

UNIVERSIDADE DE UBERABA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE SOUZA PEREIRA

**O USO REFLEXIVO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA - MG

2019

DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE SOUZA PEREIRA

**O USO REFLEXIVO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (Uniube), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Eloy Alves Filho.

UBERLÂNDIA - MG

2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

P414u Pereira, Dorcas Elizabeth Cavalcante Souza.
O uso reflexivo de tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica do professor de língua portuguesa do ensino / Dorcas Elizabeth Cavalcante Souza Pereira. – Uberlândia-MG, 2019.
109 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Formação Docente para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Tecnologia digital. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370

DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE SOUZA PEREIRA

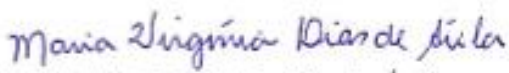
**O USO REFLEXIVO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 10/02/2020

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Eloy Alves Filho (Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof.ª Dr.ª Maria Virginia Dias de Ávila
Faculdade do Trabalho – FATRA


Prof.ª Dr.ª Sandra Gonçalves Vilas
Bôas
Universidade de Uberaba – UNIUBE

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, que em sua infinita graça, concedeu-me sabedoria e direcionamento para a conclusão desta pesquisa.

À minha família, que, ao longo dessa caminhada, sempre me incentivou e me sustentou com suas orações.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente. Obrigada por ser a minha força e a minha direção em todos os momentos. A ti, Senhor, toda a honra e toda a glória.

Ao meu esposo, Jesus, pelo apoio, cuidado e incentivo em todos os momentos da minha vida; por acreditar e confiar em mim, e não medir esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem você, nada seria possível. Amo você com meu amor eterno!

Aos meus filhos e enteados, vocês são inspiração, motivação e equilíbrio. É por vocês que eu sempre quis ser e fazer o melhor. Obrigada pelas palavras de ânimo em momentos que eu pensava não mais conseguir caminhar. Sarah, minha filhota, mamãe sempre será grata pelo investimento a mim proporcionado.

Às noras e ao genro, que sempre mostraram respeito e incentivo ao logo desta caminhada. Érika, as nossas conversas acadêmicas me encorajaram a investigar mais e mais.

Às minhas manas, que me sustentaram em oração; meu combustível para a vitória!

Aos professores e funcionários da UNIUBE, por toda atenção e contribuição direta ou indireta durante todo o curso. Em especial, ao meu orientador Professor Doutor Eloy Alves Filho, pela confiança e aplicação em todos os momentos.

RESUMO

As inovações tecnológicas e a internet promoveram mudanças em uma velocidade nunca antes experimentada pela humanidade. Essa nova configuração marca a educação, as políticas educacionais, a escola e o trabalho docente. Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo analisar concepções e práticas docentes no que tange à inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas. Como ocorre o uso significativo e reflexivo dessas tecnologias na prática docente? Para responder a esse questionamento, o estudo teve como aporte teórico autores como Gama (1986), Freire (1996; 2005), Lévy (1999), Valente (1999), Perrenoud (2000), Bonilla e Pretto (2000), Moran (2000), Kenski (2012). Optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando o estudo de caso, orientado pelo método de pesquisa de Yin (2005). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada, observações sistemáticas de aulas dos professores participantes e análise de alguns documentos, como: Proposta Curricular do Estado de Goiás, Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, planejamento de ensino do professor. Para análise dos dados coletados, optamos pela Análise de Conteúdo, método desenvolvido por Bardin (2011). Na utilização desse método, foram consideradas três fases fundamentais, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Participaram da pesquisa quatro professores de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual do município de Minaçu, estado de Goiás. A pesquisa mostrou que os professores pesquisados têm ciência de que seus alunos estão imersos em um mundo tecnológico; porém, alguns mostraram inaptidão para aplicar os recursos tecnológicos de forma significativa e reflexiva em sua prática docente. Eles admitiram a necessidade de formação que os leve além das habilidades de manusear os artefatos digitais a promover mudança em suas práticas pedagógicas e proporcionar aos alunos múltiplas redes de aprendizagem. Concluiu-se que, apesar de o professor reconhecer a presença e a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano dos alunos, ainda existe dificuldade de integrá-las aos processos educativos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Práticas docentes. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

Technological innovations and the Internet promoted changes at a speed never before experienced by humanity. This new configuration marks education, educational policies, school and teaching work. In this sense, the present study aimed to analyze concepts and teaching practices regarding the integration of digital technologies of information and communication in pedagogical practices. How does the significant and reflective use of these technologies occur in teaching practice? To answer this question, a qualitative research was conducted using case study, guided by the research method of Yin (2005). Thus, four teachers of Portuguese Language from a state public school in the municipality of Minaçu, State of Goiás, participated in this research. The instruments used for data collection were: questionnaires, semi-structured interviews, systematic classroom practices of participating teachers and analysis of some documents, such as: Curriculum Proposal from State of Goiás, Pedagogical Political Project of each school and educational planning of teachers. The study was based on authors such as Gama (1986), Freire (1996; 2005), Lévy (1999), Valente (1999), Perrenoud (2000), Bonilla and Pretto (2000), Moran (2000), Kenski (2012). For the analysis of the collected data we opted for the Content Analysis, method developed by Bardin (2011). For the use of this method, three fundamental phases were considered, namely: pre-analysis, material exploration and treatment of results. Research has shown that surveyed teachers are aware that their students are immersed in a technological world; however, some of them showed inability to apply technological resources in a meaningful and reflective way in their teaching practice. They further admitted the need to train beyond the digital artifact handling skills, to finalize and alter pedagogical practices and to offer students various learning networks. In conclusion, although the teacher recognizes the presence and importance of digital information and communication technologies in the students' daily life, there is still difficulty in integrating them into the educational processes.

Keywords: Meaningful Learning. Teaching Practices. Digital Technologies of Information and Communication.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAIE/MEC	- Comitê-Assessor de Informática na Educação
CAPES	- Portal Periódico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPI	- Centro de Ensino em Período Integral
CGI.br	- Comitê Gestor da Internet no Brasil
CIEd	- Centro de Informática na Educação
CNME	- Centro Nacional de Mídias da Educação
CNOTINFOR	- Centro de Novas Tecnologias da Informação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIN	- Conselho Nacional de Informática
CONTECE	- Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior
CRE	- Coordenação Regional de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	- Educação a Distância
EDUCOM	- Projeto Educação e Computador
HTML	- Hyper Text Markup Language
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIE	- Laboratório de Informática Educativa
MEC	- Ministério da Educação
NTEs	- Núcleos de Tecnologia Educacional
NURED	- Núcleos Regionais de Educação a Distância
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	- Plano Estadual de Goiás
PLANIFE	- Plano de Ação Integrada
PLANIN	- Plano Nacional de Informática e Automação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNI	- Política Nacional de Informática
PNIE	- Plano de Informática na Educação de Goiás
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
ProInfo	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE	- Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA	- Programa Um Computador por Aluno
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	- Scientific Electronic Library Online

SEAD	- Secretaria de Educação a Distância
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação
SEI	- Secretaria Especial de Informática
SIAP	- Sistema de Administrativo e Pedagógico
SIGE	- Sistema de Gestão Escolar
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	- Tecnologia Digital de Informação
TICD	- Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UNECO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Unidades de análise.....	28
Quadro 2: Unidades e categorias de análise.....	29
Quadro 3: Narrativas transcritas das entrevistas: percepções quanto às TDICs no contexto escolar.....	63
Quadro 4: Narrativas transcritas das entrevistas: práticas pedagógicas mediante o uso das TDICs.....	65
Quadro 6: Observação das aulas: professor, turno e quantidades de aulas.....	72
Quadro 7: Comparativo de aulas com e sem o uso das TDICs.....	72
Quadro 8: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P1 – conteúdos e metodologias...	73
Quadro 9: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P2 – conteúdos e metodologias...	74
Quadro 10: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P3 – conteúdos e metodologias.	75
Quadro 11: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P4 – conteúdos e metodologias.	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISADORA.....	13
1.2 A AÇÃO DA PESQUISA CONTEXTUALIZADA.....	17
1.2.1 Objetivo Geral	22
1.2.2 Objetivos Específicos.....	22
1.2.3 Procedimentos Metodológicos	23
2 PERCURSO TEÓRICO	31
2.1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS STRICTO SENSU: DIÁLOGO COM ALGUNS PESQUISADORES.....	31
2.2 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO.....	36
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS.....	40
3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A INSERÇÃO DAS TDICs NA SALA DE AULA: PLANEJAMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE...45	45
3.1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM SEUS DIVERSOS CENÁRIOS E CONTEXTOS.....	45
3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE TDICs	49
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS	55
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	60
4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	60
4.2 DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS.....	62
4.2.1 Suas percepções quanto às TDICs no contexto escolar.....	63
4.2.2 Suas práticas pedagógicas e o uso das TDICs.....	65
4.2.3 Suas narrativas sobre a formação de professores no contexto das TDICs	69
4.3 DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS DAS AULAS	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO.....	90
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	92
APÊNDICE C – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (DISSERTAÇÕES/ TESES) .93	93

APÊNDICE D – OBSERVAÇÃO DE AULA	95
APÊNDICE E – PRODUTO FINAL	96
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	107

1 INTRODUÇÃO

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”*
Cora Coralina

Para esta seção, três são os objetivos principais: apresentar a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, por meio de um Memorial Descritivo Acadêmico, ideia proposta em uma das disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba; abordar a ação da pesquisa contextualizada, ou seja, o movimento contextual da pesquisa; e discorrer sobre a composição geral deste estudo.

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISADORA

Prezado leitor, convido¹ você a trilhar alguns caminhos percorridos por mim como professora e autora desta pesquisa.

Durante a escrita do Memorial Descritivo Acadêmico, cheguei a algumas conclusões imperceptíveis, até então, ao longo dos meus vinte e cinco anos de docência. Uma delas está relacionada com a minha infância, marcada por momentos interativos e pedagógicos promovidos pela minha mãe, professora de Língua Portuguesa, que, com toda maestria, aplicava os recursos da linguagem, da língua e da escrita na rotina da minha primeira infância².

Isso me reporta a Lev Vygotsky e à sua teoria de desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-histórica, em que é atribuída importância singular à interação social no desenvolvimento humano. Vygotsky (1984) afirma que o contato da criança com a linguagem se dá na relação com o outro.

Na adolescência, devido a sérios problemas em minha família, distanciei-me de mamãe – distanciam-me dela –; perdi, assim, a chance de continuar recebendo a riqueza cultural e intelectual, como na primeira infância. A desestrutura familiar, aliada a uma formação acadêmica frágil, gerou uma lacuna intelectual em minha formação.

A fase adulta chegou e, com ela, a necessidade da escolha profissional. O meu maior desejo era tornar-me uma professora tão excepcional quanto a minha mãe. Portanto, o

¹ A opção da primeira pessoa do singular neste primeiro momento tem por objetivo promover a personalidade na narrativa.

² A primeira infância refere-se aos primeiros anos de vida do ser humano; aqui, especificamente aos cinco primeiros anos, que são marcados por intensos processos de desenvolvimento.

magistério foi o caminho escolhido. Assim, em 1991, na cidade de Minaçu, em Goiás, ingressei no Curso Técnico em Magistério. No início, várias foram as dificuldades que enfrentei. Por ser uma cidade longínqua, no norte do estado, o curso apresentava uma precariedade expressiva. Na escola onde eu estudava, a maioria dos docentes não possuía formação em suas áreas de atuação, a infraestrutura era deficiente, e as políticas educacionais não chegavam ao município. Contudo, em meio a tantas adversidades, encontrei, no corpo docente, duas características que me motivaram a ser uma profissional de excelência: o amor e o compromisso.

Nesse contexto, é imprescindível lembrar os fatos históricos educacionais da década de 1990. Essa foi uma década marcada por grandes transformações nas políticas educacionais, impactadas pela globalização e pela reestruturação produtiva (LIBÂNEO, 2016). E foi nesse contexto que eu ingressei no Magistério, pois o governo do estado, à época, promoveu, por meio da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, um concurso público. Inscrevi-me e, mesmo sem ter finalizado o curso Técnico em Magistério, fui aprovada.

Em 1994, após a conclusão do curso, iniciei minha carreira profissional no Educandário Evangélico Gonçalves Dias, uma escola conveniada com o estado. Essa escola, na época, era considerada referência de ensino em Minaçu. O Educandário foi um marco na minha vida profissional; possuía um modelo de educação diferenciado, visto que, além da formação acadêmica, preocupava-se com a formação humana de seus educandos. Essas características contribuíram, sobretudo, para o meu aperfeiçoamento profissional.

Isso me faz recordar Freire (1996, p. 21), quando ele diz que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Essa era a filosofia do Educandário Evangélico Gonçalves Dias. Hoje, como resultado, temos no município muitos ex-alunos atuando em diversos campos profissionais. Sinto-me orgulhosa por ter contribuído para a formação deles.

Permaneci por quase dez anos ministrando aulas de Língua Portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental. Desse trabalho, trago inúmeras lembranças indescritíveis. Concordo com Piovesan (2015), quando esse descreve o ensino de Língua Portuguesa como aprender a arte mais sublime do ser humano, que é a capacidade de comunicar, por meio das palavras e da escrita, os seus sentimentos, as suas emoções e os seus pensamentos. Concordo também com Bakhtin (1986, p. 113), quando descreve a linguagem sob a perspectiva de “ponte lançada entre o homem e o outro homem”. Para ele, é por meio da palavra que a pessoa se define em relação ao outro e à coletividade, pois esse é o modo mais sensível e puro de relação social. Essa definição traduz o que eu trago desses dez anos de ensino de Língua

Portuguesa no Ensino Fundamental do Educandário Evangélico Gonçalves Dias.

No final dos anos de 1990, Municípios, Estados e União, pressionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), aceleraram para cumprir o que determinava esse dispositivo legal no que se refere à formação docente. De acordo com a nova lei, todos os professores que atuavam na Educação Básica sem terem cursado licenciatura deveriam se submeter a cursos de formação superior. Seguindo essas orientações, o governo do estado de Goiás criou um programa específico destinado à formação de professores da Educação Básica: o Programa Universidade para Todos da Educação, responsável por ofertar cursos de graduação na modalidade Licenciatura Plena Parcelada³. Desse modo, obstinada por estudar, enxerguei no referido programa uma oportunidade ímpar de ingressar no Ensino Superior, podendo apropriar-me da teoria e alinhá-la à prática.

Desse modo, em 1999, o tão esperado sonho virou realidade. Participei do primeiro processo seletivo e ingressei-me no programa supracitado, ofertado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Dentre os cursos oferecidos, escolhi o curso de Letras, levando em conta a minha trajetória de atuação profissional, ainda que de “forma leiga”⁴, e a minha ligação com a linguagem, paixão desde os tempos de criança.

No percurso da licenciatura, algumas agruras surgiram, entre elas: a precariedade da estrutura que sustentava o programa; os módulos do curso eram ministrados em locais improvisados; o corpo docente era composto por um alto percentual de professores sem formação específica. Além dessas dificuldades, convivia com reveses pessoais, como: ausência de tempo disponível para os estudos e viagens semanais/quinzenais destinadas aos polos onde eram ministrados os módulos. No entanto, o desejo de aprender para melhor ensinar superou todos os obstáculos.

Ao término do curso, o sentimento era de empoderamento, superação, esperança e motivação, mesmo tendo consciência de que muitas lacunas em minha formação deveriam ainda ser preenchidas, bem como habilidades e competências, desenvolvidas. Essa percepção remete ao processo de construção humana descrito por Freire (1996, p. 50): “Somos seres inacabados, inconclusos”.

Em 2002, impulsionada pelo anseio de obtenção de mais conhecimento, fiz minha inscrição em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, voltado para Linguística, Letras e Artes, o que consistiu em mais um importante elemento em minha

³ O Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) visa atender à exigência da nova LDB quanto à formação técnico-profissional pedagógica como suporte legal para o exercício da docência.

⁴ Essa expressão foi de uso amplo na Rede Estadual de Educação de Goiás para se referir aos professores que não haviam cursado o Ensino Superior.

formação. Faço minhas as palavras de Nóvoa (1992, p. 16) para justificar a busca por formação: “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”.

Ao continuar minha jornada, atraída pela interdisciplinaridade⁵, percebi, em 2005, a importância que seria para mim uma formação na área de projetos, e ingressei em mais um curso de pós-graduação *Lato Sensu*, agora em Administração e Planejamento de Projetos. A formação continuada, aliada à prática docente, foi um meio eficiente para que eu pudesse adquirir e aprimorar, gradativamente, competências.

Concomitante às formações, as funções por mim desempenhadas diversificavam-se na Rede Estadual de Educação de Goiás, dentre elas a de Coordenação Pedagógica, o que se configurou como um desafio e me levou mais uma vez a buscar uma nova especialização, em 2011, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Concluí essa formação em 2013.

O constante aprimoramento e a formação continuada fez com que eu ocupasse uma posição diferenciada na área da educação em Minaçu, o que fez com que eu recebesse diversos convites na área, inclusive para atuar no Ensino Superior. Assim, atuei como professora no curso de Letras da UEG, unidade de Minaçu, e como Assessora Pedagógica⁶ da Coordenação Regional de Educação do Estado de Goiás⁷, função que ocupo até o presente momento.

Apesar do extenso caminho percorrido na área da educação, ainda pairava em meu íntimo o desejo de querer conhecer e produzir mais. Em uma visita ao site da Universidade de Uberaba, deparei-me com o Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Enxerguei nessa oportunidade elemento riquíssimo de formação e encontro de respostas às minhas inquietações. Então, em 2018, sem medir esforços, deixei o interior de Goiás para cumprir com as disciplinas presenciais no Programa de Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba – Campus de Uberlândia. Afirmo que o aprendizado e a vivência por meio das disciplinas e o convívio com os docentes deste itinerário formativo têm me levado a construir uma riqueza incalculável em minha formação profissional e, também, pessoal.

⁵ A palavra interdisciplinar é formada pela união do prefixo “inter”, que exprime a ideia de “dentro”, “entre”, “em meio”, e a palavra “disciplinar”, com o sentido pedagógico de instruir nas regras e nos preceitos de alguma arte (SIGNIFICADOS, 2019).

⁶ Função que tem como objetivo auxiliar as equipes pedagógicas das unidades escolares da Rede Estadual de Goiás nos processos de ensino, propondo melhorias, com vistas a resultados.

⁷ Compete à Coordenação Regional de Educação do Estado de Goiás: organizar, supervisionar, controlar e avaliar as ações no campo da educação, nos municípios e nas unidades escolares a ela jurisdicionadas.

A experiência adquirida no mestrado profissional consiste em momentos privilegiados; um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento cognitivo, o que contribui para um olhar mais amplo sobre o alunado, o contexto de trabalho e a profissão docente. E isso tem reflexos em minhas práticas pedagógicas, que estão mais fundamentadas e reflexivas.

1.2 A AÇÃO DA PESQUISA CONTEXTUALIZADA

Nas últimas décadas, temos presenciado o fenômeno da eclosão tecnológica, que advém da mudança de artefatos analógicos para digitais, dando origem a novas nomenclaturas, como Tecnologias Digitais, Cibercultura, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), entre outras. No presente estudo, optamos pelo uso da expressão Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – doravante: TDCIs –, por considerá-la mais contemporânea.

As TDICs consistem em um conjunto de equipamentos que utilizam, geralmente, a Internet e se diferenciam das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)⁸ pela presença do digital.

Para melhor compreensão, partiremos do significado da palavra tecnologia e nos apoiaremos nos conceitos de Gama (1986), para, assim, buscarmos entender esse vocábulo com base no processo de humanização. De acordo com o Dicionário Etimológico (2019), essa palavra é de origem grega, formada por “*techne*” (arte ou ofício) e “*logia*” (estudo). Gama (1986) faz uma relação entre a palavra tecnologia e a problemática que envolve o conceito de trabalho. Segundo esse autor, é na perspectiva do trabalho que o homem caminha de técnica em técnica até os estágios avançados, o que permite a construção da tecnologia.

Além disso, Gama (1986) estabelece um estudo sistemático dos instrumentos, das ferramentas, das máquinas, dos gestos e do tempo de trabalho, alinhando-os às condições históricas em que se inserem, mostrando o compromisso da tecnologia com a história do trabalho e do pensamento. Nessa perspectiva, podemos observar que a tecnologia está presente tanto em um quadro negro quanto em uma lousa interativa digital; portanto, as tecnologias incorporam elementos socioculturais ao longo da história humana.

Quando direcionamos a reflexão para as TDICs inseridas no campo da educação, a compreensão de tecnologia ultrapassa a dimensão técnica, compreendendo, desse modo, a

⁸ As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) surgiram na metade da década de 1970, no contexto da Terceira Revolução Industrial e da Revolução Informacional. A Terceira Revolução Industrial ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, especificamente na segunda metade do século XX, baseada no conhecimento e na pesquisa, gerando assim o desenvolvimento industrial (PORTAL EDUCAÇÃO, 2019).

relação homem/sociedade/ferramentas e a aplicabilidade tecnológica.

Ao analisarmos etimologicamente a palavra digital, observamos que o termo tem origem no latim “*digitus*”, que significa dedo, Dicionário Etimológico (2019). Inserido na expressão TDICs, notamos que, ao toque dos dedos, temos acesso a milhares de informação; o tempo e o espaço são minimizados, provocando impaciência no pensamento e anseio por interação, respostas, sons e imagens (MICHAELIS, 2019b).

Lévy (2010) entende o digital como a forma que foi traduzida em números (dígitos), podendo ser uma informação em texto, uma fotografia (imagem) ou um som. Compreende ainda o autor que quase todas as informações podem ser codificadas/traduzidas digitalmente, e todos os números podem ser expressos em linguagem binária (0 e 1). Dessa forma, dados transformados em sequências de números e interpretados por um computador consistem na característica principal do digital.

Dias (2016) pensa o digital não apenas como um suporte tecnológico próprio de ambientes online, com seus diversos artefatos – telas, *touchscreens* e teclas –, mas também como materialidade, isto é, discursividade. Afirma que o digital produz uma mudança na discursividade do mundo, nas relações históricas, na constituição dos seres e dos sentidos. Neste sentido, compreende o discurso “pelo” digital, e não “no” digital. Essa é uma das perspectivas que ampara o presente estudo.

Entendemos que as tecnologias digitais, especificamente as que tratam da informação e da comunicação, provocam profundas modificações em diversas áreas da sociedade, como educação, ciência, cultura, economia e política. Inserido nesse processo está o sistema de ensino público, cenário em que eu atuo há mais de vinte e cinco anos, como profissional da Rede Estadual de Educação de Goiás.

