



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

LYEDJA SYMÉA FERREIRA BARROS CARVALHO

APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES DAS TICs NO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA

JOÃO PESSOA – PB

2017

LYEDJA SYMÉA FERREIRA BARROS CARVALHO

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES DAS TICs NO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba MPLE/UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguística e Ensino.

Linha de Pesquisa: Tecnologias contemporâneas e o Ensino

Orientadora: Prof. Dr^a. Marineuma Oliveira Costa Cavalcanti

JOÃO PESSOA – PB

2017

C331a Carvalho, Lyedja Syméa Ferreira Barros.
 Aprendizagem colaborativa na formação docente:
 contribuições das TICS no ensino da língua portuguesa /
 Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho. - João Pessoa, 2017.
 114 f. : il. -

 Orientadora: Marineuma Oliveira Costa Cavalcanti.
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/MPLE

 1. Formação docente. 2. Letramento. 3. Aprendizagem
 colaborativa. 4. Recursos digitais. I. Título.

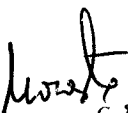
UFPB/BC

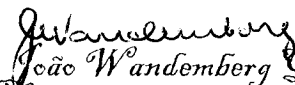
CDU: 371.13(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
LYEDJA SYMEA FERREIRA BARROS CARVALHO

Aos dezessete dias do mês de março de dois mil e dezessete (17/03/2017), às nove horas, realizou-se na Sala de VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “*Aprendizagem colaborativa na formação docente: contribuições das TIC no ensino da Língua Portuguesa*” apresentada pela mestranda **LYEDJA SYMEA FERREIRA BARROS CARVALHO**, Graduada em Letras pela AESA, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (MPLE/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte o Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (MPLE/UFPB) e a Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (UEPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra a Mestranda para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o conceito APROVADO. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pelo Senhor Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 17 de março de 2017.


Prof. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(Presidente da Banca Examinadora)


Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
(Examinador)


Profa. Dra. Maria de Fátima de S. Aquino
(Examinadora)

*A Deus pela proteção divina, no decorrer
desta caminhada e de toda a minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e pela certeza de vossa proteção e pela possibilidade de concretizar meus sonhos;

A minha família, por acreditar sempre, principalmente, quando eu desanimava. Obrigada pelo apoio;

Aos meus amigos, pela amizade, e aos amigos fiéis, Pedro, Magna, Beliato e Célia, pelo companheirismo e por estarem comigo sempre que preciso;

A minha orientadora, Profa Dra. Marineuma Oliveira Costa Cavalcanti, que se mostrou extremamente competente e compreensiva. Obrigada pelo apoio, pela disponibilidade em me atender, além de me orientar de forma segura e clara.

As minhas colegas, Fábيا e Edilene, por estarmos juntas em todos os momentos do Mestrado. Obrigada pelo companheirismo.

Aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, à Diretora e demais colegas da escola, que foram meus colaboradores nesta pesquisa. Obrigada pela boa vontade e participação nas atividades;

A todos os Professores do MPLE/UFPB, pelas aulas que me fizeram crescer;

A todos os Colegas do MPLE/UFPB, pelas experiências trocadas;

À banca da qualificação, formada por Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (UFPB) e Dra Maria de Fátima de Souza Aquino (UEPB), pela valiosa contribuição.

A todos que, mesmo não citados aqui, contribuíram me apoiando e incentivando.

“O educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração e não como distração ou fuga”.

José Manuel Moran

RESUMO

Neste trabalho, discutimos alguns dos resultados obtidos a partir da execução do projeto de intervenção com professores de Língua Portuguesa, lotados em uma Escola Pública do Ensino Médio no município de Tabira-PE, no Sertão Pernambucano. A investigação, de caráter qualitativo, foi amparada por uma abordagem etnográfica colaborativa sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e seu exercício docente, procurando investigar se as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) e sua concepção colaborativa estão integradas à prática dos docentes de Língua Portuguesa. Nesse contexto, no presente estudo, verificamos de que forma as tecnologias impactaram mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. A coleta de dados deu-se por meio da pesquisa com abordagem qualitativa: através da entrevista estruturada, registrada em gravador de áudio e, posteriormente, transcrita. Como participantes de pesquisa, estão cinco professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio. Para fundamentar o estudo, tomamos como referência os estudos de Levy (2010), Rojo (2013), Ferreiro (2013), Gomes (2009), Araújo (2016), Moran (2013), Gabriel (2013), entre outros, que norteiam os estudos sobre letramentos e análise das estratégias utilizadas para integrar as tecnologias às atividades práticas em sala de aula. Conforme dados coletados, os resultados da proposta de intervenção no presente estudo apontam para a importância do conhecimento sobre o uso das TICs no processo de ensino e de aprendizagem e revelam que diferentes tecnologias de escrita geram diversos estados ou condições naqueles que delas fazem uso em suas práticas de leitura e escrita. A pesquisa revela, também, que os usos dos Recursos Educacionais Digitais, assíncronos, desenvolvem os letramentos multissemióticos, podendo também ser um incentivo à produção textual e a autoria dos estudantes, além de motivar ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, despertando o interesse, a participação e colaboração, motivando os alunos a vislumbrar novos conceitos de produção e de autoria colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa com usos das tecnologias.

Palavras-chave: Formação docente; Letramento; Aprendizagem colaborativa; Recursos digitais.

ABSTRACT

In this work, we discuss some of the results obtained from the implementation of the intervention project with Portuguese Language Teachers, which were held at a Public School in the municipality of Tabira-PE, Sertão Pernambucano. The qualitative research was supported by a collaborative ethnographic approach on the training of the Portuguese Language teacher and his teaching practice, seeking to investigate if the Information and Communication Technologies (ICTs) and their collaborative conception are integrated to the teachers' practice. In this context, in the present study, we verified how technologies impacted changes in the teaching and learning processes of the Portuguese Language course. Data collection was done through qualitative research: through the structured interview, recorded in an audio recorder and later transcribed. As research participants, there are five professors of Portuguese Language, of High School. In order to base the study, we take as reference the studies of Levy (2010), Rojo (2013), Ferreiro (2013), Gomes (2009), Araújo (2016), Moran (2013) and Gabriel Guide literacy studies and analyze the strategies used to integrate technologies into practical classroom activities. According to data collected, the results of the intervention proposal in the present study point to the importance of knowledge about the use of ICTs in the teaching and learning process and reveal that different writing technologies generate different states or conditions in those that use them in their Reading and writing practices. The research also reveals that the uses of the Digital Educational Resources, asynchronous, develop the multisemiotic literatures, and can also be an incentive to the students' textual production and authorship, besides motivating the teaching and learning process of the contents, arousing the interest, Participation and collaboration, motivating the students to glimpse new concepts of production and collaborative authorship in Portuguese Language classes with uses of technologies.

Keywords: Teacher training; Literature; Collaborative learning; Digital resources.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Relação entre e-Learning, m-Learning e u-Learning.....	30
Figura 02 - Tela inicial do <i>Pixton</i>	91
Figura 03 - Explorando o ambiente <i>Pixton</i>	92
Figura 04 - Tipo de quadrinhos <i>Pixton</i>	93
Figura 05 - Local da HQ no <i>Pixton</i>	93
Figura 06 - Cenário da HQ <i>Pixton</i>	94
Figura 07 - Escolha das personagens da HQ <i>Pixton</i>	94
Figura 08 - Escolha das expressões das personagens da HQ <i>Pixton</i>	95
Figura 09 - Produção do diálogo e painéis da HQ <i>Pixton</i>	95
Figura 10 - HQ produção dos estudantes.....	97
Figura 11 - HQ2 produção dos estudantes.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de Docência dos professores do estudo.....	65
Gráfico 2 – Formação inicial dos professores frente às TICs.....	66
Gráfico 3 – Incentivos sistema educacional na formação para uso das tecnologias	67
Gráfico 4 – Formação para uso da TICs.....	68
Gráfico 5 – Avaliação na participação de cursos EaD	69
Gráfico 6 – Dificuldades encontradas nos usos das TICs	70
Gráfico 7 – Como são utilizados os recursos tecnológicos	71
Gráfico 8 – As tecnologias móveis utilizadas em sala de aula	73
Gráfico 9 – Vantagens da utilização das Tecnologias Móveis em sala de aula	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de Intervenção	80
Quadro 2 - Estrutura das Oficinas	82
Quadro 3 - Plano de aula	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Curricular Comum
CGI	Comitê Gestor da Internet
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAC	Experiência de Aprendizagem Colaborativa
EaD	Educação a Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIE	Laboratório de informática Educativa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PA	Projetos de Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação
PROINFO	Programa Nacional de Informática
RED	Recursos Educacionais Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENSINO A DISTÂNCIA: NOVOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE...	21
1.1 Ensino a distância e a formação de professores	24
1.2 Formação de professores: novos contextos de letramentos na era da cibercultura	32
1.3 Aprendizagem colaborativa como aliada ao processo de ensino e de aprendizagem	38
2. A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: O EXERCÍCIO DE REINVENTAR-SE	42
2.1. Recursos educativos digitais (red) no ensino da língua portuguesa	46
2.2 Processos de autoria nas aulas de língua portuguesa com os usos das tecnologias.....	51
3. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 Definições da amostragem	57
3.2. Dos professores pesquisados	57
3.3 Dos instrumentos de pesquisa.....	60
3.4 Dos dados	61
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
4.1. Perfil do docente.....	64
4.2. A formação dos professores e a participação em cursos de formação	65
4.3 A finalidade dos usos dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.....	71
5. PLANO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA	77
5.1. Experiências de formação: realização das oficinas de intervenção na escola	81
5.2. Narrativas docentes: muliletramentos com os usos dos recursos educativos digitais (RED) ou objetos digitais (OE).....	85
5.3 Aprendizagem colaborativa e autoria: o <i>pixton</i> ®, como recurso educacional digital (red) nas aulas de língua portuguesa	90
REFERÊNCIAS	103

APÊNDICE	108
APÊNDICE A – Carta de solicitação da pesquisa ao cenário de estudo.....	109
APÊNDICE A 1 – Carta de solicitação	110
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista estruturada com professores de língua portuguesa	112
APENDICE C - Plano de trabalho	113

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a evolução das tecnologias digitais e a difusão de *sites* e de redes sociais vêm provocando mudanças em todas as esferas da sociedade, em especial, na área da educação, principalmente, no que diz respeito a uma maior integração do jovem com a sociedade, uma vez que para que haja a interação através da conectividade, não há um tempo e espaço determinados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, já sugeriam a utilização de tecnologias contemporâneas integradas ao ensino. Estamos desse modo, diante de um contexto em que a utilização de recursos voltados para a educação parece um caminho sem volta, como cita Gabriel (2013, p.3):

estamos vivendo uma nova revolução, a *Revolução Digital*, que está nos levando a uma nova era: a Era Digital. Os impactos das tecnologias digitais em nossa vida são sem precedentes na história da humanidade, pois, diferentemente de qualquer outra revolução tecnológica do passado, a atual tem causado uma modificação acentuada na velocidade da informação e desenvolvimento tecnológico acelerando em um ritmo vertiginoso o ambiente em que vivemos.

É nesse contexto que Santomé (1998, p.104) já alertava sobre a existência de “um distanciamento entre a realidade e as instituições escolares”. Ou seja, evidentemente, as mudanças que foram ocorrendo na sociedade brasileira timidamente chegam às escolas, em especial no que se refere à revolução tecnológica. Contudo, os meios tecnológicos por si só não são capazes de trazer contribuições para a área educacional e são ineficientes, se utilizados como o recurso mais importante do processo educativo ou sem a reflexão humana. Mesmo para aqueles que defendem a tecnologia, proclamando apenas seus benefícios, deve-se considerar que as tecnologias educacionais precisam se adequar às necessidades do projeto político-pedagógico escolar, colocando-se a serviço de seus objetivos educacionais.

Assim, é possível perceber que, apesar dos avanços da evolução tecnológica, a formação dos profissionais da educação vem mantendo-se, durante anos, fundamentada pela reprodução de saberes acadêmicos institucionalizados, caracterizando-se assim, conforme, Gonçalves¹(2016), “uma geração de herdeiros de tradição livresca”. No contexto das escolas públicas, é visível que a introdução das tecnologias no ensino não implicou necessariamente em novas práticas, ou seja, grande parte das escolas ainda não está preparada para promover

¹ Citação do professor Dr. João Wademberg Gonçalves Maciel, durante as aulas na disciplina de Letramento Digital, no Mestrado em Linguística e Ensino - UFPB.

uma aprendizagem que integre os usos dos recursos tecnológicos à prática pedagógica, uma vez que tal ação envolve, além de tudo, a necessidade de aprender a utilizar as ferramentas digitais e a compreender que educar na sociedade da informação significa bem mais do que “o treinamento de pessoas para os usos das tecnologias”, mas trata-se de investir no desenvolvimento de competências. No ponto de vista de Behrens (2013, p. 245),

[...] é preciso buscar a educação transformadora, o (a) aluno (a) precisa se tornar um sujeito histórico construtor do seu próprio caminho, ter consciência crítica de trilhar processos que levem à construção de um mundo com melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes.

Como colocado pelo autor, à função da escola é preparar cidadãos para desenvolver competências para a vida em sociedade. Portanto, faz-se necessário que a escola acompanhe o impacto que a internet e a utilização dos computadores provocam no ambiente escolar: revendo seus paradigmas educacionais, superando a fragmentação do conhecimento, buscando novas formas de produção que envolva alunos e professores no processo de ensino e de aprendizagem.

Consideremos, também, que as políticas de formação de professores para o uso da informática aplicada à educação no Brasil surgiram em meados das décadas de 80 e 90, quando foram apresentadas várias iniciativas para a formação dos professores, com a oferta de cursos de informática na educação, sendo que poucas delas chegaram a contemplar na totalidade as escolas públicas.

Dentre as iniciativas das políticas públicas de formação para o uso da informática no âmbito escolar, destaca-se, em 1983, o Projeto Brasileiro de Informática na Educação – EDUCOM, que se constituiu uma proposta voltada para a implantação experimental de centros-piloto, os quais eram considerados como instrumentos relevantes para a informatização da sociedade brasileira, pois visavam a capacitação nacional, tendo como base a formação de uma política para o setor. Já em 1997, o Ministério da Educação (MEC) lança o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), um programa educacional que teve o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, direcionada a professores, gestores e equipe técnico-pedagógica. A referida formação se deu através da oferta de cursos a distância, utilizando a Plataforma de estudo *moodle* do MEC/ PROINFO. É importante destacar que esse programa de formação de professores teve uma maior abrangência, pois ocorreu durante a implantação de Laboratórios de Informática Educativa nas escolas (LIE).

Contudo, surgiram, também, iniciativas no terceiro setor, como as organizações não governamentais (ONG), conforme resultados divulgados na pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)², através do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2014), demonstrando um maior interesse do setor, no investimento de ações de formação e de inclusão digital na educação. De acordo com o referido documento, o terceiro setor vem encontrando formas e artifícios para desenvolver seus programas de inclusão digital, principalmente as organizações não governamentais (ONG), que não medem esforços para estabelecer parcerias com diversas instituições no país inteiro. A iniciativa teve como objetivo disponibilizar os ambientes de aprendizagem, de cidadania e de letramento a docentes e discentes.

Partindo de um cenário de programas e projetos lançados com a finalidade de integrar as tecnologias à formação dos docentes, seja em programas ofertados pelo MEC, ou em projetos oferecidos pela iniciativa privada, que tinham como objetivo o letramento digital dos professores, como o curso ofertado pelo Instituto Airton Senna e o Programa Escola Conectada. Foi esse o universo empírico que motivou a escolher uma das Escolas, participantes nos referidos programas de formação, como o *lócus* da pesquisa.

Assim, foi nesse o cenário de atuação profissional aliado à formação desenvolvida no programa de mestrado, que surgiu o interesse pela temática desta pesquisa: o desenvolvimento de um projeto de intervenção. Desse modo, o fato de pertencer à escola e trabalhar diretamente com professores e alunos, permitiu-me reconhecer, a necessidade de uma maior integração das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar dos docentes terem um histórico de participação em cursos de formação *on-line*, no decorrer desses anos, observamos que a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola vinha provocando diversas reações entre todos os docentes da referida instituição, entre os que enxergavam a Tecnologia Educacional como sinônimo de progresso e oportunidade para melhorar a aprendizagem dos alunos e aqueles que se mostravam preocupados em adquirir conhecimentos técnicos para utilizar as TICs, e ainda, aqueles que se mostravam mais resistentes aos usos das TICs nas aulas, como os professores

² O Comitê Gestor da Internet no Brasil tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil e diretrizes para a execução do registro de Nomes de Domínio, alocação de Endereço IP (Internet Protocolo) e administração pertinente ao Domínio de Primeiro Nível “br”. Também promove estudos e recomenda procedimentos para a segurança da Internet e propõe programas de pesquisa e desenvolvimento que permitam a manutenção do nível de qualidade técnica e inovação no uso da Internet. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Comitê_Gestor_da_Internet_no_Brasil, acesso em julho 2015)

de Língua Portuguesa, que alegavam que a imensa carga horária do ensino médio exigia uma maior responsabilidade nos resultados e quantidade de conteúdos a serem ministrados durante o bimestre.

Somem-se a isso, os resultados apresentados acerca dos baixos índices educacionais dos estudantes do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, nos últimos resultados apresentados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – (OCDE),³ na Avaliação Internacional do Programa de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁴. Com efeito, há de se afirmar que o baixo desempenho reflete a realidade das nossas escolas, nas quais, cotidianamente, deparamo-nos com a falta de interesse dos estudantes nas aulas ministradas pelos professores. Entre as principais causas dessa rejeição, destacam-se: a falta de motivação do professor para ensinar e a falta de motivação dos alunos em aprender nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa.

Essas constatações são preocupantes e demonstram que um dos desafios da contemporaneidade requer repensar novas formas de ensinar Língua Portuguesa que integre com as novas perspectivas educativas que vêm surgindo com o ciberespaço, de modo a tornar as aulas um momento de construção do conhecimento e da colaboração. Partindo do exposto, compreendemos que se faz necessário uma melhora qualitativa no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para tanto, pretendemos avaliar ao longo do trabalho as seguintes questões: Os docentes estão inclusos no processo de letramento digital? Como ocorre a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa?

A instituição de ensino escolhida para pesquisa e, posteriormente, para a intervenção, está localizada no município de Tabira, Sertão Pernambucano, em funcionamento há aproximadamente 61 anos, atendendo a uma demanda da própria localidade, com cerca de 350 alunos, em tempo integral, distribuídos em turmas do Ensino Médio, funcionando nos

³ OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O combate à corrupção e à evasão fiscal faz parte da agenda da OCDE tendo já conseguido resultados otimistas em alguns países

⁴ PISA_ *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

turnos matutino e vespertino. Tem 12 (doze) salas de aula, dessas, duas são destinadas aos laboratórios de Informática e de Química.

A pesquisa proposta baseia-se em uma abordagem qualitativa, na modalidade etnográfica colaborativa, amparada na pesquisa-ação, utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa: a entrevista estruturada, a elaboração de um plano de intervenção, pauta das oficinas, plano de aula produzido pelos professores, observação, relato da prática, nos quais foram registradas, cautelosamente, as informações colhidas, durante o período de observação e avaliação, através do questionário *on-line*.

Nesse contexto, a intervenção foi motivada pela seguinte questão: Será que o processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa tem se beneficiado das contribuições das tecnologias da informação e comunicação (TICs), de modo a operar mudanças significativas na sua prática pedagógica?

Na busca por responder a esses questionamentos, esta dissertação tem por objetivo geral: verificar se as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) estão integradas à prática dos docentes de Língua Portuguesa.

Além do objetivo supracitado, têm-se como objetivos específicos:

- Analisar o perfil dos professores de Língua Portuguesa, quanto à formação, tempo de docência, acesso e dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos;
- Identificar de que forma a participação em cursos de formação a distância pode auxiliar nos processos de letramento digital da formação docente;
- Propor um plano de intervenção que contemple a inserção dos recursos educativos digitais visando à inserção das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, através de atividades que desenvolvam o letramento digital.

Portanto, a formulação da referida pesquisa emerge da necessidade de investigarmos se a participação em cursos *on-line* ofertados na plataforma *Moodle* do PROINFO/MEC, no Programa Escola Conectada, e/ou em outras formações à distância possibilitaram a inclusão das TICs à prática pedagógica dos professores participantes e identificar quais as dificuldades que encontram nesse processo de inserção das tecnologias. Pretendemos, para responder as questões apresentadas, acionar os dispositivos da pesquisa qualitativa, amparada por uma abordagem etnográfica colaborativa, que busca levar o professor à reflexão sobre a sua

formação com o seu fazer pedagógico, ou seja, ação/reflexão/ação. E, assim, planejar um espaço formativo de intervenção emergente.

Partindo do pressuposto de que as tecnologias impõem um novo perfil do professor de Língua portuguesa (LP), a pesquisa se propõe a compreender os desafios e as contribuições que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem trazer à prática dos docentes de Língua Portuguesa. O estudo tem sua relevância, pois pretende contribuir com pesquisas na área da educação que investiga como as tecnologias da informação e da comunicação podem colaborar no processo de ensino, estabelecendo outros sentidos na prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa, para que desenvolvam, em sala de aula, atividades de linguagem mais atrativas, dinâmicas e atuais, contribuindo para que os estudantes consigam estabelecer pontes entre o que aprendem e as situações cotidianas, transpondo a perspectiva do ensino numa abordagem pedagógica tradicional para uma proposta colaborativa de aprendizagem.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, nos quais procuramos apresentar questões teóricas e práticas sobre o processo de formação de professores para os usos das TICs. Buscamos revelar, a partir dos depoimentos dos professores, a emergência da necessidade de uma formação permanente, para integrar as tecnologias à prática dos docentes de Língua Portuguesa, bem como os princípios epistemológicos e metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro capítulo “Ensino a Distância: novos paradigmas na formação docente” constitui-se como uma revisão de literatura, buscando estabelecer um diálogo com o que já foi pesquisado sobre a formação de professores no Brasil. Apresentam-se, neste capítulo, três tópicos temáticos: no primeiro, discutem-se questões inerentes ao ensino a distância e à formação de professores e diferentes modalidades de ensino a distância. No segundo, são apresentados novos paradigmas de formação de professores: novos contextos de letramentos na era da cibercultura e os diferentes conceitos encontrados sobre o letramento digital. O terceiro tópico, “Aprendizagem colaborativa como aliada no Processo de Ensino e de Aprendizagem”, estabelecendo um diálogo entre as práticas de letramento digital e o ensino de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, “O Processo de atuação do Professor de Língua Portuguesa no Contexto da cibercultura: o exercício de reinventar-se”, discute-se a prática do professor de Língua Portuguesa, no contexto da cibercultura. São apresentadas algumas considerações sobre as práticas de letramento digital observadas nos trabalhos dos professores com os

alunos, no tópico: os Recursos Educativos Digitais (RED) no Ensino da Língua Portuguesa, descreve-se a finalidade educativa, dos Recursos Educativos Digitais no Ensino de Língua Portuguesa, dando continuidade, são abordados os processos de autoria nas aulas de Língua Portuguesa com os usos das tecnologias.

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos, os dados obtidos por ocasião da pesquisa de campo, à luz do referencial teórico disposto ao longo do trabalho. Procuramos perceber como os professores entrevistados construíram, ao longo da formação, uma compreensão em relação às tecnologias no ensino. Destacamos, ao longo do capítulo, a aplicação das oficinas de intervenção na escola.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e as análises das entrevistas realizadas com os professores, constituindo-se o *corpus* que nos motivou a elaboração do plano de intervenção na escola.

No quinto capítulo, com base nos dados encontrados e, em consonância, com os autores de referência desta pesquisa, apresentamos a proposta de intervenção para o caso investigado. Nesse sentido, propomos a realização de oficinas na escola, tendo como objetivo o Letramento Digital como auxílio na formação dos professores de Língua Portuguesa, vislumbrando as possibilidades de melhoria das práticas de sala de aula. Ao longo do capítulo, descreveremos a execução, a observação e o acompanhamento das oficinas ministradas aos professores, além do acompanhamento do plano de aula produzido durante as oficinas. Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências e o apêndice.

1 ENSINO A DISTÂNCIA: NOVOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, será abordada a modalidade do Ensino a Distância (EaD) e a formação de professores, sob dois aspectos principais: o primeiro é que não há como pensar a EaD apenas como uma metodologia de ensino, uma vez que essa incorpora dimensões mais amplas, enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação, em especial para a formação dos professores. Um segundo aspecto está relacionado à compreensão de que a EaD se constitui em um importante veículo para a difusão de uma nova sociabilidade, de um novo modo de ser, pensar e agir.

Estamos na chamada era da *Web 3.0* ou *Web* semântica. Levy (1999) descreve a esfera semântica *IEMML*, como um protocolo intelectual para reduzir as possibilidades de diálogo interpretativo, em torno de uma memória digital comum. Complementando essa descrição, Gabriel (2013, p.22) afirma que, “na *Web* semântica, além da informação em si, o contexto e as ligações referentes a essa informação permitem encontrar um significado que auxilie o uso da *Web*.” Desse modo, o ciberespaço é responsável pela comunicação global em rede. Conforme referencia Levy (1999, p.17), a cibercultura como “um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos, de pensamento e de valores que se desenvolvem, juntamente, com o crescimento do *ciberespaço*”.

A difusão das tecnologias surge com o advento da *Web 2.0*, com seus cenários digitais diversificados e a possibilidade da interação assíncrona e síncrona, tendo vindo a desafiar o Sistema Educacional, no oferecimento de oportunidades a um número cada vez maior de pessoas que buscam o conhecimento, utilizando a internet, como um canal de expansão, seja para se aperfeiçoarem profissionalmente ou até mesmo para consolidar a sua formação. Em se tratando da *Web 2.0*, Gabriel (2013, p.22) afirma que

a *Web 2.0* é a web da participação, em que as pessoas usam para todo tipo de interação: blogs, vídeos, fotos, redes sociais. Ela funciona como uma plataforma participativa dos serviços, por meio do qual não apenas se consomem conteúdos, mas principalmente se colocam conteúdos. [...] a *Web 2.0*, apesar de ser predominante atualmente, estamos caminhando para *Web 3.0*, ou *Web* semântica, com a crescente participação de sensores do tipo *RFID* e *móviles tags* (como QRcodes, por exemplo), de forma que qualquer coisa pode fazer parte da internet, não só documentos.

Nesse contexto, Levy (1999, p.119) defende que, no horizonte da “sociedade em rede”, há potencial para mudanças importantes na educação que repercutirão por todo mundo,

dando início à proclamada “conexão global”. Amparada nesse cenário, a Educação a Distância destaca-se como uma das principais ferramentas para a democratização do conhecimento no mundo globalizado. Entretanto, algumas questões causam polêmica, tanto quanto à qualidade, como também a validade dos cursos ofertados a distância. Moran (2013, p.63) define a EaD como uma opção estratégica. Para o autor,

a Educação a Distância (EaD), antes vista como modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um espaço estratégico para realização de mudanças profundas na educação. É uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para a aceleração da aprendizagem, para conciliar estudo e trabalho.

