

**Auricélia Pires de Vasconcelos
Belarmino**



Universidade de Pernambuco
proaury@gmail.com

Geam Karlo-Gomes




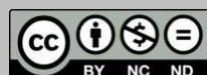
Universidade de Pernambuco
geam.k@upe.br

Submetido em: 06/03/2023

Aceito em: 24/08/2023

Publicado em: 27/09/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15183](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15183)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

AS TDICS E A FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

O artigo analisa as concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa do ensino médio com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Por meio de uma pesquisa de campo, foram entrevistados 12 docentes no que se refere à apropriação pedagógica das TDICs em atividades com leitura e produção textual. Os resultados apresentam concepções favoráveis quanto à inserção das TDICs em sala de aula, uma vez que os docentes percebem que os avanços tecnológicos, que envolvem os estudantes no seu contexto social, exigem novas posturas da escola. Quanto às práticas, é notável que ainda é necessário avançar, já que não ficou evidente a realização de atividades constantes e sistematizadas com a apropriação de TDICs nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Formação Docente. Prática Pedagógica.

TDICS AND TEACHER TRAINING: CONCEPTIONS AND PRACTICES OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT

The article analyses the conceptions and practices of high school Portuguese language teachers about Digital Information and Communication Technologies. Using a field research, 12 teachers were interviewed regarding the pedagogical appropriation of TDICs in the activities of reading and writing. The results showed favorable conceptions regarding the insertion of TDICs in the classroom because teachers perceive that the students' social context requires new attitudes from the school in relation to technological advances. As for the practices, it is notable that it is still necessary to advance, since it was not evident that constant and systematic activities were carried out with the appropriation of DICTs in Portuguese Language classes.

Keywords: Information Technology. Teacher Training. Pedagogical Practice.

TDICS Y FORMACIÓN DOCENTE: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES DE LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN

El artículo analiza las concepciones y prácticas de los profesores de lengua portuguesa de secundaria con las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación. A través de una investigación de campo, se entrevistó a 12 docentes sobre la apropiación pedagógica de las TDIC en actividades con la lectura escritura. Los resultados mostraron concepciones favorables en cuanto a la inserción de las TDIC en el aula porque los docentes perciben que el contexto social de los estudiantes exige nuevas actitudes de la escuela en relación a los avances tecnológicos. En cuanto a las prácticas, se destaca que aún es necesario avanzar, ya que no se evidenció que se realizaran actividades constantes y sistemáticas con la apropiación de las DICT en las clases de Lengua Portuguesa.

Palabras Clave: Tecnología de la información. Formación de Profesores. Práctica Pedagógica.

1 APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, o mundo parece ter se tornado cada vez mais acelerado. O ser humano, com sua capacidade de inovação, tem desenvolvido novas tecnologias responsáveis por causar impactos significativos na sociedade, resultando em transformações culturais. Conforme estudos de pesquisadores como Castells (2005), Corrêa (2014) e Lévy (2014), essas transformações afetam principalmente a comunicação, que por meio de diferentes mídias em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, têm apresentado novas formas de interação. Com efeito, no dia a dia, muitas pessoas estão em contato com diversos dispositivos (mídias): TV, *smartphones*, *notebooks*, lousas e painéis digitais, tanto para atividades profissionais quanto pessoais. Essas e outras mídias têm possibilitado diferentes formas de circulação de informações, tanto pela diversidade de recursos quanto pelas formatações e configuração das mensagens.

Apesar de a inserção das tecnologias digitais na escola ser uma temática emergente, percebeu-se, principalmente no período da pandemia da COVID-19 – novo coronavírus (SARS-CoV-2) – uma carência de estudos que apontassem sua utilização na sala de aula (RIBEIRO, 2020). Considerando esse novo cenário, este artigo objetiva apresentar concepções de professores de Língua Portuguesa do ensino médio sobre TDICs, com especial atenção para práticas direcionadas para atividades de leitura e produção textual com a utilização de recursos digitais.

Como pontuam Moran (2013) e Lévy (2008), diversos horizontes se abrem por meio do uso de novas tecnologias, principalmente as tecnologias móveis. Novas competências podem ser adquiridas por meio da interação e produção de novos saberes. Desse modo, é preciso compreender a necessidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de interagir nas mais diversas práticas sociais na cultura digital. A comunicação por mensagens de textos em aplicativos e *chats* de redes sociais, por exemplo, tem sido uma das estratégias mais utilizadas pelos usuários da Internet. Usos de ferramentas tecnológicas como essas têm modificado e potencializado o processo comunicativo, seja no trabalho, nas atividades cotidianas, assim como no âmbito educacional em que “a escrita acadêmica foi reformulada em muitos aspectos, com o surgimento de novas tecnologias” (BARTON; LEE, 2015, p. 12).

É possível também destacar o dinamismo que as informações se apresentam na rede: textos são articulados com imagens, sons, vídeos e *hiperlinks* que levam a outros arquivos; novas informações chegam de forma veloz, livros digitais ficam acessíveis e as

distâncias diminuídas pelo espaço virtual. Além disso, pesquisas podem ser divulgadas em rede, por meio de diversos recursos como Plataformas, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Bibliotecas Virtuais, *Wikis*, Redes Sociais, os quais possibilitam uma aprendizagem horizontal, uma forma de os sujeitos aprenderem entre si, desde que haja interesses em comum.

Ademais, ao considerar o estudante como ser social, imerso em um mundo de múltiplas possibilidades interativas, nota-se o quão ele vive hoje imbricado entre o mundo físico e virtual/digital – onde muitos serviços podem ser realizados tanto presencial quanto de forma *on-line* (MORAN, 2013). Nem tudo é mais tão previsível e isso instiga a pensar nos impactos vivenciados pela educação, já que a escola tem um compromisso político e social muito importante. Isso implica na necessidade de formação permanente do professor enquanto mediador, com vistas à aprendizagem colaborativa e significativa (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; LÉVY, 2008), aberto ao processo de formação continuada em serviço como modo de atualização para uma gestão da aprendizagem pautada em inovações pedagógicas com as TDICs.

De modo mais específico, levando em consideração tanto a prática docente atravessada pelo contexto do ensino remoto imposto pela pandemia, quanto a anterior a ele, busca-se responder às seguintes questões: Como os docentes têm se posicionado diante da necessidade de buscar novos conhecimentos atrelados às tecnologias digitais? Que recursos tecnológicos são utilizados? Qual intencionalidade docente ao desenvolver atividades pedagógicas com auxílio de tecnologias digitais? Essas atividades são desenvolvidas considerando os novos suportes de leitura e escrita? Os novos gêneros textuais elencados pela BNCC têm sido contemplados? E quando utilizam esses recursos, qual tem sido o *feedback* dos estudantes?