À frente do trabalho na Assessoria Pedagógica, em uma das Coordenações Regionais de Educação do Estado de Goiás, percebo a dificuldade encontrada pela maioria dos docentes em atrair a atenção dos alunos durante as aulas. Em seus relatos, os professores sempre pontuam o desinteresse, a desmotivação e a indisciplina como características principais do alunado. Por outro lado, esse alunado pontua que as aulas são monótonas, desinteressantes e pouco produtivas.

Seguindo os protocolos da Tutoria Pedagógica⁹, apresentamos esses problemas, em reunião, aos coordenadores pedagógicos, a fim de analisarmos e compreendermos a origem

⁹ Processo de acompanhamento e formação continuada para professores e gestores que tem como ponto de partida as práticas pedagógicas das unidades escolares jurisdicionadas às regionais.

dos desinteresses e das reclamações do “dodiscente”¹⁰. Uma das principais causas apontadas para esse problema está ligada às práticas pedagógicas tradicionais, que tem o professor como o sujeito ativo, e o aluno como sujeito passivo. Assim, muitos docentes não consideram as TDICs como ferramentas em suas práticas docentes.

Mediante observações de aulas – prática adotada pelo sistema de Tutoria da Regional –, constatamos que a maioria dos professores não traz para as práticas pedagógicas a dinâmica das TDICs, indo de encontro aos anseios dos alunos, que, em seu dia a dia, estão conectados com o mundo em velocidade real, com acesso a inúmeras informações. Essa percepção fortalece a ideia de que o ensino público ainda permanece com suas caixinhas fragmentadas e metodologias analógicas.

Ao nos reportarmos ao pensamento de Moran (2000, p. 29), verificamos que “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas”. Neste sentido, ensinar e aprender por meio de tecnologias é uma das preocupações atuais da educação. Porém, para que isso ocorra de forma eficaz, mudanças fazem-se necessárias, principalmente com relação aos modelos de ensino, que ainda se baseiam em métodos tradicionais. Ora, as TDICs despertam a curiosidade e a criação humana, exigindo, dessa forma, diferentes posicionamentos quanto ao processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras: devemos superar a forma mecanicista e reducionista de ensino e nos voltarmos para uma aprendizagem social, interativa e significativa.

Perrenoud (2000, p. 125) diz que a educação escolar precisa se adequar à realidade, pois “as crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo dos estudantes”. Por isso, faz-se necessário compreendermos as contradições e os paradoxos presentes na educação, a fim de ressignificarmos as tecnologias nas práticas docentes.

Ao corroborar esse pensamento, Kenski (2003, p. 26) explica que a era atual se caracterizada por uma fluidez e uma dinâmica de ir e vir, em que o sujeito se vê pressionado pelo universo informacional, o que cria “a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças”. Desse modo, a referida autora alerta para a importância de apreendermos o papel das tecnologias no ambiente escolar:

¹⁰ Termo utilizado por Paulo Freire para se referir à interação entre docente e discente.

A escola não se acaba por conta das tecnologias. As tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época. As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e a escola permanece. A escola transforma suas ações, formas de interação entre pessoas e conteúdos, mas é sempre essencial para a viabilização de qualquer proposta de sociedade (KENSKI, 2012, p. 101).

Neste sentido, é mister percebermos que a utilização das TDICs em sala de aula só é viável quando há percepção, por parte do professor, de interpretar, refletir, usar e dominar criticamente essas tecnologias. Para isso, o profissional docente deve desenvolver novas competências, analisar os meios ao seu dispor e buscar capacitar-se no que diz respeito aos aspectos mais relevantes da aprendizagem. Assim, o professor, em tempos digitais, tem o desafio de ser o mediador do conhecimento, e não o guardador da cultura e do saber. O desafio, portanto, é romper com o velho paradigma da educação bancária (FREIRE, 2002).

Essas reflexões acerca do papel da escola e do professor no contexto das TDICs apontam para a necessidade de políticas educacionais que fomentem escolas e docentes para o desafio de ensinar na era digital. Neste contexto, Libâneo (2000, p. 34) esclarece que os cursos de formação de professores necessitam “garantir espaços para práticas e estudos sobre as mídias, sobre a produção social de comunicação escolar com elas, e sobre como desenvolver competente comunicação cultural com várias mídias”. Isto é, os professores necessitam de formação para apropriarem-se das TDICs, a fim de promoverem percepção crítica e significativa relacionada com o uso dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Alguns estudos que versam sobre a educação e as TDICs mostram que documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), apresentam poucas considerações referente à relação educação e tecnologia. Neste sentido, Vosgerau *et al.* (2010, p. 2) entendem que os pesquisadores da área devem não apenas alertar sobre as ausências que levariam ao real avanço, mas também trabalharem “[...] para o avanço das seguintes discussões: o uso de tecnologias pelos professores nas escolas, a formação de professores para uso de tecnologias como recursos didáticos, de forma metodológica, e a implicação da produção de tecnologias para a educação”.

Entendemos que inserir as TDICs no cotidiano escolar é fundamental, pois a maioria dos estudantes, independentemente das diferenças regionais e socioeconômicas, tem acesso a essas tecnologias. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), em sua 8ª edição da Pesquisa TIC Educação, em 2018, trouxe valiosas contribuições para pensarmos acerca do tema, a saber: 99% dos alunos das escolas públicas estaduais acessam à Internet, e 95% dos alunos das escolas públicas municipais acessam à Internet. Ao somarmos as duas redes, temos

que 97% dos alunos das escolas públicas acessam à Internet. Isso mostra que houve uma ampliação quanto ao acesso à banda larga nas redes públicas de ensino no Brasil. Além disso, esses dados evidenciam que a ausência das tecnologias digitais no contexto escolar não ocorre por falta de acesso dos alunos a esses recursos. Portanto, cabe ao professor apropriar-se desses meios e dispor-se a aprimorar suas práticas pedagógicas, ressignificando-as por meio das TDICs.

Ao trazermos essa reflexão para o ensino da língua, Marcuschi (2010, p. 15) explica que “na sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo nas novas formas de comportamento comunicativo”. Assim sendo, não é possível pensarmos a educação sem levarmos em consideração as exigências do mundo contemporâneo.

Ao considerarmos a dimensão alcançada pelas TDICs e as mudanças que essas tecnologias provocam nos hábitos e costumes da sociedade, verificamos suas implicações nas práticas de leitura e escrita, bem como naquilo que afeta as práticas sociais vinculadas aos atos de ler e escrever. Neste sentido, Cano (2010, p. 85) tece algumas considerações importantes sobre o impacto das novas tecnologias e aponta o surgimento de gêneros discursivos mediante o uso dessas tecnologias, tais como *smartphone*, computador, *notebook*, entre outros meios que promovem os gêneros digitais.

Assim sendo, é importante nos atentarmos para o fato de que a educação é muito discutida sob a ótica da Comunicação, da Sociologia, da Filosofia e de outros campos do saber. Isso nos permite refletir acerca da educação, promover qualidade, formar cidadãos reflexivos e, ao mesmo tempo, que saibam aproveitar as informações e os conhecimentos disponíveis.

Observamos que as tecnologias estão cada vez mais disponíveis às pessoas; porém, há pouca apropriação e reflexão quanto ao uso e ao acesso às informações por meio dessas tecnologias. Além disso, dúvidas, perguntas e receios – muitas vezes em forma de críticas – pairam sobre essa realidade no campo da educação. Será que as instituições educacionais públicas ensinam mediante o uso das tecnologias digitais, interagindo com as linguagens da sociedade da informação e comunicação? Ao partirmos do princípio de que o educador necessita das TDICs no cotidiano e dependem delas tanto no contexto pessoal quanto profissional, porque não as inserir na prática docente? Como escola e professores, que trabalham linguagens, devem se preparar para estabelecerem uma relação entre as diretrizes educacionais contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a inserção de textos multimodais advindos das TDICs? As políticas públicas educacionais fomentam a inserção das TDICs na educação? Esses questionamentos nos levam a algumas reflexões acerca da

temática ora abordada. Recorremo-nos aqui a Santos (1987, p. 64), pois esse autor defende que “a ciência é uma forma insubstituível de se chegar a conclusões fundamentadas sobre o mundo em que vivemos e o lugar que nele ocupamos”.

Com o objetivo de orientar o presente estudo, levantamos a seguinte pergunta-problema: as TDICs estão presentes de maneira reflexiva e significativa na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do Centro de Educação em Período Integral (CEPI) Antônio Albino Ferreira?

Acerca dessa problemática, algumas hipóteses são aventadas, a saber: a maioria das escolas públicas, diante da globalização e devido à ausência de políticas educacionais efetivas e eficientes, não acompanha os avanços tecnológicos e encontra, assim, dificuldade de adaptar-se às mudanças econômicas, sociais e tecnológicas pelas quais passa o mundo; muitos professores possuem perfil analógico, o que é distante do perfil digital dos estudantes; formações na área das TDICs são inexistentes e/ou ineficientes; faltam materiais tecnológicos e ambientes adequados nas escolas; há pouca adesão às TDICs por parte dos docentes em suas práticas pedagógicas.

Diante desse quadro, acreditamos que a contribuição desta pesquisa reside no fato de levar professores à reflexão sobre suas práticas pedagógicas, passando a utilizar, de forma crítica em suas aulas, as TDICs, com o objetivo de ressignificarem a prática. Desse modo, pretendemos ampliar o leque da discussão sobre essa temática, apresentando os resultados em simpósios, seminários e espaços de formação de professores. Ressaltamos ainda que com este trabalho não pretendemos chegar a uma conclusão definitiva, podendo ser objeto de investigação e discussão em outros momentos e por outros pesquisadores.

Assim sendo, e com o propósito de alcançarmos algumas metas mediante este estudo investigativo, estabelecemos alguns objetivos, conforme apresentados a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar e analisar a inserção das TDICs na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, e conhecer suas percepções sobre as tecnologias.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar um breve histórico das políticas públicas brasileiras voltadas para a inserção das Tecnologias Digitais, no Brasil e em Goiás.

- Discutir elementos fundamentais para a inserção das TDICs na sala de aula: planejamento, prática pedagógica e formação docente.
- Conhecer as percepções dos docentes quanto a inserção e uso da TDICs, na prática docente.
- Identificar as ações docentes mediante a utilização das TDICs.
- Editar uma prática pedagógica exitosa, extraída das observações das aulas durante o processo de pesquisa.

1.2.3 Procedimentos Metodológicos

O campo de pesquisa, CEPI Antônio Albino Ferreira, é uma instituição estadual que oferta o Ensino Básico: Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Conforme o Plano Político Pedagógico (PPP), a instituição fundamenta-se nas diretrizes que norteiam a Escola de Tempo Integral, considerando o conceito de educação integral relacionado com a formação plena do estudante em seus aspectos sociais, emocionais e intelectuais, bem como a importância do desenvolvimento de habilidades sócio emocionais. Dessa forma, tempos e espaços devem proporcionar aprendizagens que alcancem a formação integral dos estudantes.

Essa é uma entidade educacional mantida pelo Governo do Estado de Goiás, sob a jurisdição da Coordenação Regional de Educação (CRE) Minaçu/Goiás. A instituição foi construída no ano de 1977, na administração de José Albino Ferreira, que a denominou de Colégio Municipal Antônio Albino Ferreira, em homenagem ao seu pai. Iniciou seu funcionamento no ano de 1978, oferecendo à comunidade os seguintes cursos: Alfabetização, Ensino Fundamental e o curso profissionalizante Técnico em Contabilidade. No ano de 1980, foi implantado o curso Técnico em Magistério. Em 1986, o colégio foi encampado ao patrimônio do estado de Goiás, passando a se chamar Colégio Estadual Antônio Albino Ferreira. No ano de 2003, encerraram-se os cursos técnicos. A partir de 2004 passaram a ser ofertados os Ensinos Fundamental e Médio. No início de 2006, ocorreu a implantação do Projeto Aprender, que, mais tarde, se transformou no Projeto Aprendizagem; nesse mesmo ano, teve início a Escola de Tempo Integral, do 1º ao 5º ano. No ano de 2010, foi implantada a Ressignificação do Ensino Médio e, em 2012, a escola retornou ao regime anual, que prevaleceu até 2015, ano em que foi encerrado, na instituição, o Ensino Médio. Em 2017, tornou-se efetivamente uma escola de tempo integral, do 1º ao 9º ano.

Atualmente, conta com mais de 300 (trezentos) alunos, em período integral. Na

direção do colégio, está a Professora Zildete Aparecida Guimarães, tendo como Secretária-Geral a professora Ivanice Alves de Oliveira, e como Coordenadora Pedagógica a professora Marineyds dos Santos Soares. A equipe docente é composta por 31 (trinta e um) professores regentes, 4 (quatro) professores de apoio, 1 (um) auxiliar de secretaria, 6 (seis) agentes de serviços gerais, 6 (seis) merendeiras e 2 (dois) vigias.

Ao pensarmos nas questões metodológicas de uma pesquisa, devemos considerar vários aspectos relacionados com o tema estudado. Assim sendo, faz-se necessário atentarmos a questões éticas, estéticas e epistemológicas. Desse modo, para a realização deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, bem como pela abordagem exploratória e descritiva.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que os investigadores qualitativos em educação estão sempre a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de compreenderem o que faz parte dos seus experimentos e o modo como interpretam as suas experiências. Esse pensamento dialoga com os objetivos da presente pesquisa.

Vários são os caminhos para desenvolvermos o conhecimento acerca de um fenômeno. Contudo, quando se trata de educação, a pesquisa qualitativa amplia a compreensão e interpretação, pois contextualiza e ressignifica. Segundo Rey (2010), os métodos qualitativos aproximam-se dos procedimentos de interpretação dos fenômenos.

Com relação ao objeto de estudo, contemplamos as TDICs nas práticas pedagógicas de quatro professoras do Ensino Fundamental, a fim de compreendermos se esses recursos tecnológicos estão presentes de forma significativa e reflexiva em suas ações pedagógicas. Entendemos, desse modo, que a abordagem qualitativa vai ao encontro da proposta deste estudo, pois permite uma compreensão mais ampla acerca do objeto, revelando o oculto, o latente e o subentendido.

Quanto ao estudo de caso, esse consiste em:

[...] uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência (YIN, 2005, p. 126).

Dessa forma, entendemos que o estudo de caso se adéqua ao objetivo pretendido, com vistas à compreensão lógica da construção do conhecimento e das respectivas práticas pedagógicas.

O levantamento bibliográfico teve como foco livros, artigos acadêmicos e plataformas

digitais, como o Portal Periódico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para a pesquisa nessas plataformas, utilizamos os seguintes descritores: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, educação e prática pedagógica. Assim, fizemos o levantamento de estudos publicados no período de 2013 a 2017, a fim de preservar a atualidade do tema: 2 (duas) teses e 8 (oito) dissertações, conforme lista de trabalhos levantados (Apêndice C).

A imersão teórica ocorreu durante todo o percurso da pesquisa. De acordo com Gil (2010), para um efetivo aprofundamento teórico, é necessário o uso de material já elaborado, a saber: livros, revistas, jornais, artigos científicos e textos acadêmicos. Assim, o levantamento bibliográfico nos permitiu estabelecer uma base para assimilarmos aspectos importantes da construção científica, o que contribuiu para respondermos às questões levantadas.

Assim sendo, intentamos compreender o uso das TDICs em sala de aula pelas professoras pesquisadas com base, principalmente, nos seguintes teóricos: Gama (1986), Freire (1996; 2005), Lévy (1999), Valente (1999), Perrenoud (2000), Bonilla e Pretto (2000), Moran (2000), Kenski (2012), dentre outros. Salientamos que o percurso teórico adotado se encontra na segunda seção.

O pensamento de Freire encontra eco nesta pesquisa mediante a ideia da influência do mundo na educação do homem: “Os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). A relação mundo e homem é o princípio fundamental para o professor pensar, repensar e ressignificar sua prática pedagógica.

Percorremos este caminho com uma estratégia exploratória, objetivando ter uma visão sistêmica das obras e imprimir os conteúdos extraídos em nossa pesquisa. Por meio de leituras, foram elaboradas fichas de resumos das obras, com a finalidade de organizarmos as informações extraídas.

Com o objetivo de identificarmos conceitos e definições sobre as TDICs pelos professores, utilizamos como instrumento de coleta de dados: questionário (Apêndice A) e um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B), baseado em teorias e hipóteses que envolvem a temática abordada. Além disso, empreendemos uma observação sistemática de 42 (quarenta e duas) aulas ministradas pelas professoras participantes, a fim de conhecermos suas práticas pedagógicas e a relação dessas com as TDICs. A definição da quantidade das aulas a serem observadas e o período da observação ocorreram após reunião com as professoras. Para tanto, consideramos a matriz curricular da disciplina.

Neste ponto, concordamos com Richardson (2012, p. 261), quando esse autor pontua

que a técnica de observação sistemática pode ser associada a outras técnicas de coletas de dados, bem como pode ser empregada de forma independente para registrar os acontecimentos em tempo real e/ou retratar o contexto de um evento. Outro ponto importante da observação é o de aproximar o pesquisador do ambiente, familiarizando-o com os participantes e favorecendo a interação entre as partes.

A pesquisa ocorreu no período de março a junho de 2019. Em um primeiro momento, procedemos à reunião com as professoras, a direção e a coordenação pedagógica do CEPI Antônio Albino Ferreira, para apresentar e esclarecer os objetivos principais. Na oportunidade, as professoras leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Carta de Aceite. E ainda, foram entregues às participantes um questionário a ser respondido e entregue na reunião seguinte, com o objetivo de levantar informações iniciais sobre a prática pedagógicas delas em sala de aula.

A realização da pesquisa ocorreu durante todo o primeiro semestre do ano de 2019. Inicialmente, foi feita uma primeira reunião com a equipe gestora, os professores e os coordenadores pedagógicos, com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa e esclarecer os participantes quanto aos objetivos da pesquisa. A segunda reunião ocorreu com a equipe gestora e as professoras participantes. Na oportunidade, foram assinados o TCLE e a Carta de Aceite. Na reunião seguinte, foi entregue às participantes da pesquisa um questionário, com o objetivo de coletar dados iniciais. E ainda, apresentamos o cronograma da pesquisa e a proposta de observação das aulas. Esse cronograma foi reformulado pelas professoras. Assim, ficou estabelecido que as entrevistas e o processo de interação entre pesquisador e participantes ocorreriam no horário das atividades pedagógicas, uma vez que a escola dispõe de um horário diferenciado por ser em tempo integral.

Em um segundo momento, discutimos sobre práticas de ensino apoiadas ou não nas TDICs e realizamos a entrevista. Por meio da observação sistemática das aulas, registramos os fatos ocorridos em tempo real e retratamos o cotidiano da sala de aula. As entrevistas contribuíram com informações que, talvez, não pudessem ser alcançadas durante as observações das aulas ou por meio do questionário.

Segundo Richardson (2012, p. 209), as entrevistas podem proporcionar “informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma pesquisa qualitativa e procurar saber, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita”.

Com relação ao tratamento conferido aos dados coletados, adotamos a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011). Segundo essa autora:

Análise de conteúdo é o conjunto de técnicas das análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

De acordo com essa metodologia os dados analisados foram extraídos das narrativas dos professores mediante as respostas obtidas via questionário e entrevista, observações das aulas para coleta de dados, descritos em diário de campo, e por meio de documentos secundários, a saber: o Projeto Político Pedagógico do centro educacional e o plano de aula dos professores. Ressaltamos que as entrevistas foram gravadas, por meio de smartphone. Posteriormente, as gravações foram transcritas por meio da ferramenta Voiceemeter¹¹.

De acordo com Bardin (2011), as deduções lógicas ou inferências que são extraídas com base nas categorias que respondem pelo reconhecimento das questões pertinentes compreendidas no conteúdo das mensagens aproximam-se do fato real estudado. Assim, procuramos projetar um olhar aplicado e cuidadoso para além da escrita ou das narrativas dos participantes. Desse modo, observamos os gestos, as pausas e as entrelinhas presentes nas narrativas.

Com base na análise do conteúdo, consideramos três fases elementares, a saber: “pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). Direcionados pela primeira fase, procuramos organizar um esquema de trabalho claro, objetivo e com metodologias bem estabelecidas. Bardin (2011, p. 26) esclarece que essa etapa “compreende uma ‘leitura flutuante’ com os documentos que serão submetidos à análise”. É nessa fase que ocorrem a escolha de documentos para leitura, que farão parte da pesquisa, a elaboração dos objetivos, a organização dos índices e os indicadores e preparação do material. Neste estudo, iniciamos com os seguintes documentos: questionário, anotações das observações das aulas e as entrevistas. Em seguida, partimos para a segunda fase, a da exploração do material.

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante,

¹¹ *Software* de áudio que controla e edita simultaneamente a saída de áudio.

porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2011).

Mediante a análise dos dados, obtivemos os resultados brutos. Assim, iniciamos a terceira fase, a do tratamento do material. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). Para a autora, os resultados obtidos devem ser tratados de modo a produzir em significados.

A partir dessa metodologia construímos, ao longo da pesquisa, categorias oriundas do referencial teórico e do questionamento de pesquisa. A retomada do problema e dos objetivos, e o desenvolvimento de unidades foram essenciais. No Quadro 1, apresentamos as unidades de análise de acordo com os objetivos.

Quadro 1: Unidades de análise.

Objetivos	Unidades de análise
Apresentar um breve histórico das políticas públicas brasileiras para a inserção das Tecnologias Digitais, no Brasil e em Goiás.	Políticas Públicas para a inserção das TDICs.
Apontar elementos fundamentais para a inserção das TDICs na sala de aula: planejamento, prática pedagógica e formação docente.	Elementos que asseguram o uso significativo da TDICs nas práticas de ensino.
Identificar as ações da prática docente por meio da utilização das TDICs.	Práticas com o uso das TDICs.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No Quadro 2, apresentamos as unidades de análise relacionadas com as categorias de análise.

Quadro 2: Unidades e categorias de análise.

Unidades de análise	Categoria de análise
Políticas Públicas para a inserção das TDICs.	Eventos e fatos sobre as TDICs na educação, no Brasil e em Goiás.
Uso significativo da TDICs nas práticas de ensino.	Planejamento nos variados níveis da educação; perfil do professor; formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme os Quadros 1 e 2, utilizamos a categoria de análise do conteúdo para compreender os dados auferidos na pesquisa. Bardin (2011, p. 50) esclarece que a semântica “é o estudo do sentido das unidades linguísticas, funcionando, portanto, como o material principal da análise de conteúdo”. Assim, a análise de conteúdo perpassou pela dedução, com base nas categorias indicadas nas narrativas das professoras participantes desta pesquisa.

