p. 193-219.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 13-67, 2010.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *TeaR: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

MASETTO, M. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In.: MORAN, J.M., MASETTO, M. e BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2012, p.133-172.

MATTAR, João. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 207 p. (Série Educação e Tecnologia).

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica da sala de aula. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 85-100.

MEDINA, N.O; FREITAS FILHO, P.J. Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Escrita Colaborativa. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, UFRGS, v. 2, p. 20, 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, L. C. *Make me a story: teaching writing through Digital Storytelling*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2010.

MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORAN, J. M. *A educação como desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Como utilizar as tecnologias na escola*. In: *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 4ª ed. Papirus, 2009, p. 101-111.

\_\_\_\_\_. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In.: MORAN, J.M., MASETTO, M. e BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2012, p.11-65.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm). Acesso em ago/2014.

OLIVEIRA, A. S. *Inclusão digital*. IN: MERCADO, L. P. L. (ORG.) *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2006.

O'REILLY, T. *What is Web 2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software*. 2005. Disponível em <<http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>>. Acesso em março/2014.

PAIVA, V. L. M. de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2008. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em maio/2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais* / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba : SEED, 2010.

\_\_\_\_\_. *Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM*. Documento Síntese. Curitiba, julho, 1996

\_\_\_\_\_. *Diretoria de políticas e tecnologias educacionais – Coordenação de articulação acadêmica - Documento-síntese*. Curitiba:SEED, 2016. Disponível

em:[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/2016/docu\\_mento\\_sintese\\_pde\\_2016.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/docu_mento_sintese_pde_2016.pdf) Acesso em jan/2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 2007/2005. Curitiba: SEED, 2005.

\_\_\_\_\_. Manual TV Pendrive. Curitiba. Produção Multimeios. 2007.

\_\_\_\_\_. Processo Seletivo Simplificado – PSS. [2015?] Disponível em <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/01\\_oque\\_o\\_processo\\_seletivo\\_simplificado\\_pss.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/01_oque_o_processo_seletivo_simplificado_pss.pdf)> . Acesso em jul. 2016.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

PIMENTA, V. R. ; PEREIRA, L. M. . Letramento digital como requisito para a inclusão digital e o exercício da cidadania. In: *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 2012, São Carlos. SIAD - EnPEAD, 2012. s/p.

PINHEIRO, P. A. Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. *Confluência* – Revista do Instituto de Língua Portuguesa, n. 37-38, p. 193-214, 2010. Disponível em:< <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/36.pdf>> Acesso em set/2016.

PINHEIRO, R. C. ; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 811-834, 2012.

PINHEIRO, R. C.; RODRIGUES, M. L. O Uso do Celular Como Recurso Pedagógico nas Aulas de Língua Portuguesa. *Revista Philologus Virtual* revista Philologus, nº 52. jan./abr.2012 Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/52/\\_RPh52.pdf#page=122](http://www.filologia.org.br/revista/52/_RPh52.pdf#page=122) Acesso em dez/2016.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A Formação na Ação do Professor: Uma Abordagem na e Para uma Prática Pedagógica. In: VALENTE, J. A. (org.) *Formação de professores para o uso da informática na Escola*. Campinas - SP: UNICAMP/NIED, 2003.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em jun/2015.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. Brasília, *E-Compós*, v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>> Acesso em março/2015.

PROFESSORES RECLAMAM DA INTERNET DISPONIBILIZADA ÀS ESCOLAS ESTADUAIS. Bom dia Paraná. Curitiba. RPCTV.20/08/2015. Programa de TV.

RECUERO, R. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-Internet.pdf>. Acesso em fev/2016.

REZENDE, M.V. *Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa para a Era Digital*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - UEL, Londrina.

RIBEIRO, A.E.; CASTRO, C.H. Transições, transposições e tensões na atuação docente: O que é ser jornalista e ser professor de jornalismo 2.0? In: *Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, v. 3, 2010. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ana-Elisa-Ribeiro&Carlos-Henrique-Castro.pdf>. Acesso em jan/2017.

RODRIGUES, G.S. Novas tecnologias, letramentos e gêneros textuais digitais: interatividade no ensino de línguas. In: *VI SEPesq Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação UniRitter*, 2010, Porto Alegre. Anais Comunicações de Pós-Graduação VI SEPesq, 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos, diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, Multiletramento e Gêneros Discursivos*: 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, E. M. S. D. O discurso acadêmico sobre o professor na era digital. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 24, p. 257, 2016.

SANTOS, D.E. *As NTIC na licenciatura de Letras: trilhando caminhos para o letramento digital*. 2015 Dissertação ( Mestrado em Estudo da Linguagem), UEL, Londrina.