Portanto, é evidente que as fragilidades da educação, sejam nas modalidades presenciais ou à distância, são congruentes com o cenário educacional. Dessa forma, é possível concluir que a contemporaneidade coloca novos desafios para a Educação. Nesse sentido, é fundamental colaborar para as transformações sociais e inclusivas do país, para que exista a possibilidade de convergência entre as modalidades presenciais e a distância. A mudança deverá começar pelo Ensino Superior, na organização dos Cursos de Licenciatura, que passem a ter um currículo único, visando à preparação do docente para trabalhar essa nova realidade na Escola Básica, uma vez que é evidente a disparidade entre as diversas instituições formadoras. Nesse sentido, Gatti, (2014) considera que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores além de fragmentadas entre si, por se tratar da formação de um mesmo profissional, são ambíguas ou complexas em excesso, gerando impasses nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas. A autora, ainda complementa:

no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. Denota igualmente a pouca preocupação das IES com esses cursos e sua vocação precípua. (Gatti,2014,p.38)

Esse aspecto pode ser observado, pois, refletem nos resultados apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 para avaliar a qualidade do ensino, combinando os dados de desempenho dos alunos com o fluxo escolar, traz uma situação que também merece atenção. E apontam os déficits apresentados pelos estudantes da Educação Básica. Os dados apresentam a falta de competências necessárias aos egressos do

ensino médio, pois, ao buscarem o curso superior, demonstram que existe um enorme *déficit* no currículo da Educação Básica.

Assim, embora a Educação a distância colabore para reforçar as estatísticas de ampliação da oferta e expansão do Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), como uma possibilidade de continuidade nos estudos, tanto para estudantes, quanto para professores, Ferrugini; *et. al.*, (2014, p. 95) destaca os impactos, ao se ingressar nos cursos a distância:

vale destacar que muitos alunos aderem a essa modalidade de ensino por presumirem ser um modelo mais fácil de aprendizagem e realização das atividades do curso, por demandar menos horas de estudos e, conseqüentemente obter um diploma de graduação sem muitos esforços. Todavia, essa modalidade exige dedicação, disciplina e criação do próprio conhecimento. A falta de conhecimento sobre o verdadeiro modelo de funcionamento dessa modalidade faz com que a evasão seja um agravante para crescimento e confiabilidade da EaD.

Dentro dessa perspectiva, os estudantes da Educação a Distância, ao ingressarem nos cursos, sofrem, ainda, uma ruptura, por estarem atrelados a uma prática do ensino presencial, necessitando de um nivelamento, para que possam aprender a lidar com os recursos tecnológicos que mediam suas atividades na Educação a Distância.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a Educação a Distância e os novos paradigmas na formação de Professores, teceremos nos tópicos a seguir, algumas observações acerca dos conceitos de Ensino a Distância e a Formação de Professores: novos contextos de letramentos na era da Cibercultura e a Aprendizagem Colaborativa como aliada ao Processo de Ensino Aprendizagem.

1.1 Ensino a distância e a formação de professores

A formação inicial e continuada de um profissional da educação propõe uma aprendizagem contínua, isto é, uma ação que objetiva aprender o tempo todo e pesquisar, investindo na própria formação, utilizando a inteligência, a criatividade e a sensibilidade na interação com outras pessoas (Perrenoud, 2008). Nesse sentido, é preciso um reintegração dos currículos nos cursos de formação de professores de maneira que se possa desenvolver uma prática reflexiva, permanente, que se adeque as necessidades do novo contexto educacional. Moran (2013, p.13) resume bem o novo paradigma educacional:

uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com eixos que lhes servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; desenvolvimento da autoestima e autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos cidadãos (com valores individuais e sociais).

O autor ressalta ainda que a escola pode se abrir mais para o mundo. E a formação docente constitui um pilar importante nesse processo de tornar o ensino aprendizagem mais flexível, integrado e inovador. Nesse âmbito, ainda o autor defende que “uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais, ou seja, uma escola que fomente redes de aprendizagens, entre professores e entre alunos” (MORAN, 2013, p.26), na mesma linha de pensamento, Gabriel (2013, p.33) conclui:

nenhum professor do mundo consegue competir em quantidade de dados com a *web* e, à medida que os alunos têm acesso a um mar infinito de informações, eles se dispersam em meio delas e perdem a atenção. Antigamente o professor era a única fonte de informação em sala de aula, e, portanto, foco principal da atenção. Hoje todo aluno pode ter um *smartphone* e acessar conteúdo da internet em sala de aula. [...] Dessa forma, para que o professor consiga atenção do aluno hoje, ele precisa ter foco no aluno e seus interesses.

Reconhecemos, assim, que se faz necessário uma mudança no contexto de ensino; ao professor, um novo perfil, que seja de um profissional acessível, aberto às mudanças. Com base nessas reflexões, os cursos de formação de professores na atualidade devem contribuir para um novo perfil do profissional para atuar na escola, já que a prática pedagógica do professor reflete na formação dos estudantes. De acordo com Gatti (2014), constata-se claramente, que na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, há a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional do professor para atuar na Educação Básica. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação da autora,

o esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico. A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. Gatti (2014, p. 39).

Esta colocação da autora vem ao encontro do Referencial Pedagógico e Curricular para Formação de Professores, proposto pelo Ministério da Educação (MEC, 2005), o

profissional da educação deve ser formado em um currículo mediado por novos conteúdos epistemológicos, na medida em que a escola e os que nela atuam não sejam indiferentes às mudanças.

Partindo da visão de que a formação inicial e continuada de um profissional da educação propõe uma aprendizagem contínua, a expansão da Educação a Distância destaca-se como uma das principais ferramentas para a democratização do conhecimento no mundo globalizado, entretanto, algumas questões causam polêmica, tais como a real eficácia da aprendizagem nos ambientes virtuais.

Os primeiros estudos na modalidade a distância (EaD) surgiram no início do século XX. Eram ofertadas através de cursos por correspondência (postais), pelo rádio, TV e, atualmente, através da internet. Com o desenvolvimento e a difusão da internet, foi possível criar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para facilitar o ensino à distância. Apesar do (AVA) ser formalmente construído para a educação a distância, não é apenas nele que ocorre. Com a difusão de sites de redes sociais, são utilizadas diversas ferramentas *on-line* para estudo, formação e até mesmo promover a interação entre aluno-professor, sobre os assuntos estudados em sala de aula.

O Art. 80 da Lei 9.397/de 20/12/1996 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) discorre sobre a regulamentação da Educação a Distância e as condições para a concretização de exames e registro de diplomas, tendo sua legitimação pelo Decreto 5.622/2005, que define, assim, a Educação a Distância:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 1996, Art. 1º).

A partir da promulgação do referido documento, houve a popularização na oferta de Cursos a Distância, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi criado em 2005, coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes. A UAB funciona como um consórcio integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para formação de trabalhadores em Educação Básica dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, e a toda a população que não teve acesso à formação universitária. O sistema funciona por meio do uso da metodologia da educação à distância.

Em se tratando da oferta de cursos de Formação de Professores na Modalidade a Distância, Gatti (2014, p.44) conclui:

seja pelo encantamento com as tecnologias, seja pela ideia do barateamento nos custos dos cursos, seja pela ideia de formação rápida de grandes contingentes para o magistério (o que não se verifica), não são levadas em consideração as condições mínimas para uma boa oferta de cursos de graduação nessa modalidade (condições tecnológicas e de profissionais), tampouco as condições para aprender, lidar com textos, estudar sozinho etc., daqueles que são/serão participantes desse tipo de formação. O que as pesquisas evidenciam, na maioria dos casos, é uma utilização rasteira dos recursos tecnológicos e, dentro deles, dos recursos pedagógicos, agregando a isso a não preparação dos professores envolvidos para a docência em meios virtuais.

Assim sendo, é importante salientar que é preciso uma reestruturação na organização dos Cursos de formação de professores, seja na modalidade à distância e ou presencial. Esses devem integrar as tecnologias, não apenas de forma técnica, mas pedagógica, para que os professores sejam capazes de inserir os recursos tecnológicos em sua prática, acompanhando, assim, o desenvolvimento da sociedade e priorizando não só as novas formas de ensinar, mas também uma nova forma de aprender, reconhecendo a escola como um espaço necessário para o surgimento de novas experiências.

Para Freire, (2001) surge a necessidade de o professor interpretar e analisar o seu fazer pedagógico, ou seja, ter uma reflexão crítica sobre a sua prática, pois é no exercício permanente de “reflexão-ação-reflexão” que é possível analisar as ações diárias no espaço da sala de aula e, partindo destas, desenvolver uma prática de pesquisa no interior da escola. Sendo esta uma ação que exige formas inovadoras de pensar, assim, como criar novos projetos pedagógicos para a formação dos novos educadores, ou seja, ao falar em transformações, torna-se necessário incluir a escola nesse processo natural de mudanças da sociedade. Porém, é preciso materializar essas mudanças no interior dos currículos dos cursos de formação de professores.

Desse modo, introduzir tais mudanças nas escolas requer uma nova forma de pensar e de agir que incorpore diversos elementos na dinâmica educacional, tendo como ponto de partida o investimento constante no capital humano. Não é apenas dotar as escolas com recursos tecnológicos; é necessário focalizar também na formação dos professores.

Partindo dessa perspectiva, para que os professores correspondam às exigências de um novo perfil profissional, é necessária a quebra de paradigmas, como propõe Moran (2013, p.78):

o professor precisa repensar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase no aprender. O processo educativo em todos os níveis_ e em especial no nível da graduação nas universidades_ deve propor o desenvolvimento de competências para atuar em relação às circunstâncias com que possam se defrontar.

Esta colocação do autor vem ao encontro do pensamento de Gabriel (2013, p. 33), ao revelar que

o professor era o filtro de informação no modelo tradicional de educação. Porém, não consegue mais sê-lo na era digital, para que os alunos consigam extrair o valor das informações disponíveis, é necessário que usem novos filtros adequados para esse ambiente emergente.

Dentro desta ótica, é necessário a criticidade, para selecionar aquilo que será relevante para sua formação. Corroborando com essa ideia, continua Moran (2013, p. 13): “Se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora”. Dentro dessa ótica, a escola, como uma das instituições sociais estratégicas, deve buscar novos referenciais que atendam as demandas e as necessidades desse momento histórico que impõe mudanças no comportamento em sala de aula: de professores e estudantes.

Assim, os professores são desafiados a enfrentar a mudanças nas formas de ensinar. O espaço da rede global propõe diferentes visões no ato de ensinar e de aprender com a interconexão de múltiplas abordagens. Na teoria da complexidade, o conhecimento está ligado ao conceito de rede e suas conexões impulsionando a construção do conhecimento. A dinâmica das aprendizagens exige que o professor se adeque ao um novo modelo educacional, constituindo-se um elo entre o aluno e a comunidade científica.

Convém ressaltar que o paradigma da complexidade com seus desdobramentos na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade podem assegurar processos educativos baseados em linguagens pedagógicas que consigam expressar também a dimensão emocional das experiências de aprendizagens, por meio de uma educação transformadora e emancipadora que favoreça ao indivíduo a reflexão no cotidiano e viabilize a transformação

social. Esse aspecto foi observado nos estudos de Behrens (2006), quando diz que se faz necessário que os cursos de formação de docentes contemplem as múltiplas visões, um novo perfil ao professor no século XXI, considerando os seguintes elementos, em seus currículos:

na visão de totalidade considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo; Na visão de rede, de teia, de conexão, considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos; Na visão de sistemas integrados considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada; Na visão de relatividade e movimento considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em momentos subsequentes por novas descobertas.;Na visão de cidadania e ética considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz Behrens. (2006, p. 29).

Nesse novo paradigma, surgem novos olhares, muda-se o conceito de aula. Corroborando com essa ideia, Gabriel (2013) ressalta que surge um novo cenário para a educação, no qual a aprendizagem focada na memorização de conteúdos deve dar lugar à educação por meio da criatividade. Sendo assim, o professor continuará dando a sua aula, mas, no entanto, buscará enriquecer esse processo com as tecnologias interativas: receber e enviar mensagens por *e-mail*, discutir assuntos via fóruns ou listas de discussão, promover a busca pelo conhecimento através das páginas da *Web*, “entendendo aula como pesquisa e intercâmbio” (MORAN, 2002). A propósito dessa ideia, Gabriel (2013, p.19) chama a atenção para o fato de que

um dos maiores impactos das redes sociais *on-line* é o crescente fenômeno de *social-learning*, que é o processo de mudança social no qual as pessoas aprendem umas com as outras de maneira que podem beneficiar sistemas sociológicos maiores.

A partir dos discursos apresentados, evidencia-se que o uso das tecnologias insere um novo modelo educacional, em que novas formas de ensino integradas às tecnologias são incorporadas ao trabalho em sala de aula.

Em se tratando da vertiginosa proliferação das Tecnologias na Educação, Valente (2014, p. 79) destaca que “as tecnologias proporcionaram importantes mudanças na Educação à distância, que até o início dos anos 1980 era baseada no material impresso produzido e

enviado aos alunos”. O autor descreve que, com a universalização das TICs na educação, surgiram diversas estratégias de práticas pedagógicas alternativas, integrando as atividades de Ensino a Distância com as atividades do ensino presencial, tais como:

Blended learning: um programa de educação formal, que combina atividades presenciais em que o ensino ocorre em uma sala de aula, e outros momentos que ocorrem a distância, podendo interagir com outros alunos e com o professor.

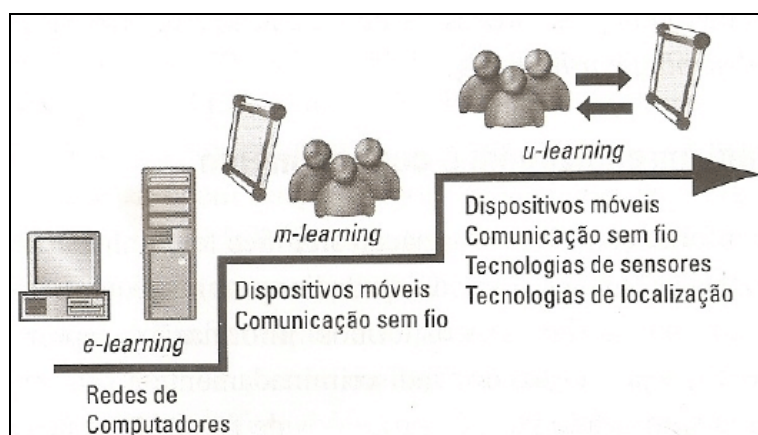
Sala de aula invertida ou flipped classroom: o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material antes de ele frequentar a sala de aula, que passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios etc., com o apoio do professor (VALENTE, 2014, p.79).

Convém ressaltar que novas propostas metodológicas surgem nos ambientes digitais e, integrados ao ensino presencial, proporcionam ambientes de aprendizagens mais flexíveis, ativos e atraentes para os estudantes. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p.28) definem a aprendizagem ubíqua como,

processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da Informação e da Comunicação Móveis e Sem fio sensores e mecanismos de localização, que colaborem para integrar os aprendizes com seu contexto de aprendizagem e com seu entorno, permitindo formar redes virtuais e reais entre pessoas, objetos situações ou eventos, de forma que se possa apoiar uma aprendizagem contínua, contextualizada e significativa para o aprendiz

De acordo com essa perspectiva, os autores caracterizam as novas modalidades que surgem com a expansão dos dispositivos móveis, e consideram que o *U-learning*, como uma evolução da *M-learning*, como pode ser constatado na figura1 a seguir:

Figura 1. Relação entre e-learning, m-learning e u-learning



Fonte: Saccol; Schlemmer, Barbosa (2011)

A respeito das práticas pedagógicas alternativas com o uso de dispositivos móveis, encontramos a educação *on-line*, acrescida da mobilidade, *Móble learning* ou *M-learning* que é a expressão didático-pedagógica usada para designar o paradigma educacional, baseado na utilização das tecnologias móveis, e na aprendizagem ubíqua (*ubiquitous learning* ou *u-learning*) entendida como uma modalidade de aprendizagem através do uso de dispositivos móveis que podem contribuir com a diversificação de dispositivos e o aprendizado chegar a quaisquer lugares, como descritos por Santaella, (2010, p.3):

processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma à continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento.

Nesse novo modelo de ensino, é importante destacar que com a cibercultura fez emergir novas formas comunicacionais e possibilitou o surgimento de processos discursivos de produção. Conforme Lemos, (2007, p.279) “o ciberespaço é efetivamente desterritorializante, mas essa dinâmica não existe sem novas reterritorializações”. As colocações do autor referem-se à internet como a infraestrutura de comunicação que sustenta o ciberespaço, sobre as quais se montam diversos ambientes que passam por contínuos processos de desterritorialização, ou seja, com o *ciberespaço* surgem novas formas de produção que se expandiram com os usos dos dispositivos móveis.

Sobre esse assunto Maia (2013) afirma que o aumento do contato da população com as TICs e a redução de custos, permitiu à expansão no acesso a informação de forma mais rápida. Desse modo, o autor conclui que

o fato de que os sujeitos da periferia têm contato com as TICs, é possível afirmar que elas passam por processos de desterritorialização e reterritorialização articulados entre si. [...] a partir da inserção dessas tecnologias nas práticas cotidianas, principalmente nas situações de trabalho, deu origem a diferentes apropriações, tanto por parte dos grupos de elite, como por parte dos grupos de periferia. MAIA (2013, p. 63),

A partir dos discursos apresentados evidenciamos uma maior abrangência da mobilidade do conhecimento com os usos das tecnologias, evidentemente territorializá-lo

torna-se cada vez mais inviável diante da democratização da informação que temos vivido. Como caracteriza Rojo (2013, p.8), “vivemos na era das linguagens líquidas, a era do networking ou relacionamento. Nesta era competências variadas são exigidas”. Desse modo, percebemos que com a cibercultura há uma descentralização e disseminação do saber em que são exigidas novas competências aos docentes para que possamos enxergar o aluno em sala de aula como um nativo digital. A autora também ressalta,

as mudanças sociais e tecnológicas das últimas décadas, decorrentes de um processo histórico e complexo, principalmente provenientes do advento do computador e da *web 2.0*, apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade. Tais transformações estão relacionadas a mudanças na própria linguagem. (ROJO, 2013, p. 37).

Consequentemente, é nesse cenário que surgem novas concepções para a organização do currículo na perspectiva da teoria da complexidade que considera o estudante como o centro do processo educacional e a tecnologia como um instrumento dessa organização. A partir dos discursos apresentados, evidencia-se que aos professores está sendo solicitado corresponder às novas exigências de um modelo pedagógico que os propiciem aprender e, ainda, a aprender de maneira colaborativa utilizando-se de diversas estratégias do ensino presencial integrado ao modelo a distância.

Desse modo, tendo como enfoque o ensino e a aprendizagem, desenvolvemos uma prática alicerçada no paradigma da complexidade que propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação, exigindo a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências, que aponta ser possível também aprender a distância, junto com outros, interagindo com muitos, independente da hora e do lugar. No tópico a seguir, trataremos da formação dos professores no contexto da Cibercultura.

1.2 Formação de professores: novos contextos de letramentos na era da cibercultura

Modificar o atual sistema educacional, focado em uma prática tradicionalista, exige múltiplas ações, dentre elas a construção de uma prática pedagógica que favoreça a autonomia docente e discente.

Na sociedade tipográfica, o letramento é convencional, centrado na reprodução, enquanto que na sociedade pós-tipográfica surgem novos letramentos, autoria colaborativa,

compartilhamento e experimentação. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação de Buzato (2010, p.5), que conceitua o letramento como,

práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são apreendidos em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita e por isso são diferentes em diferentes contextos sociais.

No Brasil, o termo “letramento” foi primeiramente utilizado por Mary Kato, em 1986, na obra: *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*. Anos depois, o vocábulo letramento aparece em 1988, no livro intitulado: *“Adulto não alfabetizado: o avesso do avesso”*, de Leda Verdiani Tfouni, a qual dedica boa parte da obra à definição desse termo e busca distinguir letramento de alfabetização.

Conforme ressalta Soares (2012, p.72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” Desse modo, é preciso reconhecer que apenas o contato com textos, nas atividades de leitura e de produção de texto, não são suficientes para que as crianças atinjam a escrita alfabética e o estado de letrado, não diz respeito apenas à apropriação do sistema de escrita, vai mais além; é a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Para Tfouni (1988), letramento tem a ver com as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade, quando ela se torna letrada. Enquanto, Kleiman (1998, p. 181) define letramento como “práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” Rojo (2009, p. 102) corrobora com o pensamento das autoras quando, explicita: “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Nesse sentido, o trabalho com o letramento na escola deve partir do contato permanente do educando com atividades cotidianas que envolvam as práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, o letramento torna-se um processo contínuo de aprendizado. Ainda a autora enfatiza:

cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p.12).

Percebemos que a ênfase dada pela autora sobre a pluralização do termo letramento, para inclusão dos termos letramentos múltiplos, multissemióticos, destacando a heterogeneidade das práticas sociais de letramento na sociedade. Corroborando com essa ideia Soares (2002, p.156) afirma,

o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Assim, as demandas apresentadas pela inserção das tecnologias digitais no contexto da Educação Básica, por meio das ações das políticas governamentais, exigem que a formação inicial de professores desenvolva competências e habilidades para integração das TIC nas salas de aula, de forma eficaz e eficiente. De acordo com Roldão (2007, p.95),

a função de ensinar, nas sociedades atuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar).

Dentro dessa perspectiva, alinhada ao novo contexto na formação do docente, Kleiman (2005, p.52) refere-se ao professor como, agente de (letramento) que seria

uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais de alunos e membros da comunidade com a finalidade que participem de práticas de uso da escrita.

É importante salientar que o letramento escolar é um processo que ocorre dentro de um contexto social mais amplo. Conforme ressalta Kleiman (2005, p.21),

o letramento abrange o processo de desenvolvimento e usos dos sistemas de escritas nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, e acesso as fontes aparentemente ilimitadas de papel e o surgimento da internet.

Com efeito, podemos perceber que, a partir desse novo século, os indivíduos formam redes, organizam-se em ações no ciberespaço. Ferreiro (2013, p. 464-465) cita que “a

interconectividade é sinônimo de economia global”. A autora continua, “[...] a brecha digital existe e se sobrepõe à brecha da alfabetização que já conhecíamos essa dívida eterna que arrastamos.” Desse modo, a autora usa o termo “brecha digital” para se referir à exclusão social, no que diz respeito às extensas camadas da sociedade que ficaram à margem das redes digitais, ou seja, àquelas pessoas que não têm acesso à internet, apesar da expansão tecnológica. Portanto, como referenda a autora, apesar de estarmos na era digital, não são oportunizados acessos aos diferentes recursos digitais, para todos.

Evidentemente, que a difusão das tecnologias impõe uma nova cultura que passou a exigir novas competências aos docentes. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2014.p.21), “o pessoal docente, em especial os educadores e professores, precisam melhorar sua qualificação em termos de tecnologia”. Assim, é preciso reconhecer que as tecnologias oferecem novas formas de acesso e de trabalho. A invasão é progressiva, o estudante não consegue permanecer em salas de aula, quieto, e ouvir horas de explicações enfadonhas transcritas em uma lousa monocromática. Os estudantes esperam que o professor se utilize dos recursos digitais em sala de aula, para que esta se torne mais dinâmica e atrativa. Contudo Gabriel (2013, p.40) destaca que

para utilizar as tecnologias com maestria, é necessário primeiro conhecê-la, e é aí que reside o problema do cenário digital, a velocidade de mudança, muitas vezes não dá tempo de conhecer todas as opções e particularidades das tecnologias disponíveis.

A partir dos discursos apresentados evidenciamos a necessidade de se avaliar as possibilidades que surgem na escola, com a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e das práticas docentes, que precisam passar por um processo de reconstrução, baseadas nas práticas sociais de ciberespaço: saber utilizar as TICs, saber acessar, informações. Em poucas palavras, ser letrado digitalmente. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação de (Buzato, 2010, p. 16):

Letramentos digitais são 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.

De acordo com Rojo (2013 p. 33), o novo alunado trouxe para as salas de aula práticas de letramento não valorizadas, não reconhecidas pela escola, “exigindo novas competências e

capacidades de tratamento dos textos e da informação”. Portanto, o letramento digital constitui um dos novos desafios da educação.

As tecnologias digitais estão proporcionando diversas facilidades ao ensino, porém ainda é uma das maiores preocupações dos professores do ensino presencial, que, com o cumprimento de prazos para ministrar os conteúdos, impostos pelo sistema escolar, acreditam que a inserção das tecnologias pode dificultar o processo de ensino. Desse modo (Zacharias, 2016, p.21) também corrobora com o contexto, supracitado,

letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *Web*, navegar em um site de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Além dos aspectos salientados, Rojo (2013) defende, ainda, que o movimento de desterritorialização e reterritorialização de práticas híbridas tecnológicas é usado por todos: grupos de poder e grupos periféricos, caracterizando, assim, particularidades de usos das tecnologias, conforme seus contextos, fazendo surgir os novos letramentos. Dentro desta linha de pensamento, Rojo (2009, p. 107), conclui,

o trabalho com os letramentos múltiplos significa deixar de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Assim, a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade e são exercidas por todos. Diante disso, os agentes que compõem a sociedade e a escola necessita interligarem-se, articularem-se as novas práticas de letramento. Por essa razão, a proposta desta pesquisa está centrada exatamente nessa dificuldade, não como uma incompatibilidade entre o usuário e a máquina ou na exclusão digital, mas sim, nas concepções de aprendizagem que estruturam o uso das tecnologias e sua transposição para a prática pedagógica.

Desse modo, as mudanças nos modos de ensinar e de aprender devem ser analisadas a partir de um contexto mais amplo, que envolvam práticas sociais e culturais.

De acordo com Beherns (2013 p. 80),

o reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo caminho trilhado pela linguagem oral e escrito, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critérios os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender.

Nesse cenário, o acompanhamento *in loco*, do processo de formação de professores para o uso das TIC, destaca que as políticas de qualificação voltadas para os professores de Língua Portuguesa são estratégias indispensáveis ao projeto de inclusão digital e, conseqüentemente, na formulação desta pesquisa, ao constatar as contribuições trazidas pela parceria da escola com a Organização Não Governamental (ONG) Instituto Ayrton Senna e com programas e cursos ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), como Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo⁵) entre outros cursos a distância que contribuíram para a formação docente.

A estruturação das formações a distância realizadas pelo instituto e pelo MEC, mais que capacitar os docentes na utilização das ferramentas de EaD, contribuiu para garantir resultados efetivos, a partir do desenvolvimento habilidades para os usos dos recursos tecnológicos.

Podemos destacar que o processo de integração com o ambiente digital durante as formações facilitam tanto a interação dos professores com os cursos e ambientes educacionais *on-line*, quanto a formação dos mesmos, a partir da utilização das novas ferramentas no ensino. A esse respeito encontramos a seguinte colocação de Behrens (2013 p. 82), “a abordagem pedagógica que valorize a aprendizagem colaborativa depende dos professores e dos gestores da educação, que deverão tornar-se sensíveis aos projetos criativos e desafiadores”.