Por meio das unidades e categorias de análise, foi possível elucidar as práticas pedagógicas, mediadas pelas TDICs, desenvolvidas no CEPI Antônio Albino Ferreira.

Com vistas a uma melhor organização, dividimos este estudo em cinco seções. A primeira contempla a introdução e é constituída pela apresentação profissional e acadêmica da pesquisadora, e tem por objetivo mostrar o propósito deste estudo. Nessa seção, discorremos sobre o objeto de estudo, contextualizamos a origem do problema da pesquisa, bem como os questionamentos decorrentes; mediante o objetivo geral e os objetivos específicos, estabelecemos um direcionamento, a fim de compreendermos melhor a temática.

Na segunda seção, apresentamos o percurso teórico. A princípio, optamos por artigos acadêmicos, dissertações e teses sobre a temática. As plataformas acessadas foram: Portal Periódico CAPES e SciELO, tendo como foco trabalhos que versam sobre Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, Educação e Prática Pedagógica. Ademais, apresentamos um breve histórico sobre as políticas públicas, tanto em nível nacional quanto em nível estadual, que amparam a inserção das tecnologias digitais na educação.

A terceira seção apresenta alguns elementos, considerados fundamentais, conforme as leituras e as narrativas, a saber: o planejamento educacional nos diversos cenários e contextos; o ensino de Língua Portuguesa em tempos de TDICs; e as formações continuadas do professor o contexto das tecnologias.

A quarta seção contempla os resultados obtidos. Nessa seção, abordamos o perfil dos professores participantes, suas percepções e práticas e suas ações pedagógicas mediante as TDICs, bem como referenciamos as observações sistemáticas das aulas (Apêndice D).

Na quinta seção, apresentamos as considerações gerais acerca deste estudo.

Para atender a uma proposição do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação: docente para a educação básica, que estabelece a apresentação de um Produto Final, optamos por editar uma prática pedagógica exitosa: Sequência Didática – gênero textual autobiografia –, proposta pela professora P4. A edição foi fundamentada nas observações das aulas (Apêndice E).

Tendo em vista o sigilo das informações, para se referir às professoras participantes desta pesquisa foram utilizados códigos, quais sejam: P1, P2, P3, e P4, conforme a organização do TCLE.

2 PERCURSO TEÓRICO

“Importa buscar respostas, inspiradas em outras fontes e em outras visões de futuro para o planeta e para a humanidade”.
Leonardo Boff

Nesta seção, há o registro de ideias e pensamentos de vários autores que dialogam com a temática deste estudo. Dessa forma, buscamos estabelecer uma discussão entre os trabalhos acadêmicos selecionados (artigos, dissertações e teses) e os autores que fundamentam o diálogo. Em seguida, apresentamos um breve histórico sobre as políticas públicas, tanto em nível nacional quanto estadual, que amparam a inserção das tecnologias digitais na educação.

2.1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS STRICTO SENSU: DIÁLOGO COM ALGUNS PESQUISADORES

Com base nas leituras sistematizadas, selecionamos cinco estudos com o objetivo de apoiar a discussão – categorias que dialogam com o objeto deste estudo, bem como o embasam teoricamente. Para melhor compreensão, apresentaremos os objetivos gerais e as conclusões dos estudos selecionados.

Iniciamos por Beserra (2017). O seu estudo intitulado *As TICs e a Docência no Ensino Médio Público: Entraves e Ganhos*, teve por objetivo investigar de que forma as TICs estão presentes na prática pedagógica do professor da educação básica pública. Beserra (2017) concluiu que as políticas públicas para TICs no Mercosul foram ampliadas nos últimos anos, a fim de equipar as escolas com recursos e formar os docentes para utilizá-los. E retrata que essas são iniciativas ainda insuficientes diante da demanda, principalmente no Brasil. A autora mostra que os professores fazem uso das TICs tanto no planejamento como na execução de suas aulas, embora não tenham recebido formação específica para isso. Com relação aos recursos das escolas, o estudo concluiu que esses são limitados e, em boa parte, estão sucateados. Dentre as dificuldades elencadas pelos professores, estão: os poucos recursos da escola e a ausência de formação. Por sua vez, os ganhos apontados com o uso das TICs foram: aumento de atenção, interação e aprendizado dos alunos.

Atanazio (2018), em seu estudo intitulado *O ensino de Ciências e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: dos planos de aula às concepções de ensino e aprendizagem dos professores*, objetivou analisar as concepções de ensino e aprendizagem

subjacentes aos planos de aulas desenvolvidos por professores de Ciências e Biologia, que atuam na rede pública estadual do Paraná, voltados para o uso das TICs. Os resultados apontaram que os professores participantes da pesquisa atribuem às TICs usos e significados que estão intimamente ligados às suas concepções de ensino e aprendizagem. Mediante análise dos dados, foram constatados indícios de que, nos planos de aula que têm o professor como centro do processo ensino-aprendizagem, o uso das tecnologias tende a ratificar a aprendizagem; por outro lado, naqueles planos que valorizam a interação entre professor e aluno, este último assume papel ativo, mediado pelas TICs, na construção do conhecimento.

Barbeta (2017), em seu estudo *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Construção do Trabalho Docente com a Linguagem*, buscou intervir etnograficamente e de forma participativa junto a dois professores do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Londrina, no Paraná. O resultado da análise empreendida ratificou o que outras pesquisas já haviam mostrado: faz-se necessário promover formação/atualização ao profissional da educação, especialmente ao professor de Língua Portuguesa, para que esse possa superar a resistência e a dificuldade de inserção das TDICs em sala de aula, bem como investir no letramento digital desses profissionais. Além disso, esse trabalho de intervenção constatou mudanças nas concepções dos professores investigados; porém, é preciso estabelecer uma formação permanente, dentro da escola, para que o professor de Língua Portuguesa consiga assumir suas práticas com autonomia, interagindo com seus alunos, levando-os à apropriação do letramento digital.

Alves (2016), em *Os Professores do Ensino Fundamental e suas Concepções sobre o uso das Tecnologias Digitais nas suas Práticas Pedagógicas*, procurou investigar as concepções dos professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas municipais de uma cidade do Sul de Minas Gerais sobre o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação em suas práticas pedagógicas. Os professores participantes mostraram preocupação com a formação de seus alunos, evidenciando a compreensão de que os estudantes estão inseridos em um mundo tecnológico e possuem conhecimentos práticos de como operar essas ferramentas. No entanto, esses professores não se sentem preparados para atendê-los e reconhecem a necessidade de formação continuada para que possam utilizar as TDICs em suas práticas pedagógicas.

O estudo realizado por Lima (2016), *Uma Análise do Ensino de Língua Inglesa por meio do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*, objetivou verificar se existem resultados acadêmicos superiores no ensino de Língua Inglesa (LI) gerados pela inserção de *gadgets* em sala de aula. Para tanto, foram pesquisadas duas turmas. Mediante

análise dos dados coletados, verificou-se que a Turma A, que trabalhou com o ensino de LI por meio das TDICs, apresentou mudanças significativas referentes a comportamentos e atitudes, bem como resultado positivo na avaliação dessa experiência. Com relação à Turma B, embora esta também tenha evidenciado aumento de média na avaliação, não foi verificada, pelo pesquisador – mesmo com as inadequações que a criação que esse grupo de controle causou –, nenhuma mudança de conduta por parte dos agentes do processo ensino-aprendizagem.

Com base nas pesquisas supracitadas, levantamos três pontos significativos que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa, quais sejam: a formação de professores para o uso significativo de TDICs em sala de aula e o papel do professor diante das tecnologias digitais e das práticas pedagógicas. Compreendemos a importância de avaliar esses pontos com base nos autores que fundamentam esta pesquisa.

Quando percorremos pela história da educação, fica claro que a educação brasileira, especificamente, a educação pública, tem um histórico de crises, muitas vezes políticas, o que leva à descontinuidade de programas e projetos, desencadeando inúmeros desafios a serem superados. Somente na superação desses desafios é que garantiremos professores capacitados e escolas com infraestrutura moderna, que assegurem a inserção das novas tecnologias digitais em seu cotidiano.

Com relação à formação de professores para o uso significativo das TDICs em sala de aula, Veiga (2009, p. 26) entende que “o processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”. Isso mostra que não há qualidade na educação quando não se considera a formação continuada dos professores. Neste sentido, pensamos a formação continuada vinculada ao dever/função do professor, às formas de mudanças em suas práticas e às possíveis transformações do contexto educacional baseadas nas TDICs.

De acordo com Nóvoa (1999), desenvolver-se na docência é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado. Essa assertiva traz consigo a ideia da necessidade contínua de aprender para ensinar e ensinar aprendendo; sugere a constante evolução do profissional da educação, visto que a formação inicial, por si só, não atende ao atual cenário educacional, que está em constante mudança. Por sua vez, a formação continuada permite ao professor alcançar novas habilidades e competências e aperfeiçoar-se profissionalmente. Desse modo, as inovações advindas das tecnologias pressupõem que a formação continuada de professores aponte para novos modelos de se relacionar com o conhecimento. E ainda:

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (MERCADO, 1999, p. 20).

É notório que estamos diante de um novo cenário educacional. Assim sendo, faz-se necessário renunciarmos à velha postura educacional apoiada na simples transmissão de conhecimento (centrado do professor), isto é, a tradicional educação bancária (FREIRE, 2005). Neste sentido, o avanço das TDICs no âmbito educacional amplia o leque de ferramentas e pode contribuir com as práticas pedagógicas, conduzindo o processo ensino-aprendizagem de modo mais interativo e diversificado.

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes (KENSKI, 1998, p. 61).

Dessa forma, é preciso que reconheçamos que a formação de professores consiste em mecanismo fundamental para a incorporação das tecnologias digitais nas práticas docentes. Contudo, ponderamos que as tecnologias em si não se configuram como solução para os problemas educacionais. Entendemos que, se inseridas e utilizadas de maneira crítica, significativa, reflexiva e criativa, podem contribuir para a construção do conhecimento.

Não se trata aqui de utilizar qualquer custo às tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno (LÉVY, 1999, p. 8).

Portanto, os artefatos tecnológicos consistem em ferramentas que só adquirem significados na escola se os professores se apropriarem delas. Isso pressupõe uma atitude de reflexão por parte dos docentes, e essa reflexão deve contemplar suas práticas pedagógicas, estar fundamentada teoricamente, para que possam compreender o mundo em sua totalidade, e não de forma fragmentada.

Ao nos depararmos com uma sociedade impactada cada vez mais pelas tecnologias digitais, observamos que as formações inicial e continuada dos professores são fundamentais

para que eles possam apropriar-se das mudanças que ocorrem no mundo, evitando que a escola se torne obsoleta e inócua.

Outro ponto que apresentado pelos pesquisadores citados nesta seção, diz respeito à relação do professor com as TDICs. Para discorrermos sobre esse ponto, é importante termos em mente que as práticas dos professores se relacionam com diversos atores. Neste sentido, devemos considerar a corresponsabilização de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Irina Bokova, ex-Diretora-Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em entrevista – Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2017-2018 –, destacou a responsabilidade dos governos em fornecer educação de qualidade e ressaltou: “A educação é uma responsabilidade compartilhada por todos nós – governo, escolas, professores, pais e atores privados” (UNESCO, 2017, s. p.). Assim, a responsabilização por uma educação de qualidade define a forma como professores ensinam, estudantes aprendem, e governos agem.

É importante direcionarmos nossa atenção para os diversos níveis em que se enquadra o planejamento educacional, a fim de compreendermos quem são os responsáveis em promover as políticas públicas para uma educação de qualidade e igualitária; em outros termos, pensarmos na responsabilidade de cada esfera e ator em assegurar um ambiente escolar com a presença das tecnologias digitais, ferramentas que já se incorporaram no dia a dia do cidadão comum.

Neste contexto, ressaltamos a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para a inserção das tecnologias com base nos planos nacional e regionais de educação. Conseqüentemente, isso nos obriga a pensar no PPP e no Regimento Escolar até chegarmos ao professor, com o plano de curso e o plano de aula.

Desse modo, é fundamental refletirmos sobre os processos e as práticas históricas aplicadas à educação, visando ampliar nossa compreensão de como, em tempos e espaços distintos, as pessoas se organizam e organizam seus saberes e fazeres (VEIGA, 2007). E isso envolve a dinâmica da sociedade quanto à evolução da tecnologia, especificamente, as TDICs, que modificam a sociedade, exigindo, dessa forma, um sistema educacional moderno, que supere o modelo de escola atual.

A seguir, apresentaremos fatos e eventos envolvendo políticas públicas educacionais no Brasil voltadas para a inserção das tecnologias digitais na educação. O objetivo é percebermos o modo como se desenvolveram essas políticas e a dinâmica do mundo tecnológico digital.

2.2 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Ocupar-nos-emos aqui em apresentar a implantação de políticas públicas e eventos relacionados com o uso de tecnologias na educação brasileira. O nosso objetivo é o de traçar uma linha temporal de ações (programas e projetos) referentes à tecnologia e à educação, desde a década de 1970 até o presente momento.

De acordo com Moraes (1993), a Informática Educativa no Brasil surgiu na década de 1970, em um seminário promovido pela Universidade de São Carlos, com a presença de um especialista da Faculdade de Dartmouth, localizada em Hanover, New Hampshire, Estados Unidos. Logo em seguida, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (CONTECE), realizada no Rio de Janeiro. Nesse contexto, foram apresentadas diversas tecnologias educacionais auxiliadas por computadores. Ressaltamos que o contexto político dessa época no Brasil era o do regime militar, o que influenciou a maneira como se deu a implantação dessa política pública voltada para a informatização no Brasil. Ainda segundo Moraes (1993), o Brasil, seguindo o exemplo da França, dos Estados Unidos, do Japão e da Inglaterra, optou por construir uma base própria, que lhe garantisse uma autonomia tecnológica em informática.

Assim, com base no Decreto n.º 84.067, de 02 de outubro de 1979, surgiu a Secretaria Especial de Informática (SEI), como órgão complementar de Segurança Nacional, com as seguintes finalidades: assessorar a formulação da Política Nacional de Informática (PNI), coordenar sua execução e atuar como órgão superior de orientação, planejamento, supervisão e fiscalização (BRASIL, 1979).

Em 1981, foi realizado o I Seminário Nacional de Informática na Educação. O evento ocorreu na Universidade de Brasília e envolveu especialistas nacionais e internacionais diretamente ligados à área educacional. Esse evento consistiu no primeiro fórum nacional a estabelecer uma posição sobre o uso de computador como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem (MORAES, 1993). Desse seminário, emergiram ideias para o Projeto Educação e Computador (EDUCOM), sendo esse o primeiro projeto público no Brasil a tratar da informática educacional.

O II Seminário Nacional de Informática na Educação foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC), pela SEI e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq)¹², em agosto de 1982, com o tema: *O impacto do computador na escola – subsídios para uma experiência-piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro, em nível de 2º grau*. Esse seminário contou com a participação de pesquisadores das seguintes áreas: Educação, Informática, Psicologia e Sociologia (MORAES, 1993).

Em 1983, foi criada a Comissão Especial de Informática na Educação, com a finalidade de orientar a política de utilização das tecnologias da informação no processo ensino-aprendizagem. Nesse mesmo ano, o Projeto EDUCOM apresentou uma proposta interdisciplinar, visando à implantação de centros-pilotos, como instrumentalização para informatizar a sociedade brasileira.

Em 1985, ao final do governo militar e com várias alterações funcionais dentro das instituições federais, o projeto deixou de receber recursos por parte de seus financiadores, ficando a cargo do MEC assumir unilateralmente os centros-pilotos, o que provocou uma descontinuidade na pesquisa. De acordo com Valente (1999), o Projeto EDUCOM, apesar de todas as dificuldades financeiras, cumpriu um papel relevante na formação de pesquisadores e contribuiu com várias ações desenvolvidas pelo MEC.

Em 1986, foi criado o Comitê-Assessor de Informática na Educação (CAIE/MEC), constituído de pessoas com competências científicas e reconhecidas no Brasil. Segundo Moraes (1993), nesse mesmo ano, o Comitê recomendou a aprovação do Programa de Ação Imediato em Informática na Educação de 1º e 2º graus, com o objetivo de promover uma infraestrutura de suporte às Secretarias Estaduais de Educação.

Ainda em 1986, sob a Lei n.º 7.463, de 17 de abril de 1986, foi homologado o I Plano Nacional de Informática e Automação (PLANIN), visando à capacitação nacional nas atividades de informática, em proveito dos desenvolvimentos social, cultural, político, tecnológico e econômico da sociedade brasileira (BRASIL, 1986).

É importante ressaltarmos que, em 1987, o projeto EDUCOM passou a ser responsável pelas ações de informática educativa e realizou o I Concurso Nacional de Softwares Educativos.

Ainda em 1987, foi criado o Projeto Formar, responsável por operacionalizar dois cursos *Lato Sensu* em Informática na Educação promovidos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): 1987 e 1989. Esses cursos foram ofertados a professores de diversas secretarias estaduais de educação e de escolas técnicas federais. O compromisso desses professores, após conclusão do curso, era de projetar e implantar Centros de Informática na

¹² É um órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia.

Educação (CIEd), em suas respectivas regiões.

No período de 1988 a 1989, foram implantados 17 (dezessete) CIEds em diferentes estados da federação. Os CIEds funcionavam como multiplicadores da tecnologia da informática para a sociedade e para as escolas públicas. Além de atribuições administrativas, esses centros consistiam em ambientes informatizados de aprendizagem, integrados por grupos interdisciplinares de educadores, técnicos e especialistas.

Em 1989, sob a Portaria Ministerial n.º 549/89, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Apoiado pela Constituição Federal, em seus capítulos III e IV, o programa visava ao desenvolvimento e à utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e na Educação Especial, ao fomento da infraestrutura para a criação de vários centros, à consolidação e à integração das pesquisas e à capacitação contínua dos professores (MORAES, 1993).

Em 1990, o MEC aprovou, por meio do Conselho Nacional de Informática (CONIN) – colegiado constituído pelos Ministros de Estado das diferentes áreas setoriais, contendo metas e objetivos para o PRONINFE –, o I Plano de Ação Integrada (PLANIFE) para os anos de 1991 a 1993.

Segundo Moraes (1993), o Programa de Ação Imediata e o PRONINFE visavam à capacitação contínua de professores dos Ensinos Básico e Superior para o domínio da informática, com foco na utilização de recursos tecnológicos na prática educativa e nos planos curriculares.

Em abril de 1997, por meio da Portaria n.º 522/97, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), tendo como meta principal a universalização da Informática Educativa na rede pública de ensino (BRASIL, 1997). Para o alcance da meta estabelecida, unidades escolares foram equipadas, e professores, capacitados, por meio dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE)¹³, que eram de responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação (ALMEIDA, 2000).

Conforme Schnell (2009), a primeira versão do PROINFO teve como meta inicial capacitar 25.000 (vinte e cinco mil) professores e atender mais de seis milhões de estudantes do Ensino Básico, das redes municipais e estaduais.

Em 2007, objetivando agilizar o processo de inclusão digital, o Governo Federal, sob o decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007, apresentou novas diretrizes para o PROINFO, alterando, inclusive, a sua nomenclatura para Programa Nacional de Tecnologia Educacional

¹³ É a estrutura descentralizada, de nível operacional, do ProInfo, vinculada a uma secretaria estadual ou municipal de educação e especializada em TICs aplicadas à educação.

(ProInfo)¹⁴. Em seus termos, o documento estabeleceu ações para efetivar “o uso das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2007, s. p.), conforme Decreto n.º 6.300/2007:

- I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007, s. p.).

Esse decreto desencadeou várias ações por parte do Governo Federal, a saber: ampliação das metas quanto ao número de equipamentos, implantação de novos laboratórios nas escolas e desenvolvimento de diversos programas voltados para a formação de professores.

Em 04 de abril de 2008, por meio do Decreto n.º 6.424, o Programa Banda Larga nas Escolas foi implementado pelo Governo Federal. O objetivo desse programa foi o de conectar todas as escolas públicas urbanas à Internet (rede mundial de computadores) por meio de tecnologias, visando à qualidade, à velocidade e aos serviços para incrementar o ensino público no país (BRASIL, 2008).

Em 26 de julho de 2010, o Governo implantou o Programa um Computador por Aluno (PROUCA), instituído pelo Decreto n.º 7.243. O objetivo desse programa foi o de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas em níveis federal, estadual, distrital e municipal, e em escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, por meio de equipamentos de informática, de programas de computador (*softwares*) e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2010).

Em 23 de novembro de 2017, o Decreto n.º 9.204, do Governo Federal, instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.5 do PNE¹⁵. O objetivo desse programa foi o de apoiar a universalização do acesso à Internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica

¹⁴ A escrita em letras maiúsculas foi dada à primeira versão do programa. Em 2007, após a reformulação do programa, houve alteração na grafia da sigla para ProInfo. O presente estudo considerou ambas as grafias para se referir às distintas versões do programa.

¹⁵ Aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

(BRASIL, 2017a).

Em 16 de novembro de 2018, sob a Portaria n.º 1.204, o MEC instituiu o Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME), no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, com o objetivo de implementar a proposta de educação presencial mediada por tecnologia (BRASIL, 2018).

Visando melhor compreender o contexto histórico das TDICs relacionadas ao estado de Goiás, apresentaremos no próximo subtema, a linha temporal das principais políticas públicas voltadas para o uso das tecnologias na educação do estado de Goiás.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

Com relação às políticas públicas voltadas para o uso das tecnologias na educação no estado de Goiás, tomamos como elemento para análise o ProInfo, implantado pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD), em 1997, com parceria entre o Governo do Estado e os Governos dos Municípios. De acordo com Bonilla e Pretto (2000), embora o uso do computador na educação tenha tido início na década de 1970, os programas federais destinados às políticas públicas para a inserção das tecnologias nas escolas surgiram mais de vinte anos depois, no final da década de 1990.

Com base na contextualização apresentada anteriormente, abordaremos o estado de Goiás nesse contexto. Assim, descreveremos o desenvolvimento das políticas públicas para o uso das tecnologias por meio da análise de alguns documentos.

No estado de Goiás, o ProInfo teve início com o Decreto n.º 4.985, de 18 de dezembro de 1998. Para tanto, o Governo do Estado implantou, na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/GO), os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Conforme o decreto supracitado, tais núcleos cumpririam a mesma rotina das unidades escolares estaduais, com atendimento nos três turnos, sendo asseguradas, administrativa e financeiramente, as condições pedagógicas para o ensino de informática, entre outras especificidades previstas no Programa Estadual de Informática na Educação (GOIÁS, 1998).