SANTOS, V.C. A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... como? In: *Anais do III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino e I Colóquio de Lingüística, Discurso e Identidade*, UESC-BA, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: *Secretaria de Educação a Distância. Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. pp.62 – 69.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em out/2015.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte - MG: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n.25. São Paulo. 2004, p.5-17.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, J.H.X. *Tecnologia e Ensino e Redação: Uma Experiência de Uso do Google Docs com Professores e Alunos de uma Escola Pública de Ibiapina-Ce*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UEC, Fortaleza.

SOUZA, R.A.P. *As tecnologias e a formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídia*. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUC, São Paulo.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em [http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf). Acesso em out/2015.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Revista perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan/jun, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, J. A. Uso das redes sociais avança, mas ainda apresenta grandes desafios. *Instituto Claro*. São Paulo. 20 de abril de 2011. Entrevista concedida a Marcelo Modesto. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/reportagens-especiais/uso-das-redes-sociais-na-educacao-avanca-mas-ainda-apresenta-grandes-desafios.htm>> Acesso em agosto/2014.

VALENTE, J. A. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 1, n. 1, set/1997.

VETROMILLE-CASTRO, R. Conversa com Rafael Vetromille-Castro. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C.(Org.). *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios*. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 229-239.

VIEIRA, I.L. Tendências em Pesquisas em Gêneros Digitais: Focalizando a Relação Oralidade/Escrita. In: ARAÚJO, J.C.; RODRIGUES, B. B. (orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Parte I, p. 19 – 29.

XAVIER, A.C. Hipertexto: novo paradigma textual?. In: *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Vol. 12. Recife: Editora da UFPE. 2007. pp. 177-192.

\_\_\_\_\_. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI**. Hipertextus Revista Digital. Volume 1, 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo5-xavier.pdf>> Acesso em set/2015.

ZANELA, M. *O professor e o "laboratório" de informática: navegando nas suas Percepções*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

## APÊNDICES

APÊNDICE A  
QUESTIONÁRIO



Caro professor:

Estamos pesquisando a aplicação e a frequência do uso de recursos tecnológicos, computador e Internet, no processo de ensino e aprendizagem de Português nos diversos níveis de ensino e a realidade dos professores de Língua Portuguesa no uso dos ambientes virtuais de aprendizagem com seus alunos. Acreditamos ser importante ouvi-lo sobre sua prática envolvendo esses instrumentos. Agradecemos a sua colaboração preenchendo esse formulário. Se houver dúvidas, você pode me contatar pelo *e-mail* [cbarbeta@gmail.com](mailto:cbarbeta@gmail.com)

Claudia de Faria Barbeta  
Doutoranda em Estudos da Linguagem –UEL

Você concorda que as tecnologias da informação e comunicação têm aplicabilidade positiva em sua prática pedagógica? ( ) sim ( ) não Por quê?

---

---

---

De que forma a utilização das tecnologias de informação e comunicação contribui para o ensino de Língua Portuguesa?

Ensinar com uso das tecnologias da informação e comunicação tornaria o processo de formação mais interessante para quem?

( ) Aluno ( ) Professor ( ) Instituição ( ) para todos Por quê?

---

---

---

---

Você tem dúvidas quanto à escolha dos recursos tecnológicos apropriados para se trabalhar em sala de aula, com a finalidade de possibilitar uma aprendizagem significativa para os alunos?

( ) sim ( ) não Por quê?

---

---

---



---

Participou de algum tipo de formação tecnológica ofertada tanto pela SEED quanto por instituições de ensino privadas? \*

- sim  
 não

Caso tenha participado, conte brevemente o que você aprendeu na capacitação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação.

---



---



---



---



---



---



---

Na sua opinião, como deveriam ser os cursos de formação contínua (capacitação) para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)?

---



---



---



---



---

Em seu plano de trabalho docente (PTD) é descrito que será utilizado algum tipo de tecnologia durante sua ação docente? \*

- sim  
 não

Assinale quais das tecnologias abaixo já utilizou em suas aulas? \*

- projetor de slides (para cromo diapositivo);  
 retroprojetor;  
 *datashow*;  
 computador interativo – FNDE (computador acoplado ao *datashow* e leitor de CD e DVD);  
 lousa digital;  
 *tablet*;  
 TV + vídeo cassete;  
 TV + *DVD player*;  
 TV multimídia;  
 aparelho de som;

- websites (pbworks, blogs, WebQuests, redes sociais).*
- nenhum dos itens acima;
- outro (especifique)

Conhece os recursos didáticos disponibilizados no Portal dia a dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná? \*

- sim
- não

Conhece os recursos didáticos disponibilizados no Portal do Professor – Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC)? \*

- sim
- não

Utiliza em sua ação docente os recursos didáticos disponibilizados no Portal dia a dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná? \*

- sim
- não

Caso NÃO utilize o Portal dia a dia Educação, aponte os motivos (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- desconheço a ferramenta;
- acho a ferramenta difícil de utilizar;
- utilizo outras ferramentas;
- não tenho interesse.