A aprendizagem, nesse sentido, ocorre pelo compartilhamento de informações e conhecimentos, uma construção social. Essa compreensão é fundamental para a construção de um conceito de aprendizagem colaborativa, que, embora não sendo um conceito novo, adquiriu uma perspectiva inovadora no contexto das tecnologias na educação, principalmente,

⁵ Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em 10.02.2016.

quando atrelado ao conceito de rede, assunto que será discutido no tópico a seguir. Assim, continua a autora:

o desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. A relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos, que deverão ser solidários ao buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta. (BEHRENS, 2013 p. 84).

Portanto, ao implementar uma aprendizagem baseada na inserção das tecnologias no currículo, abrem-se novas perspectivas para uma renovação escolar. O professor não é mais o único que exerce a função de ensinar e, nas escolas, cada aluno tem espaço para interagir, compartilhar conhecimentos, colaborativamente. No próximo tópico, trataremos da aprendizagem colaborativa como aliada ao ensino.

1.3 Aprendizagem colaborativa como aliada ao processo de ensino e de aprendizagem

As tecnologias digitais estabelecem condições de explorar e ampliar o trabalho colaborativo, já que a aprendizagem colaborativa é norteadada por métodos educacionais nos quais os aprendizes trabalham por meio de pares ou em pequenos grupos, no intuito de obter determinados objetivos. A aprendizagem colaborativa surge da construção coletiva, na busca de novos conhecimentos, que, por sua vez, resultam da interação entre os indivíduos.

De acordo com Rojo (2013, p.7), “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital, e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica e colaborativa”. Nas palavras de Moran (2013), um dos desafios impostos aos docentes é a interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, que concilie, na organização curricular, e que oportunize momentos de aprendizagem colaborativa, presencial e *on-line*.

Constata-se, assim, a importância de organizar os momentos de sala de aula de aprendizagem virtual, de forma integrada e alternada. Valente (2014, p. 82) afirma que “nesta proposta, o conceito de aula se ressignifica, o professor precisa saber que pode romper as barreiras, mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais”. Portanto, vale salientar que a colaboração, em termos gerais, refere-se à divisão de tarefas, assim como ao uso de diferentes conhecimentos para melhorar a qualidade do que

propomos consolidar na comunidade de aprendizagem. Isso acontece, uma vez que, na *Web*, há um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores interconectados.

O paradigma da era digital, na era da informação, enseja uma prática docente assentada na construção individual e coletiva do conhecimento, como cita Lévy (2010, p.40), “é bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quando mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender.” Com as tecnologias, os saberes dos indivíduos poderão estar em sinergia, o que resultará em uma mobilização efetiva das competências.

Nesse sentido, a concepção da aprendizagem colaborativa é fundante para a compreensão da aprendizagem como interação. Moran (2013 p.30) afirma que,

com o aumento do acesso dos alunos à Internet, poderemos flexibilizar o currículo, combinando momentos de encontro numa sala de aula, com outros de aprendizagem individual e grupal. Aprender a ensinar e a aprender integrando ambientes presenciais e virtuais é um dos grandes desafios que estamos enfrentando atualmente na educação no mundo inteiro e vem evidenciando o que deveria ser o cerne de todo o processo educacional: a interação e a interlocução entre professores e alunos.

Convém ressaltar que as pesquisas sobre interação e colaboração, nos moldes pressupostos neste estudo, insere-se em um conjunto de tendências pedagógicas e bases teóricas historicamente difundidas no contexto escolar, que são: o Movimento da Escola Nova, as Teorias da Epistemologia Genética de Piaget, a Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Pedagogia Progressista.

Esses aspectos foram observados nos estudos de Freitas e Freitas (2003), corroborando com a produção de diversos autores sobre aprendizagem colaborativa, no universo da sala de aula. Consoante se observa no rol relacionado, foi constatado que a metodologia é eficaz para: melhoria das aprendizagens na escola; das relações interpessoais; melhoria da autoestima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros; maior motivação intrínseca; maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; menos problemas disciplinares, uma vez que mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais; aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros; menos tendência para

faltar à escola. Nesse sentido, mesmo parecendo recente, o termo aprendizagem colaborativa vem sendo amplamente testado e experimentado por teóricos, pesquisadores e educadores, como uma proposta pedagógica na qual estudante e professores atuam colaborativamente no processo de ensino e de aprendizagem.

Embora sejam utilizadas diferentes maneiras para conceituar aprendizagem colaborativa, observamos que todos os autores referendados no presente trabalho, corroboram com a ideia de que é por meio da construção em conjunto e com a ajuda entre os membros do grupo que se consegue atingir algo ou adquirir novos conhecimentos. A base da aprendizagem colaborativa está na interação e na troca entre os alunos, objetivando melhorar a competência dos mesmos para os trabalhos cooperativos em grupo.

Jacques Delors (2003), no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre *Educação* para o Século XXI, apresenta os quatro pilares da aprendizagem colaborativa. No documento, o autor propõe a necessidade de uma educação contínua, ao longo de toda a vida, de modo que professores e alunos possam

aprender a conhecer (relacionado ao prazer em descobrir, ter curiosidade); aprender a fazer; aprender a viver juntos (que diz respeito ao aprender a compreender o outro) e aprender a ser, cabendo à escola e, especificamente ao professor, tornar possível o desenvolvimento desses pilares. Jacques Delors (2003, p.03)

O processo de ensino e aprendizagem nessa concepção pressupõe a construção do conhecimento da vivência dos estudantes. Podemos ainda dizer que, a partir de uma ressignificação de uma proposta inovadora de aprendizagem colaborativa, a escola e o professor podem auxiliar os alunos a se adaptarem a essa proposta de ensino aprendizagem, já que nem todos se encontram preparados para trabalhar de maneira colaborativa. Dessa forma, ao intervir no processo, o professor atua como facilitador e essa ação é de fundamental importância, para que, atento às atitudes dos alunos, consiga torná-los colaboradores uns dos outros.

A aprendizagem dentro dessa proposta vai da perspectiva individual para a aprendizagem sociointeracionista, minimizando a valorização excessiva do trabalho independente em detrimento da colaboração. Moran (2013, p. 91) afirma que “a prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana crítica, alicerçada a uma visão holística, com uma abordagem progressista e num ensino que leve o

aluno a aprender a aprender”. Para isso, destacamos uma grande vantagem do trabalho colaborativo, que consiste na capacidade que a colaboração tem de encorajar uma aprendizagem ativa, o que requer a participação mais consciente do aluno no processo de aprendizagem. A *Web* possibilita a publicação de textos, gráficos e animação, assim como atividades interativas, tais como discussões em painéis, simpósios, redes de ideias produzidas por grupos e competição entre alunos.

As experiências escolares com o computador têm mostrado que as novas tecnologias ajudam a romper com a visão cristalizada do professor como provedor de informações e do aluno como usuário consumidor. Os PCN (1998, p.44) já sinalizavam a necessidade do aperfeiçoamento permanente da prática docente; “Isso define uma nova visão do professor que, longe de considerar-se um profissional pronto, ao final de sua formação acadêmica, tem de continuar em formação permanente ao longo de sua vida profissional”.

Nesse sentido, a integração das tecnologias na formação dos profissionais que atuam nas escolas modifica o perfil do professor, que, em novos espaços comunicacionais utilizados como ambiente educativo passa a exercer a mediação pedagógica, seja em sala de aula ou em outras atividades pedagógicas.

Assim, o presente estudo se constituiu em uma tentativa de compreendermos se a participação dos professores de Língua Portuguesa em cursos *on-line* contribuiu para o processo de letramento digital, e, conseqüentemente, analisa se as facilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais estão proporcionando mudanças nos modos de ensinar e de aprender, propiciando ao professor a oportunidade de incorporar, de forma criativa, o uso dessas novas ferramentas, ao seu fazer pedagógico.

Além dessas habilidades, podem ser destacadas outras situações de letramento digital que surgem com os usos das tecnologias nos ambientes de formação dos cursos à distância. Tais como, o acesso às diversas interfaces que auxiliam o acesso aos espaços virtuais de aprendizagem como: *e-mail*, *www*, listas de discussão, videoconferência, *chats*, fóruns, entre outras, que permitem fazer as pontes entre o conhecimento e a *Web* se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

2 A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: O EXERCÍCIO DE REINVENTAR-SE

Neste capítulo, discutiremos sobre a prática do professor de Língua Portuguesa, no contexto da cibercultura. O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao longo do tempo tem sofrido modificações. As escolas e educadores aos poucos acompanham o desenvolvimento das tecnologias e sua inserção no ambiente escolar.

É importante salientar que apesar de estarmos na era das transformações, sentimos que a incorporação das TICs ao processo de ensino, ainda está muito aquém do que se anuncia e deseja, devido a diversos fatores, como: falta de equipamentos na escola, inexistência de uma política de formação continuada direcionada aos docentes, resistência em algumas escolas e dos professores em propagar, difundir novas práticas.

Desafio enfrentado pelos gestores e professores, que está levando as escolas a equiparem-se com recursos tecnológicos e aos professores a buscarem capacitação e aperfeiçoamento na área das tecnologias quanto ao uso pedagógico desses novos recursos. Segundo Araújo e Leffa (2016, p. 09), “os cenários digitais que albergam as interações humanas na *Web* são diversificados e trazem para os estudiosos da linguagem muitas perspectivas de pesquisa.” Em se tratando da Cibercultura, tomamos como referência os estudos desenvolvidos por Lévy (1999, p.17), o qual apresenta a distinção entre os conceitos de Cibercultura, e Ciberespaço:

os termos "*ciberespaço*" e "*cibercultura*" parece-me adequado defini-los brevemente aqui. O *ciberespaço* (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura 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. Quanto ao neologismo "*cibercultura*", especifica aqui 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.

Nessa ótica, o ciberespaço é visto pelo autor como um espaço para o desenvolvimento da inteligência coletiva. A expansão da informação através da internet é comparada por Levy (1999, p. 145) como “o segundo dilúvio, o dilúvio de informações”. Este provocará a revolução no ensino, com novas formas de aprender e conviver na sociedade com uso das

tecnologias, resultando em novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Ainda, o autor, adverte que

a evolução do sistema de formação não pode ser dissociada da evolução do sistema de reconhecimento dos saberes que a acompanha e a conduz. Como exemplo, é sabido que são os exames que, validando, estruturam os programas de ensino. Usar todas as novas tecnologias na educação e na formação sem mudar em nada os mecanismos de validação das aprendizagens seria o equivalente a inchar os músculos da instituição escolar bloqueando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de seus sentidos e de seu cérebro (LEVY, (1999, p. 175).

Nesse sentido, é compromisso das instituições de ensino não só integrar as tecnologias ao currículo, mas propor alternativas para a formação dos professores que possam operar mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando integrar, ao trabalho em sala de aula, atividades desafiadoras com o uso das tecnologias que despertem nos jovens o senso crítico, para que consigam filtrar da rede as informações relevantes para seu processo de aprendizagem.

No entanto, ao refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, observamos que, apesar das reformas ocorridas no ensino nos últimos anos, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN,1998), o processo ainda acontece de forma descontextualizada, ou seja, não existem na sua totalidade práticas efetivas do uso da língua em nossas salas de aula.

O Ensino de Língua, nesse parâmetro, assume um paradigma formalista, desvinculado do funcionalismo, conforme ressalta Rojo (2009, p.107), quando se refere ao trabalho com os gêneros textuais na escola: “As práticas de letramento, que são vivenciadas na escola, não são mais suficientes, para possibilitar aos alunos participar de várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje”.

Dessa forma, torna-se um trabalho desafiador promover mudanças no ensino da Língua Portuguesa. Para tal, são imprescindíveis conhecimentos e orientações teóricas que levem o docente a reflexões sobre sua prática educativa. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar (ROJO e MOURA 2012, p. 83).

Sendo assim, para a utilizar-se das tecnologias no trabalho pedagógico se faz necessário investir no desenvolvimento de um novo perfil ao educando, para que esse seja capaz de assimilar as habilidades necessárias para atuar na sociedade atual. Buscando desenvolver práticas de letramento e de multiletramento digital, como uma condição necessária para o uso crítico das ferramentas disponibilizadas pelas novas tecnologias.

Considerando que a sociedade contemporânea, impõe novas demandas para o ensino da língua materna, exigindo aos sujeitos conhecimentos necessários para vivência de práticas sociais dos novos letramentos digitais, é válido ressaltar que, no novo documento oficial para o Ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC,2016) tem como objetivo determinar um currículo padrão para todas as escolas que oferecem a Educação Básica no país. O texto, ainda em estudo, apresenta quais os objetivos de aprendizagem que devem ser previstos por professores e coordenadores na elaboração do projeto pedagógico da escola. A BNCC é uma proposta de ensino preliminar que apresenta o conteúdo programático para todas as disciplinas do currículo. No referido documento, destacamos os objetivos do Ensino de Língua Portuguesa:

os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa estão organizados em cinco eixos, que dizem respeito a práticas e a conhecimentos de linguagem. São eles: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, sendo este último transversal aos demais. Esses eixos contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento, pois é por meio de seu aprendizado que o/a estudante poderá interagir em diferentes situações, lendo, escrevendo, ouvindo e falando (BNCC, 2016, p.36).

Nesse sentido, as múltiplas práticas de letramento contemporâneas exigem, cada vez mais, competências e capacidades de leitura, de interpretação e de produção, acionando uma combinação de ambientes colaborativos de aprendizagem que devem ser integrados ao trabalho em sala de aula, como espaços para a construção de múltiplos textos e linguagens, com múltiplos significados e modos de significar. Corroborando com essa ideia, (DIAS et al., 2012, p.82), afirmam que:

o uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade, e a hipermedialidade, permite aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades de compreensão, produção, e edição de textos de forma mais situada e a partir das novas tecnologias.

De fato, é necessário romper com as amarras de um ensino desvinculado das ações linguísticas de seus falantes e, conseqüentemente, de um trabalho com a gramática de

orientação formal, vinculado a exercícios mecânicos que mobilizam unicamente a memorização e quase sempre desvinculado do uso real da língua. É preciso priorizar os múltiplos letramentos na escola com atividades que levem aos estudantes ao uso produtivo das tecnologias com atividades que sejam significativas e contribuam para um domínio efetivo de língua, possibilitando seu uso adequado dentro e fora do espaço escolar. Conforme, Lemek (1994, apud ROJO, 2012, p.27),

[...] há “dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa na nossa sociedade hoje e as novas tecnologias vão, acredito, mudar o equilíbrio entre eles, significativamente.” (Lemek,1994b). O primeiro, o paradigma curricular: aquele que decide o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo; o segundo, ele chama de “paradigma da aprendizagem interativa” (hoje, eu diria aprendizagem colaborativa).

Nesse sentido, faz-se necessário buscar novas formas para integrar as tecnologias ao Ensino de Língua Portuguesa, as quais possam atender às novas necessidades do mundo dinâmico e globalizado. Somemos a isto que a sala de aula constitui-se em um espaço, no qual as práticas discursivas ocorrem em sua totalidade. Knobel e Lankshear, (2002 apud ROJO, 2013, p.38) afirmam que as maneiras de ler e de escrever hoje são acompanhadas de novas formas de ver e entender o mundo, de novas práticas de letramento exercidas no ciberespaço e por ele possibilitadas. Assim, na cultura midiática, a linguagem emerge como uma referência para todas as demais mudanças ocorridas na sociedade, suscitando novos modos de produção e fazendo surgir uma sociedade de caráter informacional.

Os cenários digitais são diversificados e promovem uma diversidade cultural de produção e de circulação de textos. A pedagogia dos multiletramentos exige e incentiva um aluno crítico, autônomo: em vez de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação (ROJO, 2013). Como evidencia a autora, a presença da tecnologia no mundo atual é um fator preponderante na sociedade. Estar tecnologicamente conectado é um dos desafios mais relevantes para o homem na sociedade do conhecimento.

Assim, na medida em que o professor redimensionar a sua prática para uma relação harmoniosa com a tecnologia abrirá mais espaço para a interação, atividades de pesquisa, autoaprendizagem e autoavaliação. No tópico a seguir, trataremos dos Recursos Tecnológicos Digitais, que são importantes instrumentos para fortalecer o modelo de aprendizagem colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa.

2.1 Recursos Educativos Digitais (RED) no Ensino da Língua Portuguesa

Os Recursos Educativos Digitais (RED)⁶ são um conjunto de ferramentas digitais, como vídeo, som, animação, texto e gráfico, associados a um produto final com objetivos educacionais. Pode ser um game, um *website*, um vídeo de animação ou um gráfico, interativo. Segundo Ramos (2010, p.2), um RED é um produto de *software* ou um documento (ou coleção de documentos) que contém finalidade educativa. Enquadra-se nas necessidades do sistema educativo nacional, tem identidade e autonomia relativamente a outros objetos e satisfaz padrões de qualidade previamente definidos.

Uma das formas de trabalhar com os recursos educacionais é através da taxonomia de Bloom, proposta por Benjamin Bloom, na década de 1950, criou a classificação dos objetivos educacionais, dividindo o trabalho de acordo com o domínio específico de desenvolvimento, que pode ser cognitivo, afetivo e psicomotor. Nos seus estudos, Bloom (1977), define o conceito dos objetivos educacionais, como maneiras ou modos de como os alunos modificam seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações.

Assim, o trabalho em sala de aula apoiado por objetos digitais de aprendizagem é um processo dinâmico de internalização colaborativa de comportamentos e saberes partilhados. Corroborando com essa ideia Leu et al.,(2013 apud Zacharias, 2016, p.28), afirma “[...] desse modo, tomar os recursos digitais, como objeto de ensino requer mais que apresentar aos alunos os gêneros que circulam nessas mídias ou ensinar a eles técnicas para lidar com dispositivos e artefatos”. Portanto, tendo em vista as especificidades, descritas, compreendemos que ao utilizar os recursos educacionais digitais em sala de aula, é importante antever os objetivos educacionais, os critérios de usabilidade, como navegação e as metodologias, que tenham convergência com o currículo escolar. Além disso, é importante considerar o contexto sociocultural dos envolvidos e os aspectos didático-pedagógicos:

um dos pontos mais frágeis identificados por diferentes pesquisadores, no que se refere a essas modalidades educacionais, não é a questão didático-pedagógica. Não basta ter acesso a novas tecnologias que possam ser usadas de forma combinada, é preciso, sobretudo, saber como utilizá-las para propiciar a aprendizagem dos sujeitos (SACCOL, et al. ,2011, p.1).

⁶ A definição de recurso educativo digital ou recurso, ou objeto digital não é completamente consensual. (Ramos, J.L., Teodoro, V.D.e Ferreira, F. M., 2011) Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5051>, Acesso em 20 de maio de 2016.

Nesse sentido, analisar se o Recurso Educativo Digital (RED), possui um acesso interativo é necessário para avaliar se seus usos, intermediando os conteúdos trabalhados em sala, viabilizam para que a aprendizagem seja significativa, favorecendo o senso crítico e reflexivo e o espírito colaborativo das tecnologias usadas pelo aluno e pelo professor.

Dentro dessa perspectiva, Silveira (2008, p.43) define os objetos de aprendizagem digitais “como quaisquer recursos digitais que possam ser usados, reutilizados ou referenciados para suporte no processo de ensino e aprendizagem”. Ainda, do ponto de vista do autor, sobre os objetos de aprendizagem, podemos citar que

os objetos de aprendizagem apresentam-se como um novo leque de possibilidades midiáticas para a educação, desempenhando tarefas não possíveis para os meios tradicionais de comunicação baseados em papel, tinta, giz e lousa. [...] a princípio da própria definição qualquer elemento digital pode vir a ser considerado um objeto de aprendizagem. Em outras palavras, um texto, um jogo de *slides*, uma animação, um vídeo, uma página da *Web*, todos podem ser considerados objetos de aprendizagem. (SILVEIRA, 2008, p. 44)

Portanto, como ressalta o autor, os objetos de aprendizagem digitais são atividades de ensino que têm como propósito específico estimular a reflexão do aluno. Dessa maneira, com base em estudiosos do assunto, Silveira (2008, p.44) elenca as principais características desejáveis a um objeto de aprendizagem:

a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem; b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem; c) granularidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade; d) acessibilidade: ser facilmente acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais; e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia; f) interoperabilidade: apresentar possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers.

Conforme as características apresentadas, que definem a qualidade de um *software* para fins educacionais, torna-se evidente a necessidade de uma criteriosa análise na seleção dos objetos de aprendizagem digitais para o uso em sala de aula, uma vez que podem vir a contribuir e/ou interferir para uma aprendizagem significativa. No que concerne às atribuições da escola, como uma agência de letramentos, Zacharias (2016, p.28) defende que “as instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com e na multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades”. Nesse sentido, o docente deve ser sensibilizado para que suas metodologias

acompanhem as novas demandas da sociedade tecnológica. Além disso, é importante ressaltar que os objetos de aprendizagem podem surgir como uma oportunidade para adotar mudanças efetivas no Ensino de Língua Portuguesa se for levado em conta que esse professor poderá trabalhar de forma colaborativa com os seus alunos. Ou seja, seus alunos o ajudam a construir objetos de aprendizagem digitais, que podem ser utilizados e compartilhados na *Web*.

Tendo em vista as especificidades do Ensino da Língua em uma perspectiva funcionalista, no qual se destaca a ideia de que a análise da língua deve focar a função dos elementos linguísticos, os quais devem ser sempre postos em contextos de uso, é importante que o professor busque adequar às potencialidades do recurso educacional digital aos objetivos pedagógicos da aula. Dentro dessa ótica, Moran (2013) considera em seus estudos que o professor, com uma visão pedagógica inovadora, pode incentivar a participação dos alunos, utilizando algumas ferramentas simples da internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos. Pois, segundo o autor,

quando uma criança chega à escola, os processos de fundamentais de aprendizagem já estão desenvolvidos de forma significativa. Urge também a educação para as mídias, para compreendê-las criticá-las e utilizá-las da forma mais abrangente possível. MORAN (2013, p.53)

Assim, a seleção de Objetos digitais ou Recursos Educativos Digitais (RED), no que se refere à dimensão das atribuições docentes destaca-se porque há uma nova lógica sintetizada pelo “aprender a aprender”. Referindo-se ao fato de que há uma exigência maior no planejamento e na seleção de atividades diferenciadas, Moran é enfático:

a seleção de bons materiais é muito importante também para os alunos, que encontram validados por especialistas muitos temas e abordagens relevantes e interessantes, que seriam difíceis de encontrar de forma organizada e adequada a cada etapa de desenvolvimento cognitivo em que se encontram (MORAN, 2013, p.32).

Nessa perspectiva, no novo paradigma, o professor é constantemente desafiado a assumir o papel de orientador/mediador dos estudantes, no processo de construção do conhecimento, seja nas atividades de pesquisa ou na busca pela inovação pedagógica.

Lévy (2010) expressa sua preocupação com a fluidez e com a forma com que ocorrem as mudanças no contexto da linguagem, já que, para ele, emissores e receptores sistematizam as ideias em novas modalidades sistêmicas e cibernéticas de comunicação, traduzidas na atualização constante das disciplinas e metodologias de ensino, que podem ser desenvolvidas

graças ao uso das tecnologias com uma educação linguística adequada ao estudante multicultural.

Portanto, sabemos que graças às novas tecnologias a internet é capaz de favorecer a estruturação de ambiente de aprendizagem a distância, pois oferece diversos recursos que permitem a interação entre emissores e receptores e a criação de um ambiente virtual em sala de aula, ou seja, *e-learning*. Assim, o intuito é possibilitar os usos de novos recursos de ensino e de aprendizagem, como estratégia educativa. Listamos alguns recursos que podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das interações síncronas e assíncronas, conforme Amaral (2008, p. 13-14), Araújo e Leffa (2016 p. 12-15):

- Correio Eletrônico (*E-Mail*) - ferramenta eletrônica nos mesmos moldes de um correio tradicional, com vantagens de ser um meio rápido, barato e eficiente. Segundo Amaral (2008, p.13) “o *e-mail* tornou-se uma ferramenta imprescindível, oferecido gratuitamente por alguns provedores de internet. Além de enviar mensagens, é possível enviar documentos anexados.” No *gmail*, podemos criar chats, listas de discussões, web conferências e *Wiki* (produção colaborativa). A interação é assíncrona, ou seja, destinatário e remetente não precisam estar conectados ao mesmo tempo.

- Ambiente Virtual de Aprendizagem - (AVA) - apesar de a internet ter um alto potencial de aplicação em seus serviços e infraestrutura, pode ser utilizado nos diferentes níveis de ensino, como complemento das atividades da educação presencial.

- Redes Sociais – uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos em comum: *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat*, etc., podem ser utilizados e explorados em sala de aula e são importantes na construção de um ambiente de aprendizagem, dentro e fora da escola. Elas possibilitam a interação social, com base na criação colaborativa de informação e em seu compartilhamento.

Além dos recursos apresentados pelos autores, acrescentamos o **Pixton**⁷, software criado pela empresa *Pixton Comics Inc.* ©. É uma ferramenta Web 2.0, em que a publicação e a interação *on-line* tornam-se acessíveis aos usuários, e tem como objetivo permitir a criação de histórias em quadrinhos, a partir da criação de um registro simples. Esse *software* apresenta três versões: empresas, escolas e diversão, sendo a última uma versão gratuita que

⁷ A plataforma e suas ferramentas encontram-se disponíveis no sítio eletrônico <https://www.pixton.com/br/> cujo acesso para esta pesquisa se deu em 10.03.2016.

disponibiliza diversos cenários, personagens e um conjunto de ferramentas que possibilitam a inserção de objetos, diálogos, movimentos, entre outras, além do idioma em português. É um aplicativo da *Web* que ajuda, através de ferramentas de arrastar e soltar, a criar quadrinhos rapidamente, grátis e, ainda por cima, com uma qualidade fantástica.

- *Podcasts* - é um arquivo de áudio digital, surgiu no Brasil, em 2004, frequentemente em formato MP3, publicado através de *podcasting* na Internet e atualizado via *RSS (Really Simple Syndication)*. Esse aspecto foi observado no estudo de Vanassi, (2007, p.51), que destaca a usabilidade do recurso: “*Podcasting* é um processo midiático baseado em emissões sonoras que utiliza a Internet como suporte para seu funcionamento e propagação de suas mensagens”.