Segundo o documento norteado, o objetivo central dos núcleos era o de engendrar a formação docente, com princípios teóricos e ações pedagógicas destinadas ao uso das tecnologias na prática docente em escolas públicas do estado de Goiás. Para a consecução do projeto, foram inaugurados 10 (dez) polos: Goiânia (duas unidades), Anápolis, Catalão, Formosa, Jataí, Morrinhos, Posse, Cidade de Goiás, Iporá e Uruaçu.

Posteriormente, em 2004, visando atender a mais regiões do estado, a Superintendência de Educação a Distância e Continuada, em parceria com o ProInfo, implantou os Núcleos Regionais de Educação a Distância (NURED), com as mesmas características dos NTEs, nos municípios de Aparecida de Goiânia, Ceres, Goianésia, Luziânia, Monte Alegre, Palmeira de Goiás, Porangatu, Rio verde, Inhumas e Silvânia. Em 2010, novos polos foram implantados, passando a existir 28 (vinte e oito) unidades no estado de Goiás (GOIÁS, 2010).

Concomitante à criação dos polos (NTEs), outros projetos foram criados, como o Projeto Governo Eletrônico, com a finalidade de promover a inclusão social e transformar os dados escritos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás em dados digitais.

A adesão do Estado de Goiás ao ProInfo consolidou-se com a entrega do Projeto de Implantação do Plano de Informática na Educação de Goiás (PNIE), em 1996, após análise e aprovação do MEC. Em concordância com o Plano Estadual, iniciou-se, em 1997, a implantação do Laboratório de Informática Educativa (LIE). Com a implementação dos LIEs, o Governo Estadual e os Governos Municipais desenvolveram suas políticas em consonância com as diretrizes do ProInfo. A Rede Estadual de Ensino, por sua vez, criou a função do professor dinamizador¹⁶, sendo esse profissional o responsável pelas atividades exercidas nos LIEs. Uma breve observação sobre os laboratórios de informática nas escolas e o professor dinamizador mostra que tais políticas consistiram em avanço para as escolas públicas da Rede Estadual de Goiás. Em nossa pesquisa, os professores participantes relataram que o fechamento dos LIEs e a extinção da função do professor dinamizador, no ano de 2001, trouxeram muitas perdas para as escolas.

Visando capacitar professores para atuar nesses espaços tecnológicos, o Governo do Estado de Goiás, em parceria com a UEG, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), disponibilizou um curso de Especialização em Informática na Educação, com carga horária de 740 (setecentos e quarenta) horas, sendo 300 (trezentas) horas destinadas ao estágio supervisionado. O curso foi destinado a professores envolvidos com o programa ProInfo (GOIÁS, 1997).

A primeira fase desse curso de especialização ocorreu na modalidade presencial. Após o término dessa etapa, os professores participantes, denominados de professores multiplicadores, passaram a atuar nos polos dos NTEs, em seus respectivos municípios,

¹⁶ Professor dinamizador: caracteriza um professor licenciado para exercer a função de Dinamizador de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação no LIE. A atuação desse professor está vinculada diretamente à equipe pedagógica da escola da qual é colaborador, tornando-se professor responsável pelo desenvolvimento das atividades peculiares à função.

nomeados pela Coordenação Estadual do ProInfo. Assim, esses multiplicadores começaram a formar novos professores, visando implantar os LIEs nas escolas. O curso, denominado de Curso de Capacitação para Professores em Informática na Educação, objetivou capacitar novos professores e validar as horas de estágio e o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização dos professores multiplicadores (GOIÁS, 1997).

Conforme consta nos registros do NTE Central da SEDUC/GO, o Curso de Capacitação para Professores em Informática na Educação foi o primeiro curso de formação realizado pelos NTEs em Goiás, e o único curso *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Todavia, os NTEs, a SEDUC/GO e o Centro de Novas Tecnologias da Informação (CNOTINFOR) – Brasil Educação e Tecnologia Ltda. – passaram a planejar e a executar diversos cursos voltados para a inclusão digital, além de outros cursos e oficinas pedagógicas, utilizando: Mega Logo¹⁷, Microsoft Frontpage¹⁸, Everest¹⁹, Hyper Studio²⁰ e Microsoft Office²¹.

O acordo de participação entre MEC e SEDUC/GO, registrado pela Portaria n.º 4/2000 e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, foi mais uma conquista para a inserção das TICs. A partir desse acordo, foi criado o NURED, com a finalidade de oferecer apoios administrativo, técnico e pedagógico para a implantação, a execução e a avaliação do Programa de Formação de Professores ofertado pelos NTEs aos professores da rede de ensino do estado de Goiás (BUENO, 2017).

Conforme dados coletados no NTE Central do estado de Goiás, o Governo Estadual, até 2006, permaneceu com a proposta do PNIE, e o professor dinamizador passou a ter uma nova nomenclatura: Professor Dinamizador de Tecnologias Interativas. Segundo Bueno (2017), vários cursos foram ofertados nesse período: Curso Básico – Fundamentos de Informática (Windows, Word, Metodologia de Projetos); Curso de Introdução à Microinformática; e Projetos de Aprendizagem.

Em 2004, foi criado o Projeto Escola Jovem Cybernética, uma parceria entre Brasil Telecom e SEDUC/GO, visando ampliar e implementar alguns LIEs. Por meio dessa ação,

¹⁷ Mega Logo é um poderoso ambiente de programação e aprendizagem multimídia, que permite realizar atividades centradas na aprendizagem, na cooperação e na descoberta. É baseado na linguagem de programação Logo. Foi desenvolvido para o Microsoft Windows, suportando todos os recursos desse ambiente operacional: som, vídeo, imagem, cores, fontes, impressão, entre outros.

¹⁸ O Microsoft FrontPage é um editor Hyper Text Markup Language (HTML) da Microsoft, que permite criar e gerir páginas e sítios web.

¹⁹ O Everest Ultimate Edition é uma ferramenta que mostra um relatório completo do *hardware* de um computador.

²⁰ O Hyper Studio é um *software* de ferramentas de criatividade distribuído pelo Software MacKiev.

²¹ O Microsoft Office é um pacote de aplicativos para escritório, que contém programas como: processador de texto, planilha de cálculo, banco de dados, apresentação gráfica, cliente de e-mails, entre outros. Foi anunciado pela primeira vez por Bill Gates, em 01 de agosto de 1988, na Comdex, em Las Vegas.

foram ampliados com laboratórios, denominados de Ambiente Cyber. Contudo, o processo de formação voltado para os professores perdeu força nesse período (BUENO, 2017).

De 2007 a 2012, ocorreram diversas modificações nas políticas públicas educacionais do estado de Goiás. Algumas dessas modificações ocorreram nos NTEs. Por exemplo, a Lei n.º 17.854, de 10 de dezembro de 2012, criou a Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação. Assim, todos os NTEs passaram a estar vinculados a essa superintendência e a ter ações específicas para a formação de professores (GOIÁS, 2012). Nesse período, os NTEs passaram a ter um novo nome, Escolas de Formação, bem como uma nova reestruturação. Nesse contexto, surgiram os professores formadores. Poderiam assumir essa função apenas professores efetivos da rede estadual de ensino de Goiás, com especialização em suas respectivas áreas de atuação. Esses professores foram capacitados para ministrarem cursos e oficinas com ênfase no fazer pedagógico.

Segundo relatórios do NTE Central do estado de Goiás, de 2012 a 2015 dezenas de cursos oriundos do ProInfo foram ofertados pelos NTEs em Goiás, a saber: Tecnologias e Educação – Ensinando a aprendendo com as TICs; e Introdução à Educação Digital e Redes de Aprendizagem. Esses cursos eram oferecidos na modalidade EAD e mediados pelos professores formadores. Concomitante a esses cursos, foram ofertados cursos de formação continuada e oficinas pedagógicas aos professores regentes da rede estadual de Goiás.

Conforme relatórios do NTE de Minaçu, desde 2016 as políticas que fomentavam a formação de professores nos NTEs passaram por desaceleração, e vários polos foram desativados, incluindo o de Minaçu; as funções de professor dinamizador e professor formador foram extintas, esvaziando – o não uso – os LIEs em diversas unidades escolares.

Entre o final do século XX e o início do século XXI, houve uma forte tendência, por parte dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, em fomentar as políticas voltadas para a inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação. No entanto, tais políticas públicas deixaram de ser implementadas e reestruturadas, sendo que, em algumas esferas ou instituições educacionais públicas, chegaram a ser extintas, não acompanhando, dessa forma, a (re)evolução tecnológica digital.

Por meio da Caminhada Pedagógica²², constatamos que os LIEs possuem aparelhos tecnológicos que, antes, eram considerados de ponta; hoje, consistem em ferramentas obsoletas, entulhadas em espaços que poderiam ser aproveitados de uma melhor forma.

²² Trata-se de uma ferramenta de aprendizagem para o gestor pedagógico, a fim de atualizá-lo quanto ao que ocorre em sala de aula. (Essa ferramenta é utilizada pela pesquisadora em seu cotidiano de trabalho, e foi aproveitada no contexto deste estudo).

Gabriel (2013) afirma que há um desejo dos governantes de levar a tecnologia para dentro da sala de aula, com a compra de milhares de *tablets* e computadores; porém, há pouca capacitação de professores para o uso desses instrumentos. Conforme essa autora, o professor contemporâneo precisa adotar a tecnologia a favor do ensino e, para isso, ele deve ser visto como um *designer* de currículo e um catalisador de conexões e reflexões. “Antigamente os alunos precisavam única e exclusivamente do professor para chegar à informação, ao conhecimento. Hoje, não; pelo contrário, o estudante encontra o que quer a qualquer momento na internet” (GABRIEL, 2013, s. p.).

Diante disso, podemos afirmar que as políticas públicas voltadas para a inserção das TDICs na prática docente devem ir além dos aparelhos tecnológicos. Ao analisarmos as políticas públicas de formação dos professores, percebemos que, no Brasil, essas políticas estão voltadas para o investimento em instrumentos e em cursos aligeirados, e não em processos; por conseguinte, esse processo não considera as reais necessidades do professor. Como exemplo, temos o PNE. Ao compararmos esse documento com outros documentos anteriores, constatamos que houve avanço na relação entre necessidade educacional e uso de tecnologias. Contudo, não conseguimos extrair desse documento informações precisas sobre a formação de professores para o uso significativo de tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Para melhor fundamentação a pesquisa aqui proposta, apresentaremos na próxima seção três elementos, considerados fundamentais, apontados pela leitura no estudo na arte e narrativas das professoras participantes, a saber: o planejamento educacional nos diversos cenários e contextos; o ensino de Língua Portuguesa em tempos de TDICs; e a formação continuada do professor no contexto das tecnologias.

3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A INSERÇÃO DAS TDICs NA SALA DE AULA: PLANEJAMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

*“Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Ler significa reler e compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam”.*
Leonardo Boff

Nesta seção, apresentaremos alguns elementos fundamentais para este estudo, a saber: o planejamento escolar, como instrumento indispensável à prática pedagógica; o ensino da Língua Portuguesa em tempos de TDICs; a formação continuada de professores relacionada com as TDICs.

Para refletirmos sobre esses elementos, amparamo-nos em aportes teóricos e documentos norteadores da educação no Brasil, dentre eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM SEUS DIVERSOS CENÁRIOS E CONTEXTOS

O ato de planejar está, de fato, integrado à vida do homem e à sociedade, fazendo-se necessário na realização e na organização de todas as atividades humanas, o que inclui o campo da educação. Sabemos que o planejamento é inerente à educação. É notória a importância que os atores educacionais destinam ao ato de planejar. Eles compreendem que, sem um projeto, o fazer pedagógico fica sem direção. Dessa forma, o ato de planejar ocupa um espaço no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, ao abordamos o ato de planejar no âmbito educacional, é importante compreendermos os vários níveis de planejamentos no contexto escolar, a saber: Planejamento do Sistema de Educação; Planejamento da Escola, denominado de Projeto Político Pedagógico; Planejamento Curricular; Planejamento de Ensino; e Planejamento de Aula (VASCONCELLOS, 2002).

Trataremos brevemente sobre esses níveis de planejamentos e a importância que ocupam na associação entre prática pedagógica e uso das TDICs. Temos como foco, sobretudo, o plano de aula do professor; especificamente, as propostas de aulas que têm como

base o uso das TDICs.

Inicialmente, devemos considerar os vários documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, como a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o documento responsável pelo planejamento da educação no âmbito nacional, o PNE em vigência (2014-2024), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Este último é referência para a política educacional brasileira, em todos os níveis de Governo, e apresenta um diagnóstico da educação no país.

O PNE apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para o enfrentamento dos problemas educacionais do país. É composto de 14 (catorze) artigos, 20 (vinte) metas e 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias. Inicialmente, apresentaremos uma súmula desse plano, a fim de demonstrar a riqueza das ideias básicas que o sustentam (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos o PNE 2014-2024, inferimos que o Planejamento Educacional Brasileiro vem ganhando forças nas últimas décadas, devido, principalmente, à necessidade de consolidar as ações propostas. As estratégias apresentadas pelo plano são possíveis de realização, sendo que o documento está organizado de acordo com os interesses da sociedade. Está conectado, portanto, aos sistemas político, sociocultural, econômico e educacional.

Planejamento educacional é antes de tudo aplicar à própria educação aquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar a seus estudantes: uma abordagem racional e científica dos problemas. Tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis [...]. Assim idealizado, o planejamento educacional constitui um bem mais do que a elaboração de projeto. Constitui-se um processo contínuo que engloba várias intervenções interdependentes (UNESCO, 1971 *apud* JAHN, 2004, p. 23).

O plano educacional é um instrumento básico para o desenvolvimento da educação. Todavia, em se tratando da complexidade do modelo federativo brasileiro, as diversas lacunas de regulamentação das normas de cooperação, que persistem em vários setores da gestão pública, tornam desafiadora a tarefa do planejamento educacional no Brasil. Neste contexto, o PNE propõe um alinhamento dos Planos de Educação entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a fim de criar um Sistema Nacional de Educação.

Outra proposta definida como meta pelo PNE é a BNCC, prevista desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, e ratificada em 1996, como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96), o documento norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos

municípios. A orientação estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica.

Neste sentido, faz-se necessário trazeremos a BNCC para a discussão acerca do planejamento educacional, uma vez que esse documento normativo tem como função nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados e municípios brasileiros e, também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica no Brasil.

Conforme nos afirma Vasconcellos (1995, p. 56), planejamento curricular é o “[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno”. Portanto, essa modalidade de planejar consiste em um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante por meio dos diversos componentes curriculares.

Além do currículo, que é parte inerente ao planejamento educacional, a BNCC indica um alinhamento com o PPP, que também faz parte desse planejamento. Desse modo, a construção do PPP deve envolver e articular todos os que participam da realidade escolar, uma vez que esse documento consiste em:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar e enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

É importante, no planejamento educacional, compreendermos que o espaço escolar é constituído por diversos atores, a saber: diretor, coordenador, funcionários, professores, estudantes, pais e comunidade.

Dessa forma, de acordo com Celso Vasconcellos (1995), é impossível ensinar sem planejar. Assim, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário planejar com responsabilidade, intencionalidade e qualidade. Desse modo, no processo de planejamento das ações de ensino, são elaborados documentos que servem de subsídios, tais como: o planejamento curricular, o plano de ensino e o plano de aula. Todos esses documentos têm como referência o PPP.

O PPP deve ser um referencial no momento do planejamento anual da instituição de ensino, visto que consiste em “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto

social” (LIBÂNEO, 2013, p. 220).

O PPP norteia as ações da escola e deve contemplar a realidade da comunidade nos âmbitos econômico, político e social. A missão, a visão e os valores da escola devem ser estimados nesse documento, que tem como vertente a resolução de problemas e dificuldades existentes na escola.

O planejamento curricular é constituído pelas diversas áreas de ensino: os componentes curriculares, os fundamentos pedagógicos e os processos de avaliação nos diversos níveis dos seus componentes. Tem como finalidade orientar o trabalho do professor. Em nosso contexto educacional, a BNCC é o documento que propõe essa organização, estabelecendo quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas, para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes.

O plano de ensino e o plano de aula são a especificação do planejamento curricular, e traduzem o que o professor pretende desenvolver na sala de aula, para conduzir os estudantes a alcançar os objetivos educacionais propostos.

Esse planejamento remete-nos à didática geral, que nos orienta quanto aos aspectos fundamentais do planejamento de uma aula: definição de objetivos e conteúdos que se pretende ensinar, os meios pelos quais se desenvolverão esses conteúdos e, por fim, a avaliação da aula ministrada.

No tocante aos objetivos educacionais, Libâneo (2013, p. 121) afirmar que esses “[...] são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das atividades pedagógicas, e tem como função direcionar a prática docente”.

Ao mencionar os conteúdos como parte essencial do planejamento docente, Libâneo os compreende

[...] como um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinal de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente em materiais de ensino, tendo em vista o processo de construção do conhecimento pelos alunos e suas relações com o contexto vivido (LIBÂNEO, 2013, p. 61).

Neste sentido, conteúdos são conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade: produções culturais, conceitos, leis científicas, transpostos em material de ensino de forma sistematizada.

Segundo Zabala (1998), conteúdo é o que se tem que aprender para alcançar os objetivos propostos; abrange não apenas capacidade cognitiva, mas também outras

capacidades. Para alcançarmos essas capacidades, é necessário desenvolvermos meios e métodos de ensino.

Segundo o Dicionário Etimológico Michaelis (2019a), a palavra método vem do termo grego *methodos*, que é composto por *meta* (através de, por meio) e *hodos* (via caminho). Portanto, método aponta para o ordenamento de um trajeto, por meio do qual se alcança os objetivos projetados.

No âmbito educacional, os métodos e as técnicas conferem ao planejamento uma qualidade funcional, direcionando o ensino em busca da aprendizagem. Ademais, todo planejamento deve ser direcionado às especificidades dos alunos. Assim, cabe ao professor disponibilizar uma diversidade de caminhos e estratégias para atender às diferentes demandas que surgirão durante o processo ensino-aprendizagem (ZABALA, 1998).

E para finalizar as características do bom planejamento, temos a avaliação da aula. Segundo Libâneo (2013) a avaliação está diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem, é por meio dela que se tem maior clareza do que se quer atingir, permitindo inclusive um replanejamento das ações. Compreendemos que a avaliação está diretamente relacionada aos objetivos da aula, sem ela não podemos verificar se o que pretendíamos fazer, realmente se efetivou.

Neste sentido, o plano de aula precisa atender a todas as particularidades dos elementos que o compõem, contemplando o objetivo da aula e elucidando a intencionalidade bem como as atividades relacionadas com os conteúdos, a fim de desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que ocorra a aprendizagem.

Mediante o exposto, compreendemos que o ato de planejar deve permear todas as esferas da educação, até alcançar o trabalho docente, contemplando a aprendizagem dos alunos em tempos e espaços organizados. Se não há planejamento da ação docente, certamente não haverá condições de gerenciamento da aprendizagem. Assim, faz-se necessária a apropriação, por parte do docente, dos níveis de planejamento, como os que aqui foram apresentados.

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE TDICs

Os PCNs de Língua Portuguesa, publicados em 1998, apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno na relação com a língua materna. Em sua elaboração, vislumbrou-se uma transformação no ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Duas décadas após a edição desse documento, percebemos tímidos avanços nas

propostas de trabalho.

Ao pensarmos com base em uma perspectiva discursiva ou nas estruturas formais da linguagem, verificamos um descompasso entre essas e as concepções dos PCNs. Embora muitas teorias abordem o trabalho com a língua com base na perspectiva de gêneros discursivos, muitos professores ainda não conseguem fugir à norma. Assim, trabalham com a gramática normativa, de característica prescritiva, que não resolve o problema da leitura e da escrita.

Observamos que a BNCC retoma de fato a proposta que direcionava os PCNs: trabalhar a gramática de forma contextualizada. E isso é muito importante, pois a centralidade reside no texto e nos gêneros textuais. Isso significa que o ensino da Língua Portuguesa deve estar articulado com o uso social da língua.

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos produção de textos, oralidade e análise linguística semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017b, p. 82).

Para o Ensino Fundamental II, a BNCC apresenta quatro campos de atuação, que retratam as esferas contempladas pelos gêneros do discurso, sendo esses campos os organizadores do currículo, a saber: campo jornalístico midiático; campo de atuação na vida pública; campo de práticas de estudo e pesquisas; e campo artístico literário.

O campo jornalístico midiático visa ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e a opinião, que estão no centro da esfera jornalística midiática. Para além de construir conhecimento e desenvolver habilidades relacionadas com a escuta, a leitura e a produção de textos, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver a sensibilidade dos estudantes, para que se interessem pelos fatos de sua comunidade, sua cidade e do mundo, e que afetam a vida das pessoas; que incorporem em suas vidas as práticas da escuta, da leitura e da produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística, em diferentes fontes, veículos e mídias. Além disso, busca desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, a fim de que os estudantes se situem em relação a interesses e posicionamentos diversos, e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates, de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017b, p. 138).

O campo de atuação na vida pública busca ampliar e qualificar: a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio da

compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e dos canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo manifestações artísticas e intervenções urbanas; o reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo, bem como a compreensão do texto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas e das leis, de uma forma geral, em um estado democrático, como forma de proporcionar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos que envolvam a leitura, a escuta e a produção de textos pertencentes a gêneros relacionados com discussão e implementação de propostas, defesa de direitos e projetos culturais e de interesse público, de diferentes naturezas (BRASIL, 2017b, p. 144).

O campo das práticas de estudo e pesquisa objetiva ampliar e qualificar: a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo, por meio da compreensão dos interesses, de atividades e procedimentos que movem a divulgação científica e escolar; o reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e a formação para o trabalho; e o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos que envolvam a leitura, a escuta e a produção de textos pertencentes a gêneros relacionados com o estudo, a pesquisa e a divulgação científica (BRASIL, 2017b, p. 148).

O campo artístico-literário visa possibilitar a crianças, adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e as produções culturais em geral – com a arte literária, em especial –, e oferecer condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Além disso, esse campo busca ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem as esferas artísticas e literárias, bem como das linguagens e das mídias que dão forma e sustentam essas manifestações; da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir; do confronto como que é diverso, desenvolvendo uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias e que circulem nas esferas literária e artística (BRASIL, 2017b, p. 154).