Nessa direção, investigar como o docente busca fomentar novas práticas de linguagem – que possibilitem produções textuais e que atendam às demandas sociais – pode ser a maneira de entender como as TDICs têm se inserido no contexto escolar. Nesse viés, leva-se sempre em consideração a visão de professor como "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (KLEIMAN, 2006, p. 8), assumindo a responsabilidade de agente/mediador desse processo.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: APONTAMENTOS

Os saberes da docência são adquiridos ao longo da vida profissional. Na educação básica, muitos professores possuem vários anos de vivência em sala de aula, porém, isso não os isenta da atividade de estudar, de participar de formações continuadas, visto que o processo formativo é necessário para aquisição de novos conhecimentos, para subsídio e aprimoramento da prática pedagógica. Essa prática de estudos constantes pode se configurar um *update* – atualização – dos conhecimentos, necessário a um exitoso exercício da prática docente frente às mudanças do mundo contemporâneo.

Ora, a sociedade já viveu vários momentos de mutação da comunicação, por meio da utilização de diversas mídias, a exemplo do códex, rádio e TV. Cada mídia teve seu auge em um determinado momento histórico, situando-se em umas das eras culturais, que conforme Santaella (2003), configuram diferenças bastante sutis de uma para outra. Atualmente, vive-se na era da cultura digital, em que o uso de tecnologias comunicacionais tem se expandido na sociedade e impactado também os espaços educacionais.

Da cultura oral à digital, o ser humano já vivenciou diversas formas de comunicação, tanto verbal quanto não-verbal. Quanto às práticas de leitura, “têm-se alterado conforme os suportes, os textos e as culturas – que aí dependem do leitor e de seu contexto” (DOMINGOS, 2016, p.110). Essas mudanças nas práticas compreendem desde o contato com o suporte à organização do percurso de leitura, logo, é imprescindível a centralidade do texto como unidade de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”, assim como orienta a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018, p.67).

Ao abordar o uso de tecnologia na educação, é preciso pensar o termo no seu sentido mais amplo e associado ao processo educativo. O giz, a lousa, o livro, o pincel são tecnologias utilizadas em sala de aula. Esses instrumentos, utilizados de forma natural no cotidiano, talvez já não exijam uma reflexão tão elaborada de como utilizá-los de forma inovadora no contexto educacional contemporâneo atravessado pelas TDICs. Sobre a relação entre tecnologia e educação, Kenski (2012, p.44) aponta que “usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para

aprender e saber mais sobre as tecnologias”, por isso, novas ferramentas tecnológicas exigem um olhar pedagógico para uso em sala de aula.

Nessa perspectiva de avanços tecnológicos, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta diversas habilidades e competências a serem desenvolvidas com os estudantes, o que implica na necessidade da constante formação docente. A quinta, das dez competências gerais da educação básica, elenca que é preciso

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Além disso, o documento aduz um conjunto de ações a serem postas em prática com os estudantes, para tanto, faz-se necessário que sejam pautadas em metodologias que conduzam à apropriação dessas habilidades, pois como enfatiza Kenski (2012), o comportamento tanto de quem aprende, quanto de quem ensina é modificado conforme a utilização de um determinado recurso.

Já para Tardif (2002, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Essa aquisição e construção do saber são imprescindíveis para uma efetiva mediação pedagógica, visto que na contemporaneidade, exige-se do professor um processo de formação contínua, pois há múltiplas demandas sociais a serem atendidas, que extrapolam o saber científico, perpassando por práticas interdisciplinares e transdisciplinares, ações inclusivas, atendimento às características singulares dos educandos e o uso de TDICs. Sendo assim, o docente, além de mediar, pode também produzir tecnologias.

Na visão de Pretto (2017), trata-se de uma educação hacker, em que o professor assume um jeito hacker de ser, na produção e compartilhamento de informações, não apenas um consumidor, mas produtor. Nessa perspectiva, a demanda social que adentra ao ambiente escolar traz desafios ao processo de ensino. Logo, para ensinar é preciso aprender e refletir sobre ferramentas e metodologias mais adequadas, que atendam aos objetivos pretendidos. Planejamento, estudo e reflexão devem fazer parte do cotidiano do professor (PRETTO, 2017; RIBEIRO, 2018).

Partindo desses estudos, avalia-se que a formação continuada é essencial à carreira docente, visto que a formação profissional não se resume apenas aos estudos realizados no curso de Graduação. Tardif (2002) defende que o saber trabalhar é

gradativo, apreendido e modificado de acordo com vários aspectos, dentre eles, a prática. Nesse viés, “o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2002, p. 57). Portanto, profissionais da educação devem estar em constante estudo e aprimoramento.

Na realidade, é preciso considerar o cenário educacional como se apresenta: os jovens estão cada vez mais conectados, interagindo de variadas maneiras, consumindo conteúdos e também produzindo, por meio de diversas ferramentas. “As tecnologias da Web 2.0, incluindo redes sociais e sites participativos como YouTube, MySpace, Second Life e World of Warcraft, oferecem atraentes oportunidades de interação e aprendizado informal” (ACOT2, 2008, p.8, tradução nossa). Assim, têm-se percebido a necessidade de que haja relações e interações da tecnologia em sala de aula, para tanto, a literatura apresenta muitos modelos que apontam essa integração, dentre eles: ACOT, COI, ICM-FCM, ITL LOGIC, TIM (GÁMEZ, 2015). Desses modelos, o projeto Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT), que teve início entre os anos de 1985 a 1995. Posteriormente, foi lançada a segunda edição, a ACOT2 (Apple Classrooms of Tomorrow - Today), com início em 2008, considerado um modelo eficiente para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, mediado pela tecnologia (Apple INC., 2008). Projetos como esses são inspiradores para entender como as TDICs têm sido implementadas no contexto educacional, e nesse contexto, esta pesquisa estende esse tipo de investigação para prática docente no ensino médio.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que resultou neste artigo foi de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, por meio do procedimento Estudo de Campo – também chamado de pesquisa de campo – (GIL, 2002). Para isso, foi realizada uma entrevista com uma amostra de 12 professores de Língua Portuguesa do ensino médio da Rede Estadual de Ensino da cidade de Petrolina/PE, sujeitos que participam de formações continuadas na Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco – GRE-SMSF, na cidade de Petrolina, no interior de Pernambuco.¹

¹ O Projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, sob o processo de 18269819.6.0000.5191.