O *Podcast*, ainda não é utilizado com frequência no ensino, mas é um recurso que pode ser utilizado em qualquer disciplina, é igualmente útil para passar as diretrizes/instruções de um trabalho ou em atividades escolares, aula gravada, orientação de atividade, entre outras. Vanassi (2007) considera que a simples publicação de arquivos de áudio em uma página da Web, por si só, não pode ser classificada como *podcasting*. A existência desse sistema geralmente apresenta as seguintes características:

produção: Para se produzir um podcast não é necessário conhecimento técnico avançado ou investimentos muito altos; Tipos de arquivo: Para se publicar *podcasts* na rede, os arquivos de áudio que contém os programas não podem ter volume de dados; Disponibilidade: os *podcasts* gerados por alguém devem estar disponíveis publicamente na Internet e acessíveis 24 horas por dia, sete dias por semana, pois uma das principais características do *podcasting* é a liberdade oferecida para o ouvinte; Acesso: Cada vez que um podcast novo vai ao ar, os ouvintes devem ser informados que ele foi publicado. VANASSI, (2007, p.55)

O recurso *Podcast* é uma tecnologia que permite aos usuários da internet optarem por receber informações atualizadas regularmente, de forma automatizada, sem precisar navegar pelo sítio. Para criar o *podcast*, podem ser utilizadas as plataformas do *Voice Thread*, *Voxopo*, *SoundCloud*. Segundo Lemos (2005, p.02), “[...] Há vários tipos de *podcast*, na maioria temáticos: tecnologia, arte, cultura, economia, notícia, literatura, música”.

Para além da sala de aula, o professor pode criar seus próprios tutoriais, mais personalizados, com assuntos de interesse dos alunos. E, ainda, utilizar esses tutoriais na prática docente. Ao invés de pegar vídeos prontos, que nem sempre estão de acordo com o que o educador necessita, o professor pode utilizar o recurso para produzir seus arquivos com orientações sobre determinada atividade a ser realizada em sala de aula.

É necessário que o recurso ative uma ação, como, por exemplo: proponha questões reflexivas, seja a introdução de uma atividade maior, instigue outras pesquisas, podendo ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, explorando os eixos de leitura, produção escrita, análise linguísticos.

É válido ressaltar que, quando utilizamos as tecnologias, devemos buscar os limites e as possibilidades de seus usos em sala de aula, buscando despertar novos olhares, situações que levem os estudantes a desenvolver o senso crítico, a capacidade de avaliar, questionar e criar, ou seja, incentivar a produção e a autoria. No próximo tópico, trataremos dos processos de autoria nas aulas de Língua Portuguesa, com os usos das tecnologias.

2.2 Processos de Autoria nas Aulas de Língua Portuguesa com os Usos das Tecnologias

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, ou seja, um período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental. Na atualidade, esse nível de ensino no Brasil atravessa um período de turbulências, tendo em vista os baixos índices educacionais apresentados na Avaliação Internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Desse modo, o currículo do Ensino Médio tem sido o centro de questionamentos teóricos e metodológicos, em face aos preocupantes resultados apresentados, não só em Matemática, como também em Língua Portuguesa.

Rojo (2013) afirma que a noção de autoria é desafiada pelos processos de produção mediados pelas novas tecnologias. Nesse contexto, consciente da amplitude dessa temática e dos limites deste trabalho, nossas reflexões, ao longo dessa pesquisa, situam-se numa problemática que envolve o Ensino de Língua Portuguesa, que é um dos responsáveis pelos altos índices de abandono, evasão e insucesso no Ensino Médio.

Tal constatação é preocupante e demonstra que um dos desafios da contemporaneidade requer em pensar novos olhares para o Ensino de Língua Portuguesa. As aulas devem tornar-se mais atrativas e a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode contribuir para melhorias nos resultados, como um processo de ensino contínuo, no qual o estudante é um sujeito ativo e não um reprodutor de modelos.

Para Lévy (1999, p. 40),

a multimídia interativa ajusta-se particularmente aos usos educativos quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não –linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto um material bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Dessa forma, a contemporaneidade coloca novos desafios, com o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem e as tecnologias como suporte para atividades cooperativas e colaborativas, o professor assume o papel de mediador e o estudante passa a ser visto como sujeito ativo, e não como um reproduzidor de modelos, mas capaz de buscar novas formas de aprender colaborativamente. Segundo Santaella (2007, p.79),

a propriedade da interatividade permite: acessar informações à distância em caminhos não lineares de hipertextos e ambientes hipermídia; enviar mensagens que ficam disponíveis sem valores hierárquicos; realizar ações colaborativas na rede; experimentar a telepresença, visualizar espaços distantes; agir em espaços remotos; coexistir em espaços reais e virtuais; circular em ambientes inteligentes através de sistemas de agentes; interagir em ambientes que simulam a vida e se auto-organizam; pertencer a comunidades virtuais de múltiplos usuários.

A partir dos discursos apresentados, evidenciamos que as possibilidades de Ensino da Língua Portuguesa multiplicam-se com o uso das tecnologias, surgindo novas competências, como a pedagogia de multiletramentos. Levando em conta as características presentes nos *softwares* e nos recursos educativos digitais, podemos definir padrões, no que diz respeito à sua utilização, aplicação e criação em sala de aula. Conforme Rojo (2012, p.29), a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas formas de expressão e de comunicação. Assim, é necessário que a escola possa vivenciar uma pedagogia dos multiletramentos. O trabalho sobre os “alfabetismos” deve estar voltado para as possibilidades de uso das tecnologias, para a vivência das práticas sociais de leitura e de escrita com os alunos. Sobre autoria e produção, Bakhtin (1981, 2003, p. 6) afirma que

o autor criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganhará significado elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor.

Nessa perspectiva, a *web* possibilita o protagonismo dos usuários, favorecendo interações, na medida em que cria ambientes de aprendizagem. Favorece ao usuário, em sua

dinâmica de funcionamento, participar de uma ação de linguagem em situação real de uso, na qual exercita sua condição de letrado, por meio de atividades que envolvem a criação, a produção, a reelaboração e a transmutação dos gêneros textuais.

Tal constatação aproxima-se dos estudos de Araújo e Leffa (2016, p.58) quando afirmam que “o processo de reelaboração criadora e inovadora de gêneros em redes sociais na internet está associado à relativa liberdade de criação proporcionada pelos espaços virtuais, que permitem aos usuários experimentar diferentes técnicas de produção de textos híbridos, a partir das atividades de recortar/copiar/colar. Conforme Rojo (2012) para trabalhar nessa perspectiva, o professor deve engajar-se no processo que leve os estudantes do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades.

Assim, percebemos que são necessárias mudanças nas práticas de Ensino da Língua Portuguesa nas escolas, pois com o advento das tecnologias da informação as possibilidades de ensino são multiplicadas. Nesse parâmetro, novos cenários surgem na sala de aula com os ambientes virtuais de aprendizagem direcionados rumo a uma rede de acessos múltiplos, uma vez que as tecnologias são fortes impositivos, em sua materialidade para o universo do *software* e dos recursos educativos digitais. Gomes (2016, p. 87) destaca que

diferentes modos de aprender e se relacionar com o conhecimento tem surgido a partir das redes sociais e das comunidades de prática. Com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para a escola.

Sendo assim, objetivamos, ao final desta pesquisa, levar os professores e, conseqüentemente, os estudantes a perceber que é possível a aprendizagem significativa dos conteúdos de Língua Portuguesa, entendida aqui não mais como a mera memorização, mas, verdadeiramente, como uma área de conhecimento, pautada numa concepção de linguagem como interação social e como prática discursiva, fundamentada nas práticas sociais de leitura e de escrita, integrando as perspectivas educativas nos ciberespaços. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação de Ribeiro (2016, p.162):

o panorama pouco produtivo da inserção das TICs na sala de aula nos desafia a pensar em como os professores poderiam explorar o computador e a internet, a fim de formar cidadãos capazes de participar de uma nova cultura, definida por Lévy (1999, p.17) como *cibercultura*.

Para tal, é necessário avaliar se os docentes estão inclusos no processo de letramento digital e como ocorre a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Gomes (2016, p. 89), “a escola perde cada vez mais a sua importância, pois suas relações de poder e disciplinamento não se coadunam com a liberdade e autonomia propiciada pelas redes sociais”. Considerado esse contexto, apresentamos aqui as linhas gerais de uma investigação que visa verificar se as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) estão integradas à prática dos docentes de Língua Portuguesa que lecionam em turmas do Ensino Médio de uma Escola Estadual, localizada no município de Tabira – PE.

3 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui descrita foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, etnográfica colaborativa, amparada na pesquisa-ação, utilizando os seguintes instrumentos: os registros dos encontros da formação continuada, a entrevista estruturada e as observações em sala de aula, tendo como foco a formação do docente de Língua Portuguesa, o letramento digital e sua prática em sala de aula. Para Almeida (2014, p. 26), “a pesquisa com abordagem qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33) destaca que

o docente, que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com educando. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

A autora ainda afirma ainda que a pesquisa qualitativa encontra no método etnográfico um conjunto de procedimentos que busca desvelar realidades implícitas, muitas vezes imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações. (BORTONI-RICARDO, 2008). A etnografia, nesse sentido, é um método recorrente das ciências sociais e teve origem na antropologia.

A pesquisa etnográfica colaborativa tem suas raízes na tradição social crítica oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. Procura interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Desse modo, a adoção da metodologia da pesquisa-ação, como prática a ser desenvolvida durante o projeto, se deu porque esta envolve um plano de ação, ou seja, planeja-se implementar estratégias de mudanças para a melhoria da prática docente, oportunizando aos professores e ao pesquisador compartilhar as descobertas, durante o processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um sujeito passivo; ambos são coparticipantes, ativos, na construção e na transformação do conhecimento.

O termo etnografia foi cunhado por antropólogos, no final do século XIX. A palavra se compõe de dois radicais do grego: *ethonoi*, que em grego antigo significa os outros, os não gregos; e *grafos*, que quer dizer registro ou escrita. Para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo

participa durante extensos períodos na vida diária da comunidade pesquisada. Segundo Silverman (2009), os estudos etnográficos são orientados segundo os pressupostos teóricos metodológicos da abordagem qualitativa da pesquisa.

Conforme diversos conceitos atribuídos para a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, destacaram aqui a proposta de Bortoni-Ricardo (2008, p.48) que apresenta “a etnografia como um desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, se tornam invisíveis para os atores que deles participam.” A fim de esclarecer melhor como esses elementos podem estar inter-relacionados com o ambiente da sala aula, como laboratório de pesquisa escolar, a autora continua “[...] a etnografia colaborativa na educação é muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada, porque o formador e o professor em formação são parceiros envolvidos”.

É importante lembrar que um enfoque sistemático da EaD e da forma como as tecnologias então inseridas ao ensino é bastante útil no entendimento da educação como um campo de estudo bastante amplo e também essencial para o sucesso de seu desenvolvimento. Sendo assim, na medida em que o objeto de pesquisa é ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação do participante.

O problema proposto consistiu em verificar alguns pressupostos da EaD, pautados pela aprendizagem colaborativa, ou seja, investigar as mudanças ocorridas na prática docente dos professores de Língua Portuguesa participantes de Programas de formação a partir de cursos *on-line* em tecnologias da educação ofertados pelo MEC/ PROINFO, pelo Instituto Airton Senna, entre outros. As formações ocorreram através de um curso a distância, a partir da plataforma *Moodle*, e tinham como objetivo inserir os docentes no processo de letramento digital, focando na experiência de aprendizagem colaborativa.

No entanto, na referida pesquisa, deteremo-nos à prática do professor de Língua Portuguesa, a partir da inserção das novas tecnologias. Verificaremos se as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) estão integradas à prática dos docentes de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a pesquisa de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfica colaborativa, amparada na pesquisa-ação, permite a modificação da realidade em conjunto com os participantes, buscando facilitar a aprendizagem colaborativa dos professores e, conseqüentemente, de estudantes, partindo da inclusão digital e social. Pretendemos, também,

encaminhar a pesquisa para a produção de um plano de aula a ser construído, colaborativamente, com a inserção das TICs aos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa, em consonância com as necessidades apontadas, apresentando-se ao grupo para analisar a sua viabilidade de uso em sala de aula.

A observação participante, consoante às orientações dispostas em Minayo (2004), realizou-se em uma escola pública estadual, localizada em Tabira - PE. Para a observação, tomamos como referência as aulas de Língua Portuguesa, no período de fevereiro a março de 2016, em que, como pesquisadora, desempenhara o papel de observador participante, com o objetivo de analisar os procedimentos de ensino dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevista estruturada, grupos de discussão, registros de experiências e observações. Assim, na presente pesquisa analisamos a prática dos professores de Língua Portuguesa, diretamente envolvidos na pesquisa, e intrinsecamente implicados, situados em um campo institucional, a escola, uma vez que é no âmbito dos espaços educativos, e mais concretamente nas salas de aula, que há resultados em relação à produção de práticas educativas eficazes.

3.1 Definições da amostragem

A Unidade de Ensino escolhida para objeto de estudo é uma Escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no município de Tabira- PE, que atende à modalidade de Ensino Médio, educação em tempo integral. A escola selecionada para a pesquisa está localizada na área urbana do município, foi fundada há mais de 60 anos, atendendo a uma demanda da própria localidade, com cerca de 350 alunos, em tempo integral, distribuídos em nove turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), sendo três turmas de cada ano da modalidade. As referidas turmas têm um efetivo de 30 a 45 estudantes por sala.

3.2 Dos professores pesquisados

A população envolvida nesta pesquisa foi composta por professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas da primeira série do Ensino Médio na Escola

Estadual, localizada na cidade de Tabira/ PE. Todos os participantes contribuíram com a composição do *corpus* do presente estudo. O efetivo da escola, *lócus* da pesquisa, está estruturado com dezessete (17) professores que compõem o quadro docente. Desses, foram entrevistados, apenas, cinco, os professores de Língua Portuguesa. Desse modo, é importante destacar que o foco de análise será centrado nos professores dessa disciplina.

Buscamos verificar, durante a entrevista e nas observações realizadas, se as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) estão integradas à prática dos docentes de Língua Portuguesa.

Do ponto de vista dos objetivos propostos, enquanto pesquisa etnográfica em sala de aula, o presente estudo insere-se no campo da pesquisa social, conforme os estudos de Bortoni-Ricardo (2008, p.10):

a pesquisa de sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com o paradigma quantitativo, que deriva do Positivismo, ou do paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo. O Positivismo começou a ser empregado nas ciências exatas e foi depois importado para as ciências sociais, a partir do início do século XIX. Quanto ao Interpretativismo, pode-se encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, entre outros.

Conforme referência, nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), a autora faz um comparativo entre vertentes opostas: o paradigma positivista e o interpretativista. No paradigma positivista, o indivíduo e a realidade são separados, enquanto que o interpretativista, o objeto de pesquisa é interpretado com base nos entendimentos e nas experiências anteriores pessoais do pesquisado, a realidade é intencionalmente construída; interpretações do objeto de pesquisa alinham-se com a experiência de vida.

Dando continuidade, a autora esclarece que, valendo-se da metodologia etnográfica colaborativa, na medida em que o objeto da pesquisa é a ação-reflexão-ação dos sujeitos-parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante.

Nesse caso, é necessário saber se as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) estão integradas à prática dos docentes de Língua Portuguesa. Para obter as informações, foi elaborada uma entrevista estruturada, que teve como objetivo analisar o perfil dos professores de Língua Portuguesa, quanto à importância e à utilização dos recursos tecnológicos, bem como verificar de que forma a participação em cursos de formação a

distância pode auxiliar nos processos de letramento digital da formação docente, além de pesquisar os principais obstáculos enfrentados pelos professores em desenvolver atividades utilizando os recursos tecnológicos, e as situações de ensino em que as tecnologias estão incorporadas às aulas de Língua Portuguesa.

A partir da análise dos resultados das entrevistas, foi proposto um plano de ação. Nas intervenções realizadas, foram utilizadas como metodologia suporte as oficinas de intervenção com a temática: “Letramento Digital”, com usos de Recursos Educativos Digitais significativos que contribuam para aprendizagem colaborativa dos conteúdos de Língua Portuguesa, visando a melhorias de sensibilização do uso das tecnologias.

A pesquisa aqui descrita foi realizada no período 2015 e 2016, na qual foi analisada a atuação dos professores de Língua Portuguesa que lecionam nas turmas das primeiras séries do Ensino Médio. Os cinco professores entrevistados participaram de programas de formação para o uso da tecnologia na educação, através de cursos a distância: PROINFO, Escola Conectada e outros. É importante destacar que o foco de análise foi centrado nos docentes no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula e suas concepções de ensino. Como descrito, a seguir, por Sandin Esteban (2010, p.175):

a descoberta do problema pode surgir: de uma reflexão do grupo sobre as necessidades sentidas; da observação sistemática de um (a) professor (a) em sua sala de aula; a partir de entrevistas informais com alunos ou colegas; da observação realizada por outro (a) professor (a) ou facilitador (a); como resultado de um relatório ou documentos que oferecem informação sobre situações educacionais que suscitem questões/interrogações; examinando as diferenças entre a realidade da prática social e educacional em uma situação concreta e o que se pretende que realmente seja.

Dessa forma, pretendemos, neste trabalho, respeitar os preceitos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfica colaborativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.71)

a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Dessa forma, ela, é ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória.

Do ponto de vista dos objetivos propostos, o presente estudo insere-se no campo da pesquisa social, amparada na abordagem interpretativista e no paradigma qualitativo. O estudo pode ser categorizado como uma pesquisa qualitativa, por ter suas características, estabelecendo relações de causa e consequência, sob a ótica interpretativista, ao analisar como os usos das tecnologias podem contribuir para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa,

como referenda Bortoni-Ricardo (2008, p.71), “na pesquisa etnográfica colaborativa, 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”. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo à atender as necessidades do grupo que vai ser pesquisado. Desse modo, a colaboração vem se firmando como uma importante metodologia de trabalho, investigação e formação da prática docente.

3.3 Instrumentos de pesquisa

O instrumento inicial utilizado para coleta de dados consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada aplicada aos cinco docentes que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, tendo como objetivo o levantamento das concepções dos professores cursistas, acerca da EaD, e dos usos das tecnologias em sala de aula de Língua Portuguesa.

A entrevista é um instrumento utilizado para coleta de dados. De acordo com Almeida (2014, p.64), “a entrevista estruturada é aquela em que os diversos respondentes deverão receber exatamente as mesmas perguntas, para que as respostas possam ser comparadas, sendo necessário um roteiro da entrevista”. No trabalho de pesquisa, optamos pela entrevista estruturada. O roteiro da entrevista foi organizado em três blocos, compostos por questões abertas, fechadas e questões com sugestão de itens de respostas.

- Bloco 1: perfil do professor: dados sobre tempo da docência e titulação.
- Bloco 2: dados sobre a participação e as experiência nos usos das TICs.
- Bloco 3: Análise dos resultados e exemplos de situações em que as tecnologias estão incorporadas às aulas de Língua Portuguesa e às dificuldades enfrentadas.

Conforme Minayo (1996 apud BEZERRA, 2011, p.73), a entrevista é um instrumento privilegiado para coleta de dados, para as ciências humanas e sociais, pois nela a fala dos sujeitos pode revelar condições estruturais, valores e normas. A entrevista, segundo a autora, tem como princípio básico a certeza de que as informações coletadas estão submetidas a um controle, por parte do entrevistador quanto dos entrevistados, no decorrer de todo o processo.

Desse modo, compõem o *corpus* de dados da pesquisa: as informações coletadas através da entrevista e de plano de intervenção, por meio de um diário de campo em que registramos as formações e as práticas em sala de aula. Para melhor descrever o processo, elencamos, a seguir, algumas ferramentas da pesquisa para coleta de dados, a qual envolverá técnicas de interação e registro, dentre elas a confecção posterior dos planos de aula, além da exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes na página do *Facebook* da escola, em que são registradas as produções de professores e estudantes, durante o processo como um todo.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a da aplicação da entrevista, com questões relacionadas ao tema, sendo um destinado aos professores, a observação *in loco*, dialogando com professores e estudantes, sobre a maneira como tratam as questões relacionadas aos usos das TICs nas aulas de Língua Portuguesa.

3.4 Dos de dados

O presente trabalho foi dividido em etapas distintas que consistiram na realização da entrevista aos professores cursistas, na análise das respostas dadas aos questionamentos, e aplicação posterior da oficina de intervenção.

Etapas I – Observação nas aulas dos professores de Língua Portuguesa.

Etapas II - A aplicação da entrevista realizou-se durante as visitas feitas à unidade escolar, *lócus* da pesquisa. Participaram da aplicação e responderam a entrevista os cinco professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa na escola.

Etapas III – Análise dos dados, fundamentada com base nos pressupostos teóricos abordados ao longo do trabalho foi sintetizada em gráficos. A discussão proposta ao longo do trabalho ocorreu a partir dos dados coletados, segundo as considerações teóricas que tratam da Educação a Distância, letramento digital, usos dos recursos digitais e a experiência da aprendizagem Colaborativa, que retomam aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem.

Etapas IV - Elaboração do plano de intervenção, como base nos resultados da entrevista.

Etapas V - Realização das oficinas na escola e observação: no acompanhamento das aulas e na execução dos planos de aula produzidos.

No próximo capítulo, será feita uma análise dos dados obtidos, a partir da realização de pesquisa de campo com os referidos professores, objetivando verificar se as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) estão integradas à prática dos docentes de Língua Portuguesa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Consideramos que a pesquisa etnográfica requer regras precisas, pois considera o pesquisador e pesquisando como instâncias ativas, em seus modos de representação no ambiente. Desse modo, para a coleta dos dados pretendidos, utilizamos a entrevista escrita estruturada e a observação, que permitiram uma melhor compreensão do comportamento dos envolvidos no processo. Para tanto, foram selecionados cinco educadores do Ensino Médio, correspondendo a todos os professores de Língua Portuguesa da escola, sujeitos da investigação.

O presente trabalho foi desenvolvido, através da pesquisa qualitativa, descritiva, de base etnográfica. Através do estudo de campo, foi possível presenciar e interpretar as rotinas de trabalho desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, em sala de aula. Dentro dessa linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2008, p 42), afirma:

[...] os etnógrafos que se propõem a interpretar as ações que tem lugar em uma escola, ou em uma sala de aula começam seu trabalho de pesquisa procurando responder a três perguntas: o que está acontecendo aqui? O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macro-social em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional?

A análise dos dados foi fundamentada com base nos pressupostos teóricos abordados, ao longo do trabalho e sintetizada em gráficos. As entrevistas foram realizadas, individualmente, com os professores selecionados para a pesquisa, com o fim de responder as questões de pesquisa, a partir da análise interpretativa das concepções, das práticas educativas predominantes nas aulas de Língua Portuguesa e suas relações com as novas formas de ensinar e aprender, possibilitadas pelo uso das TICs. Nesse sentido, Sandin Esteban (2010, p.176) considera que

o modelo de análise etnográfico, por tratar com assuntos cuja finalidade é descrevê-los, caracterizados, explicitar claramente todos os seus elementos inclusos com narração histórica e contextualizado, não costuma trabalhar com o modelo de hipóteses, pois haveria que formular uma multiplicidade de hipóteses visto que as particularidades do método localizado nas categorias de qualitativo tende mais a fazer a análise e síntese, deduzir e induzir, comparar e mostrar cronologicamente as fases que experimentou o assunto.

A partir da sistematização dos dados e da análise da entrevista, foi possível formular a proposta de intervenção na escola. Os dados foram coletados e fundamentados, segundo as considerações teóricas que tratam da Educação a Distância, Letramento Digital do docente e a Experiência com Aprendizagem Colaborativa, retomando aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, integrado às novas tecnologias.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica colaborativa, aqui desenvolvida, tem por objetivo não apenas descrever o ambiente estudado, mas também promover mudanças, a partir da intervenção realizada. Conforme ressalta Bortoni- Ricardo (2008, p. 72),

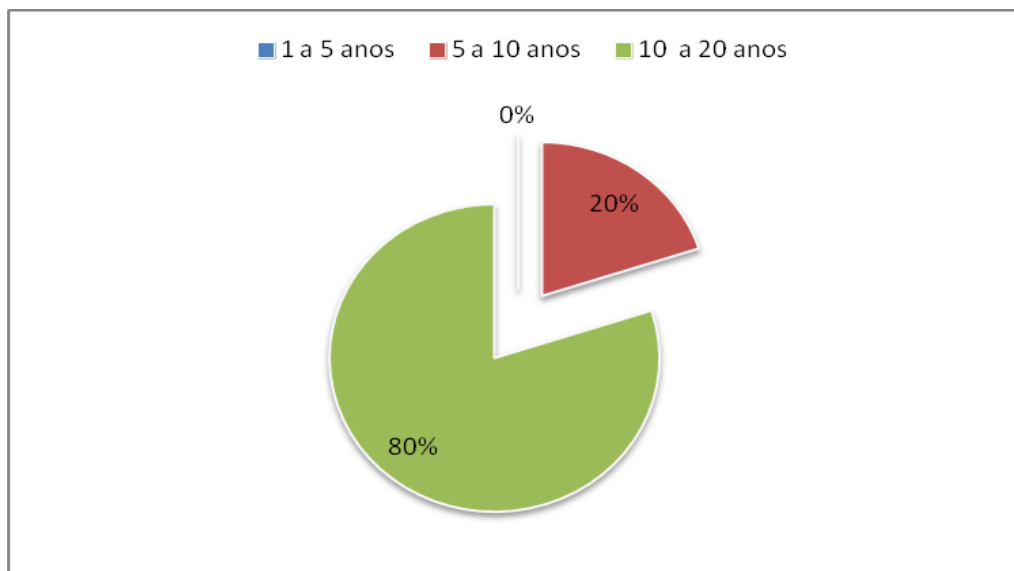
a etnografia colaborativa na educação é muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada, porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender a necessidades do grupo que vai ser pesquisado.

Dessa forma, ao analisarmos se as tecnologias estão inseridas na prática do docente, possibilitamos, ao formador e aos professores refletirem sobre as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, se buscaram mudanças na postura acadêmica e, conseqüentemente, no processo de ensino e de aprendizagem, para que estejam integrados aos ambientes virtuais de Aprendizagem Colaborativa.

A análise e a discussão dos resultados estão estruturadas da seguinte forma: primeiramente, são apresentados os resultados da entrevista, ressaltando as principais ideias dos professores de Língua Portuguesa, com base nas respostas abertas. Em seguida, serão apresentadas as discussões das questões objetivas.

4.1 Perfil do docente

A primeira questão reporta-se ao tempo de docência dos professores cursistas, como pode ser observado no Gráfico1. Ressaltamos que, dos professores cursistas apontados como sujeitos desta pesquisa, 80% , correspondendo a quatro dos professores entrevistados possuem entre dez a vinte anos na docência; e apenas um dos docentes entrevistados possuem entre cinco a dez anos na profissão.

Gráfico 1 – Tempo de docência dos Professores Participantes do estudo

Fonte: pesquisa primária, 2016.