Ao analisarmos os campos de atuação propostos pela BNCC, notamos que o texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico, todos perpassados pelas tecnologias de informação e comunicação) consiste no centro das atividades da linguagem, que deverão ser desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa. A língua, até então percebida como um código a ser decifrado ou um simples sistema de normas gramaticais, passa a ser percebida como uma manifestação da linguagem.

De acordo com o referido documento, o objetivo do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é possibilitar o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Esses passam a ser vistos como agenciadores da linguagem, capazes de usar a língua falada e escrita e as diferentes linguagens, nas mais diversas atividades humanas (BRASIL, 2017b).

O documento apresenta a cultura digital relacionada com os multiletramentos. E estabelece quatro eixos estruturantes, que correspondem às práticas de linguagem já previstas em outras diretrizes, como nos PCNs: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística semiótica. Como assevera Bakhtin (2011, p. 261), “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Segundo Bakhtin (1986), os gêneros, que se caracterizam por conteúdo temático, organização composicional e estilo específicos, tornam a comunicação possível. Eles podem ser reconhecidos nos usos sociais pelos sujeitos, já que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1986, p. 262), construídos historicamente e produzidos pelos integrantes dos diversos campos da comunicação relativos às esferas de atividades humanas.

Outro ponto, também incluído às propostas contemporâneas referentes ao estudo da Língua Portuguesa, são “as novas maneiras de pensar e conviver que estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e informática” (LÉVY, 1993, p. 7). Observamos que grande parte dos usos da língua é circundada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Com relação aos gêneros que circulam no ambiente virtual, Marcuschi (2010) observa que esses consistem em uma adaptação dos gêneros já existentes, sendo incorporados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Os velhos bilhetes foram substituídos pelo WhatsApp; as cartas enviadas pelos correios, pelos e-mails; as opiniões debatidas em esquinas e praças estão agora nas redes sociais; as enciclopédias perderam espaço para os *notebooks*, uma vez que na Internet possibilita a pesquisa em diversos *sites*. Todavia, essas mudanças não se restringem ao uso do recurso tecnológico em nossas manifestações linguísticas. Como afirma Bakhtin (1986), há uma reformulação nos gêneros do discurso, a fim de adaptarem-se às evoluções sociais.

Ao partirmos do princípio de que as TDICs contemplam todas as formas de

linguagem, podemos afirmar que o uso linguístico passa a estar relacionado com o letramento digital. Portanto, surge o desafio de criar estratégias pedagógicas capazes de letrarem digitalmente os sujeitos. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), letramento digital refere-se a “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Neste contexto, entendemos que cabe ao professor de Língua Portuguesa preparar o aluno para a plena participação na sociedade digital e desenvolver as habilidades necessárias para essa participação, que estão além do manuseio dos aparelhos tecnológicos digitais.

Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar [...]. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p. 340).

A Internet traz uma nova forma de leitura e escrita. Desse modo, associar os gêneros digitais ao ensino dos gêneros textuais tradicionais no cotidiano da sala de aula consiste em alternativa para sanar o distanciamento entre os estudantes, o hábito de leitura e as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, é necessário formar o professor para ensinar por meio das tecnologias, além do suporte físico que essas oferecerem, pois elas modificam comportamentos, criam e recriam novos gêneros textuais.

Marcuschi (2010, p. 1) ensina que todo gênero tem um suporte, embora a diferença entre ambos seja de simples identificação. Suporte é a superfície física (ou virtual), em formato específico, que suporta, fixa e mostra um texto, imprescindível para que o gênero circule na sociedade. Podemos afirmar, dessa forma, que os gêneros textuais digitais possuem características próprias, tendo como suporte a Internet. Podemos afirmar também que esse suporte tecnológico tem o potencial para promover, no contexto da sala de aula, inovação no ensino. Portanto, se bem apropriado pelo docente e incorporado ao processo ensino-aprendizagem, pode contribuir para desenvolver o potencial crítico dos alunos, a reflexão e a interação professor-aluno.

A partir desta reflexão é possível perceber que, como educadores, é necessário aprender a lidar com os novos fenômenos linguísticos que vêm da internet e com outras inovações que surgem a todo instante em nossa sociedade. Tão importante

quanto, é saber como lidar com os novos gêneros digitais no ambiente escolar de modo a fazer com que os alunos percebam a pluralidade de gêneros textuais e a necessidade de utilizarem adequadamente cada um deles (SILVA; PESSANHA, 2012, p. 8).

Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa pode utilizar os gêneros digitais, comparando-os com os gêneros textuais já existentes, abordando a linguagem em cada um deles, instigando o conhecimento dos alunos e tornando a aula mais prazerosa e dinâmica. Outra possibilidade na utilização da Internet e seus aparatos tecnológicos refere-se à sucessão de conhecimentos por meio da leitura de variados textos, que objetivam auxiliar os alunos em trabalhos e pesquisas escolares. O hipertexto oferece a facilidade de comunicação entre diversos conteúdos, proporciona velocidade e eficiência no processo de leitura e recuperação da informação. “As possibilidades de interferência, diversificação na leitura e criação de sentidos diferenciam o hipertexto do texto em um livro. O leitor utiliza o hipertexto para demonstrar o seu mundo, a forma como o vê e deixa em aberto para os que ainda o lerão” (COUTO, 2010, p. 4).

Ao considerarmos as diferentes práticas pedagógicas, é importante que o hipertexto faça parte das aulas de Língua Portuguesa, visto que podem despertar no aluno a criticidade e a autonomia, promover a interação com as informações oriundas de diferentes fontes e possibilitar o processo de conexão por meio da agregação das linguagens contidas em *links*.

Ora, são inúmeros os recursos tecnológicos disponíveis ao professor de Língua Portuguesa, tanto no que diz respeito à tecnologia enquanto ferramenta (suporte físico e fixo) como no ambiente virtual, na integração dos conteúdos curriculares. Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa adaptar-se às mudanças inerentes ao contexto tecnológico, estimulando os seus alunos com aulas diversificadas, por meio de um saber diferenciado, significativo e desafiador.

Neste sentido, Moran, Masetto e Behrens (2001) trazem para reflexão o fato que:

Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor. A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição. Bom senso para não se deter, diante de tantas possibilidades, em todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes. A intuição é um radar que vamos desenvolvendo à medida que ‘clicamos’ o mouse nos links que nos levarão mais perto do que procuramos. A intuição nos leva a aprender por tentativa, acerto e erro. [...] Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação torna-se mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2001, p. 52).

Ressaltamos que o professor de Língua Portuguesa deve mediar o saber de forma ordenada, inserindo, em suas práticas pedagógicas, a tecnologia e o acesso à informação e à pesquisa, apresentando vários métodos, utilizando as TDICs e possibilitando aos alunos a ampliação do conhecimento.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS

O tema formação continuada foi recorrente durante a pesquisa que deu origem a esta dissertação, tanto na pesquisa bibliográfica quanto nas narrativas dos professores participantes. Dentre as especificidades desse tema, os pontos mais discutidos foram: as formações inicial e continuada para a inserção das TDICs no ambiente escolar e a formação do professor dentro de uma perspectiva crítica, envolvendo o sujeito em formação e o uso de artefatos tecnológicos para além das práticas instrumentais e mecânicas.

Ao partirmos do princípio de que as tecnologias têm provocado transformações na sociedade, devemos considerar que os professores necessitam redimensionar suas práticas, com vistas ao atendimento às demandas atuais. Esse redimensionamento engloba a concepção do professor acerca das TDICs; conseqüentemente, isso envolve a formação inicial (futuros professores) e a formação continuada (atuais professores).

A Lei n.º 9.394/96 (LDB), em seu art. 62, trata dos tipos e das modalidades dos cursos de formação inicial de professores, a saber:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

[...]

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1996, s. p.).

O referido artigo mostra que a LDB assegura melhor preparação quanto à formação superior dos professores, apresenta meios tanto para a formação inicial quanto para a

formação continuada e cita a possibilidade da EAD, mediante a utilização de recursos tecnológicos. Além da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 –, que também trata da Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, recomenda: “Art. 2º [...]: VI - o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, s. p.).

Encontramos nas DCNs o prenúncio da importância da inserção das TDICs nas práticas pedagógicas, com vistas à aprendizagem. Conseqüentemente, surge a necessidade de políticas públicas que possibilitem a formação do professor, articulando seus conhecimentos com as tecnologias digitais, em um processo dialógico, que promova a interação com o conhecimento.

Dentre as dissertações e teses que trouxemos para a discussão em nosso estudo, Beserra (2017) aponta para a necessidade de a formação docente estar relacionada com as TICs, em uma perspectiva de desafios em relação ao manuseio dos artefatos.

O desafio é imenso. As TICs materializam-se em variados artefatos e seus usos não são estáticos. Daí a necessidade dessa formação docente para esses usos pedagógicos; manusear tecnicamente um notebook, um projetor ou um produtor de slides, por exemplo, não é tarefa difícil, os alunos sabem fazer isso. Parte do desafio reside em planejar uma aula onde esses recursos possam ser usados não como um apêndice ou como objetos para motivar os alunos e dinamizar as aulas, mas, como recursos que são parte integrante e inseparável da sociedade e que são mais que recursos para as atividades curriculares, são também um sistema que conecta o sujeito usuário com o artefato, o conhecimento, o contexto e com outros sujeitos e cenários; um sistema que revoluciona a forma de pensar, produzir linguagem, criar, memorizar, perceber etc. (BESERRA, 2017, p. 15).

Nesse sentido, percebemos que a formação docente para o uso das TDICs deve ir além do operacionalizar artefatos e ferramentas tecnológicas; faz-se necessária uma formação voltada para o pedagógico, isto é, para o uso das tecnologias com criticidade e significado, estimulando “[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 1992, p. 13).

É importante a compreensão de que a formação docente consiste em fator essencial para as inovações das práticas pedagógicas envolvendo as TDICs. Torres (2007, p. 67) afirma que o “momento contemporâneo, de grande apelo tecnológico, exige cada vez mais do educador uma mudança de postura que implique a reflexão a respeito de sua prática. É este o grande desafio a debater no seio da comunidade educativa”. Ao receber formação, o professor de Língua Portuguesa pode modificar e ressignificar suas práticas pedagógicas, agregando

valor em seu trabalho por meio das novas metodologias e instigando os alunos para a aprendizagem.

Santos (2016) trata da necessidade de formação de professores com foco nas tecnologias digitais, reconfigurando a concepção do docente acerca da inserção dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Afirmo a referida autora:

Pensar em formação de professores para uso das tecnologias digitais certamente amplia o olhar sobre as tecnologias na prática pedagógica, e lhe atribui um caráter pedagógico. No sentido que ação pedagógica pressupõe planejamento, definição de objetivos, adequação ao conteúdo e avaliação. E perpassa a reconfiguração da concepção que o professor tem de tecnologia, de ensino e da aprendizagem (SANTOS, 2016, p. 160).

Compreendemos que formação de professores para a utilização das TDICs deve estar associada a uma nova concepção educacional, “[...], pois a simples inclusão de novos dispositivos no fazer didático, não significa mudanças no ideário pedagógico. Corre-se o risco do emprego de novos dispositivos com a continuidade de uso tradicional” (ANDRADE; FERNANDES, 2010, p. 33). Cabe ao professor pensar em sua prática pedagógica com base em uma perspectiva reflexiva, e buscar formação continuada, a fim de propor práticas educativas inovadoras.

Pretto (2001), ao abordar o uso das TICs, afirma que:

O uso como instrumento esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir [...]. O resultado é que a educação continuará como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos, ou seja, o futuro está no equipamento e não na escola. Com isso, esta será, na verdade, uma escola sem futuro (PRETTO, 2001, p. 114-115).

Ao considerar que as TDICs estão para além da ideia de simples instrumentos técnicos, Assmann (2000) diz que:

As novas tecnologias da informação e comunicação [...], mas feixes de propriedades ativas são algo tecnologicamente novo e diferente. [...] As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas (ASSMANN, 2000, s. p.).

Mesmo diante desse cenário, em que as tecnologias contemporâneas exigem do professor um novo comportamento diante das formas de ensinar e dos meios utilizados para desenvolver habilidades e competências no alunado, sabemos que as práticas tradicionais ainda estão presentes em muitos espaços escolares. Entendemos que a imagem do professor

como mero transmissor do conhecimento deve ser superada, passando esse sujeito a atuar como mediador e orientador da aprendizagem, estimulando o aprender de forma coletiva.

O professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, e chegam a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilidade dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos (MERCADO, 1999, p. 20).

Conforme aponta Mercado (1999), a educação contemporânea requer do professor modos de ensinar que desenvolvam habilidades e competências, levando os alunos a atuarem de forma crítica e reflexiva. Portanto, é necessário abandonar a veste de educador como simples transmissor de um determinado conteúdo.

A ação de ensinar deve ser redesenhada com um novo olhar educativo, em que o educador possa ultrapassar a mera transmissão de conhecimento e compreender o espaço educativo de forma dinâmica, reflexiva, transversal e transdisciplinar; articulando o conhecimento de forma significativa, interagindo com propostas que facilitem a construção de novos saberes e que percebam os alunos como participantes ativos do processo de aprendizagem e não apenas como meros receptores passivos de informações.

A formação educativa mais adequada ao conhecimento do mundo hoje é a que buscará articular, conectar entre si os diversos saberes, de modo que cada um ilumine o outro e igualmente se deixe iluminar, pois adquirir conhecimento ou saberes essenciais significa, antes de tudo, ser capaz de organizá-los em torno de eixos de idéias, num determinado contexto que seja significativo para os aprendentes e para seu entorno (MOLIN, 2003, p. 93).

Não há proposta pedagógica associada à contemporaneidade e aos processos de mudanças que contemplará a formação consciente do professor sem que haja formação. Nóvoa (1965, p. 14) assevera que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Os avanços tecnológicos exigem um novo modo do fazer pedagógico, reivindicando um novo pensar e um novo conduzir da formação do educador, levando em consideração o transdisciplinar e o transversal, superando formas fragmentadas, como é proposta a formação atual de professores. Neste sentido, é necessário compreender a importância do pensamento complexo na formação do professor, para que esse possa refletir sobre sua própria formação e o seu papel de formador no contexto escolar. Nóvoa (1995) afirma que a formação do

professor

[...] é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1995, p. 48).

São evidentes as mudanças necessárias no cenário da educação frente às tecnologias contemporâneas. Neste contexto, surgem grandes desafios, que exigem um redesenho não apenas nas práticas de formação do professor, mas também na formação do ser humano. Superar esses desafios não é uma tarefa simples e imediata, pois a grande maioria dos contextos escolares está encarcerada em moldes de ensino e aprendizagem que caminham na contramão do novo modo de compreender o mundo.

Na próxima seção, contemplaremos a análise e a interpretação dos dados obtidos mediante a aplicação do questionário, de entrevistas e da observação sistemática de aulas. Consequentemente, abordaremos o perfil dos professores participantes, suas percepções e práticas, suas ações pedagógicas mediante as TDICs, bem como referenciaremos as observações sistemáticas das aulas (Apêndice D).

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção tem por finalidade apresentar o perfil das professoras participantes, suas narrativas – contemplando a percepção dessas professoras sobre as TDICs no contexto escolar –, suas práticas pedagógicas mediante o uso dessas tecnologias. Além disso, procura descrever o que foi compreendido e interpretado durante a observação das aulas, com foco no objeto da pesquisa.

4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Conforme mencionado nos procedimentos metodológicos, para a análise dos dados coletados, optamos pela Análise de Conteúdo, método desenvolvido por Bardin (2011). Na utilização desse método, foram consideradas três fases fundamentais, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Participaram da pesquisa quatro professoras de Língua Portuguesa do Centro de Ensino em Período Integral Antônio Albino Ferreira, do município de Minaçu, estado de Goiás.

Salientamos que a definição dos participantes da pesquisa ocorreu com base em dois critérios: vínculo com a unidade escolar campo de pesquisa, etapa educacional (Ensino Fundamental II). Desse modo, foram selecionadas quatro professoras de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º.

No primeiro contato com a escola, para a apresentação do projeto, a diretora proporcionou uma reunião entre a pesquisadora e todo o corpo docente da instituição. As quatro professoras mencionadas mostraram-se solícitas e dispostas a colaborar com a pesquisa. Disseram, durante esse primeiro contato, que a temática é de grande relevância em suas práticas e demonstraram interesse pelo projeto.

Posteriormente, a pesquisadora enviou para as participantes o questionário aberto, via e-mail, para obtenção dos primeiros dados. Todas responderam com presteza ao questionário. Foi a partir desse momento que os perfis das participantes começaram a ser traçados. Com o objetivo de resguardar as identidades das pesquisadas, optamos pelas seguintes nomenclaturas: Entrevistada P1, Entrevistada P2, Entrevistada P3 e Entrevistada P4.

Conforme mencionamos, as professoras lecionam em período integral, com carga horária de 60h semanais, correspondente a 28 horas/aulas, sendo essas divididas entre base

comum²³, base diversificada²⁴ e horas atividades. Essa organização permite às professoras maior tempo para planejamento e melhor atendimento aos educandos, uma vez que o professor permanece na unidade escolar 8h diárias.

Como participaram da pesquisa apenas quatro professoras, descreveremos seus perfis de forma individualizada, seguindo as respostas do questionário.

A Entrevistada P1 situa-se na faixa etária entre 31 e 35 anos. Graduou-se em Letras (Língua Portuguesa e Inglesa) – conclusão em 2015. Não possui pós-graduação *stricto sensu*. Leciona os componentes de Língua Portuguesa, no 6º ano, e Eletivas, do 6º ao 9º. Não faz parte do quadro efetivo dos servidores do estado, estando vinculada por meio de Processo Seletivo. Possui dois anos de experiência em sala de aula.

Durante as observações das aulas da Entrevistada P1, percebemos que essa possui fluência quanto ao uso dos recursos tecnológicos e utiliza-os com frequência em suas aulas. Os seus planos de aula demonstraram clareza quanto a objetivo e intenção de aprendizagens e estavam alinhados com o currículo da Rede Estadual de Goiás; além disso, apresentaram metodologias adequadas, com atividades contemplando o público-alvo. A professora mostrou-se interessada e atenta durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

A Entrevistada P2 situa-se na faixa etária acima de 50 anos. Graduou-se em Letras e especializou-se em Literatura Brasileira. Leciona Língua Portuguesa no 9º ano, e é coordenadora da área de Linguagens²⁵. É servidora efetiva do estado de Goiás há mais de vinte e cinco anos. Além disso, ministra aulas na UEG – Polo Minaçu.

Durante a observação das aulas da Entrevistada P2, constatamos o uso das tecnologias e a inserção de textos correlacionados com as informações e comunicações digitais. Os planos de aula da professora, além de conterem objetivos claros e estarem alinhado ao currículo da rede, apresentaram muita originalidade, visto que consideraram a realidade e a necessidade de aprendizagem dos alunos. As metodologias apresentadas foram inovadoras. Várias ações dessa professora em sala foram exitosas.

A Entrevistada P3 situa-se na faixa etária entre 46 e 50 anos. Graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Língua Portuguesa. Leciona os componentes Língua Portuguesa, no 7º ano, e Eletivas de Letramento e Numeramento, do 6º ao 9º ano. É servidora

²³ A Matriz Curricular da Base Comum, nas escolas em tempo integral no Estado de Goiás, é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês, Matemática, Biologia, História, Geografia (SEDUC, 2019).

²⁴ A Matriz da Base Diversificada é composta por: Eletivas, propostas pela escola de acordo com as especificidades da região: Protagonismo Juvenil, Iniciação Científica, Estudo Orientado, Atendimento Individual (SEDUC, 2019).

²⁵ A estrutura da Escola em Tempo Integral, no estado de Goiás, contempla coordenadores de áreas. Esses dividem sua carga horária na atribuição de coordenador de área, assessorando os professores e a regência.

efetiva do estado de Goiás há vinte e seis anos.

Por meio das observações das aulas, das respostas dadas ao questionário aplicado e da entrevista realizada, percebemos que a Entrevistada P3 tem dificuldades para adaptar-se às TDICs; apresentou uma postura retraída e tradicional. Apesar disso, demonstrou um excelente domínio de sala. Apresentou planos de aula com objetivos claros e alinhados ao currículo da rede. A dinâmica das aulas foi expositiva, sem uso de metodologias diferenciadas e participação dos alunos.

A Entrevistada P4 situa-se na faixa etária acima de 50 anos. Graduou-se em Letras e especializou-se em Língua Portuguesa e Gestão Pedagógica. Leciona os componentes Língua Portuguesa, no 8º ano, e Eletivas de Estudo Orientado e Atendimento Individual, do 6º ao 9º ano. É servidora efetiva no estado de Goiás há mais de vinte e cinco anos.

Durante a observação das aulas da Entrevistada P4, verificamos que ela demonstra facilidade para usar e inserir as TDICs em sua prática docente. Além de fazer uso das tecnologias, a professora apresentou metodologias diferenciadas: utilização de *smartphones* para; acesso à Internet, para pesquisas e busca de imagens para serem usadas durante as aulas. Constatamos que havia significado e reflexão nas propostas de inserção das TDICs, uma vez que suas propostas com o uso das tecnologias possibilitaram a interação digital dos alunos com os conteúdos, ou seja, os alunos interagiram com diversas ferramentas que permitiram a utilizar seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado das TDICs. Os seus planos de aula apresentaram objetivos claros, metodologias diferenciadas e atividades coerentes com a faixa etária e a realidade dos alunos.

Durante todo o processo de pesquisa, que teve duração de quatro meses, desde a reunião até as últimas observações das aulas, as professoras demonstraram muito respeito e interesse pela pesquisa. Abriam não apenas a porta de suas salas de aula, mas o cotidiano de suas vidas profissionais. Conforme Silva (2013, p. 414), “[...] observar os homens é bem diferente do que observar os outros seres e as outras coisas. É muito mais difícil, entre outros motivos, porque as pessoas observadas por sua vez também observam e podem, por exemplo, não querer e não gostar disso”.

4.2 DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Para estabelecermos um primeiro contato e traçar o perfil das professoras do CEPI Antônio Albino Ferreira, solicitamos a elas que respondessem a um questionário aberto, conforme já mencionado. E para melhor compreendermos suas práticas pedagógicas e

percepções voltadas para inserção das TDICs, propomos uma entrevista semiestruturada.

Do primeiro instrumento proposto o questionário, obtivemos respostas tímidas e engessadas, o que trouxe dificuldades para alcançar o objetivo da pesquisa. Assim, houve a necessidade de aguardarmos um novo momento para estabelecermos uma ligação entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Posteriormente, o segundo momento ocorreu em uma nova reunião agendada pela pesquisadora, e nesta pode ser aplicado o segundo instrumento a entrevista semiestruturada.