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, sendo realizadas e gravadas pela Plataforma *Google Meet*, devido à pandemia do novo Coronavírus, iniciada em março de 2020. Esse contato, embora de forma virtual, possibilitou um diálogo com cada sujeito, de forma individual, o que foi relevante para perceber as realidades diversas e semelhantes dos 12 participantes: Alpha, Android, Bit, Cyber, Conect, Drive, Hard, Net, Office, Smart, Soft e F5, sendo 3 do sexo masculino e 9 do sexo feminino². A seleção dos docentes ocorreu por meio de divulgação da pesquisa e posterior adesão dos sujeitos envolvidos.

Após a transcrição das entrevistas gravadas, a análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva – ATD. Esse método trata-se de um processo que permite ao pesquisador a interpretação de significado, ao apropriar-se do que é dito por outras vozes (MORAES, 2003). Compreende-se, segundo a visão do autor, que essa interpretação se constitui um exercício de aprofundamento, ultrapassando a mera descrição de dados. Para facilitar o processo de análise da entrevista, foi feita uma organização em etapas, a saber: processo de fragmentação, unitarização dos textos, categorização e análise textual. Consoante Moraes e Galiazzi (2006, p.9)

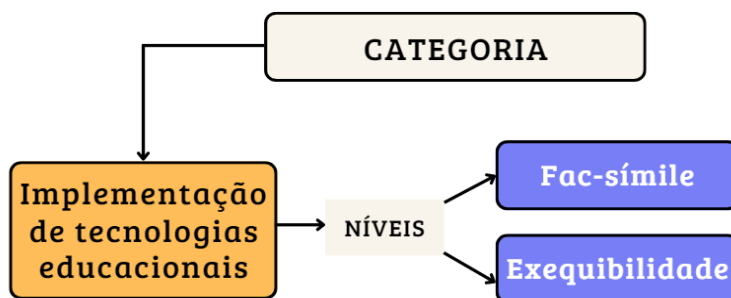
A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original.

Nesse processo feito por etapas, acontece um exercício de apropriação de outras vozes que geram a compreensão de sentidos. É pertinente destacar que em alguns momentos, os professores mesclaram relatos da prática pedagógica no contexto atual (aulas remotas), porém, como a pesquisa visou conhecer a prática do ensino presencial, para fins de análise, também foram consideradas as experiências e vivências do período pré-pandemia.

Para facilitar a compreensão das questões apontadas na entrevista, foi instituída uma categoria de análise, que se divide em dois níveis, conforme Figura 1. Essa organização visou um agrupamento de questões que se complementassem em relação a um determinado aspecto que se pretendeu analisar.

² É válido ressaltar que esses nomes utilizados são fictícios, para que a identidade dos participantes seja resguardada.

Figura 1: Categorização



Fonte: Elaborado pelos autores

A categoria estabelecida – Implementação de tecnologias educacionais – compõe a análise da prática pedagógica dos professores com a utilização de recursos digitais. Os níveis, fac-símile e exequibilidade, aludem às habilidades dos sujeitos, quanto à utilização de recursos digitais, se detectada apenas a reprodução baseada apenas em parâmetros da modelação que teve a oportunidade de vivenciar (fac-símile); porém, caso note-se um certo domínio e segurança para implementar, considerando parâmetros vivenciados e/ou adaptando-a a outros contextos de aprendizagem (exequibilidade). A avaliação desses níveis leva em consideração o procedimento da ATD em sintonia com estudos recentes sobre a categoria “implementação de tecnologias educacionais”, numa epistemologia dialógica, ou seja, reflete-se sobre os achados da pesquisa (relatos dos professores entrevistados) em conciliação com os avanços das pesquisas que se detém na arquitetura das TDICs no ensino de Língua Portuguesa (Almeida, 2017; Azzari e Lopes, 2013; Barton e Lee, 2015; Coscarelli, 2014; Goulart, 2014; Guimarães e Dias, 2014; Kenski, 2012; Ministério da Educação, 2018; Morais, 2018; Moran, 2000, 2013; Neto e Mendes, 2015; Pinheiro, 2011; Ribeiro, 2014, 2018, 2020; Rojo, 2013; Rojo e Moura, 2019; Sandholtz et al., 1997; Xavier, 2010). As referências que compõem esse conjunto de obras foram sistematizadas por meio de levantamento prévio em pesquisas recentes a respeito das necessidades de inserir o ensino de língua em consonância com o que mobiliza as tecnologias digitais no cenário contemporâneo.

3.1 ATD da implementação de tecnologias educacionais na prática docente

A seguir, são analisadas as concepções e práticas docentes com as TDICs extraídas da entrevista semiestruturada. No geral, os professores entrevistados enfatizaram bastante sobre as mudanças sociais e culturais decorrentes dos avanços tecnológicos, o que garantiu novas formas de comunicação e confirmou algumas premissas sobre a prática pedagógica, como o fato de “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44), desde o planejamento à execução de uma aula ou atividade. Além dos livros didáticos, da transmissão oral do professor, notou-se que vários recursos tecnológicos estavam sendo utilizados pelos professores entrevistados para a realização de atividades com os estudantes. Eis alguns depoimentos:

Net: Os que mais utilizo são notebook e datashow, eu tentei uma experiência de os alunos usarem o smartphone, mas não deu muito certo não, quando eu fui tentar o acesso à internet, a escola não liberou porque a internet é fraca e não iria suportar se a gente fosse colocar o acesso para todos.

Alpha: Data show e smartphone. Jogos eu ainda não tenho segurança em usar, por isso que eu te digo que a gente precisa mesmo de uma formação dentro disso.

Smart: Uso smartphone, datashow e notebook. Tenho também um jogo de língua portuguesa que tenho em CD, então eu levo os alunos para o laboratório de informática para jogar.

Drive: Além de datashow e notebook, eu já usei um jogo, eu já fiz um trabalho de leitura e interpretação on-line, um jogo de leitura e interpretação on-line que é de um blog, é uma professora que faz jogos com gêneros textuais.

Notebooks e datashows foram os recursos mais citados tanto pelos professores de codinomes Net, Alpha, Smart e Drive, quanto pelos demais. São as ferramentas mais acessíveis nas escolas, além dessas, quando os estudantes possuem *smartphones*, os professores também utilizam, mas o trabalho fica limitado pela ausência de acesso à internet, como pode ser observado na experiência do professor Net. Há alguns dos professores que utilizam jogos, outros admitem não terem ainda familiaridade e segurança. Essa realidade sinaliza certa emergência discutida por Coscarelli (2014), de que é preciso que os professores estejam munidos de conhecimentos para enfrentarem os desafios que surgem na contemporaneidade, embora muitos esbarrem na escassez de recursos.