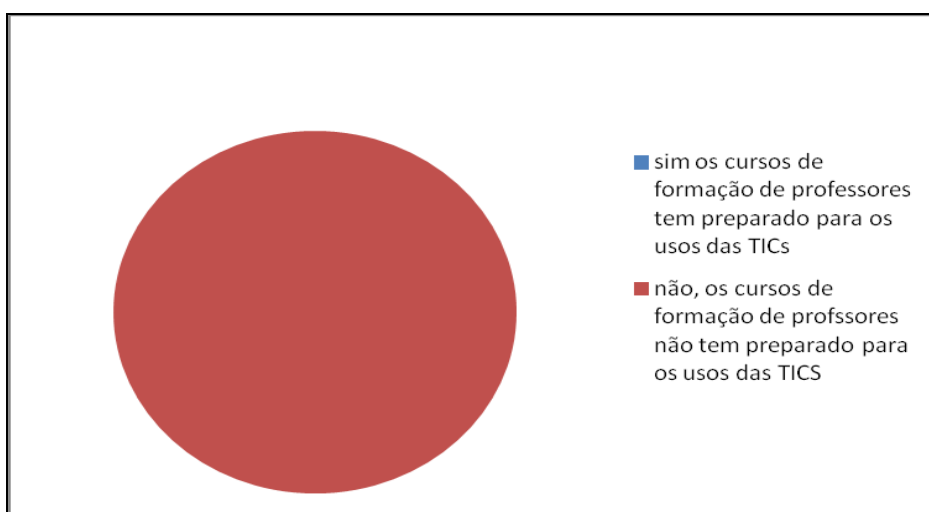
Como podemos verificar, todos os entrevistados são professores efetivos, Licenciados no Curso de Letras, com Especialização na área da linguagem. Dos professores entrevistados, todos estão vinculados à Rede Estadual de Ensino, demonstrando apresentar uma vasta experiência em sala de aula, como podemos comprovar pelo tempo na docência. As respostas dos entrevistados revelam um ponto bastante positivo: os professores possuem formação acadêmica e especialização. Observou-se que 100% dos entrevistados possuem Licenciatura em Letras com Especialização na área que atuam.

4.2 A formação dos professores e a participação em cursos de formação

Na segunda questão, perguntamos sobre a formação inicial dos professores e se os cursos de formação têm preparado o professor para os usos das tecnologias educacionais. O entrevistado 1, por exemplo afirma: “Antes pensava que quando concluísse a licenciatura estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje, vejo que a realidade é diferente, principalmente na docência”. Os professores demonstram estar consciente de que sua formação é permanente, e deve ser integrada ao seu dia a dia nas escolas. Todos os sujeitos, 100% pesquisados, responderam que não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma orientação para o trabalho com as TICs.

Portanto, ao analisar criticamente o discurso dos participantes neste estudo, compreendemos o seu fazer pedagógico por meio do seu dizer; ou ainda, suas concepções e ações frente ao objeto investigado – formação de professores e letramento digital. No Gráfico 2, podemos comprovar, nas respostas dos professores participantes, que nos currículos dos cursos de formação de professores, não há um direcionamento para os usos das tecnologias no ensino.

Gráfico 2 - Formação Inicial dos Professores frente às TICs



Fonte: pesquisa primária, 2016

A respeito das falas apresentadas, compreendemos que ainda existe um distanciamento entre os currículos dos cursos de formação de professores e as reais necessidades de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Moran (2013, p.30) afirma que uma das tarefas mais urgentes é educar o educador para uma nova relação no processo de ensinar e de aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um. O autor complementa: “o educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração e não como distração ou fuga”. Desse modo, considera a cibercultura como um conjunto de técnicas práticas de atividades, através de diversos formatos e suportes.

Assim, estar letrado na era da cibercultura é interagir na diversidade das práticas digitais, orais e escritas; é adquirir competências críticas discursivas para analisar, construir, reconstruir, compartilhar informações e transformá-la em conhecimentos. A pluralização do termo letramento oportuniza novos olhares sobre o texto, permitindo novos conceitos na produção escrita e na leitura. Segundo Bolter (1991, p.3 apud SOARES, 2012, p.154), “no

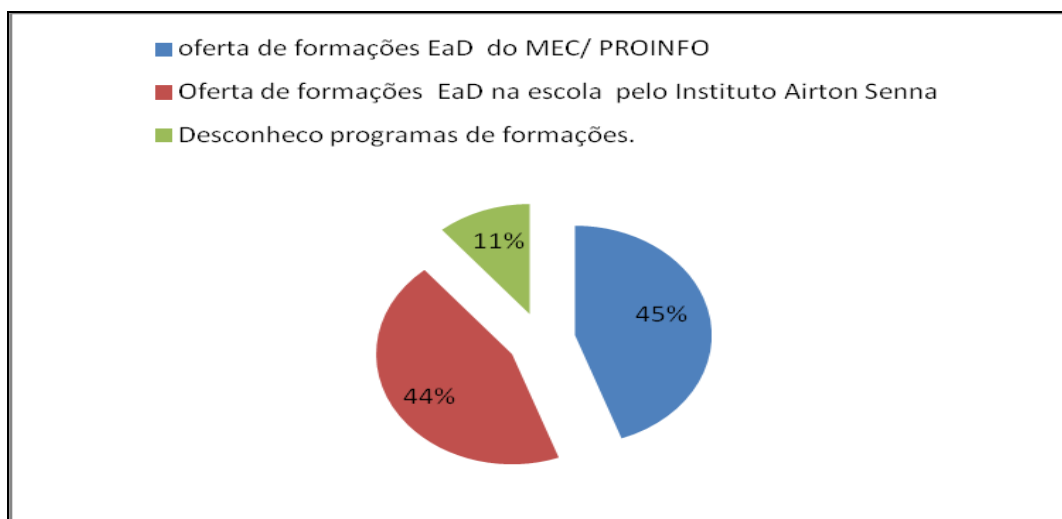
texto eletrônico, a distância entre o autor e o leitor se reduz, o leitor se torna também autor, tendo liberdade para construir ativa e independentemente a estrutura e o sentido do texto”. Em síntese, para estar letrado na Cibercultura, além do domínio da leitura, da escrita, do senso crítico, exige-se a capacidade de utilizar, produtivamente, as novas tecnologias.

Com base nos estudos de Lévy (1993) apud Soares (2002, p.148) ainda afirma que “as tecnologias de escrita entre as tecnologias intelectuais responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes, não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos.” Assim nesse contexto as tecnologias não determinam, mais condicionam processos cognitivos e discursivos que envolvem atitudes e habilidades sociais amparadas na colaboração e nas habilidades do trabalho em rede.

A terceira e quarta questões são um prolongamento da segunda, uma vez que fazem menção aos incentivos do sistema educacional para a formação continuada dos professores, quanto aos usos das tecnologias em sala de aula, como ocorre a formação continuada. Levando-se em conta o atual contexto sócio-histórico, foi observado que, de modo geral, a integração das tecnologias ao trabalho pedagógico são consideradas pela maioria dos docentes entrevistados, essenciais à na organização dos currículos dos cursos de formação de professores.

No que se refere aos questionamentos: Quando questionados sobre os incentivos do Sistema Educacional, quanto aos usos das tecnologias em sala de aula e se foi capacitado por algum programa do governo, tivemos como resultados os dados que estão representados no Gráfico 3,

Gráfico 3 - Incentivos do Sistema Educacional na formação para uso das tecnologias

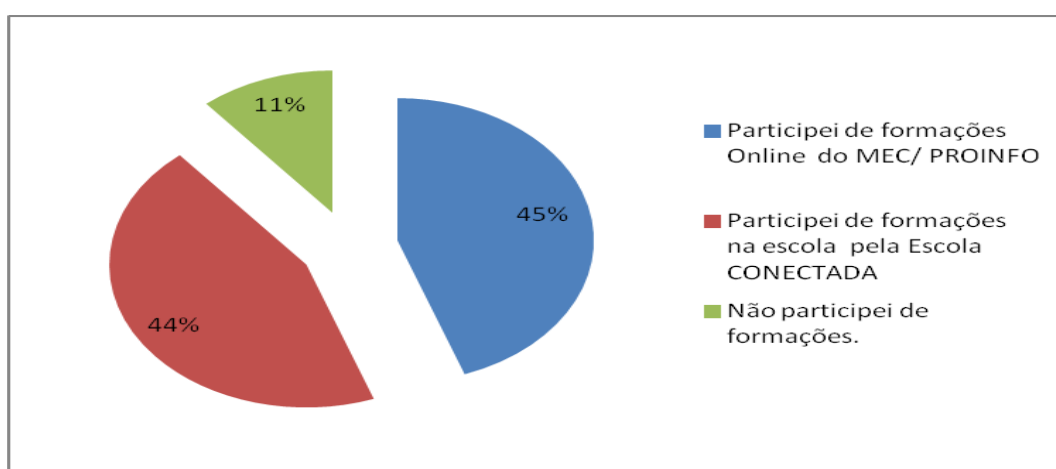


Fonte: pesquisa primária, 2016.

Como, podemos observar, no Gráfico 3, a partir da análise das respostas dos cinco professores entrevistados, quatro, participaram das formações promovidas na escola, os cursos e programas oferecidos pela Escola pelo MEC e outros programas do terceiro setor, o Escola Conectada, uma vez que os cursos de aperfeiçoamento são ofertados na modalidade EaD, e estão relacionados aos recursos oferecidos pela *web*, apenas um dos entrevistados respondeu que há incentivos, desconhece os programas, pois, segundo, o mesmo, não tem interesse.

Na Questão quatro perguntamos: “Como ocorreu a sua formação continuada para os usos das Tecnologias?” Nas respostas ao questionamento, foi possível observar também que, dentre os profissionais pesquisados, a maioria dos professores entrevistados possuíam uma experiência anterior em educação a distância, por terem participado do curso do PROINFO ou da Formação do Programa Escola Conectada, apenas um dos entrevistados, não apresenta nenhuma experiência anterior com os usos das TICs, como podemos visualizar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Formação para os usos das TICs.



Fonte: pesquisa primária, 2016.

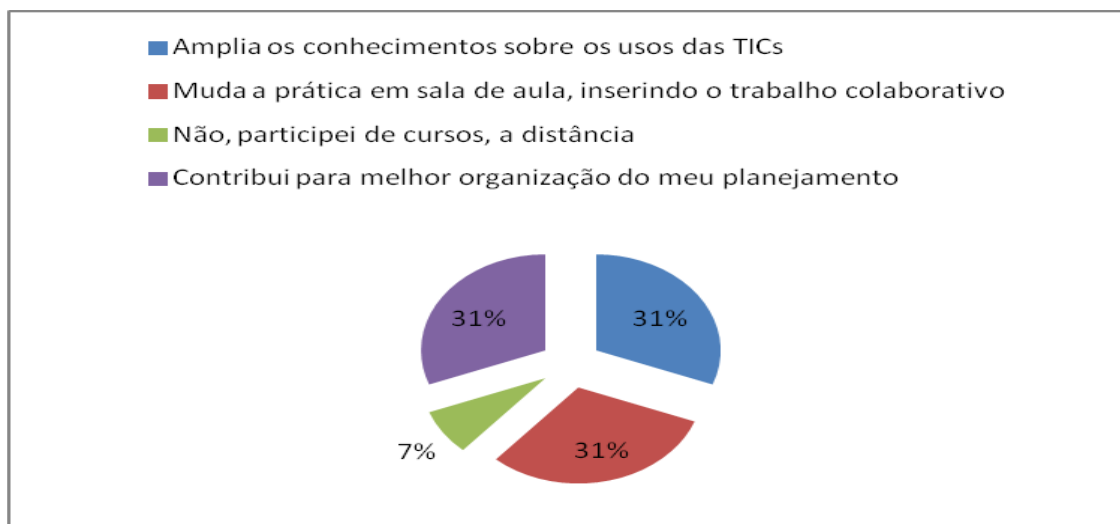
Vale salientar que, quando questionados sobre a “Formação continuada”, destacamos, aqui, a formação continuada como uma ação permanente. Gatti (2014, p. 39) apresenta denúncia pertinente sobre a política de formação continuada, na atualidade, quando cita:

constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente.

Nesse sentido, conforme a leitura do Gráfico 4 concluímos, pelas respostas obtidas, que, desde a participação na formação do Programa Escola Conectada, não há uma política de formação permanente direcionado pelo Sistema Educacional na escola.

Na quinta questão, os professores foram questionados sobre “Como avaliam a participação em cursos *on-line*?”. Com base nas discussões sobre as aplicações e implicações das novas tecnologias da informação e comunicação, perguntamos como o professor avaliava a participação em cursos na modalidade a distância. Analisando as respostas dadas a essa pergunta, de acordo com o Gráfico 5, dos professores entrevistados quatro, responderam que a participação em curso na modalidade EaD: mudam a prática em sala de aula e possibilita um trabalho com aprendizagem colaborativa; destacam que a participação nos cursos contribui para uma melhor organização do planejamento; e ampliam os conhecimentos sobre os usos das TICs; Apenas, um dos professores entrevistados notificou que não participou de nenhum curso a distância, desse modo, não poderia avaliar.

Gráfico 5 – Avaliação na participação de cursos Ead.



Fonte: pesquisa primária, 2016.

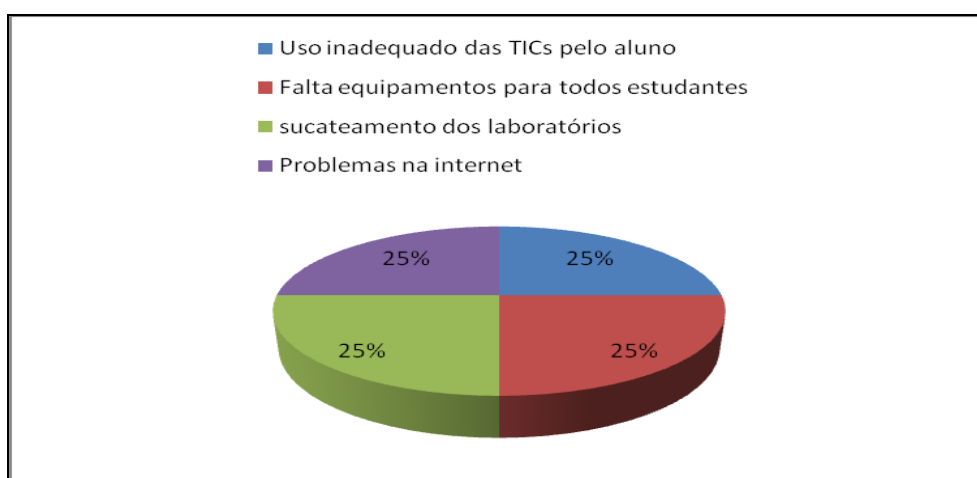
Como podemos perceber, nos resultados apresentados, os percentuais das respostas indicam que há o reconhecimento do professor em relação à participação em cursos na modalidade EaD, pois mobiliza novos letramentos, enriquecendo a sua prática pedagógica. Esse aspecto, foi observado nos estudos de Rojo (2012, p.120) ao concluir que “novas práticas requerem novos letramentos”; ideia corroborada por Behrens (2013, p.84):

a prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista e num ensino com pesquisa que leve o aluno a aprender a aprender.

A partir da análise deste núcleo de pensamento, constatamos que as Políticas Públicas de formação dos professores devem buscar melhores condições para qualificar o trabalho docente, na concretização de sua principal missão: a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento. Em consequência da era digital, os professores precisam focar, não só na tecnologia, mas no desenvolvimento de competências críticas, ou seja, de como as tecnologias podem contribuir para os melhores níveis de aprendizado em benefício de uma prática pedagógica que desperte o interesse dos estudantes em aprender.

No sexto questionamento, foi solicitado aos professores que descrevessem as dificuldades encontradas no uso das tecnologias e o desenvolvimento do trabalho docente, após a participação em cursos *on-line*, como podemos visualizar no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Dificuldades encontradas no uso das TICs



Fonte: pesquisa primária, 2016.

Destacamos que, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 6, no quesito dificuldades encontrados nos usos das tecnologia, pudemos perceber a preocupação demonstrada por todos os professores que elencaram as dificuldades em relação ao sucateamento dos laboratórios de informática, à má qualidade da internet, a equipamentos insuficientes e ao uso inadequado das tecnologias em sala de aula pelos alunos, o que, de certa forma, engessa a ação do professor. Conforme referencia Moran (2013, p.11):

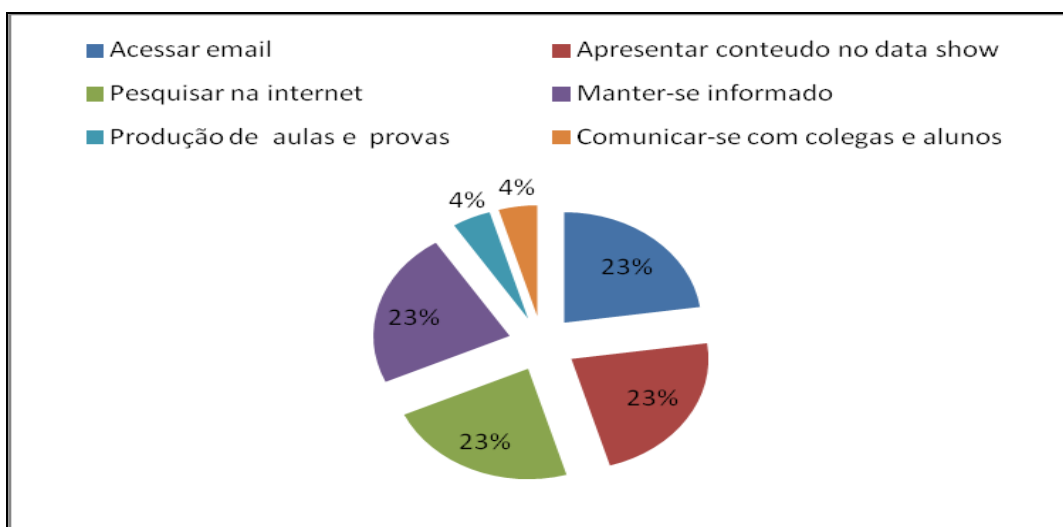
não temos certeza de que o uso intensivo das tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. Vemos escolas com poucos recursos tecnológicos e bons resultados, assim como outras que se utilizam mais tecnologias. E o contrário também acontece. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão.

Convém salientar que nossas escolas, como também, nossos professores ainda não estão preparados para o novo panorama, que, em meio ao processo de globalização acelerada, está nos levando para a nova era digital. Com os laboratórios sucateados, inúmeras são as dificuldades relatadas e identificadas.

4.3 A finalidade dos usos dos recursos tecnológicos disponíveis na escola

No sétimo questionamento, perguntamos aos professores “como eram utilizados os recursos tecnológicos disponíveis na sua escola?”. Já o oitavo é um prolongamento da sétima questão, uma vez que pergunta como se dá o acesso a esses equipamentos, como podemos observar no Gráfico 7,

Gráfico 7- Como são utilizados os recursos tecnológicos



Fonte: pesquisa primária, 2016.

Os percentuais das respostas dadas a essa questão apontam que os professores indicaram ter inserido em sua prática pedagógica o uso do computador, a partir do letramento digital oferecido e que costumam usar textos da Internet em suas aulas, declarando que

utilizam a internet e os recursos tecnológicos, sendo os mais acessados assim distribuídos: 23/% acessar *e-mail*; 23% pesquisar na internet; 4% produção de aulas e provas; 23% utilizam apenas para apresentar conteúdo no *Datashow*; 23% acessam para manter-se informado; e 4% apenas utilizam para comunicar-se com colegas e alunos. Sobre esse assunto Ribeiro (2016.p.161) afirma que

estudos sobre os usos das TICs como recursos educacionais em diferentes níveis de ensino demonstram que os professores ainda manifestam muitas dúvidas e dificuldades no uso das tecnologias em sala de aula. Muitos se apropriam de filmes,vídeos, músicas, jogos,dentre outros, com fins didáticos, pouco claros e definidos , ou seja, inserem os recursos multimidiáticos apenas como “adornos” para as aulas, na esmagadora maioria das vezes sem definir objetivos didáticos- pedagógicos para seu uso nem relacioná-los aos conteúdos de ensino.

Dessa forma, a partir da análise realizada, foi observado à necessidade do oferecimento aos professores de maiores oportunidades de uso concreto dos recursos tecnológicos no Ensino de Língua Portuguesa, não apenas modificando o processo de conteúdos, por meio do professor, como também catalisando processos de aprendizado fora da sala de aula. De acordo com Gabriel (2013, p.121),

a educação na era digital precisa focar muito menos em si e muito mais em desenvolver a capacidade analítica e crítica dos estudantes para que consigam discernir sobre o que essas representam em nossas vidas, como nos afetam e como extrair conhecimentos e inteligência do ambiente hiperinformacional por meio dessas tecnologias.

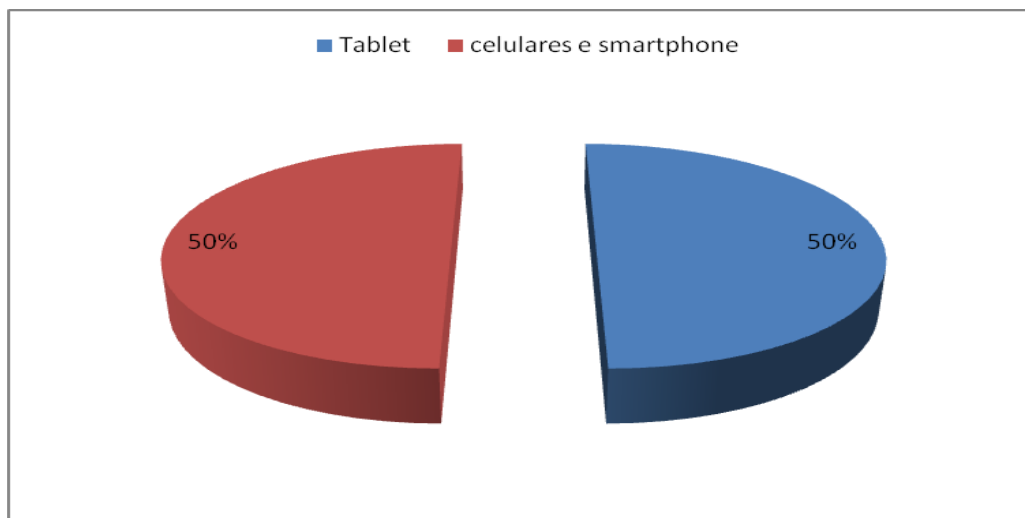
Nesse contexto, como nos aponta Moran (2013, p.31), “com as tecnologias atuais, a escola pode se transformar em espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem o aluno a aprender ativamente, pesquisar o tempo todo, serem proativos, a saber, tomar iniciativas e interagir”.

Assim sendo, é evidente que existe uma lacuna enorme entre as práticas veiculadas pelos docentes e o perfil desejado em um novo paradigma educacional.

Para a questão seguinte, “como se dá o acesso aos recursos tecnológicos na sua escola?”, todos responderam que o acesso se dá em diferentes espaços da escola, ou seja, na sala dos professores, ocorrendo o acesso mediante a reserva prévia. Segundo Gabriel (2013, p.33), o professor, no modelo tradicional de educação, era o filtro da informação. Porém, não consegue sê-lo na era digital. Para que os alunos consigam extrair valor das informações, é preciso que usem filtros adequados para esse ambiente emergente.

No nono questionamento, foi indagado aos docentes: “Quais as tecnologias móveis que são utilizadas com frequência em suas aulas?”. Como podemos observar no Gráfico 8,

Gráfico 8- As Tecnologias Móveis utilizadas em sala de aula.



Fonte: pesquisa primária, 2016.

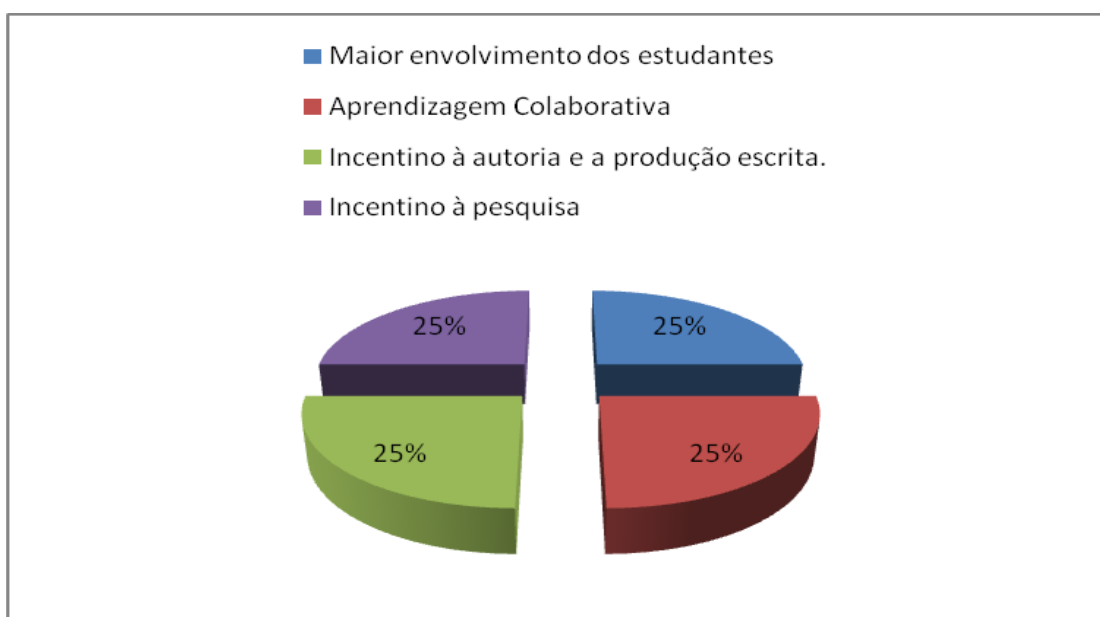
As respostas dadas para o questionamento revelam que 50% dos entrevistados relatam que os recursos móveis mais utilizados são o celular. E os outros 50%, o *tablet*, não havendo o uso de livros digitais e outras ferramentas. Os professores afirmam que o celular pode ser um recurso pedagógico, ainda que proibido pelo Decreto Estadual⁸, os professores pesquisados indicam que entendem que se faz necessário um momento de estudo e organização de atividades escolares, de modo que o celular não seja apenas um instrumento de entretenimento para os alunos, e seja útil nas atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Corroborando com essa ideia, Moran (2013, p. 30) considera que as tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, como momentos presenciais e outros a distância. Desse modo, o uso das ferramentas digitais podem propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender colaborativamente, compartilhando conhecimentos,

⁸ Destaque-se a importância, nesse sentido, da Lei Estadual nº 15.507, de 21 de maio de 2015, que regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências. O texto completo está disponível no sítio eletrônico “<http://legis.alepe.pe.gov.br/egis.Alepe.pe.gov.br>”, cujo acesso para esta pesquisa se deu 10 em setembro 2016.

torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo em um ensino híbrido.

No décimo questionamento, buscamos saber dos professores entrevistados se as utilizações das tecnologias móveis em sala de aula poderiam ser agentes potencializadores da aprendizagem. Como podemos observar no Gráfico 9.

Gráfico 9- Vantagens da utilização das Tecnologias Móveis em sala de aula



Fonte: pesquisa primária, 2016

A pergunta propõe-se a avaliar as tecnologias móveis, verificando se os entrevistados concordam que a presença da tecnologia deve servir para sala de aula: 25% maior envolvimento dos estudantes; 25% incentivar a aprendizagem colaborativa; 25% incentivo a autoria e a produção escrita; 25% incentivo a pesquisa, o enriquecimento do ambiente educacional, propiciando um maior envolvimento nas aulas.

Concluimos que com o uso das tecnologias móveis em sala de aula, os estudantes sentem-se mais motivados à pesquisa e à produção por meio de uma atuação proativa, crítica e compartilhada..