4.2.1 Suas percepções quanto às TDICs no contexto escolar

Esta subseção é composta pelas narrativas das professoras extraídas da entrevista semiestruturada. Essas narrativas foram transcritas por meio da ferramenta de transcrição de áudio Voiceemeter, conforme descrita no item 1.2.3 Procedimentos Metodológicos.

Quadro 3: Narrativas transcritas das entrevistas: percepções quanto às TDICs no contexto escolar.

PERCEPÇÕES QUANTO ÀS TDICs NO CONTEXTO ESCOLAR	
Professoras	Narrativas Transcritas da Entrevista Semiestruturada
P1	Analisar as TDICs, na educação é bem complexo, e exige do professor um olhar diferenciado. Quando nos vemos em meio a tantas informações que são trazidas para a escola pelo aluno, vindas das diversas redes sociais e/ou mídias, muitas vezes nos sentimos acuados e sem ação, pois temos a impressão de que, o que está sendo ensinado fica sem valor. No entanto, cabe a nós professores vencer os desafios, nos apropriando dessas ferramentas e dando significado aos objetos de ensino por meio delas.
P2	Eu acredito que as tecnologias em geral são de suma importância na humanidade, até porque o inventor de toda e qualquer tecnologia é o próprio homem. E quando refletimos em cada invenção enxergamos necessidades humanas sendo sanadas. Então elas são de grande relevância para a humanidade. E no contexto das aprendizagens não vejo o ato de ensinar sem a presença das TDICs, pois elas estão presentes a todo o momento.
P3	A tecnologia avançada faz parte do nosso cotidiano; em tudo que fazemos lá está ela. E quando pensamos que os nossos alunos passam a maior parte do tempo deles aqui na escola, é impossível não pensar em ensinar utilizando esse meio de comunicação, ou esse instrumento de informação, que é o <i>smartphone</i> , composto de internet e tudo mais. Mas confesso, não é fácil, até porque as TDICs mudam comportamentos.

P4	Não posso pensar em TDICs no contexto escolar sem trazer à memória a minha trajetória na educação, quando iniciei há mais de duas décadas atrás: quadro negro, giz e pouca informação, até mesmo do que ensinar. Os nossos alunos ficavam refém das nossas informações. Hoje, estamos aí, em um cenário totalmente diferente. As coisas inverteram; somos refém dos alunos que, muitas vezes, chegam nas sala de aula mais antenados que nós, com dezenas de informações. Isso nos leva a entender que não temos que pensar em ser contra ou a favor das TDICs na escola; precisamos nos apropriar e utilizá-las. Só existe essa saída. Precisamos vencer os desafios trazendo as tecnologias para as nossas práticas pedagógicas e só assim vamos reconfigurar o cenário educacional.
----	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Das quatro narrativas, podemos sintetizar alguns pontos em comum, essenciais quando se trata da inserção das TDICs no contexto escolar. A temática proposta em entrevista, de forma intencional, objetivou elucidar a percepção dessas professoras sobre a presença das TDICs na sala de aula. Ao analisarmos as vozes dessas professoras, compreendemos que todas elas trazem a concepção de que a tecnologia e suas funções são fundamentais no contexto escolar. Encontramos diversas afirmações que corroboram o nosso entendimento.

Por exemplo, a Entrevistada P1 (2019) afirmou que “analisar as TDICs na educação é bem complexo, e exige do professor um olhar diferenciado”. Nessa asserção, a professora destaca um ponto fundamental sobre o ensinar na era digital: o perfil do professor diante dessas tecnologias. Ora, os meios interativos instigam o professor a ter não apenas um olhar diferenciado acerca do ensino, mas também a buscar competências diferenciadas enquanto sujeito mediador e formulador de situações-problemas; em outros termos, o professor passa a ser aquele que abre caminhos para o diálogo na construção do conhecimento. “O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar informação mais relevante” (MORAN, 2000, p. 32).

As narrativas das Entrevistadas P2 e P3 convergiram no tocante ao entendimento de ambas sobre a presença das TDICs no contexto escola: “[...] no contexto das aprendizagens, não vejo o ato de ensinar sem a presença das TDICs, pois elas estão presentes a todo o momento” (ENTREVISTADA P2, 2019); e “a tecnologia avançada faz parte do nosso cotidiano, em tudo que fazemos lá está ela” (ENTREVISTADA P4, 2019). Kenski (2007) reforça esse entendimento ao asseverar que:

As tecnologias estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a

certificação dos alunos até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino (KENSKI, 2007, p. 44).

Pois bem, com base nessas considerações, compreendemos que a discussão não passa pela escolha de inserir ou não a tecnologia no contexto escolar, visto que essa faz parte da sociedade, do dia a dia do aluno. A discussão centra-se no modo como essas tecnologias vêm sendo inseridas, pois consistem em ferramentas que oportunizam o desenvolvimento de habilidades importantes no mundo contemporâneo e que podem trazer excelentes resultados educacionais.

O Quadro 3, conforme apresentado, sintetiza a compreensão das professoras entrevistadas sobre a importância das TDICs no âmbito educacional. Suas falas vão ao encontro de estudos, debates e diálogos sobre essa temática e evidenciam que, apesar da consciência da importância dos recursos/ferramentas/mídias, ainda há desafios a serem superados.

4.2.2 Suas práticas pedagógicas e o uso das TDICs

A presente subseção, assim como a anterior, é composta pelas narrativas das professoras participantes. Ratificando: essas narrativas foram transcritas por meio da ferramenta de transcrição de áudio Voiceemeter, conforme descrita no item 1.2.3 Procedimentos Metodológicos.

Quadro 4: Narrativas transcritas das entrevistas: práticas pedagógicas mediante o uso das TDICs.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Professora	Narrativas transcritas das entrevistas
P1	Visando o pleno desenvolvimento dos alunos, procuro utilizar diferentes metodologias no processo de ensino-aprendizagem. As mídias, multimídias são usadas para exibir filmes, músicas. <i>Slides</i> , quando necessário e planejado; vejo que aprimora as minhas aulas e percebo que há mais interesse por parte dos alunos. Faço uso também dos <i>smartphones</i> dos alunos conectados a rede <i>wi-fi</i> da escola, apesar de estar sempre com problemas ou com conexão fraca.
P2	Utilizo com frequência. Não é fácil, mas sempre que posso tento dinamizar as aulas usando as tecnologias. Tenho trabalhado projetos que utilizam vídeos; seminários em que os alunos utilizam o Power Point e apresentação em Data show. Usamos o laboratório de informática para pesquisas no Google. Ultimamente, com a facilidade de acesso aos <i>smartphones</i> , e temos utilizado esta ferramenta para algumas atividades, como pequenas filmagens, fotos. E quando a internet funciona, também utilizamos

	deste recurso para pesquisas.
P3	Quase não utilizo, acho complicado, pois, para usar o laboratório, não temos mais o professor que nos assessorava, e como tenho dificuldades, acabo perdendo muito tempo. Para usar os <i>smartphones</i> , nossa! É complicado: os alunos acabam entrando em outros endereços, perdem o foco; é a maior dificuldade de controlar, aí prefiro não usar. Uso mais para pesquisar conteúdos e fazer o planejamento.
P4	Uso muito as tecnologias na aplicação de diversos conteúdos. Acredito que elas são forte aliadas para o processo de ensino-aprendizagem. Utilizo desde as ferramentas mais básicas, como aparelho de som, <i>data show</i> , televisão, até as tecnologias mais atuais, que são meios para a internet e comunicação de redes sociais, como <i>notebooks</i> e, atualmente, aquele que traz tudo na palma da mão, os <i>smartphones</i> . Para trabalhar gêneros textuais, como Biografia, utilizei o <i>smartphone</i> para praticamente todas as etapas da sequência didática. Foi um sucesso!

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Das quatro professoras entrevistadas, uma disse não fazer uso das tecnologias em sua prática. As informações obtidas condizem com as observações das aulas, que serão discutidas na próxima subseção.

Ao analisarmos as asserções das três professoras que fazem uso das TDICs em suas aulas, podemos destacar alguns pontos relevantes para a presente pesquisa. A professora Entrevistada P1 (2019) afirmou que, “visando o pleno desenvolvimento dos alunos, procuro utilizar diferentes metodologias no processo de ensino aprendizagem, as mídias, multimídias são usadas para exibir filmes, músicas”. De acordo com Mercado (1999, p. 27), o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem permite reformular as relações entre professor e aluno e de rever a relação da escola com o meio social, uma vez que diversifica os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e as metodologias voltadas para a aprendizagem, o que permite um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Neste sentido, a afirmação da Entrevistada P1 revela que sua percepção quanto ao uso das tecnologias em sua prática pedagógica está amparada pelas transformações pelas quais os diversos campos da sociedade vêm passando, o que exige, de certa forma, posturas metodológicas diferenciadas dos professores em sala de aula.

No mesmo sentido, a Entrevistada P4 (2019) afirmou: “Uso muito as tecnologias na aplicação de diversos conteúdos. Acredito que elas são forte aliadas para o processo de ensino-aprendizagem”. A fim de ratificar o pensamento da entrevista, citemos Hernandez (2006, p. 4):

As Tecnologias de Informação e Comunicação nos trarão soluções rápidas para a

melhoria da qualidade na educação. Porém, só serão significativas no espaço escolar quando atendendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, uma vez que as diversidades de situações pedagógicas permitem a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem (HERNANDEZ, 2004, p. 6).

Com base nas considerações tanto das entrevistadas quanto dos autores que embasam este estudo, trazemos para a reflexão as TDICs a partir da perspectiva de potencialização da prática pedagógica; ora como meras ferramentas tecnológicas, ora como recursos de interação, informação e comunicação. No caso em específico, inseridas no ensino de Língua Portuguesa, esses recursos/ferramentas contribuem para o estudo dos gêneros textuais, conforme mostrou a Entrevistada P4 (2019): “Para trabalhar gêneros textuais como a autobiografia, utilizei o *smartphone* para praticamente em todas as etapas e processos de uma Sequência Didática, proposta durante o primeiro semestre”.

O trabalho realizado por essa professora nos faz refletir sobre os avanços tecnológicos e a inclusão da Internet, da escrita digital e dos *smartphones*, como meios de condução, suporte e armazenamento de textos, no cotidiano dos estudantes brasileiros. Neste sentido, entendemos que se faz necessário levarmos para dentro da escola métodos que promovam, por meio das TDICs, um trabalho diferenciado.

O campo tecnológico nos traz inúmeras possibilidades com as ferramentas de comunicação, e nos convida a ouvir mais, ver mais e a sentir mais universalmente (LÉVY, 1993). Ao partirmos do princípio de que a comunicação é a base que constitui a sociedade humana e que hoje esse processo ganhou espaço e cruzou fronteiras, abolindo distâncias, inferimos que a tecnologia digital apresenta um advento descontínuo e alcança todas as classes sociais. É impossível discutirmos a educação contemporânea sem mencionarmos essas tecnologias.

Contudo, como nos ensina Nóvoa (1996, p. 17), “[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for de objeto de reflexão e de apropriação pessoal”. Assim sendo, compreendemos a importância de novas metodologias para a utilização das tecnologias de forma significativa e reflexiva nas aulas de Língua Portuguesa. Entendemos, portanto, que, por meio da interação com os diferentes modos e tempos de aprendizado e com os diferentes espaços oferecidos pelas mais recentes tecnologias digitais, é possível apropriarmo-nos de conhecimentos de maneira significativa.

Ao assumir uma postura contrária às das Entrevistadas P1, P2 e P4 em relação ao uso das TDICs em sala de aula, a Entrevistada P3 (2019) declarou: “Quase não utilizo. Acho complicado, pois para usar o laboratório de informática não temos mais o professor que nos

assessorava, e como tenho dificuldades, acabo perdendo muito tempo”. Souza e Souza (2010) nos esclarecem quanto:

[...] a resistência de alguns professores em abster-se do uso desses recursos tecnológicos. Eles se sentem aquém das novidades no mercado da educação e se recusam a utilizar a tecnologia como fonte para a formação do conhecimento, seja por não se sentirem motivados em busca do conhecimento, ou resistem em aceitar a rapidez da informação e as consequências dessas transformações (SOUZA; SOUZA, 2010, p. 129).

Essa resistência, apresentada por um número significativo de professores, relaciona-se com o próprio domínio dessas tecnologias por parte desses professores. Muitos não têm o hábito de fazer usos dessas ferramentas tecnológicas em seu cotidiano. Almeida (2000) pontua que a solução para que o professor possa incorporar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica é o desenvolvimento de suas habilidades na utilização desses elementos. Desse modo, o professor não deve apenas utilizar as tecnologias como meras ferramentas, mas reconhecê-las como recurso significativo e aplicá-las em sala de aula.

Acerca do que foi apresentado, podemos inferir, por meio das narrativas expostas, que, apesar dos desafios – ocasionados pela ausência de estrutura física, de recursos tecnológicos avançados e, por vezes, pela falta de conhecimento do professor em como utilizar as ferramentas tecnológicas –, as práticas pedagógicas têm se modificado na era digital.

4.2.3 Suas narrativas sobre a formação de professores no contexto das TDICs

A presente subseção é composta pelas narrativas das professoras participantes. Ratificando: essas narrativas foram transcritas por meio da ferramenta de transcrição de áudio Voiceemeter, conforme descrita no item 1.2.3 Procedimentos Metodológicos

Quadro 5: Narrativas transcritas das entrevistas: a formação de professores no contexto das TDICs.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS	
Professora	Narrativas transcritas das entrevistas
P1	Estou na Rede Estadual desde o último processo seletivo; mais ou menos, três anos. Até o momento, nunca participei de nenhuma formação continuada ofertada pela Rede, nem na área de tecnologia, nem em outras áreas. No curso de Licenciatura, nós tivemos uma disciplina, no entanto, o conteúdo foi passado de forma superficial, nada com reflexão ao uso crítico e significativo para a tecnológica em sala de aula.
P2	Eu participei de todos os cursos de formação aplicados pelo Núcleo de Tecnologia da Educação, aqui em Minaçu. Foram cursos riquíssimos, que me capacitaram muito no contexto da informática. Hoje, a Rede Estadual não está preocupada em fornecer formação continuada. No meu entender, esses cursos deveriam ser frequentes, principalmente quando pensamos em uma proposição dinâmica e mutativa. É incrível perceber o quanto a Rede Estadual de Ensino oferece inúmeros aplicativos, programas, que facilitam a comunicação interna e administrativa, mas pouco se tem aplicado na formação do docente para que possamos usá-los
P3	Sempre tive muitas dificuldades em relação às tecnologias, estou aderindo ao uso pessoal destas por uma questão de necessidade. Sendo assim, nunca me interessei em participar de cursos inerentes a essa temática. Sei da necessidade, acredito mesmo que as aulas ficariam mais interessantes, mas com toda sinceridade, já estou próxima de me aposentar, e não quero mais me desgastar com cursos de formação.
P4	A última formação referente à tecnologia na educação que eu fiz foi em 2010, quando ainda funcionava o Núcleo de Tecnologia Educacional. Na ocasião, participei de dois cursos: um que foi para aprendermos a lidar diretamente com as ferramentas do computador, ou seja, os programas específicos dele: Word, Excel, etc. E outro com teor além da parte funcional do computador. Desenvolvemos um Blog, e nesse último considero que pudemos desenvolver uma linguagem tecnológica, pois, além de usar a ferramenta, desenvolvíamos a parte da escrita e estudos diferenciados de gêneros textuais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisarmos as narrativas das professoras, extraímos muitos significados em relação à formação continuada. As Entrevistadas P1 e P2 falam sobre a importância dos

cursos que eram destinados ao uso das tecnologias na educação, oferecidos pelo NTE. Atualmente, todos os núcleos no estado de Goiás foram desativados. A Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás tem como proposta a reestruturação e reativação desses núcleos; porém, nada foi apresentado de forma efetiva até o momento. Aqui, cabe citarmos Castro e Stamatto (2015, p. 11), quando asseveram que: “[...] É fato histórico a extinção de ações educacionais, iniciadas por um governo, quando, outro, opositor, assume o poder”.

Na segunda seção desta dissertação, discorreremos sobre a percussão das políticas públicas para a inserção das tecnologias educacionais no Brasil e no estado de Goiás. Constatamos a ruptura com programas e projetos, como o ProInfo, nas políticas públicas educacionais da Rede Estadual de Educação. Entendemos que essa prática enfraquece o processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

A fala da Entrevistada P3 é bem recorrente no campo educacional. Na fala dessa professora, há certo medo e angústia por não se sentir confortável em inserir as tecnologias digitais em seu espaço de atuação. Cunha (2015) nos ajuda a compreender esse problema:

O que se percebe é que, com o advento das TDs, o trabalho do professor está passando por reformulação para cumprir os objetivos acadêmicos, mas ainda com certo desconforto e insegurança. A resistência de muitos profissionais da docência em utilizar as TDs tem como raiz a cultura da substituição pelas máquinas, acúmulo de funções, os excessos de atividades paralelas [...] (CUNHA, 2015, p. 93).

Outro problema evidenciado durante as entrevistas está descrito na narrativa da Entrevistada P4. Essa professora fez uma reflexão sobre a quantidade de aplicativos e ferramentas ofertados pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás em confronto com a ausência de formação para que os professores da Rede se apropriem e utilizem essas tecnologias. Ao acessarmos ao site da SEDUC-GO, podemos verificar vários aplicativos e programas disponibilizados – como mencionado pela professora. Algumas dessas ferramentas estão voltadas para a área administrativa, outras, para o campo pedagógico, como o Sistema de Gestão Escolar (SIGE)²⁶, o Goiás 360²⁷, o Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP)²⁸,

²⁶ Programa informatizado com um sistema próprio de planejamento, processamento dos dados e suporte. Atualmente, está presente em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino de Goiás, como ferramenta principal de gestão escolar, proporcionando informações e dinamizando o atendimento à clientela (SEDUC, 2018).

²⁷ O Goiás 360 disponibiliza em tempo real os dados relativos à educação, em forma de mapas de calor, infográficos e estatísticas. A visualização do conteúdo é restrita aos gestores e dividida por categorias (SEDUC, 2018).

²⁸ O SIAP auxilia o professor no cadastro dos planejamentos das aulas. Esse planejamento é distribuído quinzenalmente, em vigência relacionada com a frequência diária do professor e do aluno (SEDUC, 2018).

o Aprender +Inovação²⁹, o Aplicativo Palma da Mão³⁰ e a Plataforma Escola Digital³¹. Diante de tantas ferramentas ofertadas, podemos afirmar que a Secretaria de Educação falha ao não promover formações adequadas para os professores. É inócuo o investimento em ferramentas e ambientes tecnológicos inovadores, se não há capacitação dos profissionais para o uso desses recursos.

Diante do exposto, podemos inferir que muitos são os desafios para a inserção das TDICs nas práticas pedagógicas. Dentre esses desafios, podemos mencionar a própria resistência dos profissionais docentes quanto ao uso dessas tecnologias para além do mero manuseio, e a falta de formações (políticas públicas) na área.

Dessa forma, para uma inserção efetiva das TDICs no contexto escolar, é necessário que o professor tenha acesso a oportunidades de desenvolver habilidades e competências, pensando esses recursos de forma crítica e significativa. Entendemos que somente assim esse profissional poderá modificar suas práticas pedagógicas. Por fim, compreendemos que a tecnologia no campo educacional ultrapassa a mera adoção, seleção e aquisição de competências; ela nos reporta à formação contínua do professor, dada a rapidez da evolução tecnológica.

4.3 DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS DAS AULAS

Essa fase da pesquisa nos possibilitou, além da coleta de dados, o descortinamento do cenário de atuação do professor. Extraímos percepções provenientes de sensações; compreendemos situações e colhemos abstrações de ações ou respostas dadas pelas participantes da pesquisa. Durante um período de quatro meses, observamos de perto, na sala de aula, as práticas pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa do CEPI Antônio Albino Ferreira da Silva.

²⁹ O Aprender+ Inovação aborda as mais variadas disciplinas por meio de vídeo-aula, jogos educacionais, livros digitais e outros objetos de estudo. Dessa forma, os alunos contam com alternativas mais interativas de aprendizagem. Também permite que professores elaborem planos de aula online e os compartilhem com toda a rede conectada ao Escola Digital. Para garantir o pleno funcionamento da novidade e um melhor aproveitamento das ferramentas disponíveis, os docentes passarão por capacitação (SEDUC, 2018).

³⁰ O aplicativo Palma da Mão é uma tecnologia que ultrapassa os limites da escola. Alunos, pais ou responsáveis passam a ter acesso a informações gerais, como boletim escolar, faltas, quadro de avisos e até compartilhamento de material didático. O aplicativo, desenvolvido pela SEDUC-GO, está disponível gratuitamente. Todos os aplicativos são integrados ao SIAP e aos demais aplicativos da SEDUC-GO (SEDUC, 2018).

³¹ Escola Digital é uma plataforma gratuita que conta com cerca de 20 mil conteúdos pedagógicos digitais. É uma ferramenta que pode ser utilizada por gestores, professores e alunos de Rede Estadual de Educação de Goiás, graças a uma parceria entre a SEDUC-GO, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Inspirare (SEDUC, 2018).

O Quadro 5 mostra as turmas em que as professoras atuam e as quantidades de aulas observadas.

Quadro 6: Observação das aulas: professor, turno e quantidades de aulas.

Professora	Turmas	Disciplina	Quantidades de aulas observadas – março a junho de 2019
P1	6º Ano	Língua Portuguesa	10
P2	7º Ano	Língua Portuguesa	10
P3	8º Ano	Língua Portuguesa	10
P4	9º Ano	Língua Portuguesa	12
Total	04		42 Aulas

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A escolha das turmas, séries e disciplinas estão descritas na subseção referente aos procedimentos metodológicos. Em reunião com as professoras participantes, chegamos ao entendimento de que seria proveitoso estabelecermos um tempo sequencial a um determinado conteúdo, a fim de compreendermos melhor as práticas pedagógicas adotadas. Quanto ao maior número de aulas observadas ter sido da Entrevistada P4, justificamos que isso se deu pelo fato de a professora ter estabelecido uma Sequência Didática com gênero textual, que está apresentada ao final desta pesquisa (Apêndice E), como produto final.

O Quadro 6 apresenta um comparativo entre as aulas em que foram empregadas as TDICs e as aulas em que essas tecnologias não foram empregadas.