Utiliza em sua ação docente os recursos didáticos disponibilizados no Portal do Professor – MEC? \*

- sim
- não

Caso NÃO utilize Portal do Professor – MEC, aponte os motivos (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- desconheço a ferramenta;
- acho a ferramenta difícil de utilizar;
- utilizo outras ferramentas;
- não tenho interesse.

Assinale dentre as opções disponíveis no Portal Dia a Dia Educação qual recurso didático você utiliza em sua ação docente (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- animações;
- artigos;
- áudios;
- cadernos temáticos;
- folhas;
- fotografia;
- hinos;

- imagens;
- infográficos;
- jogos *on line*;
- links interessantes;
- livro didático;
- objeto de aprendizagem colaborativa (OAC);
- O tema é – Histórico de temas atuais e interdisciplinares;
- prática TV multimídia
- produções PDE;
- simuladores;
- trechos de filmes;
- TV Paulo Freire;
- vídeos
- nenhum

Assinale dentre as opções disponíveis no Portal dia a dia Educação, qual recurso didático referente ao subitem “sala de aula” você utiliza em sua ação docente (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- folhas
- hora atividade interativa;
- oficinas das CRTes;
- práticas da TV multimídia;
- práticas realizadas;
- sequências de aulas;
- sugestão de atividades;
- nenhum.

O Portal do Professor - MEC possui inúmeros recursos educacionais que facilitam e dinamizam a ação educativa. Assinale dentre estes recursos qual você utiliza em suas aulas (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- espaço aula;
- Jornal do Professor;
- conteúdos multimídias;
- cursos e materiais;
- interação e colaboração;
- links;
- nenhum.

Você acessa o Portal do Professor – Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para conhecer sugestões de aulas elaboradas por outros professores?\*

- Sim
- Não

Caso não acesse para conhecer sugestões de aula, aponte os motivos (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- desconheço a ferramenta;
- acho a ferramenta difícil de utilizar;
- utilizo outras ferramentas;
- não tenho interesse.

A utilização de recursos tecnológicos na sua ação docente contribui para atingir seus objetivos no processo ensino e aprendizagem.

- concordo totalmente;
- concordo parcialmente;
- discordo totalmente;
- discordo parcialmente.

Caso NÃO utilize recursos tecnológicos em sua ação docente, aponte os motivos (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- desconheço os recursos;
- acho os recursos difíceis de utilizar;
- utilizo outros recursos didáticos;
- acredito que os recursos tecnológicos não interferem positivamente no processo ensino e aprendizagem;
- não tenho interesse.

Assinale as opções que condizem com as práticas pedagógicas que você costuma realizar por meio do computador/Internet (é possível assinalar mais de uma opção):\*

- buscar conteúdo a ser trabalhado em sala de aula;
- buscar exemplos de plano de aula;
- buscar sugestões de atividades;
- buscar orientações nos PCN, LDB, Diretrizes Curriculares Estaduais e/ou Municipais;
- produzir apresentações dos conteúdos para as aulas (Ex.: Power Point ou Word ou Writer, Prezi, entre outros)
- baixar programas educativos para mostrar em sua sala de aula (Ex.: TV Escola, youtube);
- construir vídeos educativos;
- participar de curso a distância;
- comunicar-se com os professores da sua escola;
- comunicar-se com seus alunos;
- realizar leitura de artigos revistas, livros sobre temas educacionais;
- realizar atividades administrativas da escola (diário de classe, relatórios);
- navegar pelo site, *blog* da escola;
- navegar por outros sites/*blogs* na Internet.

Com que frequência você propõe tarefas em sala de aula que utilizem o computador?\*

- uma vez por semana;
- mais de uma vez por semana;
- quinzenalmente;
- uma vez por mês;
- poucas vezes no ano.