No entanto, esses dados se contradizem, quando foi solicitado aos docentes que descrevessem algumas situações de ensino em que os recursos tecnológicos fossem utilizados e integrados aos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa. Ao realizarem a atividade solicitada, os docentes tiveram resistência, demonstrando certa dificuldade em preencher uma

tabela, na qual constava a relação de recursos tecnológicos, os conteúdos de Língua Portuguesa (Práticas de leitura, Escrita e Análise linguística), demonstrando, assim, que os conhecimentos básicos do professor mostram-se muitas vezes insuficientes para a compreensão das potencialidades das tecnologias digitais para o ensino.

Para Rojo (2013, p.17), as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial “[...] a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade”. É válido ressaltar que a escola precisa ser integrada no campo específico dos multiletramentos, é necessário repensar sobre as práticas de leitura, escrita e análise linguística, sob a luz das novas tecnologias. Ribeiro (2016, p. 163) completa, dizendo que “ser letrado digitalmente significa modificar modos de ler e de escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos, etc.), além de compreender as diferenças impostas pelo suporte digital.” Essa colocação da autora vem ao encontro dos estudos de Levy (1999, p. 158), o qual declara que

[...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Caminhando nas discussões sobre os modelos de educação, advindos com a era digital, Gabriel (2013, p.33) destaca, ainda, que, “para o professor conseguir a atenção dos alunos hoje, ele precisa ter foco no aluno e em seus interesses, a fim de tornar-se relevante para esse aluno.” Assim, fica evidente que diferentes modos de ensinar e de aprender surgem com a *web*, redes sociais e comunidades de prática.

Contudo, convém ressaltar que conhecer, o perfil do alunado, saber planejar é muito importante para promover a mudança significativa nas nossas salas de aulas, como alerta Gabriel (2013, p.33) “os conteúdos precisam ser repensados em função da participação e do interesse dos alunos de forma a construir um processo de troca e não mais de mão única”. Evidentemente as discussões com outros professores da área e de áreas afins enriquecem o trabalho pedagógico. Durante a entrevista, observamos que todos sentiam a necessidade de formação no uso das TICs para viabilizar as atividades acadêmicas escolares, pois os professores têm dificuldades, tanto estruturais como de formação, para essa ação, como destaca, o entrevistado 2: “precisamos de ações permanentes formação para os usos da TICs,

pois, a todo o momento, surgem novos recursos digitais e necessitamos de propostas que sejam direcionadas ao trabalho com conteúdos”.

Convém ressaltar, contudo, que, apesar dos professores relatarem que os estudantes vinculam os usos das TICs apenas ao seu uso prazeroso e lúdico, não explorando as suas potencialidades educacionais, é observado, nas suas falas, que sinalizam a necessidade de reverter essa situação. No entanto, os docentes ainda não se sentem seguros sobre os usos e as potencialidades educacionais dos equipamentos e dos recursos educacionais, para que esses sejam explorados, enquanto recurso pedagógico, promovendo uma aprendizagem significativa para os alunos. Nas palavras de Gabriel (2013, p.125),

o letramento digital consiste não apenas em saber operar o ambiente digital, os seus buscadores on-line, ou conhecer os comandos do login e logout dos seus sistemas, mas também, e principalmente, em compreender o processo informacional mais complexo e interconectado por detrás desses sistemas para conseguir obter o melhor resultado possível nas pesquisas. Isso só é possível por meio da combinação de habilidades e conhecimentos técnicos do ambiente digital, associadas com o exercício da capacidade analítica e crítica em relação à informação.

Portanto, é possível afirmar que os professores consideram o uso das TICs de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, e, em especial, para as atividades que são realizadas a distância, tendo em vista que se constitui um recurso inovador capaz de abrir espaços para outras habilidades do conhecimento.

Enfim, na entrevista, detectamos que o professor de Língua Portuguesa apresenta ainda inúmeras dificuldades na inserção dessas tecnologias em suas aulas, seja por tempo, como também, pela ausência de conhecimento para o uso. Evidenciando, assim, que a participação em cursos ou formações não é pré-requisito para o uso das tecnologias em sala. No entanto, vale ressaltar que, apesar das dificuldades, há professores que ainda preparam um mínimo de aula com o uso das páginas da *web* para pesquisa, na tentativa de que os alunos participem de alguma forma, das atividades propostas em sala de aula.

Contudo, a partir dos resultados da referida investigação, todos parecem concordar em relação às metodologias de ensino empregadas em um ambiente virtual e os demais elementos didáticos utilizados na prática docente, afirmando que essas possibilitam o processo de ensino e aprendizagem focado no acompanhamento do desenvolvimento e envolvimento dos alunos. No próximo capítulo, apresentaremos o plano de intervenção, elaborado com base nos resultados apresentados.

5 PLANO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

No presente capítulo, teremos como objetivo descrever as ações programadas para o desenvolvimento da proposta de intervenção, que teve como desafio motivar os docentes para o uso dos recursos tecnológicos, nas aulas de Língua Portuguesa. Conforme Gabriel (2013, p. 41), para lidar com as consequências da falta de competências para os usos das tecnologias digitais “[...] o único caminho é a educação digital contínua, tanto para professores quanto de estudantes”.

Nessa perspectiva, buscamos, através da intervenção, incentivar a interação das múltiplas possibilidades dos usos das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, para que a formação se realize fundamentada por valores e perspectivas que visem mostrar aos professores os multiletramentos necessários ao manuseio de recursos tecnológicos e a produção de recursos digitais educacionais que podem ser utilizados em sala de aula a favor da construção do saber de maneira produtiva e dinâmica. Valente, em (1999, p. 131), já alertava:

a formação de professores na área de informática na educação vem acontecendo desde 1983, quando foram iniciadas as primeiras experiências de uso do computador nessa área. Essa formação tem sido baseada em diversas abordagens que foram utilizadas ao longo desses quinze anos e que apresentam características distintas, ditadas pela necessidade de formação de profissionais qualificados, pelas limitações técnicas e financeiras, pelo nível de conhecimento que os pesquisadores dispõem e pelo interesse desses pesquisadores em elaborar e estudar novas metodologias de formação.

Em face dessa realidade, é possível compreender que as dificuldades enfrentadas no cotidiano das nossas escolas não são recentes, o processo de formação para os usos das tecnologias vem ocorrendo ao longo dos anos, no entanto, falta uma política de formação direcionada a atualização nos usos das TICs integradas ao processo pedagógico, deixando os conhecimentos obsoletos à revolução tecnológica.

Valente (1999, p.131) corrobora com essa ideia, quando nos mostra que “em geral, o docente, após terminar o curso de formação, volta para a sua prática pedagógica, encontrando obstáculos não considerados no âmbito idealista do curso de formação, quando não, um ambiente hostil a mudança.” Desse modo, os professores deixam de empreender novas práticas, uma vez que as perspectivas de inovação, são tolhidas com a rotina do trabalho diário: lecionar em duas ou três escolas, salas de aulas lotadas, escolas sucateadas, sem o

mínimo de conforto. Em consequência, refugiam-se nas práticas tradicionais, a mercê das responsabilidades impostas pelo Sistema Educacional visando cumprimento do tempo pedagógico.

Percebemos que esse aspecto, está relacionada à formação dos professores e às mudanças na prática pedagógica, a partir dos usos das tecnologias, foi observado nos estudos de Behrens (2013. p.70), que, assim, o referenda: “O desafio imposto aos docentes é mudar os eixos do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender”. Corroborando com essa ideia, Moran (2013, p. 57) ressalta que

ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos. De um lado, temos mais informação, variedade de materiais, canais aplicativos, recursos. Essa variedade exige variedade exige capacidade de escolha, avaliação e concentração. As Tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar.

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida com professores de Língua Portuguesa revelou uma série de gargalos no que se refere à inserção das TICs na prática dos docentes do ensino da língua materna da referida escola. Apesar da grande maioria dos professores entrevistados terem um histórico de participação em cursos de formação na modalidade a distância, tais como, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o programa Escola Conectada do Instituto Ayrton Senna, projetos que tinham como foco o letramento digital dos docentes, muitos não sabem explorar as potencialidades das ferramentas digitais.

Diante dos resultados desvelados, a partir dos trechos do discurso obtidos através das entrevistas e das observações realizadas em sala de aula, diagnosticamos que ainda há um distanciamento entre o uso das tecnologias e a formação do professor de Língua Portuguesa. Não há uma política de formação continuada, como também, observamos que os professores não se mostravam proativos, na busca pela autoformação.

É válido ressaltar que as tecnologias são utilizadas nas suas aulas, no entanto, os docentes não demonstram ter um roteiro de aplicabilidade junto aos conteúdos trabalhados. Segundo depoimentos dos professores participantes na formação, tal situação ocorre devido às dificuldades relatadas quanto ao manuseio, à acessibilidade aos equipamentos, dispositivos e/ou aplicativos.

Através das respostas dos professores entrevistados, verificamos um desconhecimento, por parte dos docentes, com relação aos usos de novas ferramentas digitais, uma vez que estas

se modificam, continuamente, com os avanços tecnológicos, Como referenda Moran (2013, p.69), é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. O autor também ressalta,

partir de onde o aluno está. Ajudá-lo e ir do concreto ao abstrato, do imediato ao contextual, do vivencial ao intelectual. Professores, diretores e administradores terão de estar permanentemente integrados ao processo de atualização, por meio de curso virtuais, de redes sociais significativas, participando de projetos colaborativos dentro e fora das instituições que trabalham. Moran (2013, p.69)

Nesse sentido, é diante de um panorama de expansão das tecnologias que, evidentemente, faz-se necessário investir na formação docente, tendo em vista, os resultados apresentados nas avaliações externas, os quais revelam que são vários os fatores que contribuem para a defasagem do processo de ensino e aprendizagem. E estes inviabilizam nas escolas o alcance das metas estabelecidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE), uma vez que nos resultados das ultimas avaliações, são apresentados um baixo desempenho em alguns dos descritores que avaliam o nível de proficiência discente.

Na perspectiva de promover a mudança dessa realidade, propomos uma formação continuada para os Professores da Escola, através da realização de oficinas temáticas de Letramento Digital, que tinham como objetivo ampliar a reflexão sobre práticas pedagógicas, mediadas pelas TICs dos Professores de Língua Portuguesa, através de atividades que desenvolvam o letramento digital. O planejamento das oficinas de intervenção se deu pela análise das percepções construídas, a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida na escola.

Para o sucesso desse Plano de Intervenção, a proposta foi desenvolvida obedecendo as seguintes etapas: encontros presenciais, organização das atividades e estudos a distância. O projeto de intervenção pedagógica na escola foi realizado através de oficinas de ensino, como também, está fundamentado pela pesquisa bibliográfica. Sendo assim, o objetivo deste estudo é despertar no professor que há diversas possibilidades de se elaborar um material didático com os usos das tecnologias que possam transformar a aula em momentos contínuos de interação e pesquisa.

Dessa forma, as oficinas foram organizadas em minicursos de curta duração, com quatro encontros de 8h/a, mediados em encontros presenciais, e a distância. Os encontros presenciais aconteceram durante os momentos de estudo do professor. Dessa forma, não abordaremos todo o universo da temática, uma vez que o tema, letramento e recursos educativos digitais, são vastos, merecendo a organização de outras oficinas. Os tópicos

trabalhados complementavam-se a cada semana, por isso existe uma ordem proposta para estudo dos conteúdos e desenvolvimento das atividades.

O plano de trabalho (Quadro 1) foi fundamentado numa linha crítico-reflexivo, a partir da integração do conhecimento prévio dos professores à apropriação de novos conhecimentos e práticas contextualizadas.

Quadro 1 Plano de intervenção

Ação (o que)	Ampliar a reflexão sobre práticas pedagógicas dos Professores de Língua Portuguesa, como produtores de saber, mediadas pelas TICS, através de atividades que desenvolvam o letramento digital.
Justificativa (Por que)	Proporcionar uma Interação eficaz e potencializar os recursos educativos digitais_RED, e das ferramentas de interação síncrona e assíncrona.
Local (Onde)	Escola Pública da Rede Estadual no Município de Tabira - PE
Quando (Tempo)	Julho a setembro de 2016
Quem (Responsável)	Mestranda MPLE
Como (Método)	Mobilização para execução das oficinas ao trabalho com os usos dos Recursos Digitais integrados aos conteúdos de Língua Portuguesa.
Quanto (Custo)	Sem custo para instituição

Fonte: elaborado pelo autor, a partir da análise da pesquisa de campo, 2016.

Após estudo, os envolvidos no encontro elaboraram um plano de aula no qual apresentam estratégias para o trabalho com os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, com inserção das Tecnologias, para apropriação dos conceitos básicos e necessários à aquisição de conteúdos de Língua Portuguesa.

A participação na oficina veio enriquecer a implementação dessa proposta de intervenção, pois os recursos disponibilizados oferecem diversas atividades que podem ser aplicadas como alternativas de aprendizagem de Língua Portuguesa. O recurso utilizado foi o software *Pixton*, com o qual se pode trabalhar *on-line* executando várias atividades, como: a elaboração de Histórias em quadrinhos.

O plano de aula foi elaborado como requisito de avaliação final da oficina de intervenção. Espera-se, assim, que a realização das oficinas possa contribuir, em termos práticos, com a vivência práticas pedagógicas diferenciadas com uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa. No próximo tópico apresentaremos o relato da experiência de formação.

5.1 Experiências de formação: realização das oficinas de intervenção na escola

O principal objetivo das oficinas foi possibilitar uma reflexão sobre práticas pedagógicas mediadas pelas TICs dos Professores de Língua Portuguesa, como produtores de saber. Os encontros foram organizados através de atividades que introduzam os usos dos recursos educativos digitais no ensino e desenvolvam o letramento digital.

As temáticas contempladas nas oficinas estão relacionadas às dificuldades da prática da interação identificadas no decorrer da pesquisa. No primeiro encontro, o nosso intuito foi diagnosticar o perfil do docente de Língua Portuguesa, através da entrevista. Foi possível conhecer as expectativas e os anseios dos docentes, assim como diagnosticar como estavam em relação à cibercultura e debater sobre o conceito de letramento digital.

Com vistas à execução dos objetivos estabelecidos, foram propostos os seguintes tópicos de aprendizagem: Uso das TICs, mitletramentos digitais, Criando *e-mail*, Recursos Educacionais Digitais – RED e cadastro em *sites*. O estudo foi adaptado às necessidades e aos interesses dos participantes, num constante processo de reconstrução de conhecimento, baseando-se nos aspectos significativos da realidade de ensino vivenciada pelos participantes.

Os objetivos específicos das oficinas correspondem à descrição dos desempenhos das ações esperadas dos participantes, ao longo da realização das atividades, em relação a quatro dimensões, englobando: a) Envolver os professores de Língua Portuguesa na utilização de equipamentos e programas tecnológicos básicos; b) Identificar o uso de aplicativos que tendem a desenvolver o letramento digital e ampliam a reflexão sobre práticas pedagógicas mediadas pelas TICs; c) Desenvolver habilidades ligadas ao reconhecimento dos recursos de escrita e publicação digital (*GDocs, Blogs, Wiki*), com o conceito de “produção colaborativa”, usando a internet; d) Utilizar celular e equipamentos e aplicativos que atendam aos objetos de ensino; e) Pesquisar recursos *on-line*, significativos que possibilitam a pesquisa colaborativa e contribuam para aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa e desenvolvimento da

autoria de professores e alunos apropriação da fundamentação teórica. Como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura das Oficinas de intervenção

Oficinas: Período 15 a 21 de julho 2016	Temas	Carga horária
Oficina 1: letramento Digital	O que é letramento Digital? Discussão sobre os tipos de letramentos? O que são multiletramentos ?	8h
Oficina 2: Usos dos RED no Ensino:	Usos dos Recursos Educacionais: estudo dos tutoriais, tais como: o do <i>Pixton</i> , direcionado à criação de tirinhas de HQ; o tutorial do <i>Power pointer</i> , orientando a criação de banner; o tutorial como contar histórias o <i>Storybird</i> ; o tutorial como criar um <i>podcast</i> .	8h
Oficina 3: noção de hipertexto	noção de hipertexto aplicação do conceito em atividade didática e execução da tarefa criação de hipertextos	8h
Oficina 4: processos de autoria	Atividades com os Objetos Digitais estudados que possibilitam a pesquisa colaborativa e contribuem para aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa	8h

Fonte: elaborado pelo autor a partir da análise da pesquisa de campo, 2016.

Numa visão esquemática, as oficinas foram organizadas em termos de conteúdos de aprendizagem e da metodologia empregada, como descrito no Quadro 2:

- a. Oficina 1: Letramentos: vídeo Motivacional: *We want to be Young*. (todos queremos ser jovens) - quebra-gelo/ roda de conversa, Exibição de Slides: O que é letramento digital? Metodologia: a apresentação do vídeo ao grupo. A dinâmica da oficina, foi organizada em dois encontros presenciais e os demais a distância, além das observações em sala de aula; criação de um *e-mail* no *gmail*, para disponibilizar os materiais no desenvolvimento do curso na segunda etapa que seria a distância.
- b. Oficina 2: Usos dos RED no Ensino: vídeo motivacional: “ Os Nós da Educação, Jose Manuel Moran” disponível no *youtube*. Roda de conversa, sobre a temática debatida por Moran, o uso das tecnologias em sala de aula; Metodologia: Leitura compartilhada, em duplas, do texto “O que são Objetos Digitais Educacionais”. Em seguida, discutimos o uso dos RED (Recursos Educacionais Digitais). Exibição

do vídeo: A importância de contextualizar o uso dos objetos digitais de aprendizagem; Apresentação do tutorial de alguns objetos e cadastros nos *sites* pelos professores.

- c. Oficina 3: Noção de hipertexto (MARCUSCHI, 2000); aplicação do conceito em atividade didática e execução da tarefa criação de hipertextos. Metodologia: análise dos conteúdos a serem trabalhados durante o bimestre; seleção do conteúdo; Elaboração de um Plano de Aula, tendo como enfoque os usos de um dos recursos digitais apresentados nos tutoriais apresentados.
- d. Oficina 4: Processos de autoria. Metodologia: realização de atividades objetos digitais estudados, que possibilitam a pesquisa colaborativa contribuindo, para aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa. Apresentação dos Recursos Digitais, como meios para desenvolver a autoria de professores e alunos, incentivando a criação de novos objetos digitais tendo como orientação o tutorial dos recursos estudados.

O estudo foi iniciado através de uma roda de conversa que foi introduzida a partir dos seguintes questionamentos: Como ocorrem os usos das tecnologias na sala de aula? Que dificuldades são encontradas? Vocês já ouviram falar de Objetos Digitais Educacionais? Em resposta às perguntas lançadas, iniciamos nossos estudos com a leitura do texto “O que são Objetos Digitais”. Após a leitura do material, foi exibido um vídeo encontrado no repositório do *site* da Escola Digital, que trata da definição dos Objetos Digitais, suas características.

Em seguida, apresentamos slides destacando as cinco categorias para análise de materiais audiovisuais educacionais, proposta por Gomes (2009), de modo a fornecer subsídios que auxiliem o professor na escolha dos vídeos a serem utilizados em suas aulas. São eles: a primeira categoria: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, tratamento formal da Imagem, tratamento formal do texto verbal, Música e efeitos sonoros, Interações, eixos estruturais, proposta pedagógica, material de acompanhamento, público que se destina. Nesse trabalho nos deteremos nas categorias propostas Por Gomes, (2008, p.9), “Propõe-se uma análise a partir de cinco categorias: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina.”

Durante a oficina, foram apresentados vários sites que têm repositórios de Objetos Digitais Educacionais, como o site da Escola Digital, Proativa e o Banco de Objetos Educacionais disponibilizado pelo MEC. Dentre tantos repositórios dos Recursos Digitais

Educacionais vistos, os professores solicitaram que tentássemos encontrar sites que direcionassem a produção de materiais que auxiliassem no trabalho com os conteúdos que estavam sendo vivenciados em sala de aula.

Na segunda oficina, debatemos, em Moran (2013), o uso das tecnologias em sala de aula. Em seguida, discutimos o uso dos REDS (Recursos Educacionais Digitais), com a exibição do vídeo *A importância de contextualizar o uso dos recursos digitais de aprendizagem*. Em seguida, foi realizada a apresentação do tutorial de alguns recurso e cadastros nos sites pelos professores. Foram apresentados vários tutoriais, como o do *Pixton*, direcionado à criação de tirinhas de HQ, o tutorial do *Power pointer*, orientando a criação de banner, o tutorial como contar histórias o *Storybird*, e o tutorial como criar um *podcast*.

Na terceira oficina, discutimos a noção de hipertexto (MARCUSCHI, 2000) e aplicação do conceito em atividade didática e execução da tarefa criação de hipertextos. Essa atividade foi realizada online, na qual foram selecionados vários sites com repositórios e os Recursos Digitais Educacionais, para pesquisa e leitura. Em seguida, requisitamos ao grupo a análise da Matriz Curricular, com o objetivo de selecionar os conteúdos a serem trabalhados no bimestre, para, em seguida, solicitarmos a produção de um plano de aula, atividade realizada no próximo encontro.

A oficina para elaboração do Plano da Aula ocorreu coletivamente, com todos, os professores participantes do estudo. Orientamos a análise de unidade didática em duplas, considerando os conteúdos, os gêneros textuais; identificação dos gêneros que circulam no ambiente escolar, no âmbito das disciplinas e na vida social do aluno; elaboração de um Plano de aula, no qual os docentes são orientados a selecionaram um dos Recursos Educacionais Digitais (RED) apresentados nos tutoriais, conforme a proposta de análise de materiais audiovisuais educacionais, proposta por Gomes (2008). Em seguida, buscamos integrar aos conteúdos do bimestre, conforme referencial curricular da Secretaria de Educação do Estado (SEE/PE). Como no primeiro encontro, criamos um *e-mail* para grupo de estudo, tal ação viabilizou o envio ao grupo de arquivos com sugestões de atividades, facilitando a escolha do Recurso Digital, mediante a possibilidade de aplicabilidade nos conteúdos que estavam para ser vivenciados, durante o bimestre, na disciplina de Língua Portuguesa.

Na quarta oficina, trabalhamos os processos de autoria, orientando e avaliando a aplicabilidade em sala de aula dos Recursos Educacionais Digitais e como estes contribuem para aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa. A atividade foi realizada em sala de aula, em grupos que, com base nos temas distribuídos pelos professores. No momento da

produção foi avaliado o envolvimento dos estudantes, como também, o papel do professor, enquanto mediador. Dentro desta perspectiva, o desenvolvimento da autoria de professores e alunos, criação de novos objetos digitais, tendo como orientação os recursos digitais estudados. No tópico a seguir, descreveremos a análise das observações realizadas em sala de aula, durante a execução dos planos de aula.

5.2 Narrativas docentes: multiletramentos com os usos dos recursos educativos digitais (RED) ou objetos digitais (OE)

Neste tópico, descreveremos o relato da prática dos professores de Língua Portuguesa que lecionam nas turmas da primeira série do Ensino Médio na Escola Estadual, localizada no município de Tabira, Sertão Pernambucano, *lócus* da pesquisa.

O presente relato busca descrever uma experiência de formação de professores da Educação Básica, fruto das ações do projeto de intervenção, elaborado como pré-requisito da pesquisa do mestrado profissional, Tendo como parâmetro de análise a produção e a execução dos planos de aulas, a partir da seleção de um dos Recursos Educativos Digitais estudados, durante as oficinas com Objetos Digitais.

O estudo empírico deu-se entre os alunos da 1ª série do Ensino Médio. No relato, apresentaremos apenas as atividades realizadas na turma da primeira série do Ensino Médio “B”, uma vez, que o professor da turma “A”, devido a questões internas, não cumpriu o prazo estipulado na execução do plano de aula. É válido ressaltar, que os demais docentes, participantes da oficina argumentaram que não foi possível cumprir no à execução as atividades, mas desenvolveriam as atividades em sala de aula, em outro momento. Em relação aos procedimentos de coleta de dados, realizamos a busca pelas informações, por meio da observação nas aulas. Como descrito por Zacharias, (2016, p.28):

os princípios reconhecidos para aprender devem ser considerados quando pensamos em desenvolver o letramento digital. As várias mídias já fazem parte da vida dos alunos, seja para divertir ,compartilhar informações, interagir fazer pesquisas ou jogar. Não é justo que elas fiquem fora dos espaços educativos. Por ser a principal agência de letramento, a escola deve desenvolver nos alunos as competências necessárias para eles poderem atuar de maneira efetiva na sociedade da informação e comunicação.

Dessa forma, as práticas diárias são objeto de descrição destas observações, pois o nosso objetivo foi analisar as transformações que o uso dos Recursos Educativos Digitais

pode permitir nas aulas de Língua Portuguesa, através da metodologia de Aprendizagem Colaborativa.

Na visão de Zacharias, (2016, p.28), “à medida que se familiarizam com os artefatos disponíveis nos ambientes digitais, com os textos e com a produção de sentido demandadas pelas mídias digitais, os professores criam pontes para modificar suas formas de ensinar a leitura.” Buscamos, assim, fazer um acompanhamento acerca do uso das TICs no espaço escolar, na sala de aula, através da observação da execução do plano de aula elaborado coletivamente pelos professores participantes, durante as oficinas, como podemos observar, no Quadro 3

Quadro 3 – Proposta de atividade com os Recursos Educacionais elaborado pelos professores

EIXO TRABALHADO: Leitura e Compreensão de gêneros textuais e Análise linguística
CONTEÚDOS: - Comunicação oral : leitura e compreensão de gêneros textual tutorial - Produção de textos : transmutação de gêneros : trabalho com HQ a partir do uso do RED <i>Pixton</i> - Análise e reflexão sobre a língua
Leitura e Compreensão de gêneros textual tutorial
Nº DE AULAS: 10 aulas de 50min
OBJETIVO GERAL: Entender a natureza, a função e as características do gênero textual tutorial.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
Identificar as características do gênero textual tutorial; Reconhecer o uso do modo imperativo em tutoriais; Reconhecer o uso do gerúndio em tutoriais; Produzir um tutorial.
METODOLOGIA: Primeira fase: conhecendo o gênero; Segunda fase: produção compartilhada e reescrita; Terceira fase: produção individual e design da narrativa. Exposição dos trabalhos.
AVALIAÇÃO: Os alunos serão avaliados nessa aula conforme atividades: participação nas atividades propostas no tutorial; participação produtiva nas discussões orais sobre composição do gênero tutorial; levantamento de argumentos sobre a utilização dos tutoriais; explorando a recurso digital “ <i>pixton</i> ”, suas funcionalidades ;produção de um texto em História em Quadrinhos (HQ) sobre as vantagens da utilização dos tutoriais, e outros temas abordados em sala de aula

Fonte: diário de campo 2016.

A atividade proposta aos docentes como o produto final das oficinas, teve como objetivo incentivar as práticas mediadas pelas TICs, através de atividades que desenvolvem o letramento digital, como os usos dos Recursos Educacionais Digitais – RED, estudados durante as oficinas de intervenção ministradas, como poderemos comprovar nas descrições das aulas observadas, nos trechos que seguem o relato da aula.