Os participantes Office, Bit e Hard acrescentaram novas práticas durante o período de aulas remotas, devido à pandemia da COVID-19:

Office: *Uso smartphone, notebook... os aplicativos até então não usava nenhum, agora a gente usa, né, mas até então não usava. E as plataformas, eu trabalhava com fonte de pesquisa para mim, mas nunca para ser usada em sala de aula.*

Bit: *Então, agora depois da pandemia, eu estou utilizando as redes sociais, mas antes nos limitávamos à questão do uso de projetores, com notebook.*

Hard: *Eu utilizo muito notebook, data show, os smartphones dos alunos, a rede social WhatsApp, porque é uma facilidade que a gente tem para eles nos encontrarem, facilita a questão de avisos e tudo, especificamente nesse momento eu tô usando utilizando muito. Já fiz um trabalho para os alunos criarem um perfil no Facebook, um perfil de Machado de Assis, em que iriam pesquisar sobre a história dele e falar sobre alguns contos.*

É evidente o esforço que os professores tiveram que fazer para alcançarem os estudantes com aulas remotas. Escassez de recursos e mesmo falta de conhecimentos de ferramentas tecnológicas foram citadas como desafios. Nota-se então a ausência de políticas educacionais que garantam investimentos necessários, pois como aponta Ribeiro (2020), não é novidade que os pesquisadores discutem essa necessidade de adequação, de avanços sobre a relação educação e tecnologias digitais. Talvez o impacto no momento de adequação das aulas presenciais às remotas não tivesse gerado tantos problemas se, no mínimo, os professores tivessem uma formação mais consistente nesse contexto, pois aplicativos e redes sociais já fazem parte do cotidiano dos sujeitos, o que lhes falta é um direcionamento de como utilizá-los de forma pedagógica, o que precisaram compreender de forma repentina.

Apesar de serem poucos os recursos utilizados, importa saber de que forma e com qual finalidade estão sendo utilizadas na sala de aula e/ou em atividades extraclasse. Eis o que revelam os depoimentos de três participantes:

Office: *Uso mais pra ver a questão do conteúdo e das atividades em sala de aula, eu nunca passei atividades extra sala, porque nas minhas turmas, nem todos os alunos têm acesso, por incrível que pareça, a gente acha que todo menino hoje tem celular, mas não é verdade.*

Alpha: *Primeiro para exposição do conteúdo, e também para enviar os slides da aula pelo WhatsApp para eles estudarem. Eu vou te falar, eu não sou muito de tá usando ainda não, porque embora eu saiba, eu sei pouco usar. Esse ano eu tava começando a me aprimorar mais, aí veio logo essa pandemia. Uso também para passar filmes e documentários.*

Android: *Confesso que até então não utilizava para comunicação com a família, nem para retorno de atividades extraclasse. Para atividades em sala, às vezes sim, já fiz utilizando recurso tecnológico para, para analisar o nível da turma, com um quiz, por exemplo.*

As falas dos professores entrevistados fazem refletir bastante sobre a prática docente, como de fato as TDICs estão presentes na sala de aula e de que forma são

utilizadas para promover interação, para dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem. Como destaca Almeida (2017, p.37), “embora a tecnologia esteja disseminada fora da sala de aula, aplicá-la no contexto educacional ainda é um desafio para os professores”, e foi essa realidade que se pôde perceber nos relatos dos professores. As apresentações em Power Point levadas para a sala de aula se resumem à exposição de conteúdos e questionamentos orais para a turma, além de algumas realizações de *quiz* para averiguar aprendizagem e exibição de filmes. Essa limitação do uso dos recursos tecnológicos é exposta de forma franca pelos professores, a exemplo de Alpha, que diz ainda saber usar pouco; além da questão de alguns estudantes não terem *smartphones*, o que impossibilita a realização de atividades extraclasse, como menciona o professor Office.

Assim, ao perfazer a ATD desses depoimentos, as vozes desses professores se aproximam do nível fac-símile, revelando dificuldades no processo de implementação dos conhecimentos. De um lado, têm-se mudanças sociais e culturais, avanços tecnológicos; de outro, há precariedade estrutural e pouco investimento em formação de professores. Fica então uma inquietação: como promover um ensino que atenda aos anseios da atual geração, inserida nesse contexto digital?

Sobre essa questão, busca-se embasamento em Moran (2000, p. 2), que propõe que “as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é auxiliar o discente a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”. O autor defende uma forma de ensino mais compartilhada, sob a coordenação do professor, mas com a participação efetiva dos estudantes.

Ademais, em diálogo com professores entrevistados, foi possível detectar a recorrência da utilização do WhatsApp como recurso de interação com os estudantes. Segundo Almeida (2017), o WhatsApp pode facilitar o engajamento dos estudantes em discussões e resoluções de atividades tanto em sala de aula, quanto fora dela, como se pode notar no relato dos docentes:

Drive: Antes de tudo isso acontecer, eu usava muito slides mesmo, filmes e músicas. Antes mesmo da pandemia, a gente já tinha um grupo de contato do WhatsApp, então a gente já se comunicava, porque eu gosto de ter contato com o aluno, né? Então eu postava algum aviso sobre a aula, sobre projetos que a gente desenvolvia.

Smart: Eu tenho WhatsApp para colocar avisos e postar atividades, temos também um e-mail da turma, eu trabalho com simulados ou quiz através do Google Forms.

Por conseguinte, vê-se que há um esforço dos professores no sentido de pensarem estratégias de aproximação com os estudantes por meio desse aplicativo de mensagens. Mesmo percebendo limitações quanto à metodologia, há uma tentativa maior para dinamizar o uso desses recursos, logo, esses participantes demonstram maior aproximação com nível exequibilidade: o professor Drive, que utiliza a estratégia de postar avisos sobre as aulas e projetos, enquanto o professor Smart, além dessa ação, utiliza uma forma interessante de realizar *quiz*, com o Forms, uma ferramenta do Google. A utilização de *smartphones* e *tablets* na escola podem potencializar a dinâmica de estudo, pois como pontuam Azzari e Lopes (2013, p. 196),

esses dispositivos, com telas sensíveis ao toque, possibilitam uma maior interatividade entre leitor e texto, reunindo recursos que vão muito além de um simples virar de página com o toque dos dedos: é possível navegar por hipertextos e explorar hiperlinks estando apto a interagir com figuras e infográficos interativos, acessar vídeos e gravações de áudio, vivenciar uma experiência de leitura multimodal que requer letramentos múltiplos.