Caso você realize tarefas que necessitem do computador, assinale as opções que contemplem os tipos de tarefas propostas (é possível assinalar mais de uma opção):\*

- realizar atividades proposta pelo livro didático;

- ensinar os alunos a usar o computador e a Internet;
- promover projetos e/ou trabalhos sobre um tema;
- incentivar seus alunos a pesquisar informações;
- incentivar trabalhos em grupo que se organizam pela Internet;
- realizar jogos educativos com os alunos;
- promover a produção de materiais digitais pelos alunos;
- assistir a vídeos/apresentações;

O ato de ler e escrever ganhou novas dimensões com a inclusão digital na sociedade. O hipertexto digital, por exemplo, tem sido uma das mídias mais utilizadas nos ambientes virtuais, principalmente no que se refere às práticas leitoras.

Considerando isso, responda:

Você já utilizou o hipertexto em suas aulas de Língua Portuguesa?

- sim, já utilizei.
- nunca utilizei

Caso sua respostas seja SIM, qual tipo de hipertexto trabalhou com seus alunos?

- Trabalhei com textos autênticos com meus alunos.
- Trabalhei com textos adaptados com meus alunos.

Que tipos de atividades utiliza no computador?

- Exercícios de compreensão textual
- Exercícios de gramática
- Exercícios de vocabulário
- E-mails
- Chat
- Blog*
- Trabalhos de pesquisa
- Outra atividade (qual?) \_\_\_\_\_
- Não utilizo o computador em minhas aulas

Você já deu aulas a seus alunos no laboratório multimídia?

- Sim
- Não

Caso sua resposta ao item anterior seja positiva, dentre as fontes que utiliza para preparar suas atividades, que meios eletrônicos você lança mão nessa tarefa?

- Sites culturais
- Sites de curiosidades
- Textos autênticos
- Imagens
- Sites específicos para ensinar e/ou aprender
- chats
- Jogos educacionais
- nenhum

Na sua opinião, que vantagens ou desvantagens o hipertexto é capaz de trazer para a formação dos alunos? Aponte pelo menos duas de cada.

VANTAGENS

---



---



---



---

DESVANTAGENS

---



---



---



---

Concluindo, gostaríamos de fazer algumas perguntas para melhor caracterizar os respondentes desta pesquisa:

Idade

- Até 20 anos
- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

Sexo

- Masculino
- Feminino

Escolaridade

- Magistério
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

3) Ano de conclusão e instituição de ensino superior que concluiu a graduação em Letras? \*

4) Indique seus cursos de pós-graduação (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- ainda não cursei nenhum curso de pós-graduação;
- especialização (pelo menos 360h/aula);
- mestrado;
- doutorado.

5) Indique o vínculo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED):  
(opcional)

- Professor do quadro próprio do magistério (QPM);
- Professor do processo seletivo simplificado (PSS).

7) Nível de ensino em que atua (é possível assinalar mais de uma opção).\*

- ensino fundamental;
- Ensino Médio;
- outro:

8) Quantos anos você possui de experiência como professor? \*

- 0 a 2 anos;
- 2 a 4 anos;
- 4 a 6 anos;
- 6 a 8 anos;
- 8 a 10 anos;
- mais de 10 anos;

10) Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?

- até 20 horas semanais;
- de 21 a 30 hora semanais;
- de 31 a 40 horas semanais;
- mais de 41 horas semanais.

Em quais séries leciona?

---



---



---



---

Você tem computador em sua casa?

---

Caso a resposta seja positiva, o computador que usa é

- particular
- obtido pela Secretaria de Educação

Onde obteve conhecimento de informática?

- Não teve
- Frequentando cursos nesta área
- No trabalho
- Na prática do dia a dia, com amigos, colegas

APÊNDICE B  
GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Acredita que as TIC auxiliam de forma significativa no ensino e na aprendizagem?
- 2) Quais as dificuldades que você encontra ao usar as TIC na escola?
- 3) Você recebe orientação pedagógica?
- 4) Qual é a forma como as TIC estão implementadas na sua escola?
- 5) Que competências, na sua opinião, as TIC podem desenvolver nos alunos?
- 6) Você acha, pela sua experiência profissional, que todos os alunos são receptivos às TIC?
- 7) A utilização das novas tecnologias da informação poderá contribuir para que os conteúdos disciplinares sejam abordados com recurso e estratégias mais variadas?
- 8) Existe preocupação em planejar atividades que permitam a utilização das TIC?
- 9) Os alunos estarão mais preparados para a vida ativa ou para a continuidade dos estudos se desenvolverem competências na área das TIC?
- 10) Você acha que as TIC favorecem o trabalho colaborativo entre professores? Tem alguma experiência para contar?
- 11) Os professores estão preparados para desenvolver as competências que o uso das TIC podem proporcionar?