Quadro 7: Comparativo de aulas com e sem o uso das TDICs.

Professora	Total de aulas observadas	Quantidades de aulas: uso das TDICs	Quantidades de aulas: sem uso das TDICs
P1	10	06	04
P2	10	03	07
P3	10	1	09
P4	12	10	10
Total	42 aulas	21	20

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mediante a análise do Quadro 6, temos que 50% das aulas observadas contemplaram o uso das tecnologias da informação e comunicação, algumas digitais. Esse dado condiz com o que foi descrito nas narrativas das professoras nos quadros anteriores.

A seguir, os Quadros 7, 8, 9 e 10 trazem as aulas observadas de cada professora com os respectivos conteúdos e as metodologias/materiais utilizadas.

Quadro 8: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P1 – conteúdos e metodologias.

Professora entrevistada P1/ Turma 6º Ano		
N.º aulas observadas	Conteúdo	Metodologia/materiais utilizados
1	Cartas pessoais e de reclamação: apresentação do gênero textual.	Aula expositiva e pesquisa no computador (<i>online</i>).
2	Cartas pessoais e de reclamação: Estrutura textual.	Aula expositiva, quadro e giz.
3	Cartas pessoal e de reclamação: produção de texto.	Escrita individual.
4	Correspondência digital (<i>e-mail</i>): estrutura textual	Aula expositiva; suportes: <i>notebook</i> e <i>data show</i> para apresentação de <i>slides</i> .
5	Correspondência digital (<i>e-mail</i>): criar um e-mail.	Aula prática: Laboratório de Informática/computador <i>online</i> .
6	Correspondência digital (<i>blog</i>): conhecendo a estrutura de um <i>blog</i>	Aula expositiva; suportes: <i>notebook</i> e <i>data show</i> para apresentação de <i>slides</i> .
7	Correspondência digital (<i>blog</i>): visitando um <i>blog</i> literário.	Aula prática: Laboratório de Informática/computador <i>online</i> . https://www.publishnews.com.br/
8	Estudo da Língua: pontuação e ortografia correlacionadas com o gênero <i>blog</i> .	Atividades complementares: livro didático.
9	Correspondência digital: Twitter e Facebook.	Aula prática: Laboratório de Informática/computador <i>online</i> .
10	Estudo da Língua: acentos gráficos e flexões verbais correlacionados com o gênero Facebook.	Atividades complementares: livro didático.

Fonte: Elaborado pela autora/ Extraído do Diário de Campo e do Plano de aula (2019).

O Quadro 7 mostra os conteúdos aplicados e as metodologias/materiais adotadas pela professora Entrevistada P1. Das 10 aulas observadas, em 6 delas a professora fez uso das TDICs.

Observamos ainda que, nas aulas em que a Entrevista P1 utilizou as TDICs, os recursos empregados foram: computadores do Laboratório de Informática conectados à Internet, *notebook* e *data show*. Mediante nossas observações, ficou claro que a professora manuseia esses aparelhos com destreza; as aulas foram bem planejadas: quando a proposta era pesquisa *online* ou atividade *online*, a professora sempre trouxe material em formato impresso, prevenindo-se contra a ausência ou queda da Internet.

Inferimos que o trabalho realizado pela Entrevistada P1 mediante o uso das TDICs foi além do uso de recursos e ferramentas, visto que ela propôs aos alunos o uso significativo e

reflexivo dessas ferramentas.

Quadro 9: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P2 – conteúdos e metodologias.

Professora Entrevistada P2/ Turma 7º Ano		
N.º aulas observadas	Conteúdos	Metodologia/materiais utilizados
1	Memórias Literárias: apresentação do gênero.	Leitura de textos e exploração dos textos com os alunos: roda de conversas.
2	Memórias Literárias: aprofundando o estudo sobre o gênero.	Proposta de entrevista coletiva com pessoas da escola (Diretor e Coordenador). Uso do <i>smartphone</i> para gravar as entrevistas.
3	Memórias Literárias: aprofundando o estudo sobre o gênero; escrita coletiva; e transcrição das entrevistas.	Proposta de escrita coletiva com base nas gravações feitas com o <i>smartphone</i> .
4	Estudo da língua: ortografia e pontuação, correlacionadas com o gênero memórias literárias.	Atividades complementares: livro didático.
5	Classificados: apresentação do gênero.	Aula expositiva e pesquisa em jornal para identificar a estrutura textual.
6	Classificados: escrita do gênero.	Atividade escrita: proposta em grupo para criar um produto e escrever um classificado para vendê-lo.
7	Estudo da língua: Emprego dos adjetivos e das locuções adjetivas.	Aula expositiva e atividades no livro didático.
8	Estudo da língua: Emprego dos adjetivos e das locuções adjetivas correlacionados com o gênero em estudo.	Correção das atividades elaboradas do livro didático.
9	Classificados digitais.	Pesquisa: Laboratório de Informática/ computadores <i>online</i> .
10	Estudo da língua: emprego dos advérbios e das expressões adverbiais, correlacionados com o gênero estudado.	Aula expositiva: livro didático.

Fonte: Elaborado pela autora/ Extraído do Diário de Campo e Plano de aula (2019).

O Quadro 8 mostra os conteúdos aplicados e as metodologias/materiais adotadas pela professora Entrevistada P2. Das 10 aulas observadas, em 3 delas a professora fez uso das TDICs. Os recursos tecnológicos utilizados em suas aulas foram: *smartphone* e computadores do Laboratório de Informática.

Mediante o processo de observação das aulas, verificamos que a Entrevistada P2 não

apresentou muita familiaridade com os recursos tecnológicos; porém, não se intimidou, utilizando alguns desses recursos em suas aulas. Ao propor o uso de *smartphones* para gravar uma entrevista, a professora conferiu ao aparelho funcionalidade, uma vez que os alunos não estão acostumados a utilizar esse aparelho para atividades educacionais. Neste ponto, concordamos com Moran, Masetto e Behrens (2001, p. 32) ao nos esclarecem que “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”. E foi isto que a professora fez: integrou as TDICs à sua proposta de trabalho.

A aula 9 (Classificados digitais) nos mostra outro aspecto significativo no tocante ao uso dos recursos tecnológicos de informação e comunicação. Nessa proposta, a professora apresentou um gênero textual que circula em ambientes diferentes, o que aponta para a evolução da oralidade e da escrita na era tecnológica. Marcuschi (2010) relata que esses gêneros digitais nada mais são do que a evolução dos gêneros textuais tradicionais, proporcionados por meio da criação de novos ambientes de comunicação/informação, os ambientes virtuais.

Ao considerarmos o relato da professora Entrevistada P2, verificamos que esse corresponde à sua prática pedagógica; há uma interação entre o uso das TDICs e as expectativas de aprendizagem apontadas por meio dos conteúdos ministrados.

Quadro 10: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P3 – conteúdos e metodologias.

Professora Entrevistada P3/ Turma 8º Ano		
N.º aulas observadas	Conteúdos	Metodologias/materiais utilizados
1	Gênero textual crônica.	Leitura de texto coletiva, discussão do texto lido e apresentação da estrutura textual.
2	Estudo da língua: pontuação e ortografia no gênero em estudo.	Aula expositiva e atividades no livro didático.
3	Estudo da Língua: pontuação e ortografia no gênero em estudo.	Correção das atividades no livro didático.
4	Produção de texto: crônica.	Escrita individual.
5	Estudo da língua: substantivos, adjetivos e numerais.	Aula expositiva.
6	Estudo da língua: substantivos, adjetivos e numerais.	Atividades no livro didático.
7	Estudo da língua: substantivos, adjetivos e numerais.	Correção das atividades no livro didático.
8	Gênero textual reportagem: estrutura	Aula expositiva e livro didático.

	textual.	
9	Gênero textual reportagem: estrutura textual.	Uso da TV e Vídeo.
10	Produção de texto: reportagem.	Escrita individual.

Fonte: Elaborado pela autora/ Extraído do Diário de Campo e do Plano de aula (2019).

O Quadro 9 mostra os conteúdos aplicados e as metodologias/materiais adotadas pela professora Entrevistada P3. Das 10 aulas observadas, apenas em 1 a professora fez uso de recursos tecnológicos.

Por meio da observação das aulas da Entrevistada P3, inferimos que essa profissional apresenta certa resistência quanto ao uso das TDICs. Sua prática fundamenta-se nas teorias instrucional e tradicional de ensino, ou seja, o ensino e conteúdo centrado no professor. A forma como ela propôs a utilização de TV e vídeo denotou a falta de preparo para se trabalhar com esses recursos. Ora, por meio de vídeos nos conectamos ao mundo, às diferentes realidades; evocamos sensações e sentimentos; trazemos informações. As imagens são lúdicas, dinâmicas, impactantes e interativas. Neste sentido, é importante que o professor ensine ao aluno a importância da leitura de imagens e sons (MORAN, 1993).

A despeito disso, durante as aulas foram presenciados diversos momentos de promoção de aprendizagem, orientação e socialização. Mesmo amparando-se em métodos tradicionais de ensino, a professora evidenciou empatia e interação com os alunos.

Quadro 11: Apresentação das aulas observadas: Entrevistada P4 – conteúdos e metodologias.

Professora Entrevistada P4/ Turma 9º Ano		
N.º aulas observadas	Conteúdos	Metodologias/materiais utilizados
1	Gêneros textuais biografia e autobiografia: apresentação do gênero textual.	Sequência Didática: acesso ao site https://www.ebiografia.com ; em grupo, pesquisar autobiografias; uso de <i>smartphone</i> conectado à rede banda larga da escola para pesquisar.
2	Apresentação das biografias visitadas no site.	Sequência Didática: Seminário – apresentação das biografias estudadas; <i>data show</i> e <i>notebook</i> .
3	Proposta de roteiro para entrevista com os pais.	Sequência Didática: aula expositiva e atividade; roteiro para entrevista.
4	Gênero textual autobiografia: estrutura textual.	Sequência Didática: videoaula – apresentando a estrutura textual; uso de <i>smartphones</i> .
5	Produção de texto: autobiografia – primeira escrita.	Sequência Didática: escrita individual; Laboratório de informática, computador <i>online</i> e uso da ferramenta Google Docs:

		https://docs.google.com/document/u/0/?hl=pt-BR
6	Estudo da língua: flexão verbal correlacionado ao gênero Autobiografia.	Sequência Didática: aula expositiva projetada (<i>notebook</i> e <i>data show</i>).
7	Gênero textual autobiografia: dinâmica em grupo.	Sequência Didática: música <i>Pequenas Alegrias</i> ; uso de <i>smartphones</i> , caixa de som portátil; atividades em grupo.
8	Gênero textual autobiografia: Dinâmica Autoconhecer.	Sequência Didática: autorretrato; uso de <i>smartphones</i> para foto e descrição oral – autorretrato (gênero de Arte Visual)
9	Estudo da língua: substantivo e adjetivos correlacionados com o gênero em estudo.	Aula expositiva projetada (<i>notebook</i> e <i>data show</i>).
10	Produção de texto: autobiografia	Sequência Didática: correção coletiva da primeira escrita – Laboratório de Informática, uso do computador e da ferramenta <i>online</i> . LanguageTool: https://languagetool.org/pt-BR/
11	Produção de texto: autobiografia – reescrita textual.	Reescrita individual: Laboratório de informática, uso do computador e da ferramenta <i>online</i> Google Docs. https://docs.google.com/document/u/0/?hl=pt-BR
12	Produção de texto: autobiografia – proposta Cápsula do tempo.	Socialização do texto reescrito com os colegas de classe.

Fonte: Elaborado pela autora/ Extraído do Diário de Campo e Plano de aula (2019).

O Quadro 10 mostra os conteúdos aplicados e as metodologias/materiais adotadas pela professora Entrevistada P4. Das 12 aulas observadas, em 10 a professora fez uso de TDICs.

A Entrevistada P4 criou uma Sequência Didática³² para as aulas observadas. Houve intencionalidade da professora para a escolha dessa sequência: despertar os alunos do 9º ano para o autoconhecimento e para o ingresso no Ensino Médio, conforme proposta de um dos projetos desenvolvidos pela unidade educacional, Projeto de Vida.

O *smartphone* foi o recurso tecnológico utilizado pela professora em sua primeira aula. Após a exposição da proposta e dos objetivos da Sequência Didática, ela enviou os *links* a serem consultados para o grupo no WhatsApp³³. Na segunda aula, a professora propôs um seminário. Ao conduzir o trabalho dessa forma, verificamos que a professora se centrava nos educandos, induzindo-os a utilizar os recursos tecnológicos de forma significativa. Segundo

³² Sequência Didática: expressão utilizada na educação para definir um conjunto de atividades encadeado de passos e etapas ligados entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem.

³³ O grupo de WhatsApp da sala do 9º ano é uma proposta da professora Entrevistada 4. Consiste em espaço virtual onde ela mantém um relacionamento pedagógico com os alunos.

Torres (2007), trabalhar dentro de uma proposta participativa e colaborativa para a construção da aprendizagem significa:

Participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores; construção coletiva do conhecimento, que emerge na troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos da expressão e comunicação, flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações afim de construir a construção coletiva do saber (TORRES, 2007, p. 50).

Em quase todas as aulas da Sequência Didática proposta pela professora, os alunos fizeram uso de TDICs. O *smartphone* foi o recurso mais utilizado, ora conectado à Internet, para pesquisas, ora utilizado como câmera fotográfica ou para a reprodução de mídias, como músicas. Outros recursos utilizados foram ferramentas digitais voltadas para a escrita, como o Google Docs³⁴, é um ambiente virtual que objetivou iniciar com os alunos a prática de produção textual em editores digitais, e o Language Tool³⁵, é uma ferramenta virtual que proporcionou aos alunos digitar os seus textos e fazer as correções de ortografia e sintaxe. Para tanto, recorreu-se ao Laboratório de Informática, com computadores conectados à Internet.

A Entrevistada 4, apesar de ser uma profissional que não nasceu em uma geração digital, vem construindo uma excelente prática pedagógica ao trazer as TDICs para a sala de aula. Em sua proposta de trabalho com gêneros textuais, percebemos que as ferramentas tecnológicas utilizadas pela professora ultrapassaram o valor de um simples suporte ou meio de transferência de textos ou informações; esses recursos transformaram-se em fortes aliados de sua prática.

³⁴ O Google Docs é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. As ferramentas do Google Docs funcionam de forma síncrona e assíncrona, portanto, *online*, para acessar dados em nuvens, e *off-line*, por meio de aplicativos de extensão instalados diretamente do Google (WIKIPÉDIA, 2019).

³⁵ O Language Tool é um verificador gramatical (WIKIPÉDIA, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar e investigar a inserção das TDICs na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, a fim de conhecer suas percepções e práticas sobre essas tecnologias. Buscando alcançar esse objetivo, fomos norteados pelo seguinte questionamento: como as TDICs são utilizadas por professores de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual do município de Minaçu, no estado de Goiás?

Durante o levantamento bibliográfico, constatamos alguns pontos relevantes acerca do objeto de estudo proposto, a saber: o histórico das políticas públicas para inserção das TDICs na educação brasileira e, com um olhar voltado para o estado de Goiás.

Constatamos que para a efetivação das TDICs no contexto escolar deve ser levar em conta três elementos fundamentais: o planejamento Educacional em seus vários níveis; as diretrizes educacionais que orientam o ensino de Língua Portuguesa em tempos de TDICs e a formação do professor para o uso das TDICs.

Ressaltamos que as pesquisas bibliográficas e de campo foram responsáveis por elucidar alguns questionamentos e algumas hipóteses apontados no prelúdio desta dissertação. Os dados referentes às políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias no âmbito educacional, no Brasil e no estado de Goiás, evidenciaram a descontinuidade nos projetos e nas ações propostas quando há troca de governo, o que provoca sérias consequências, prejudiciais à prática docente; por conseguinte, à aprendizagem dos alunos. Ora, as mudanças e as transformações dependem de estruturas materiais. A falta dessas implica ruptura com o fazer pedagógico.

Na presente discussão, não podemos deixar de mencionar o planejamento, sendo esse indispensável em todo o processo educacional. É a partir dele que podemos articular conteúdos e práticas significativas. Assim, no que se refere ao planejamento educacional nas diversas esferas, observamos que existe uma linha organizacional nas propostas para a educação: Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Curricular Comum, Propostas Curriculares Regionais, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de aula.

Por meio das narrativas das entrevistas e das observações das aulas, verificamos que as professoras de Língua Portuguesa do CEPI Antônio Albino Ferreira fundamentam suas aulas no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, nas Diretrizes Estaduais e Nacionais.

Ao tratarmos do ensino da Língua Portuguesa em tempos de TDCIs, tomamos como mote principal o ensino centrado no gênero textual, proposta expressa nos PCNs e reapresentados pela BNCC, que prevê a cultura digital relacionada com o multiletramento, isto é, o estudo dos gêneros provenientes do ambiente digital. A LDB, por meio de suas diretrizes, assegura a formação inicial e continuada do professor, com artigos voltados especificamente para a formação e para o uso das tecnologias da informação e comunicação, com o objetivo de aperfeiçoar a prática pedagógica.

Durante a pesquisa de campo, verificamos que essa proposta foi contemplada em sala de aula pela maioria das professoras. Contudo, certificamos que ainda há professores que resistem ou veem como desafio a integração entre o ensino da Língua Portuguesa e o uso das TDICs. Uma das justificativas para essa resistência está no fato de que poucas são as formações voltadas para esse campo e, quando ocorrem, são aligeiradas.

Em Goiás, embora a Secretaria de Educação do Estado disponibilize um número significativo de inovações tecnológicas tanto para a área administrativa quanto pedagógica, verificamos que não há formações específicas para que os docentes usufruam integralmente dessas inovações. É inócuo implantar ou promover recursos tecnológicos inovadores se não há capacitação daqueles que devem utilizá-los.

Acerca das TDICs, observamos que todas as professoras pesquisadas apresentaram uma percepção clara sobre a importância da inserção dessas tecnologias no contexto escolar. Mesmo uma das pesquisadas tendo apresentado resistência quanto ao uso desses recursos, contemplamos práticas exitosas. Verificamos que a maioria delas usou as TDICs, não como um mero suporte de informações, mas como recurso didático e metodológico para embasar a prática em sala de aula, promovendo a interação professor-aluno. Isso evidencia que elas conhecem e sabem selecionar ferramentas digitais para o fazer pedagógico.

Durante a pesquisa, compreendemos que não basta o acesso a ferramentas tecnológicas inovadoras e trazê-las para a sala de aula. É preciso que o trabalho com essas ferramentas tenha significado.

Neste sentido, ressaltamos que, para o uso significativo e crítico das TDICs no contexto escolar, em que professores e alunos estejam imbuídos dos mesmos propósitos, é necessário transpormos barreiras, a saber: formação amoldada para o uso das TDICs de forma crítica e reflexiva; políticas que fomentem efetivamente a integração das tecnologias nas propostas pedagógicas das escolas e, conseqüentemente, nos planos de ensino dos professores; políticas de incentivo ao professor para pesquisa, suporte técnico e pedagógico nas escolas; e acesso à Internet de qualidade, tanto para professores quanto para alunos.

Ao transpormos esses gargalos, poderemos pensar na efetiva integração das TDICs ao contexto escolar.

Por fim, compreendemos que a pesquisa aqui apresentada, não responde as inquietações salientadas, até porque o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação é dinâmico e extremamente mutável, assim deixamos as portas abertas para a continuidade deste importante tema, que deve continuar sendo explorado.

Acredito ainda não ter chegado “ao fim”, conforme os dizeres de Cora Coralina na epígrafe desta introdução. Desse modo, continuo semeando e, por vezes, colhendo frutos significativos em minha caminhada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **ProInfo: informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação/ Seed, 2000.

ALVES, Fábio Júnior. **Os Professores do Ensino Fundamental e suas concepções sobre o uso das Tecnologias Digitais nas suas Práticas Pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/51.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de; FERNANDES, Woquiton Lima. O material didático na educação a distância e sua dimensão cognitiva: do recurso ao discurso. In: SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. (Orgs.). **Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual**. Brasília: LiberLivro, 2010.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200002. Acesso em: 30 ago. 2019.

ATANAZIO, Alessandra Maria Cavichia. **O ensino de ciências e o uso de tecnologias de informação e comunicação: dos planos de aula às concepções de ensino e aprendizagem dos professores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3204>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBETA, Cláudia de Faria. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_613631fe118050b14fdac14bed875c72. Acesso em: 04 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. **O que é o BNCC?** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BESERRA, Rose Alves de Moura. **As TICs e a Docência no Ensino Médio Público: entraves e ganhos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2017.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas brasileiras de Educação e Informática**. 2000. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 84.067, de 02 de outubro de 1979. Cria a Secretaria Especial de Informática, como órgão complementar do Conselho de Segurança Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 out. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d84067.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.463, de 17 de abril de 1986. Dispõe sobre o I Plano Nacional de Informática e Automação - PLANIN. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7463.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 549, de 13 de outubro de 1989. Institui, na Secretaria Geral, o Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 17 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. Para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe Sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2007.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.424, de 04 de abril de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 abr. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77511-decreto-n9-204-de-23-de-novembro-de-2017-pdf/file>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.204, de 16 de novembro de 2018. Institui o Centro Nacional de Mídias da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 19 nov. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/50684296. Acesso em: 29 jan. 2019.

BUENO, Denise Cristina. **Educação e Tecnologia no Estado de Goiás**: o projeto formativo dos professores multiplicadores do Programa Nacional de Informática a concepção dos Formadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CANO, Fernanda. Leer y escribir com las nuevas tecnologías. In: BRITO, Andrea. **Lectura, escritura y educación**. Rosário, AR: Homo Sapiens Ediciones, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **A gestão da educação brasileira**: políticas e programas. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **TIC Educação**: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. 2018. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

COUTO, Neiliane Carvalho. **Interação mediada por computador e sua apropriação pela publicidade**. 2010. Disponível em:

http://revistapensar.com.br/comunicacao/pasta_upload/artigos/a28.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

CUNHA, Norival Carvalho. **Reorganização do trabalho docente pelas tecnologias digitais: possibilidades e limites em uma instituição de ensino superior privado**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, 2015.

Disponível em:

https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2015/dissertacoes/21_norival_carvalho_cunha.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do tear a tela: uma tessitura de linguagens e sentidos**. 2003. 214 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2003.