Em face dessa possibilidade de interação, pretendeu-se conhecer se tais práticas ocorrem em sala de aula, com atividades de Língua Portuguesa que consideram novos suportes de leitura e escrita. Nesse sentido, alguns depoimentos dos professores demonstram, de fato, uma realidade um pouco distante das novas configurações de leitura da cultura digital:

Conect: Eles fazem aquela leitura de cima pra baixo, sem fazer anotações, talvez tenha sido até uma falha minha, porque eu te confesso que antes desse momento que nós estamos vivendo, eu não sabia fazer isso em um PDF, em uma tela, então provavelmente uma falha da professora, mas hoje eu acredito que quando nós retornarmos, eles já vão estar fazendo uso.

Net: Eu até ultimamente estava enviando os slides de literatura no grupo do WhatsApp da turma para que eles lessem os slides em casa antes da aula e depois a gente ia discutindo na sala, mas eu acredito que a gente utiliza mais esses recursos mais tradicionais mesmo, é o livro, folha, o quadro branco.

F5: Os alunos, que geralmente gostam de ler, os que tenho conhecimento, eles dizem assim: eu prefiro ler no papel, mas se não tiver, eu uso alternativa do e-book, se eu não tiver o acesso àquela leitura que eu quero fazer, eu faço na tela. Mas não tem esse costume de fazer essas marcações, esses realces não. Os que eu vejo é só fisicamente mesmo, no papel. [...]

À vista disso, torna-se notável, nas falas desses três sujeitos, que a implementação de conhecimentos desses docentes ainda se encontra no nível fac-símile. Trata-se de uma prática docente em que o uso de *smartphones*, *tablets* e *notebooks* ainda se limita a realização de leituras lineares, geralmente apenas em processadores de texto. Em razão disso, é emergente pensar em outras formas de leitura que contemplem práticas de

linguagem do universo digital. Conforme Azzari e Lopes (2013), há muito mais possibilidades de leitura dinâmica nesses suportes, logo, é preciso aprender a “navegar”.

Ainda sobre esse aspecto, os professores Smart e Drive apresentam depoimentos que se enquadram de forma mais coerente com o nível de exequibilidade, e já têm se aventurado nessa “onda”:

Smart: Eu já consigo ler livros através do celular e tablet, e os alunos que já nasceram nessa era digital também já leem em pdf e audiobook. Eles têm mais dificuldade quando são leituras com linguagem mais complexa, aí eu tenho que procurar uma versão adaptada, mas em relação aos hiperlinks, aplicativos, eles não têm dificuldade. Eles fazem anotações em pdf, fazem destaques com cores, eles conseguem.

Drive: Já fiz um trabalho com a ferramenta QR Code, mas eles não têm muito o hábito de fazer isso, de ir lá nos hiperlinks, de visualizar de forma diferente, de ver o que está em destaque... eles não têm o hábito, mesmo que você implante uma vez, é uma coisa que não tem que acontecer só com o professor daquela disciplina, eu entendo que pra que eles consigam desenvolver o hábito de acessarem os hiperlinks, de tá vendo que há possibilidade de tá lendo de forma diferente ou vendo o que tem mais significado pra eles, é preciso ser um trabalho interdisciplinar. A gente tá caminhando nisso aí, acho que a gente tá engatinhando.

Esses relatos mostram que há uma consciência docente de que “com o passar do tempo e o desenvolvimento dos recursos, os suportes e as ferramentas para escrever e ler mudam” (RIBEIRO, 2014, p. 126). Essa assertiva também é corroborada por Moraes (2018), que destaca a existência de novas práticas discursivas, decorrentes das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ler na tela, requer um conjunto de habilidades. Embora, sejam evidenciados nos depoimentos dos sujeitos alguns termos relacionados às novas configurações de leitura, tais como: *hiperlinks*, anotações em pdf e destaques com cores, não foi explicitado propósito comunicativo dessas ações, tampouco se há constância e quais os direcionamentos.

Isso posto, nota-se que o professor Drive, embora declare já ter desenvolvido atividades com *QR Code*, destaca que os estudantes não têm o hábito de navegarem pelo texto, de explorarem outras informações por meio dos *hiperlinks*. Sendo assim, esse professor enfatiza que o esforço para realizar atividades dessa natureza deve ser coletivo, pois como adverte Xavier (2010), o hipertexto pode contribuir com o leitor para uma compreensão eficaz do texto ou deixá-lo disperso, sem rumo em meio a muitas informações. Portanto, é imprescindível a mediação do professor.

Sobre esse cenário, é relevante apresentar o que Rojo e Moura (2019, p. 195) defendem: “toda revolução tecnológica implica mudanças nas formas e na organização

dos objetos em sua circulação, uso e apreciação e nas práticas sociais que envolvem esses objetos, no caso aqui, as práticas letradas”. Assim, é preciso que o professor conheça e se aproprie dos múltiplos procedimentos que podem ser executados em um texto digital, para então orientar os estudantes nas atividades de leitura, seja de forma presencial ou extraclasse.

Outrossim, é preciso considerar que essas transformações implicam mudanças na forma de circulação de informações, na configuração de leitura e produção textual e viabiliza o surgimento de novos gêneros textuais (ROJO, 2013). Logo, é necessário o desenvolvimento de habilidades para realização dos percursos de leituras, para produção e formatação dos mais diversos textos multimodais e multimidiáticos, pois conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é preciso que se reflita sobre as mudanças trazidas pelas TDICs, principalmente quanto ao uso do hipertexto e hiperlinks, as práticas de linguagem, os gêneros textuais, as novas formas de interação e demais aspectos ligados à cultura digital, de forma a contemplar os novos multiletramentos.

Em concordância com essa perspectiva, pretendeu-se conhecer como tem sido a abordagem em sala de aula, de novos gêneros textuais digitais/multimodais propostos na BNCC. Muitos dos participantes da pesquisa apresentaram práticas do nível digital e relataram que ainda estão se apropriando da maioria desses gêneros, como está explícito nas falas de Alpha, Android e Cyber

Alpha: Eu trabalho mais o infográfico, esses outros ainda não tive oportunidade, confesso. O podcast ainda não tive oportunidade. Sinto falta ainda de formação.

Android: Não todos, mas alguns sim. É... infográfico... alguns. Como é algo novo a gente também tem que se inserir, digamos que ainda estou caminhando para chegar ao ideal. Tem coisa nova mesmo.