Com vistas à consecução dos objetivos estabelecidos no plano de aula, foram propostos os seguintes tópicos de aprendizagem: Leitura e Compreensão de gêneros textual tutorial; identificação dos aspectos linguísticos da construção do gênero textual trabalhados de forma articulada e adaptada às necessidades e aos interesses da turma, num constante processo de construção de conhecimento, baseado em aspectos significativos da realidade de ensino vivenciada pelos participantes: (a) problematização inicial, a partir do conhecimento prévio (b) conteúdo teórico; (c) reflexão crítica, discussões e relatos dos participantes, relacionados aos tópicos em estudo das tutoriais (d) atividades de sistematização teórico-metodológica com base nos tutoriais apresentados (e) produção de tutoriais, apoiados nas noções teóricas tratadas; (f) implementação das atividades em sala de aula com o uso do *Pixton*, exploração do recurso e produção de H; (g) socialização e avaliação das produções. Os trabalhos foram realizados inicialmente em duplas, e seguida houve a produção individual e em grupos produtivos com tarefas diferenciadas.

Diante disso, o objetivo deste relato é descrever e analisar as atividades desenvolvidas em sala, para a execução da atividade final das oficinas de intervenção com o uso dos Recursos Educacionais Digitais, o plano de aula, elaborado pelos docentes participantes, que teve como público alvo, estudantes da turma da 1ª série do Ensino Médio “B”, as atividades desenvolvidas correspondem a duas semanas de aula, ou seja, o quantitativo de dez aulas de cinquenta minutos.

Ao chegarmos à sala, a professora realizou as apresentações iniciais, em seguida, apresentou a agenda da aula, firmando o contrato pedagógico, com os discentes. A aula teve início a partir de perguntas exploratórias sobre o conhecimento dos estudantes acerca do gênero tutorial, a professora, realiza os seguintes questionamentos: “o que é tutorial? O que sabem sobre o gênero textual? Quais os tipos de tutoriais que conhecem? Qual a utilidade do gênero tutorial?” O estudantes expõem o que sabem sobre o assunto, a professora anota na lousa. Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual a ser estudado, a professora realiza a introdução ao assunto, partindo da seguinte explanação,

como podemos comprovar no trecho apresentado, no qual, a docente sistematiza o conceito do gênero textual a ser estudado:

o que é um tutorial? Que tipos de tutoriais vocês conhecem? Nesse momento, surgiram vários questionamentos. [...] a professora conceitua: que “A palavra tutorial é derivada da palavra tutor, visto que o seu objetivo é ensinar. Tutoriais são muito comuns na informática, sendo usados para ensinar como programas funcionam e como podem ser operados por usuários iniciantes. A palavra vem do latim tutus (proteger). Os tutoriais “protegem” o usuário das armadilhas do programa, ou resguardam a integridade do computador das investidas dos usuários mais afoitos.” A partir daí, conseguiu despertar o interesse dos estudantes, que apresentaram as suas experiências com o gênero, tutorial, a estudante_1, fala:” professora, eu assisto sempre tutorial de maquiagem”, outro estudante, expõe:” eu busco para resolver questões, como instalação de programas”.

(Fonte: Diário de campo: 22/08/2016)

No decorrer da aula, surgiram vários exemplos de práticas cotidianas com o gênero textual tutorial. Dando continuidade, o professor utilizou exemplos apresentados pelos estudantes, contextualizando-os, despertando a atenção de todos, considerando que na Proposta Curricular para Língua Portuguesa/SEE-PE (PERNAMBUCO, 2013) da 1ª série do Ensino Médio está proposto o estudo da tipologia injuntiva/prescritiva, assim, trabalhar tutoriais é repertoriar o aluno com mais um gênero, dentre os textos instrucionais, destacando os aspectos linguísticos e características do gênero tutorial.

No segundo momento, foram apresentados modelos de tutoriais da internet, mostrando que eles ensinam de tudo, desde configurar um celular, dobrar um lençol, usar programas de computador, etc. A professora fez a exposição no vídeo do tutorial para criação do *Gdocs*. Os estudantes observaram com atenção, então, ela explicou para a turma que a atividade extraclasse seria criar o *e-mail*, a partir das orientações recebidas, uma vez que na sala de aula não estavam com acesso à internet.

Em seguida, foi exibido um vídeo do tutorial *Storybird*, um objeto educacional digital, que orienta na criação de histórias e incentiva a produção escrita, bem como do tutorial do *Podcast*, que orienta como criar produções na forma de publicação de arquivos de mídia digital. Dando sequência ao cronograma da aula, a professora apresentou os slides com o tema Recursos Educativos Digitais, no qual, delimita o conceito, características, além de apresentar diversos sites que apresentam o tema, tutoriais, solicitando aos estudantes que realizassem a pesquisa no site <http://www.meustutoriais.com.br/>, para que os estudantes

realizassem a pesquisa na *web* e preenchessem uma tabela, na qual realizariam a classificação dos tutoriais encontrados por categorias: humor, informática, saúde e beleza, utilidade domésticas e outros.

A atividade foi orientada com o seguinte comando: “Pesquisem no *site* e preencham uma tabela com a classificação dos tutoriais encontrados por categorias: humor, informática, saúde e beleza, utilidade domésticas e outros”. (In: Diário de Campo, 27/08/2016). Na aula da semana seguinte, foram apresentados modelos de tutoriais. Após a conclusão da atividade foi solicitado aos estudantes que formassem um círculo, para socialização das experiências da pesquisa no *site* dos tutoriais.

O trabalho com a pesquisa objetivou a categorização do gênero tutorial, à medida que os estudantes realizam o trabalho, identificam a estrutura do gênero estudado e suas diferentes funcionalidades. Foram afixados tarjetas em cartolina com os nomes das categorias, e identificando diferenças e semelhanças nos tutoriais pesquisados, levando o estudante a reflexão e sistematização do conteúdo trabalhado. Após a apresentação dos trabalhos, foram formuladas propostas e contribuições que enriqueceram a discussão. Passaram-se, assim, três aulas.

Ao final da aula, a professora orienta as atividades da próxima, aula que iriam trabalhar com o tutorial *Pixton*, desse modo, foi solicitado aos estudantes que trouxessem os *notebooks* para a sala de aula, uma vez que os que têm na escola não estavam em bom estado, e não eram suficientes para todos.

É importante destacar que o uso de Recursos Educativos Digitais (RED), como interface para o ensino da Língua Portuguesa, leva em consideração algumas potencialidades do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), na construção de uma autoria docente e coautoria discente, no contexto da *web*, considerando ainda as diversificadas ferramentas midiáticas e suas interfaces múltiplas.

No tópico a seguir, descreveremos relato da experiência da proposta de atividade de letramento digital elaborado pelos professores ao final da oficina de intervenção o uso do Recurso Educacional Digital, o *Pixton*, como aulas de Língua Portuguesa. A nossa proposta é que a interface possam ser consideradas como parte das aulas de leitura e produção escrita.

5.3 Aprendizagem colaborativa e autoria: o *pixton*®, como recurso educacional digital (RED) nas aulas de língua portuguesa

Ao solicitarmos aos professores a elaboração de uma proposta de atividade, com o uso de um dos recursos educacionais digitais, apresentados durante as oficinas, os professores, participantes nas oficinas de intervenção, escolheram o *Pixton*, justificando da seguinte forma:

escolhemos por preencher os objetivos da aula, uma vez que o trabalho com as HQ (histórias em quadrinhos) permite trabalhar os textos multimodais. Na elaboração do plano de aula sobre “tutoriais”, explorando a multimodalidade e incentivar a produção colaborativa. (Fonte: diário de campo - 27/08/2016).

Dentro dessa ótica, este trabalho teve como objetivo, fazer um protótipo da aula, que embasam-se nas atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, direcionando os estudantes ao uso do Recurso Digital Educacional, *Pixton*, sem perder de vista os conteúdos curriculares da matriz regular, do Ensino Médio.

Assim, vivenciados o processo de planejamento, produção, o resultado final desse plano de aula é a produção de HQ, e tutoriais, com o uso do recurso digital. Nesse sentido, diante das inúmeras possibilidades oferecidas pelos usos do recurso educativo digital, no ensino, descreveremos a seguir a experiência do uso do *Pixton*®, na aula de Língua Portuguesa, voltado para a práxis de sala de aula, com possibilidades de exploração e produção do RED por estudantes do primeiro ano do Ensino Médio.

O *software Pixton*⁹ é um serviço gratuito oriundo da *Web 2.0*. Sua funcionalidade ocorre através de um sistema de créditos, que são acumulados durante os acessos e estes destravam novas funcionalidades. Uma das formas de adquirir créditos é indicar para os contatos, ou seja, quanto mais você usa a ferramenta, maior será o seu nível, e mais créditos você irá ganhar. A aula teve início após todos os procedimentos: chamada, apresentação da agenda e o contrato didático. Com a exibição do vídeo tutorial Recurso Educacional Digital (RED), apresentando no vídeo o tutorial: *Pixton*, apresentando a interface do recurso através do uso do *data show*.

Em seguida, entregamos aos estudantes um texto instrucional contendo as orientações de uso do *Pixton*. Solicitamos aos participantes que abrissem o sítio para que começassem a

⁹ Criado pela empresa Pixton Comics Inc. ©, é uma ferramenta *Web 2.0*, onde a publicação e a interação on-line tornam-se acessível aos usuários, e tem como objetivo permitir a criação de histórias em quadrinhos, a partir da criação de um registro simples.

interagir com o ambiente de produção. Os estudantes exploram todo o ambiente. Em seguida a professora orientou o cadastramento de todos no site, ação foi seguida, passo a passo:

no menu superior direito escolha “Diversão” e clique em Login; 2. Clique em “Registre-se” ou use sua conta no *Facebook/Google* e abrirá uma nova tela; 3. Na próxima tela clique em “Ainda não tenho um nome de usuário Pixton”, escolha o nome e clique em “Aceito”. (Fonte: diário de campo. 27/08/2016)

O Recurso Digital, *Pixton*®, apresenta três versões: empresas, escolas e diversão, sendo a última uma versão gratuita que disponibiliza diversos cenários, personagens e um conjunto de ferramentas que possibilita a inserção de objetos, diálogos, movimentos, entre outras, além do idioma em português. Após o cadastro concluído, os estudantes foram orientados a explorar o recurso *Pixton*®. Na página inicial como podemos verificar (na figura 2), apresentamos a interface do recurso, no ambiente de criação, são oportunizadas três modalidades para escolha e cadastro do usuário no *Pixton*®, que são: *Pixton*® para Diversão, *Pixton*® para a escola, *Pixton*® para empresas. O cadastro dos estudantes foi direcionado no *Pixton*® para escolas.

Figura 2- Tela inicial do Pixton



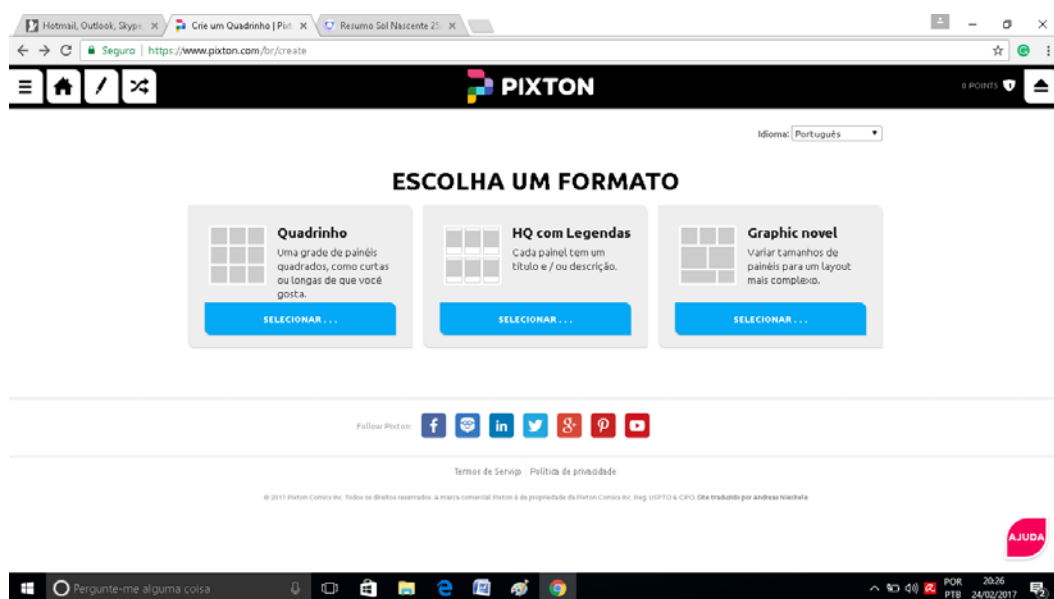
Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em: <https://www.pixton.com/br/>.

Em seguida, foi realizada a exploração do ambiente *Pixton*®, conforme (figura 2). Os estudantes escolheram o link “*Pixton* para escolas”. É gratuito para uso individual e pago para

o uso em grupos. O acesso pode ser feito, inclusive, por *smartphone* por meio do *APP* disponível no *Play Store*. A interface do *pixton*, por ser altamente interativa e pela função de compartilhamento (*Facebook*, *Twitter*, *LinkedIn*, *YouTube*, entre outras) ou pelo bate-papo do próprio site as interações são potencializadas, é um recurso que facilita a interação e a produção.

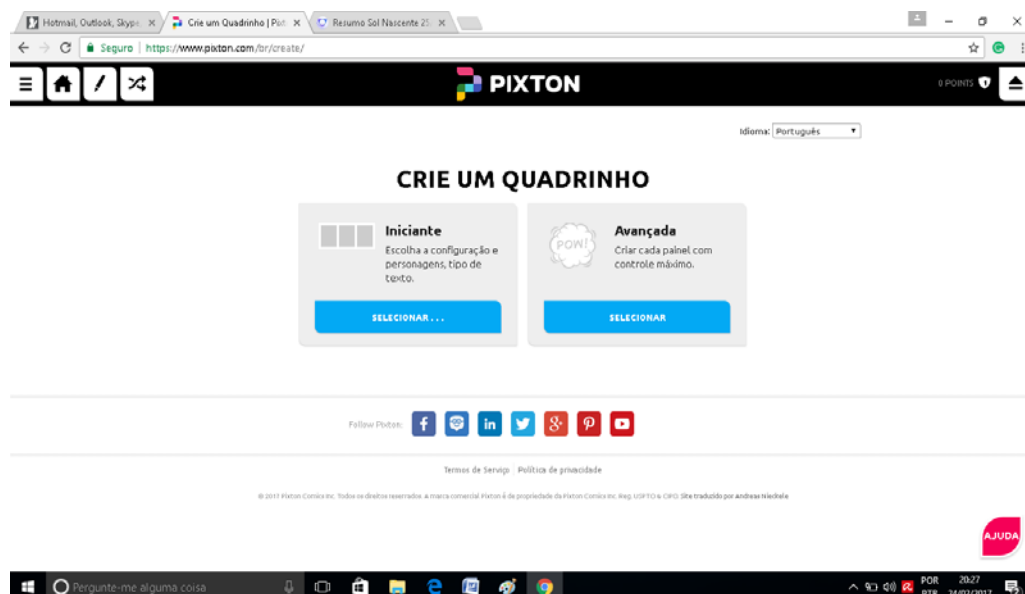
O *Pixton*®, poderá oferecer, enquanto recurso didático, um diferencial às práticas educativas, uma vez que suas ferramentas dão suporte aos estudantes durante a criação de HQ, o próprio ambiente estimula a criação, a escolherem ao clicarem no item escolhido, os estudantes são direcionados a próxima tela, na qual, o recurso disponibiliza a escolha do formato da História em quadrinhos (HQ) e seus diversos formatos: com Legendas ou *Graphic Novel*, no qual encontramos uma grade de painéis com os seguintes formatos: quadrinhos, HQ com legendas, *Graphic novel*. são direcionados a próxima tela, (ver figura 3)

Figura 3- Explorando o ambiente Pixton (formato do texto)



Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em: <https://www.pixton.com/br/>.

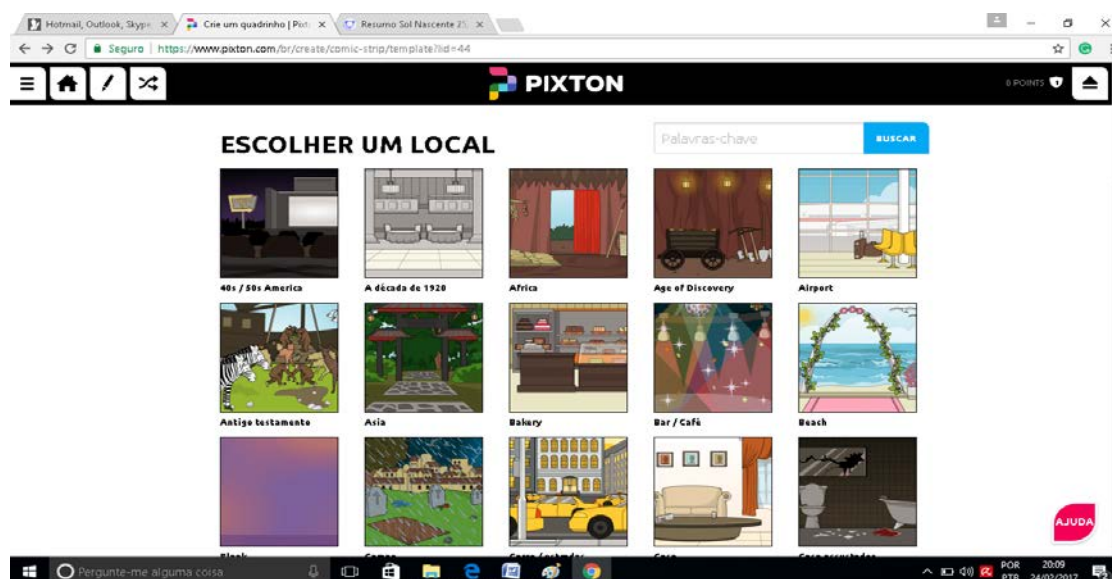
Figura 4- Tipos de Quadrinho Pixton



Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em: <https://www.pixton.com/br/>.

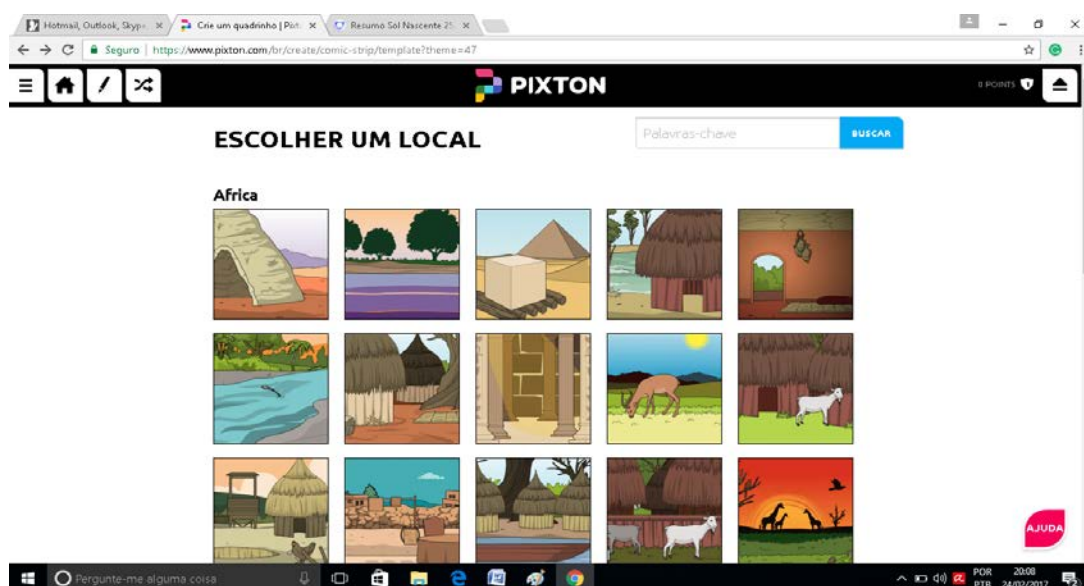
Ao concluírem a etapa, os estudantes são direcionados a escolher na interface do *Pixton*, os níveis para produção entre o inicial ou avançado (ver na figura 4). Em seguida, são direcionados a escolha do local, onde será descrita a história, como na (ver na Figura 05), são fornecidos, os nomes de alguns países. Em seguida, a escolha do cenário da história (ver na figura 6).

Figura 5- Escolha do local da HQ



Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em: <https://www.pixton.com/br/>.

Figura 6- Cenário da HQ Pixton



Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em :<https://www.pixton.com/br/>.

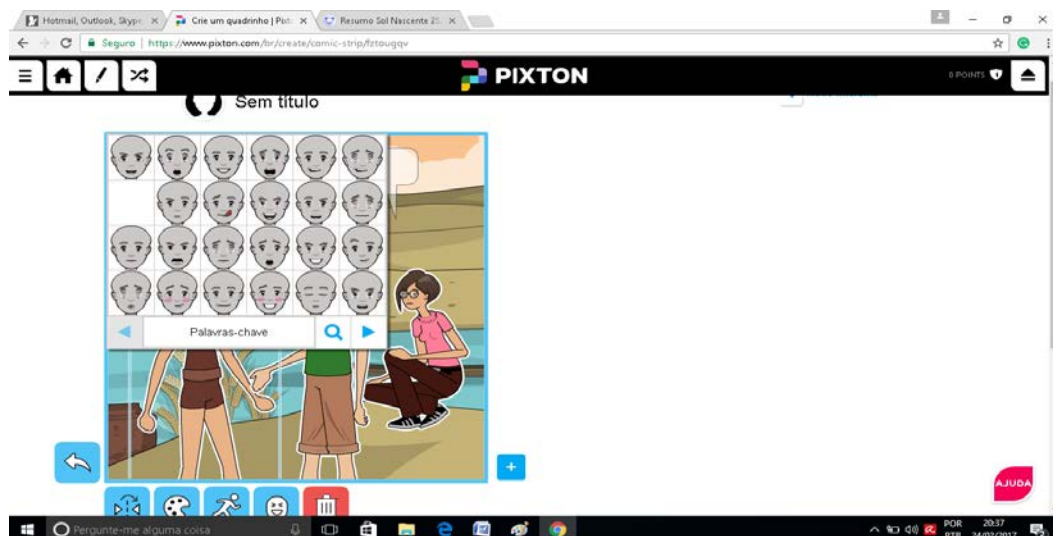
Dando continuidade, os estudantes escolhem as personagens (ver na figura 07), as expressões faciais e movimento (ver na figura 08), como podemos visualizar a interface, permite desenhar personagens flexíveis, dando-lhes expressões e movendo-os em qualquer pose que seja necessária.

Figura 7- Escolha das personagens da HQ Pixton



Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em: <https://www.pixton.com/br/>.

Figura 8- Escolha das expressões das personagens da HQ Pixton

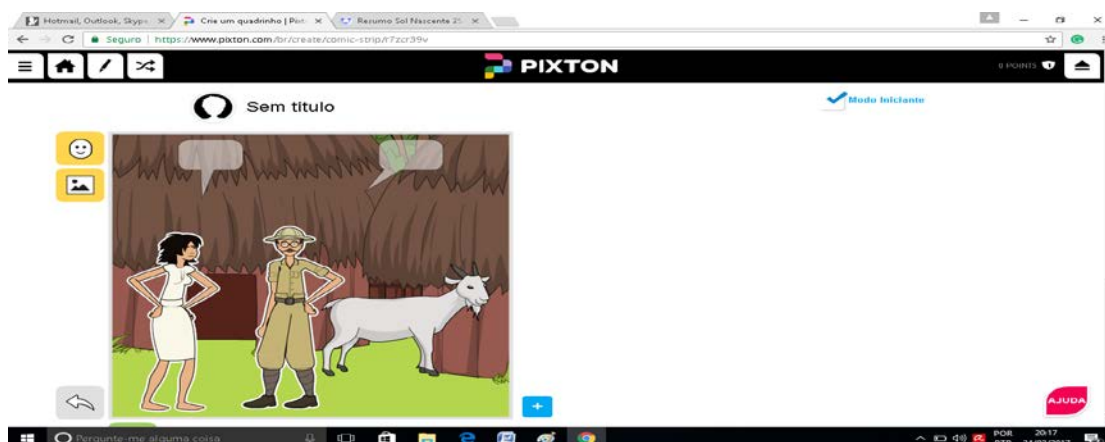


Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em :<https://www.pixton.com/br/>.

Após, as etapas de seleção das personagens com movimentos e expressões faciais, os estudantes avançam para a produção dos quadrinhos, introduzindo os balões e as falas das personagens. (ver figura 9). Terminada a fase de exploração do ambiente, a professora propõe que os estudantes que se agrupem em duplas para produção de uma HQ (história em quadrinho).

Os temas escolhidos variavam, desde a HQ, sobre a produção de um tutorial, a outros temas já trabalhados em sala de aula. Os estudantes escolhem o cenário e iniciam a produção escrita, a HQ, obedecendo todas as etapas da produção: a escolha do cenário; as personagens; as expressões faciais e corporais dos personagens entre outros atributos necessários à organização do enredo.

Figura 9- Produção do diálogo e painéis da HQ Pixton



Fonte: Diário de campo, 2016, disponível em :<https://www.pixton.com/br/>

Alguns dos estudantes demonstraram ter uma maior familiaridade com os usos das plataformas digitais e desenvolveram com mais facilidade a habilidade de montar os painéis, concluindo rapidamente o preenchimento dos mesmos, progredindo para o nível mais avançado. Cada produção possuía características peculiares. Percebemos que foram elencadas várias situações de sala de aula. No primeiro trabalho de produção, não estabelecemos um tema específico.