DIAS, Cristiane. A análise do discurso digital: um campo de questões. **REDISCO – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo**, v. 10, n. 2, p. 8-20, 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Método**. 2019. Disponível em:

<https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>. Acesso em: 09 nov. 2019.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAMA, Ruy. **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel/ Edusp, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIÁS. Decreto nº 4.985, de 16 de dezembro de 1998. Institui, na Secretaria da Educação e Cultura, o Programa Estadual de Informática na Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiás, 16 dez. 1998. Disponível em:

http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=2079. Acesso em: 04 ago. 2019.

GOIÁS. Lei nº 16.922, de 08 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre o incentivo à inovação

tecnológica no âmbito do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiás, 08, fev. 2010. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/pagina_leis.php?id=9286. Acesso em: 26 jul. 2019.

GOIÁS. Lei nº 17.854, de 10 de dezembro de 2012. Cria a unidade administrativa básica e o correspondente cargo de provimento em comissão que especifica, na Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiás, 10 dez. 2012. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10535. Acesso em: 20 jul. 2019.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiás, 27 jul. 2015. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188. Acesso em: 20 jul. 2019.

HERNANDEZ, Fernando. Tecnologia e o avanço escolar. In: SANCHO, Juana; HERNANDEZ, Fernando. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JAHN, Ângela Bortoli. **O planejamento das aulas de Educação Física dos professores que atuam em uma Escola Pública de Santa Maria (RS)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>

LIMA, Jean Custódio de. **Uma análise do ensino de língua inglesa por meio do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137783>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas fontes de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MICHAELIS. **Dicionário**: Digital. 2019a. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/digital/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário**: Tecnologia. 2019b. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MORAES, Maria Cândida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, António. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui. [online]**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Não culpe apenas o professor quando o culpado é o sistema, diz a UNESCO**. 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/single-view/news/dont_just_blame_the_teacher_when_the_system_is_at_fault-1/. Acesso em: 03 ago. 2019.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN. **Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **La Formation des Enseignants entre théorie et pratique**. Paris: L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIOVESAN, Marta Helena Facco. Ensinar língua portuguesa é construir significado. **Saber Humano**, ano 5, n. 6, 2015. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/66/90>. Acesso em: 24 jul. 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Histórico: Tecnologias de Informação e Comunicação – TICS**. 2019. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/historico-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-tics/53796>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/ com futuro: educação e multimídia**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Flávia Andréa dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SCHNELL, Roberta Fantin. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2506/1/Roberta.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDUC/GO. **Goiás – Educação Inovadora**. 2018. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/goias-educacao-inovadora/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEDUC/GO. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. 2019. Disponível em: <http://educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SIGNIFICADOS. **O que é Interdisciplinar**. 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/interdisciplinar/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, Marcos Antônio da. A Técnica da Observação nas Ciências Humanas. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 413-423, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3101/1889>. Acesso em: 24 nov. 2019.

SILVA, Solimar Patriota; PESSANHA, Anna Paula Bahia. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa. **Revista Escrita**, n. 15, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. de. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 4, v. 8, p. 127-142, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1784/1573>. Acesso em: 29 nov. 2019.

TORRES, Maria Licia. **A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/en/teses/maria_licia_torres.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Ned/Unicamp, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos *et al.* Análise de diferentes propostas para avaliação da integração dos recursos tecnológicos na prática pedagógica do professor: ampliando as ações do Projeto Cri@tividade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos [...]**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIKIPÉDIA. **Google Docs**. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs. Acesso em: 01 dez. 2019.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO

Nome:			
Idade:	<input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos <input type="checkbox"/> 46 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos		
Curso de Graduação:		Ano de Conclusão:	
Curso de Especialização		Ano de Conclusão:	
Disciplinas que leciona:		Ano:	
Tempo que leciona:			

Tema: O uso das TDICs na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa

1. O que você compreende por Tecnologia Digital de Informação e Comunicação?

2. Você utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como mediadora do processo ensino-aprendizagem? De que forma? Com que frequência?

3. Quais são os recursos tecnológicos disponíveis na escola? Qual/quais você mais utiliza?

4. Em seus planejamentos constam aulas com o uso de tecnologias? O planejado é sempre executado com êxito?

5. Você tem segurança ao utilizar as tecnologias em sala de aula? Caso não, por quais motivos?

6. A direção e a coordenação da escola auxiliam o professor e o apoiam na utilização dos recursos tecnológicos na escola? De que maneira?

7. No seu ponto de vista, quais são os pontos positivos e/ou restritivos quanto ao uso das tecnologias em sala de aula?

8. Você já recebeu alguma capacitação sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação? Se sim, quais? Se não, por quê?

9. Você gostaria de se capacitar para melhor utilizar recursos oriundos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em suas atividades na sala de aula?

10. Você gostaria de contribuir com algo a mais com este estudo?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Partindo do princípio de que os aparelhos que integram as tecnologias digitais de informação e comunicação fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, qual a sua consideração sobre o uso desses aparelhos no contexto escolar?
2. Sobre o ato de planejar as aulas, você o considera importante? Quais são os seus critérios para o planejamento das aulas? A Rede Estadual possui currículo organizado?
3. No decorrer da sua vida acadêmica e profissional, você participou de cursos sobre tecnologias da informação e comunicação voltados para a prática ou para metodologias pedagógicas?
4. Como professora de Língua Portuguesa, quais são as suas percepções sobre a inovação das linguagens e/ou gêneros textuais no contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação?
5. Na sala de aula você faz uso de recursos tecnológicos, agregando a esse valor e significado e os considerando para além de meras ferramentas que veiculam as informações?
6. Conte-nos experiências de projetos ou aulas em que você fez uso das tecnologias de informação e comunicação e que produziram aprendizado significativo.

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (DISSERTAÇÕES/ TESES)

Dissertações – Mestrado em Educação				
	Autor	Título	IE	Ano
1	Rose Alves de Moura Beserra	As TICs e a Docência no Ensino Médio Público: entraves e ganhos	Universidade Estadual do Ceará	2017
2	Norival Carvalho Cunha	Reorganização do Trabalho Docente Pelas Tecnologias Digitais: possibilidades e limites em uma instituição de ensino superior privada	Universidade de Uberaba - MG	2015
3	Ivonaldo Pereira de Lima	As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Prática Docente da Escola Estadual Almeida Cavalcanti	Universidade Federal do Sergipe	2016
4	Flávia Andrea dos Santos	O Professor e as Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas, possibilidades e desafios	Universidade Federal do Pernambuco	2016
5	Fanny Cacilie Gauna de Siqueira	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Atuação Docente: o processo ensino-aprendizagem na formação de professores de Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina	2017
6	Suzana Aparecida Portes	As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Prática Docente: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2016
7	Alessandra Maria Cavicha Atanazio	O Ensino de Ciências e o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: dos Planos de Aula às Concepções de Ensino e Aprendizagem dos Professores	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2018
8	Fábio Júnior Alves	Os Professores do Ensino Fundamental e suas Concepções sobre o Uso das Tecnologias Digitais nas suas Práticas Pedagógicas	Universidade do Vale do Sapucaí	2016

Tipo de Pesquisa – Tese				
	Autor	Título	IE	Ano
9	Cláudia de Faria Barbeta	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Construção do Trabalho Docente com a Linguagem	Universidade Estadual de Londrina	2017
10	Jean Custodio de Lima	Uma Análise do Ensino de Língua Inglesa por Meio do Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2016

APÊNDICE D – OBSERVAÇÃO DE AULA

Instrumento para observação de aula	
Nome do Professor: _____	
Data: ____/____/____ Ano e Turma: _____	
Planejamento e preparação	
Metodologia de ensino/Recursos utilizados	
Gestão de sala e tempo	
Diferenciação pedagógica	

APÊNDICE E – PRODUTO FINAL

UNIVERSIDADE DE UBERABA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE SOUZA PEREIRA

PRODUTO FINAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

UBERLÂNDIA - MG

2019

DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE SOUZA PEREIRA

PRODUTO FINAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Produto Final apresentado ao Programa de pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba, sob a orientação do Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

UBERLÂNDIA - MG

2019

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é parte integrante da pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, Campus de Uberaba. Intitulado *O Uso Reflexivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Prática do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*.

Proposta apresentada como objetivo específico: editar uma prática exitosa, mediante o uso das TDICs, realizada por um dos professores participantes da pesquisa.

A presente produção didático-pedagógica, tem como o objetivo proporcionar o desenvolvimento das práticas discursivas da leitura, da oralidade e da produção textual, através do ensino de um gênero textual previamente escolhido, autobiografia. Esta proposta foi desenvolvida pela professora P4³⁶; pautada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Textual, mediada pelas TDICs, teve como público-alvo uma turma do 9º ano dos alunos, do Centro de Ensino Integral Antônio Albino Ferreira, de Minaçu-GO.

Apresentaremos os aspectos teóricos relacionados a SD; em seguida, abordaremos o passo a passo de seu desenvolvimento trabalhado pela professora em sala de aula.

³⁶ Professora participante da pesquisa: O Uso Reflexivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Prática do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Os Modelos Didáticos de Gênero (MDG), são encarregados por constituir as Sequências Didáticas, a elaboração de MDG, explica-se por um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes são disponíveis. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), esses dados dizem respeito a certos resultados de aprendizagem esperados expressos em diversos documentos oficiais, a conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros) e à determinação das capacidades mostradas dos aprendizes.

Dessa forma os dados relacionados permitem a elaboração de um MDG, que define os princípios, os mecanismos e as formulações que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Os autores também afirmam que, quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento, pois passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem.

Visando melhor coordenação para essa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, dele construímos um modelo didático que evidencia suas dimensões ensináveis. Assim, tornamos as relações entre os gêneros de referência e suas adaptações para o ensino o mais explícito possível (DE PIETRO *et al.*, 1996/1997 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 150-151).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o MDG configura-se como produto de uma construção alicerçada em três aspectos, que estão em constante interação e evolução. São eles:

- o princípio de legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;
- o princípio de pertinência: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
- o efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que tem no contexto das teorias de origem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 152).

O modelo didático da autobiografia foi elaborado, nesse trabalho, identificadas as

características intrínsecas ao gênero, foram selecionados os elementos ensináveis referentes aos mecanismos de textualização conexão, coesão verbal e coesão nominal. Também foram considerados o esquema adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre as etapas de uma SD.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010): a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização.

Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13). A partir dessas considerações, atividades foram elaboradas para verificar mais especificamente, as dificuldades dos alunos relacionadas à produção de textos escritos, bem como identificar as capacidades de linguagem desses estudantes referentes à autobiografia. Além disso, foram aplicados exercícios que sistematizariam os mecanismos de textualização conexão, coesão verbal e coesão nominal referentes ao gênero abordado e criariam uma “rotina” sobre o estudo desenvolvido em cada etapa da SD e ao texto autobiográfico produzido, tendo em vista uma situação real de comunicação e circulação do gênero.

A fim de cumprir os objetivos traçados e conforme os pressupostos teóricos da Sequência Didática foi produzida a partir do levantamento das características principais do gênero autobiografia.

A Sequência Didática, inicialmente, priorizou atividades mais lúdicas que pudessem motivar os alunos de forma mais descontraída para falarem de si. A partir daí, seguiu-se a produção dos módulos dando sequência ao processo, os quais abordaram, de forma mais sistematizada possível, os mecanismos de textualização e uma reescrita, além de autoavaliações sobre cada etapa de estudo.

A elaboração da SD foi feita a partir do Modelo Didático do gênero autobiografia e como objetivo de trabalhar os mecanismos de textualização a fim de verificar se, ao final do processo, se os alunos desenvolveram capacidades de linguagem.

A SD foi produzida seguindo uma estrutura adaptada da sugerida por Schneuwly e Dolz (2004), que afirmam ser possível ensinar a escrever textos desde que a proposta se inscreva num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita sejam oferecidas aos alunos.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados; é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Desse modo, pode-se afirmar que os gêneros têm o papel de articularem as práticas sociais de linguagem aos objetos de ensino, vistos como ferramentas que trazem à tona a questão da produção de materiais. Acredita-se, que trabalhar gêneros através de uma SD é uma metodologia eficaz, porque se propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. O esquema de SD proposto por Schneuwly e Dolz (2004) compreende quatro etapas: a) apresentação da situação; b) Produção inicial; c) módulo (s) de intervenção e; d) produção final. No entanto, foram acrescentadas algumas etapas, visando a inserção das TDICs.

Assim, diante de um procedimento que adota o texto como base do trabalho com a língua materna na sala de aula, teve-se a oportunidade de colocar as TDICs a serviço do texto do aluno, tomando o trabalho de escrita efetivamente como um processo de produção. Afinal, concordamos com Geraldi (2013, p. 65), quando ele afirma que:

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.

É nesse sentido que o uso das TDICs, traz importantes ganhos para o processo com produção textual, pois favorece o trabalho de reescrita do aluno e o trabalho de mediação do professor. É importante salientar que vivemos um momento em que parece não ser possível “centrar o ensino na produção de textos” sem considerar o quanto (e como) o advento das novas tecnologias altera os modos, as estratégias, os recursos e as possibilidades de produção de textos da sociedade. Nesse sentido, o uso do procedimento da SD pode favorecer um trabalho integrado acerca dos conhecimentos com os quais se operam na prática da linguagem. No caso da SD aqui analisada, o uso das TDICs como ferramenta de apoio em uma situação comunicativa bem definida propõe o papel de interlocutor do professor na escrita compartilhada e permite a reflexão sobre o uso da linguagem por parte dos alunos.

ETAPAS E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA SD

Tabela 1. Descrição dos passos SD

Parte da SD, como proposta por Dolz e Scheneuwly (2004)	Atividades desenvolvidas na SD elaborada para trabalhar a autobiografia	Observações gerais sobre a aplicação em cada etapa
<p>Apresentação da Situação</p>	<p>1. Conversa inicial sobre a situação de produção e sobre o gênero trabalhado</p>	<p>Foi definido com os alunos o tipo de texto que iriam produzir, quem seriam seus interlocutores, em qual meio seriam veiculados, etc. O objetivo era prepará-los para a produção inicial, construindo uma representação da situação de comunicação e mapear a atividade de linguagem que seria executada, expondo detalhadamente a tarefa da Produção Final.</p>
	<p>2. Pesquisa sobre Autobiografia e Biografia, de personagens conhecidas no Brasil, utilizando o smartphone, conectado a internet. Site: https://www.ebiografia.com/</p>	<p>Recorrendo a internet, com o uso de smartphone, foram pesquisados dois textos modelares (uma biografia e uma autobiografia), foi desenvolvida com os alunos uma proposta de análise da estrutura do gênero trabalhado. Objetivava-se a constituição de uma lista de constatação com os elementos estruturais e os conteúdos necessários para a caracterização do gênero.</p>
	<p>3. Dinâmica “Penas coisinhas que faz feliz”</p> <p><i>Música: Pequenas Alegrias</i> https://www.youtube.com/watch?v=NSzIdIIqksA</p>	<p>Os alunos foram convidados a acessar a música Pequenas Alegrias, usando seus smartphones. Após apreciarem e discutirem sobre a temática da música criaram listas próprias de pequenas coisas que os fazem felizes e se sentiram motivados em apresentar sua lista aos colegas. Acreditamos que, ao refletir sobre suas experiências pessoais, sobre seus gostos e preferências, e partilhar histórias cotidianas, os alunos ampliariam a percepção de si e das situações das quais participam, colaborando com o</p>

		conteúdo do gênero que iriam produzir – autobiografia.
Produção Inicial	4. Produção inicial de um texto autobiográfico em ambiente digital (editor de texto do Google Docs) https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/	A produção inicial permitiu a avaliação diagnóstica e a verificação das primeiras aprendizagens, a avaliação das competências da classe, a constituição de uma primeira linguagem comum e a delimitação dos problemas que seriam trabalhados nos módulos.
Módulo 1	5.O que descobri com esse texto?	Nesse módulo foi proposto aos alunos que os textos seriam trocados para leitura, os autores deveriam usar pseudônimo, e a análise seria executada no olhar do outro. O foco de análise aqui era o conteúdo do texto, o tipo de informação apresentada e a distribuição dessas informações ao longo do texto. Analisando o texto do outro, o autor teria um olhar para o seu texto, com a proposta de elaborar uma lista de constatação que serviu de guia para que os alunos iniciassem sua reescrita
Módulo 2	6.O que dizer sobre o meu texto? https://languagetool.org/	O objetivo deste módulo foi o de, a partir da análise de um texto modelar, estudar a organização de frases e parágrafos, chamando atenção para o uso de letra maiúscula e de pontuação adequada. Também foi elaborada uma lista de constatação que orientou a segunda reescrita.
Módulo 2	7. Especificidades do editor de texto.	Módulo destinado a trabalhar a apresentação final do texto, considerando a escolha das fontes, a justificação e a tabulação de modo padronizado. Em atividades práticas, os alunos trabalharam a formatação da página e das margens e a formatação do corpo do texto em si utilizando o redator Google docs.

Produção Final	8. Versão final do texto autobiográfico.	Após as atividades do módulo 3, os alunos fizeram uma última revisão no texto e, ao considerarem seus textos finalizados e compartilhá-los com o professor, partimos para o encerramento da SD: com a oralização dos textos autobiográficos, escolha da apresentação gráfica do texto e primeira avaliação.
-----------------------	--	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar que essa proposta didático-pedagógica foi objetivo indicado pela pesquisadora, durante a pesquisa, o Uso Reflexivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Prática do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. A SD, foi planejada e executada por uma das professoras participantes, teve uma duração de quinze dias.

De acordo com a professora pesquisada a SD planejada está vinculada aos usos das TDCIs, pois tendo em vista as rápidas e grandes transformações que caracterizam a sociedade contemporânea, para os professores, em geral, e mais especificamente para os professores de Língua Portuguesa, as demandas são muitas. De fato, podemos “concluir que o mundo digital, as novas concepções de linguagem e as identidades constituídas e vividas na contingência diária fazem exigências inegociáveis sobre os atores da sala de aula” (BOHN, 2013, p. 95). Contudo, principalmente no que diz respeito à promoção de atividades significativas de leitura e de escrita – com foco na língua em uso –, ao desenvolvimento de práticas de análise linguística e ao uso didático-pedagógico das TDICs, precisamos questionar se os cursos de formação de professores estão efetivamente formando profissionais que tenham condições de atender tais demandas. Afinal, a experiência de ensino e aprendizagem acumulada ao longo de sua vida escolar muito dificilmente terá contemplado as habilidades que a sua prática docente agora precisa desenvolver.

Nesse contexto, acreditamos que iniciativas como a desta proposta, de compartilhar experiências de ensino, de permitir que os professores falem diretamente sobre suas práticas, sobre suas escolhas metodológicas, sobre seus objetivos de ensino, sobre suas vitórias e, por que não, sobre seus fracassos, são imprescindíveis para a construção de novos modelos de práticas docentes. E é nesse sentido que esperamos que a experiência aqui relatada possa apontar alguns caminhos e servir de inspiração para aqueles professores que veem a necessidade de mudar sua prática, mas não sabem por onde começa.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: analisando práticas e concepções

Pesquisador: DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE SOUZA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03401618.0.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.179.713

Apresentação do Projeto:

A - O projeto intitulado "Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Portuguesa", proposto por Dorcas Elizabeth Cavalcante de Sousa Pereira, aluna do Mestrado Profissional em Educação, UNIUBE, campus Uberlândia, a ser realizado em Minaçu, Goiás, com 5 professores de língua portuguesa do Centro de Ensino de Ensino em Período Integral Antônio Albino Ferreira - CEPI - já tramitou por este Comitê. Na ocasião, foi colocado em pendência por dois motivos, a saber: 1 - por não ter apresentado o roteiro da entrevista; 2 - para corrigir um erro de ortografia, presente do TCLE. Como se trata de uma pesquisa com professores de língua portuguesa, o vacilo ganhou relevo negativo. Assim o parecerista achou por bem solicitar a correção do equívoco ortográfico, por estarem envolvidos professores do idioma nacional.

A - A professora apresentou o roteiro da entrevista, em razão do que se livrou da primeira pendência.

C - A professora apresentou 4 TCLEs, corrigidos, em razão do que se livrou da segunda pendência.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 3.179.713

D - Quanto às questões metodológicas e fundamentação teórica, não havia senões no projeto apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a inserção das Tecnologias Digital de Informação e Comunicação no desenvolvimento da prática pedagógica a partir da concepção dos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, do CEPI Antônio Albino Ferreira do Município de Minaçu-GO.

Objetivos Secundários:

1 - Identificar os conceitos e definições atribuídos às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pelos professores: uso pessoal, influência e importância à educação;

2 - Identificar as ações da prática docente com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;

3 - Elaborar proposições visando engendrar práticas pedagógicas respaldadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação;

4 - Compor um caderno educacional contendo as proposições apresentadas durante o processo da pesquisa, contendo prática docente exitosas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Projeto está atento para os riscos inerentes da pesquisa com seres humanos, propondo para isso cuidados, para que a confidencialidade dos participantes seja observada em todas as etapas da pesquisa.

Quanto à contribuição social da pesquisa, o resultado da mesma será disponibilizado aos docentes e gestores, para que melhorias possam advir para o ensino da língua portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante. O ensino da língua portuguesa pode ganhar um aporte novo na didática

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 3.179.713

em sala e fora da sala de aula.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto traz os seguintes documentos: 1 - folha de rosto; 2 - resumo do projeto; 3 - TCLEs (5); 4 - Carta de autorização; 5 - roteiro da entrevista.

Recomendações:

As pendências foram resolvidas. Caso este comitê concorde, o projeto pode prosseguir.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 28 de fevereiro de 2019, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba votou de acordo com o relator, pela aprovação do projeto. O CEP da Uniube lembra o pesquisador responsável do compromisso com a resolução 466/12 e 510/16 inclusive no que se refere à necessidade do encaminhamento do relatório final do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1240710.pdf	13/12/2018 22:35:56		Aceito
Outros	carta.pdf	13/12/2018 22:32:58	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_para_professores.pdf	13/12/2018 22:20:09	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE	Aceito
Outros	carta_resposta_ao_parecer_consubiado_cep.pdf	13/12/2018 22:14:12	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_valeria.pdf	13/12/2018 22:09:14	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE SOUZA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_leilia.pdf	13/12/2018 22:07:58	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE SOUZA PEREIRA	Aceito

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

**UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE**



Continuação do Parecer: 3.179.713

			CAVALCANTE DE	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_flaviane.pdf	13/12/2018 22:05:32	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE SOUZA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_angela.pdf	13/12/2018 22:04:19	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE SOUZA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_brochura.pdf	22/11/2018 12:03:32	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	22/11/2018 11:28:07	DORCAS ELIZABETH CAVALCANTE DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 01 de Março de 2019

Assinado por:
Geraldo Thedel Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br