Net: Eu já trabalhei infográfico com meus alunos, já esses outros gêneros mais modernos, por exemplo podcast, ainda não domino, tem alguns gêneros que eu não domino, os mais novos. Eu acredito que depois da pandemia isso vai melhorar. Nunca trabalhei em sala de aula até por falta de conhecimento, entendeu? Eu acho que seria até interessante que a gente tivesse formação sobre esses novos gêneros para a gente até ter uma segurança para transmitir para o aluno.

É inquietante ouvir vários professores ao longo da entrevista demonstrarem ausência de determinados conhecimentos considerados essenciais, que são preconizados nos documentos oficiais e discutidos também por vários pesquisadores. Goulart (2014) aponta a escola como responsável pela formação de leitores e produtores

de texto nesse contexto digital, mas reflete a questão da desigualdade no tocante ao investimento adequado para que a aprendizagem seja efetivada.

Além dos mais, a necessidade de formação e falta de conhecimento são expressões explícitas nos depoimentos. De fato, é desafiador, mas o protagonismo do professor na busca por conhecimentos é determinante, pois, como assevera Moran (2013, p. 22), “ensinar é um processo social [...], mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, um caminho próprio, dentro do que está previsto para a maioria”. Portanto, é válido estar atento às demandas de aprendizagem decorrente das práticas cotidianas do estudante.

Posts em redes sociais, fotorreportagens, infográfico estático e animado, *podcasts*, *vlogs*, *gameplay*, detonado, cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, *meme*, *gif*, charge digital e ciberpoema são alguns dos gêneros da cultura digital que constam na BNCC, e a maioria deles faz parte de práticas sociais dos estudantes:

do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor). (BRASIL, 2018, p. 498)

Nas falas dos participantes mencionados anteriormente: Alpha, Android e Net, semelhante a posição do conjunto aqui entrevistado, o gênero textual mais destacado foi o infográfico, o qual já é encontrado em livros didáticos. Quanto a outros gêneros, os professores Hard, Smart, Drive e Conect acrescentam:

Hard: *Eu confesso que desconhecia totalmente a nomenclatura Fanfic, eu descobri o ano passado porque eu passei uma atividade para os meus alunos, e pedi que eles escrevessem um conto, e eu observei que muitos alunos escreviam a partir de outros textos, principalmente alunos que são fãs de k-pop, utilizam os nomes de personagens de livros que eles liam. E fui pesquisar sobre fanfic, eu me vi numa situação de ter que correr atrás. Eu trabalho muito nas minhas aulas com gifs, eu gosto muito de colocar para exemplificar e eles adoram, é uma coisa mais dinâmica. Agora eu estou pensando pedir para os alunos fazerem podcasts fazendo um resumo de um assunto.*

Smart: *Eu já trabalhei um pouco acerca de podcast, isso aí eu já trabalhei. Desde o ano passado, estávamos estudando a BNCC para nos apropriarmos. Mas como chegou a pandemia, quebrou um pouco, mas já demos uma introdução aos estudos.*

Drive: *Sim, o podcast e fanfics já tinha apresentado. Inclusive uma das sequências didáticas que trabalhava em cima disso, a gente apresentou, levou slides, os alunos estavam se adaptando para conhecer o gênero... Aí veio a pandemia...*

Conect: Nós estávamos vivenciando na escola um projeto anti-bullying, e os alunos fizeram entrevistas, vídeos, criamos um perfil no Instagram, então nós já estávamos abordando, eles fizeram podcasts, já estávamos nessa linha.

A fala do participante Hard é bastante pertinente, pois evidencia o contato que os estudantes têm fora da sala de aula, no seu cotidiano com textos que nem sempre lhe são apresentados na escola, e que muitas vezes eles mesmos trazem para o ambiente escolar, a exemplo desse professor que conheceu o gênero *fanfic* por meio dos estudantes. Nesse sentido, Barton e Lee (2015, p. 42) atestam que “à medida que as práticas sociais das pessoas se mudaram para o âmbito *on-line*, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades”. Portanto, como muitos estudantes estão cada vez mais inseridos no mundo *on-line*, conhecem, leem e produzem textos com configurações diferentes.

Com efeito, observa-se que os participantes se aproximam do nível exequibilidade, pois além de citarem a prática com textos da cultura digital como os infográficos, são mencionados *podcasts*, *fanfics*, memes, *gifs*, vídeos, e *posts* em redes sociais, a exemplo do *Instagram*. Logo, esses quatro professores demonstram uma busca por conhecimento e apropriação dos gêneros textuais prescritos na BNCC, que circulam em diversos ambientes sociais e merecem fazer parte das práticas escolares. Ademais, considera-se que a vontade de aprender é um dos seis elementos sugeridos para a ação em sala de aula (RIBEIRO, 2018), pois, conforme a autora, é importante que haja a vontade, independente da necessidade ou determinações institucionais. Estar em consonância com todos esses processos e práticas sociais é, de fato, fundamental.

Outrossim, pensando no perfil dos professores em relação a sua área de atuação, considera-se que a produção textual, principalmente de textos multimodais, requer conhecimentos quanto à composição, organização e formatação. Como destaca Ribeiro (2018, p. 93), os “novos modos de escrever e tecnologias mais recentes propiciaram, isto sim, que não especialistas ampliassem seu leque de preocupações na hora de produzir um texto”, pois como a autora defende, não é simplesmente a escolha de fontes e outras configurações, há muito mais detalhes nesse processo. Mas como os professores estão realizando as atividades com os estudantes nesse novo contexto de produção?

Em vista disso, os sujeitos desta pesquisa foram questionados se possuem experiência com produção textual colaborativa ou outras estratégias de produção por meio de recursos tecnológicos. Em resposta, os doze professores afirmaram que não tiveram experiência com escrita colaborativa por meio de recursos digitais. Assim, nota-se um nível fac-símile em relação a essa habilidade esperada, pela não implementação

desse conhecimento na prática pedagógica. Por conseguinte, as falas dos quatro professores abaixo transcritas, também confirmam de forma bastante franca que ainda não há apropriação desse processo de produção textual:

Net: Nunca fiz, na verdade eu não conheço essas ferramentas.

Bit: Ainda não utilizei para esse fim.

Conect: Infelizmente não, não vou mentir pra você.

Soft: Eu não tenho essa experiência com escrita colaborativa feita nessa perspectiva tecnológica, não tenho.

Alpha: Não, ainda não tive oportunidade, mas parece que é interessante. Eu faço assim, um texto colaborativo que eu digo é quando eu dou um tema e um colega faz junto com o outro, mas, mas não é nada no contexto tecnológico não.