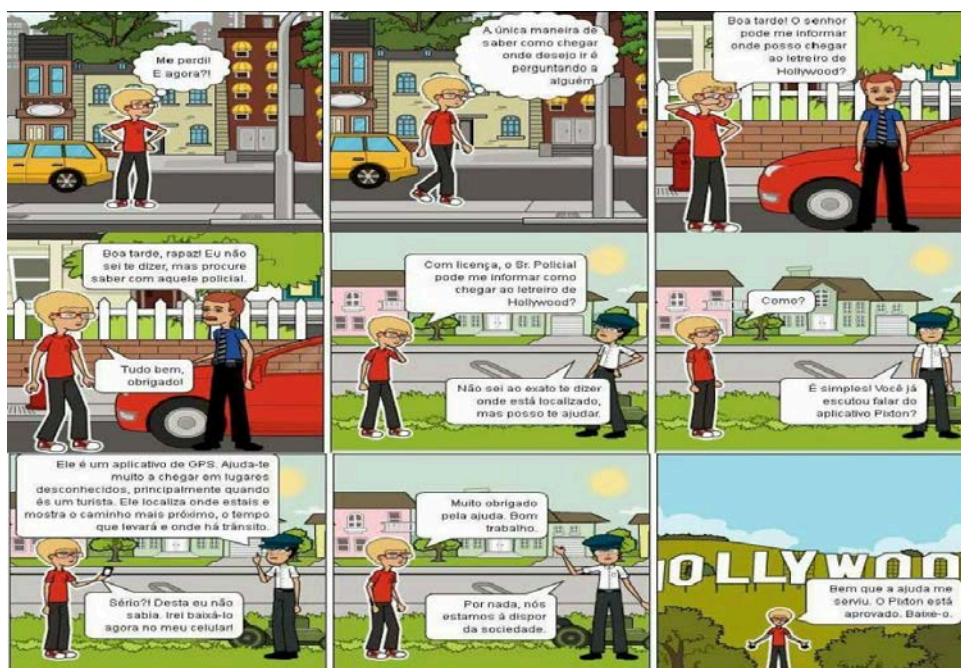
Durante as atividades de produção, a professora passou em cada grupo, orientando-os, individualmente, no uso da ferramenta *Pixton*®, dando sugestões para melhoria do texto escrito, correções gramaticais, ortografia. Cabe aqui salientar que uma das vantagens do recurso é que ele orienta a progressão temática. O *software* auxilia a capacidade de relacionar corretamente os mecanismos de coesão sequencial. Após a produção escrita, a professora orienta a reescrita. Ribeiro (2016), alerta para as habilidades necessárias na produção escrita *on-line*:

para escrever na tela, é preciso que o produtor do texto saiba operar com os recursos das ferramentas de escrita, tais como por exemplo, usar a fonte e o tamanho de letra e marcá-las com negrito, itálico ou sublinhado, inserir tabelas, gráficos, imagens, links, organizar o espaçamento das linhas, os parágrafos e configurar o layout da página, etc. Todas essas mudanças implicam novas maneiras de ler e novas relações com a escrita que precisam ser consideradas e exercitadas nas instituições de ensino. RIBEIRO (2016, P. 166).

Assim, a turma reinicia a produção de quadrinhos, após as correções e reescrita realizada no *Pixton*, após a correção do material e impressos os trabalhos produzidos para socialização. Retomando a abordagem, solicitamos a apresentação das duplas para exibirem as HQ.

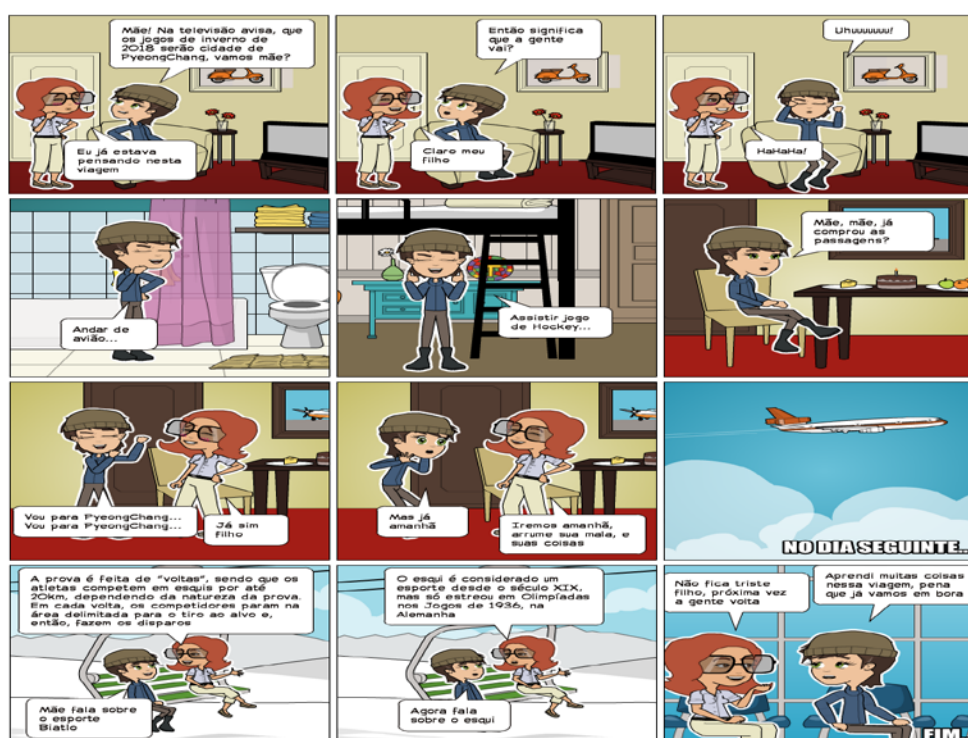
A socialização dos trabalhos ocorreu com utilização do *data show*, para os outros membros da turma: os estudantes apresentaram as cenas e, oralmente, realizavam o relato de suas produções, os estudantes organizaram o espaço da sala de aula. A exposição aconteceu também para outras turmas da escola, dessa forma todos os grupos apresentaram suas produções, apresentaremos a seguir dois dos trabalhos produzidos pela turma, conforme podemos visualizar nas (figuras 10 e 11).

Figura 10- HQ produção dos estudantes



Fonte: Diário de campo, 2016, pesquisa do autor.

Figura 11- HQ 2 produção dos estudantes



Fonte: Diário de campo, 2016, pesquisa do autor.

Como poderemos comprovar as atividades desenvolvidas em sala de aula a partir do estudo do gênero textual tutorial, com o uso dos recursos digitais, oportunizou a reelaboração

e estudo de outro gênero a História em quadrinhos (HQ). Quando se fala no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, Araújo e Leffa (2016, p.58) coloca-nos que

esse processo de relaboração e inovadora de gêneros discursivos nas redes sociais está associado a relativa liberdade de criação proporcionada por espaços virtuais, que permitem aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de texto híbridos que acontecem por meio das atividades de recortar/ copiar e colar próprias das tecnologias digitais

No momento da apresentação, houve a participação de todos da turma. Os trabalhos estavam bem elaborados, com *layout* atrativo. Os trabalhos dos estudantes foram elaborados com temas variados, o do grupo de estudantes que elaborou um tutorial, a partir do uso do *Pixton*, orientando como realizar a impressão das HQ produzidas, entre outros.

Os resultados demonstraram que o letramento digital desenvolvido por meio do *Pixton* incentiva o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, abrindo espaço para criatividade, reflexão e autoria de textos na internet. Esse aspecto foi observado no estudo de Ribeiro, (2016, p. 162), quando cita que,

para ser cibercidadão, o novo sujeito social precisa dominar a tecnologia da escrita, ser alfabetizado, mas precisa, principalmente, fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, ou seja, desenvolver habilidades de para construir sentidos através dessas práticas Em síntese, precisa ser letrado.

Nesse contexto, é necessário que o usuário compreenda a sintaxe da mídia digital e suas interfaces, explorando seus limites e possibilidades. De acordo com Coscarelli, (2016, p. 82) “compreender a sintaxe a partir da qual operam as interfaces gráficas digitais auxilia, portanto a navegação por esses ambientes.” Dessa forma, é a partir da aquisição das competências básicas para operar no ambiente virtual, que os estudantes iniciam a produção de quadrinhos, pois, só através da reescrita realizada no *Pixton*, que foi encaminhado a produção do material e a impressão dos trabalhos produzidos. Em seguida organizados para socialização.

A plataforma digital com que trabalhamos apresenta uma grande variedade de aplicações na educação, pois envolve características que podem ser exploradas em todas as disciplinas do currículo. Como descrito por Zacharias (2016, p. 28), “ a configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas da própria aprendizagem, tornando-os menos passivos e mais participativos.” A autora ainda continua:

todas essas situações favorecem a compreensão por parte dos professores, de como as tecnologias modificam a relação leitor com os textos e com a própria leitura. À medida que se familiarizam com os artefatos disponíveis nos ambientes digitais, com textos e produções de sentidos demandas pelas mídias digitais, os professores criam pontes para modificar suas formas de ensinar leitura e a escrita. ZACHARIAS, (2016, P.29)

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar que o uso de Recursos Educativos Digitais (RED), como material de uso pedagógico no Ensino da Língua Portuguesa, leva em consideração algumas potencialidades do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na construção de uma autoria docente e coautoria discente, no contexto da *web*, considerando ainda as diversificadas ferramentas midiáticas e suas interfaces múltiplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa o início de um longo processo de pesquisas sobre as práticas de letramento digital, tendo como *lócus* o laboratório da sala de aula.

Nessa perspectiva, os resultados do presente estudo apontam para a importância do conhecimento sobre o uso das TICs, no processo de ensino e de aprendizagem, e revelam que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que delas fazem uso, em suas práticas de leitura e de escrita. Desse modo, é coerente concluir que estamos no caminho certo. A integração dos recursos midiáticos nas aulas de Língua Portuguesa potencializa o envolvimento de todos no processo de criação de materiais, promovendo a aprendizagem colaborativa e significativa.

Constatamos, ainda, que houve um avanço qualitativo por parte de alguns professores participantes das oficinas de intervenção, demonstrando nas suas práticas os usos das tecnologias como ferramentas de ensino e de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, percebemos que, apesar de demonstrarmos a eficácia da intervenção, foi encontrada certa resistência por parte de três docentes, no tocante à adesão a essas novas estratégias no seu cotidiano escolar. As dificuldades no manuseio das tecnologias, o domínio mais complexo ou sofisticado e a acomodação dos docentes são um forte impasse para mudanças no sistema educacional. Fatos como esses ilustram e reafirmam a convicção de que não é a mera introdução de recursos tecnológicos na escola a garantia de uma mudança efetiva na ação educativa, sendo necessárias, para tanto, ações mais amplas que estimulem o professor a redimensionar o seu papel.

Assim, ao procurarmos, neste trabalho, avaliar o letramento digital do professor de Língua Portuguesa, concluímos, a partir dos dados analisados, a relevância da formação inicial e continuada na prática dos professores regentes, uma vez que as tecnologias mudam, constantemente, e a construção de uma rede permanente de formação possibilita a conexão com múltiplos contextos necessários para tessitura do conhecimento. Dessa forma, é necessária a reestruturação nos currículos dos cursos de formação de professores e que as agências formadoras passem a se preocupar com a formação de professores para usar as novas tecnologias, em favor dos processos de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa revela, ainda, que a inserção dos Recursos Educacionais Digitais (RED), nas aulas de Língua Portuguesa fez emergir outros processos de produção e de formação coletiva,

ou seja, surgem outros cenários para incorporação das tecnologias, aos quais se atribui um novo redimensionamento da função docente, estabelecendo outros sentidos na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, para que desenvolvam, em sala de aula, atividades de linguagem mais atrativas, dinâmicas e atuais. Assim, como observamos nas atividades realizadas em sala de aula, com o Recurso Educacional *Pixton* e o seu efeito multissemiótico, através de um ambiente virtual assíncrono, que permite a criação de histórias em quadrinhos, o recurso pode ser usado na transmutação e na reelaboração de gêneros textuais, contribuindo, significativamente, para uma maior aprendizagem dos estudantes, motivando a aprendizagem colaborativa e ampliando as habilidades de leitura e de produção textual, abrindo espaço para autoria de textos na internet.

Para Rojo (2013), é preciso que nas escolas desenvolvam-se uma “pedagogia de multiletramentos”, que dê conta do perfil e dos interesses do leitor jovem. Assim, para a autora, o professor necessita estar dotado de um novo olhar, no sentido de enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas. Ao analisarmos o processo de interação professor/aluno, na realização das atividades descritas, sabemos que este é o percurso a seguir.

Nessa perspectiva, como estudante, coordenadora e pesquisadora, a propositiva dessa intervenção se constituiu como uma etapa extremamente importante para minha formação e no meu fazer pedagógico, o qual foi reconstruída e resignificada a cada encontro com os professores, aguçando o desejo em aprofundar os estudos sobre uso dos recursos educativos digitais integrado as aulas de Língua Portuguesa. Percebemos que esta é uma discussão que tem muito a ser explorada, pesquisada e divulgada para que outros professores possam ter acesso a vários recursos educacionais disponíveis na internet para auxiliar no trabalho em sala de aula.

Assim, ao propormos a realização das oficinas de intervenção na escola abrimos um espaço para a reflexão sobre a prática dos docente de Língua Portuguesa e a sua formação para os usos das TICs, despertando a necessidade de integrar os usos dos Recursos Educativos Digitais ao processo de ensino e aprendizagem para que não se fixem em práticas de transmissão e reprodução.

Assim, com a presente proposta pretendemos romper com a visão cristalizada do Ensino de Língua Portuguesa, buscando novas formas de favorecer mudanças na prática dos docentes na contemporaneidade, por um ensino de língua contextualizado, colocando a

disposição dos estudantes com apoio das TICs, conteúdos que são inalcançáveis em sala de aula.

Diante do exposto, o presente trabalho sinaliza para outras pesquisas que possam mapear o número de estudantes atendidos pela escola, sobre os benefícios dos RED Recursos Educativos Digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, se esses favorecem a pesquisa colaborativa e se contribuem para a aprendizagem dos conteúdos, integrando todas as disciplinas do currículo. Como proposição a partir da vivência e narrativas dos professores sugerimos que a Secretaria da Educação do Estado do Pernambuco (SEE/PE), possa investir na formação continuada dos professores para os usos dos Recursos Educativos Digitais (RED) integrados aos conteúdos de Língua Portuguesa, garantindo condições para que possam inovar as suas aulas, possibilitando uma maior participação dos estudantes. Pois, vimos que os usos dos recursos educativos digitais, no contexto das redes colaborativas incentivam a autoria e colaboração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2014.

AMARAL, Luis Henrique & Amaral Carmem Lúcia Costa. Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação. IN AMARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. da S.; CABRAL, Ana Lúcia T. (Org.). **Interações virtuais. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. 208

ARAÚJO, Júlio; LEFFA; Vilson. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São. Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; Behrens, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed São Paulo: Papirus, 2013 a. p. 67-132.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva, **Cultura acadêmica e tecnologias intelectuais digitais**: ensinar e aprender com blogs educativos no ensino superior/Lebiam Tamar Silva Bezerra, João Pessoa, 2011. tese de doutorado – UFPB - CE.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris ,2008. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009** – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998**. Disponível em: <http://edutec.net/Leis/Educacionais/edd2494.htm>. Acesso em: out. 15.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 30/3/2016

BRASIL, MEC_Ministério da Educação. **Base Nacional comum** (BNCC). Proposta preliminar. segunda versão. Revista, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2016 .

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura _ MEC, **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 02 janeiro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 11 jul. 2015.

BUZATO, Marcelo El K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E.(Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 53-63.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para Aprender**, Ed. São Paulo: parábola editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª Ed; 1.reimp_ 248p _Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, Editora 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>, acesso em 20 de março 2016.

DIAS, A. V. M. . Mini contos Multimodais. In: Roxane Rojo; Eduardo Moura. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. 1, p. 95-122.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERRUGINI, Lilian; et al. **A Importância das Redes na Educação a Distância: Um Estudo Sobre as Práticas do Curso Piloto de Administração**. In: XI Congresso de Ensino Superior a Distância, p. 693-707, 05-08 de agosto de 2014, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128013>. Acesso em: 10 de março de 2016, às 11h20min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L.V. e FREITAS C.V **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, 2002.

GABRIEL. M. Educar a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013;

GATTI , BERNARDETE A, **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais**, Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, jan./abr. 2014

GOMES, Luiz Fernando. **Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise**. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

GOMES, Luis Fernando. Redes Sociais e escola: o que temos de aprender? , IN ARAÚJO, Júlio; LEFFA; Vilson. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005

KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In.: ROJO, Roxane. (org) **Alfabetização e letramento.** Campinas, SP: Mercado das letras 1998

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: mercado de Letras, 1995.learning. Cooperative Learning and College Teaching Newsletter, v. 6, n. 1, p. 2-5, 2010

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.

In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEMOs, André. Ciberespaço e Tecnologias Móveis: processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura. In: MÉDOLA, Ana Silvia; ARAÚJO, Denise; BRUNO, Fernanda (Orgs.). **Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática.** Porto Alegre: Sulina, 2007a. p. 277-293

LEMOs, André. Podcast. Emissão Sonora, Futuro do Rádio e Cibercultura. In: **Publicação do Ciberpesquisa** – Centro de Estudos e Pesquisas em Cibercultura, Salvador, BA, ano 5, n. 46, jun. 2005. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_46.htm. Acesso em: 10 outubro. 2016

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** tradução de Carlos Irineu da Costa.— São Paulo: Ed. 34, 1999 São Paulo.

MAIA, Junot de Oliveira, Novos e Híbridos Letramentos em Contexto de Periferia. IN ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola. 2013

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, Antônio C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996

MORAN **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá (4ª Ed, Papirus, 2009, p. 101-111).

MORAN, José M. / Masetto, Marcos T. / Behrens, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** 21ª Ed. 2013 ,PAPIRUS. Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado, **Currículo de Português para o Ensino Médio**, com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco ,2013, disponível:http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues. Acesso em 16/ 06/16.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000. Reimpressão, 2008.

RAMOS, J. L. (org.) . **Portal das Escolas: Recursos Educativos Digitais para Portugal - Estudo Estratégico**. Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE), Lisboa.2010.

RAMOS, J.L.;TEODORO, V.D.; FERREIRA, F.M. **Recursos Educativos Digitais: Reflexões sobre a prática**,disponível:<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5051>;acesso em 20 de maio de 2016

RIBEIRO, Andrea Lourdes, Jogos *Online* no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para Aprender**, Ed. São Paulo: parábola editorial, 2016.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Praticando os PCNS. São Paulo/Campinas: Educ/Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras 252. P.2000.

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

ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São São Paulo: Parábola,. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SACCOL A., SCHLEMMER E. E BARBOSA J. **m-learning e u-learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2011.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **A Ecologia Pluralista da Comunicação**. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARAIVA, Terezinha, **Educação a distância no Brasil: lições da história no Brasil: lições da história**. Terezinha Saraiva ... Rev. Em Aberto, Brasília, DF, Brasil. e-ISSN: 2176-6673

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Trad. Magda França Lopes. Por Alegre: Artmed, 2009.

SILVEIRA, Ismar Frango. Objetos de aprendizagem para ensino de Línguas. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Ma. da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**, 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. ed.^a São Paulo: Contexto, 2012.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

VALENTE, José Armando. **Blended learning** e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, [s.l.], n. 4, p.79-97, 2014. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/0104-4060.38645.

VANASSI, Gustavo Cardoso. **Podcasting como processo midiático interativo** . Monografia. Curso de Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda. Universidade de Caxias do Sul. 2007. 73f. Disponível em:
<http://www.bocc.ubi.pt/pag/vanassi-gustavo-podcasting-processo-midiatico-interativo>.
 Acesso em: 15.06.2016

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para Aprender**, 1. ed. - São. Paulo : Parábola Editorial, 2016. 192 p. ; 23 cm. (Linguagens e *tecnologias* ; 3).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta de solicitação da pesquisa ao cenário de estudo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

Solicitação de realização da pesquisa na EREM Professora Carlota Breckenfeld.

Ilm^a Srt^a

Silvana Silva Siqueira.

Gestora.

Prezada Senhora

Eu Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho, discente do Mestrado em Linguística e Ensino _ UFPB, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa de curso sobre, “APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DAS TIC NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA”, será desenvolvida por meio da aplicação de (QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS) aos professores.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa : verificar as possibilidades e as implicações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua concepção colaborativa de conhecimento na prática dos docentes de Língua Portuguesa

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Sendo assim, solicito a vossa contribuição com o estudo na autorização da realização do mesmo na equipe de Língua Portuguesa. Sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Lyedja Syméa F. B. Carvalho
Mestranda/UFPB

Marineuma de Oliveira C.Cavalcanti
Prof. Dr^a Orientador/UFPB

APÊNDICE A 1 – Carta de solicitação

Ilm* Srt*

Silvana Silva Siqueira.

Gestora.

Prezada Senhora

Eu, Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho, discente do Mestrado em Linguística e Ensino _ UFPB, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa de curso sobre, "APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DAS TIC NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA", será desenvolvida por meio da aplicação de (QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS) aos professores.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa : verificar as possibilidades e as implicações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e sua concepção colaborativa de conhecimento na prática dos docentes de Língua Portuguesa

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Sendo assim, solicito a vossa contribuição com o estudo na autorização da realização do mesmo na equipe de Língua Portuguesa. Sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Lyedja Syméa F. Barros

Lyedja Syméa F. B. Carvalho

Mestranda/UFPB

Marineuma de Oliveira C. Cavalcanti

Marineuma de Oliveira C. Cavalcanti

Prof. Dr^a Orientador/UFPB

Recebido

Silvana da S. Siqueira

Silvana da Silva Siqueira :
Diretora
Mat.: 174.403-8

APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DA PESQUISA AO CENÁRIO DE ESTUDO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

MESTRADO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título: **“APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DAS TIC NO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA.”** Meu nome é Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho, sou o pesquisador responsável e minha linha de Pesquisa é Tecnologias Contemporâneas e Ensino.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, PEDRO JOSÉ SOARES DE SOUZA (nº de matrícula) 164.804-1, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) Lyedja Syméa Ferreira Barros Carvalho, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

***Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

TABIRA, ____ de ____ de 2016.

Pedro José Soares de Souza
Assinatura do pesquisado

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista estruturada com professores de Língua Portuguesa.

Abertura:

Bloco 1: perfil do professor : dados sobre tempo da docência e titulação

Bloco 2: dados sobre a participação e experiência nos usos das TIC.

Bloco 3: Análise dos resultados e exemplos de situações em que as tecnologias estão incorporadas às aulas de Língua Portuguesa e dificuldades enfrentadas

Introdução

1º) Perfil do docente (tempo de docência e formação acadêmica)

2º) Você acha que a formação inicial dos futuros professores tem preparado para o uso das tecnologias educacionais em sala de aula?

3º) Quais os incentivos do sistema educacional quanto ao uso das tecnologias em sala de aula? Você foi capacitado por algum programa do governo ou por conta própria?

Perguntas chave

4º) Como correu a formação continuada para os usos das tics?

5º) Como você avalia a formação em cursos online?

6º) Descreva quais as dificuldades encontradas no uso das tecnologias da informação e comunicação TIC no desenvolvimento do trabalho docente após a participação no curso?

7ª) Quais OS recursos tecnológicos você utiliza com frequência em suas aulas e como são utilizados?

8º) Como se dá o acesso a esses recursos tecnológicos na escola?

9º) Quais as tecnologias móveis são utilizadas com frequência em suas aulas?

Conclusão:

10) A utilização das tecnologias móveis em sala de aula, podem ser agentes potencializadores da aprendizagem?

11) Descreva algumas situações de ensino em que os recursos tecnológicos são utilizados, integrados aos conteúdos de Ensino de Língua Portuguesa (para responder a questão foi utilizado uma ficha)

Recursos digitais	Metodologia utilizada

APENDICE C - PLANO DE TRABALHO

EMENTA: oportunidades de explorar melhor o tempo de aula, para atividades mais práticas ou aprofundamento de estudos, visto que as tecnologias complementam ou se tornam suportes necessários aos estudos de sala de aula; integração do Professor com a internet Ciberultura, convergência de mídias. Durante o estudo,; discutiremos a importância da tecnologia no ensino, veja a baixo a pauta:

Cronograma dos encontros presenciais:

15/07/16, 15/08/16, 08/09/16, 29/09/16

Carga horária: 32h/a

Objetivo geral: Ampliar a reflexão sobre práticas pedagógicas mediadas pelas TIC dos Professores de Língua Portuguesa como produtores de saber e através de atividades que desenvolva o letramento digital

Objetivos específicos:

- Aprofundar a concepção de letramentos;
- Reconhecer os objetos educativos digitais como recurso da aprendizagem de língua portuguesa na integração das tecnologias no currículo e na sala de aula.
- Entender o que é um hipertexto, suas características, e produção.
- Incentivar a produção e aprendizagem colaborativa como o uso de objetos digitais educativos e recursos digitais ou móbile learning nas aulas de Língua Portuguesa.

1º oficina – 8h- Letramento digital

- Acolhida
- Reflexão: Vídeo “We want to be Young. (todos queremos ser jovens)”
- Aprofundamento da concepção de Era digital e o paradigma emergente.

- Exposição dialogada através de slides tutorial do Google.
- Criação do email do grupo
- Exibição de Slides: O que é letramento Digital? Discussão sobre os tipos de letramentos? O que são multiletramentos?
- Grupos de estudo: atividade: criação do email para grupos de estudo : atividade a distância: Encerramento.

2º oficina – 8h Recursos Educacionais e Ensino (RED)

- Leitura comentada: Usos dos Recursos Educacionais _RED em sala de aula.
- “Socialização: O que são Objetos Digitais Educacionais”: é possível a criação de REDS para orientar as pesquisas dos alunos?
- Exibição do vídeo “A importância de contextualizar o uso dos objetos digitais de aprendizagem.”
- Apresentação do tutorial de alguns objetos.
- Atividade a distância: cadastros nos sites pelos professores. Encerramento.

3ª Oficina: 8h Noção de Hipertexto

- Apresentação do slide, conceitos de hipertexto, multiletramentos e letramento digital; - socialização, roda de conversa:
- Orientação de atividades com hipertexto:
- Grupos de estudo: Análise da matriz curricular e no plano

bimestral dos conteúdos a serem trabalhados no bimestre, seleção do conteúdo

- Elaboração de um Plano de aula tendo como enfoque os usos de um dos recursos digitais apresentados nos tutoriais apresentados

4ª oficina: 8h Processos de autoria

- Apresentação de slides processos de autoria com as TIC
- Leitura e discussão “Aprendizagem Móvel (também conhecido por mlearning)”
- Grupos de estudo: realização de planejamento de atividades incluindo os usos recursos digitais estudados, integrando-os estes aos conteúdos de Língua Portuguesa a serem trabalhados durante o bimestre, desenvolvendo o trabalho colaborativo nas aulas de língua portuguesa.

AVALIAÇÃO

Após estudo, espera-se que os envolvidos no encontro elaborem um plano de aula no qual apresente estratégias para o trabalho com conteúdo de Língua Portuguesa com inserção das Tecnologias para apropriação dos conceitos básicos e necessários a aquisição de conteúdos de Língua Portuguesa.

Roteiro e Atividades da Parte a Distância da Oficina:

Após a execução da parte presencial da oficina, o passo seguinte é os cursistas a distância desenvolverem um Projeto de Trabalho em dupla, utilizando alguma Recurso Educacional Digital;

Avaliação da Oficina

Um questionário de avaliação foi postado no site
Formulário sem título

<https://docs.google.com/forms/d/1joel31uiRiPtrCYj>

EdYktMCDSEnb9dIE1YpNxhb4wi8/edit?usp=sharing&invite=CMWC9rgM&ts=5875172 criado para o grupo de estudo A proposta é que a oficina aplicada seja avaliada e sugestões para futuras oficinas sejam indicadas pelos participantes, além, de todos terem acesso às respostas dos participantes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. Ciberprofessor: Novas Tecnologias, Ensino e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BUZATO, Marcelo El K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E.(Orgs.) **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 53-63.

GOMES, L. F. Hipertexto no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Luis Fernando. Redes Sociais e escola: o que temos de aprender? , IN ARAÚJO, Júlio; LEFFA; Vilson. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

GOMES, Luiz Fernando. **Vídeos didáticos**: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, Antônio C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São São Paulo: Parábola, 2012.