Drive: A experiência que tive foi de ter trabalhado com documentário na Olimpíada de Língua Portuguesa. [...] Eu digo que é colaborativa porque é uma produção coletiva.

Nota-se, então, considerando a fala do professor Alpha e dos demais, que esses docentes fazem referência à produção colaborativa como processo de construção em grupos, mas sem o uso de recursos tecnológicos digitais. É o caso do professor Hard, que revela conhecer a ferramenta Google Docs, a qual possibilita essa atividade de produção, mas nunca a utilizou com os estudantes:

Hard: Eu tive uma experiência muito positiva na faculdade, eu trabalhava muito com os meus colegas com o Google Docs, e aí a gente construía artigos, resenhas, juntos de maneira remota. Eu percebo que alguns alunos ainda não sabem nem fazer um e-mail, então é muito dificultoso, a gente tem aquela falsa noção de que os alunos estão totalmente na tecnologia, que o professor não precisa explicar mais nada.

Percebe-se que o uso da tela ainda é limitado, porém, é válido considerar que atividades de produção textual em grupos no contexto tecnológico, podem contar com diversos recursos, tais como Wikis, Jamboard, Padlet e Google Docs, que oferecem novas possibilidades de escrita e facilitam a execução, quando for inviável os estudantes estarem juntos de forma presencial. Conforme Pinheiro (2011), a atuação de forma colaborativa, permite a união, complementaridade e socialização de conhecimentos e pontos de vistas, o que viabiliza uma aprendizagem mais significativa. Igualmente, como defende Ribeiro (2010, p. 4), é preciso considerar que “o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação amplia condições de colaboração, de assincronicidade e de visualização do processo, na forma de registro histórico de edições”. Não menos importante que formas tradicionais de produção de texto, a produção em “nuvem” é uma

alternativa ainda desconhecida por alguns professores e pode ser realizada de acordo com o contexto dos estudantes, para explorar novos recursos.

Nesse ângulo, utilizar qualquer tecnologia em sala de aula, seja analógica ou digital, requer planejamento. Por essa razão, pretendeu-se saber como os professores fazem a mediação e como os estudantes interagem nas aulas em que são utilizadas TDICs. Sobre esse aspecto os relatos convergiram no sentido de que é possível afirmar a existência de uma interação mais efetiva:

Drive: Quando a gente mexe com a tecnologia em sala de aula, a interação é de 90% ou mais, eles falam de como descobriram, o que achou, o que conseguiu fazer. Quando a gente fez uma produção de Haicai, dentro da realidade deles, da comunidade deles, as fotos que eles tiraram... aquela flor de Pau Seco que apareceu ali no meio do mato, e a menina foi lá e tirou a foto e fez um Haicai sobre aquilo; tiraram foto do asfalto com sol se pondo, então essa sensibilidade... e usando a tecnologia, porque eles usaram o celular. Então quando se trabalha com tecnologia, parece que você entra realmente no universo deles.

Conect: Tudo depende de qual recurso, quando é aquela aula expositiva com projetor, computador, é aquela aula, nós já sabemos que ela deixa muito a desejar, já quando é aquela aula que tem um jogo, uma leitura deleite onde nós vamos discutindo, vamos colocando novos posicionamentos, vamos mudando atitude da personagem, então a interação deles é muito interessante.

Smart: Quando eu chego com determinado recurso, eles já pegam, já me ajudam a instalar e a ligar. Eu percebo que eles ficam muito felizes com aulas diferentes. [...] Os alunos buscam aplicativos, eles mesmo criaram grupos no Whatsapp, eles mesmos postam links, quizz e atividades, até porque os alunos do ensino médio são mais independentes.

Inicialmente, nota-se que o professor Drive destaca que ao utilizar um recurso que é do universo do estudante, o envolvimento é mais satisfatório. Já o professor Smart sinaliza que os estudantes do ensino médio apresentam atitudes protagonistas ao terem iniciativa de sugerir determinadas atividades. No geral, pode-se avaliar que são concepções que estão em consonância uma perspectiva de que a construção de saberes se efetiva por meio da interação, da troca e da prática também como é defendido por Guimarães e Dias (2014). Logo, ao abrir espaço para os estudantes ajudarem a instalar um programa ou trocarem ideias de como resolver determinado problema, por exemplo, eles se sentirão impulsionados a buscarem conhecimentos que porventura não tenham. Esses professores demonstram uma concepção de nível exequibilidade. A fala do participante Conect, por exemplo, é bastante pertinente, pois aponta que não basta apenas mudar a ferramenta, é preciso metodologias diferentes, adequadas a cada contexto, a cada recurso. Nem sempre o que deu certo em uma turma, funcionará bem em outra, como também expõe o professor Hard:

Hard: Olha, eu já tive várias possibilidades de observação em relação a isso, tanto possibilidades positivas como negativas, de que eu influenciei para que eles realmente fossem protagonistas e eu percebi um abuso dessa minha confiança, por exemplo, uma vez eu disponibilizei os tablets para que eles pudessem fazer a leitura do texto que tava proposta pelo link que eu tinha disponibilizado do Google Forms, mas quando eu olhei, tinha uns que estavam acessando a internet e jogando. Mas eu já fiz em outra escola e deu certo, fazia um acordo com eles e conseguia que ficassem focados. Sobre o protagonismo, alguns vão mais além, como uma aluna que me apresentou um aplicativo para fazer mapas mentais.

Nesse olhar, as experiências são mesmo diferenciadas, as aprendizagens também. O professor torna-se, portanto, é imprescindível, pois mesmo que os estudantes tenham certo domínio das TDICs nas práticas sociais, no contexto escolar é preciso um mediador. Sobre esse aspecto, assevera-se, como fazem Neto e Mendes (2015), de que os professores são agentes sociais da cultura escolar, pois mobilizam, orientam e buscam estratégias e conhecimentos para atuarem de forma significativa.

Inquestionavelmente, os novos conhecimentos e ressignificação da prática docente são expressões que já foram bastante enfatizadas neste trabalho. Os sujeitos da pesquisa, profissionais em constante aprendizagem, foram questionados como se sentem (instigado a aprender, ansioso e com medo de errar ou desestimulado a encarar o novo) ao serem desafiados a realizar alguma atividade que demande novos conhecimentos, especificamente relacionados às tecnologias digitais. Contudo, é preciso considerar que muitas falas revelam bastante motivação por conhecimento:

Alpha: Eu me sinto instigada a aprender, eu já aprendi tanta coisa que eu fico vibrando quando descubro. Eu sou muito curiosa. Quando eu não sei eu fico ansiosa, mas eu busco aprender.

Drive: Uma das minhas qualidades é a curiosidade, então eu vou buscar, tenho que aprender. Pois os desafios vêm não pra gente ter medo, mas pra enfrentar. Quando me lançam um desafio eu vou atrás!

Bit: Eu me sinto estimulado, principalmente na profissão de professor, como que você vai estimular cidadãos em formação, você vai estimular ele a aprender a descobrir, se você não se sente motivado a aprender e a descobrir? Então eu acho que a vida é um processo contínuo de aprendizagem, e eu, no meu caso eu me sinto extremamente estimulado e instigado a aprender.

Esses três professores demonstram ter ciência da importância de uma aprendizagem contínua e buscam descobrir algo novo para estimularem os estudantes a aprenderem também. Embora a apropriação de conhecimentos das TDICs seja gradual, esses professores já estão em um ou mais estágios de evolução propostos pelo projeto ACOT (*Apple Classrooms of Tomorrow*) e apresentados por Sandholtz et al. (1997): Exposição, Adoção, Adaptação, Apropriação e Inovação. É preciso, além da vontade, a

busca, a mudança e a prática para que se adquira competências tanto do uso técnico quanto pedagógico das ferramentas.

Os professores Net e Hard, por exemplo, demonstram certo receio e insegurança quando precisam utilizar novos recursos:

Net: Não acho que eu fico desestimulada não, às vezes eu fico insegura, mas eu procuro aprender, geralmente eu busco para conseguir aquela inovação. Acho que eu não fico desanimada não, eu procuro aprender para poder passar da melhor forma.

Hard: Eu tô entre ansiosa e com a questão de muita vontade de aprender, porque quando me vejo nesse desafio, eu quero realmente fazer um bom trabalho, só que por conta da minha pouca experiência, fica aquela dúvida: será que vai dar certo, vai sair como eu tô planejando? E aí às vezes é o medo de levar tecnologias para sala de aula porque os alunos não têm um hábito de usar as tecnologias pedagogicamente.

Além de tudo, não foi percebido desânimo nem desestímulo quanto ao uso de recursos. Entretanto, as declarações revelam insegurança devido à falta de conhecimento, além de ansiedade e medo de que não haja êxito ao utilizar determinadas ferramentas. Contudo, mesmo com esses sentimentos, os participantes manifestam persistência diante das dificuldades encontradas. Essa é uma atitude de autoavaliação necessária, pois assim, o professor pode “ser capaz de traçar um plano de formação ajustado aos seus objetivos de aprendizagem, além de contribuir para o seu desenvolvimento docente conforme sua necessidade e motivação” (NETO e MENDES, 2015, p. 28). Refletir sobre a prática e sentir a necessidade de aprimorar-se deve ser um exercício constante.

Considerando as novas práticas de leitura e produção textual, foi bastante enriquecedor dialogar sobre a implementação dos conhecimentos para utilização de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa. Foi possível perceber as reações, o conhecimento que os professores já têm adquirido, bem como a necessidade de mais apropriação e experiências. Numa avaliação mais geral, pode-se afirmar que muitos professores se inserem no contexto do nível fac-símile, mas há uma tendência um pouco maior para o nível exequibilidade, pois apesar das limitações reveladas, eles não se recusam a pôr em prática o que lhes é proposto e, aos poucos, estão se apropriando de novos conhecimentos, principalmente nesse contexto de aulas remotas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso da pesquisa, indagações, descobertas e reflexões foram feitas. À luz de leituras diversas sobre a arquitetônica: formação docente sobre leitura e produção textual e TDICs, respostas foram obtidas e outros questionamentos se tornaram mais inquietantes. Por meio de uma epistemologia dialógica, o relato dos participantes possibilitou perceber que suas concepções são favoráveis à inserção das TDICs em sala de aula, pois percebem que os avanços tecnológicos, que envolvem os estudantes no seu contexto social, exigem da escola novas posturas. Quanto às práticas, é notável que ainda é necessário avançar, uma vez que não ficou evidente a realização de atividades constantes e sistematizadas com apropriação de TDICs nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar disso, esses professores, de forma geral, não têm se acomodado. Notou-se o quanto eles atentaram para a imprescindibilidade de buscar conhecimentos quanto ao uso de ferramentas digitais. Principalmente devido ao contexto da pandemia, que exigiu a realização de aulas remotas, cenário ficou bastante evidente nos depoimentos, mesmo sem questionamentos direcionados a esse cenário.

Por outro lado, a percepção dos professores quanto à urgência de mudança metodológica, busca de conhecimentos e aperfeiçoamento da prática são indicativos de novas posturas que podem consolidar um novo futuro, uma vez que os professores demonstraram utilizar modelações com as TDICs, no sentido de assegurar a continuidade do ensino de forma remota (fac-símile). Igualmente, nota-se que os educadores pesquisados já apontam indícios de tentativas assertivas no sentido de contemplar as práticas de leitura e escrita na cultura digital, aproximando de um nível satisfatório (exequibilidade).

Portanto, os diálogos apresentados são relevantes para impulsionar professores e pesquisadores a aprofundarem os estudos quanto a essas e outras questões voltadas para as tecnologias em sala de aula, e a buscarem caminhos que possam estar alinhados às necessidades sociais e aos documentos oficiais que norteiam o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wendel Rodrigo de. **Tecnologias Digitais e Trabalho Docente: relações e paradoxos**. Dissertação de mestrado. Universidade de Uberaba. Uberaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1068>

Apple Classrooms of Tomorrow –Today: Learning in the 21st Century. **Background Information**. April 2008. Disponível em: http://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2017/07/ACOT2_Background.pdf.

AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e comunicação novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2014.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. Hiperleitura e leituras: pensando a formação de hiperleitores. In: A. L. A. Raabe et al. **Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem**. Recife: Pipa Comunicação, 2016 (Série professor criativo, IV).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2008.

MORAES, Roque Moraes; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo De Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAIS, Suzanne Silva Rodrigues de. **Tecnologias (Digitais) da Informação e Comunicação (Tic/Tdic) e o ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Divinópolis – MG**. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 57-72. Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil. Acesso em 1 abr. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450905>

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013

NETO, Alaim Souza; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os usos pedagógicos das tecnologias digitais no currículo escolar: implicações na formação de professores. In: BUSARELLO, Raul Inácio et al (orgs.). **Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**. Vol. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. Produção de textos e ambientes digitais colaborativos: relato de caso em curso de engenharia. In: XXXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA. Anais. Fortaleza: COBENGE, 2010. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=9&ctd=84>. Acesso em 14 out. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das**

Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020^b. Disponível em:
<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.