



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDNÉIA APARECIDA BERNARDINELI BERNINI

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES
PDE/PR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Londrina

2017

EDNÉIA APARECIDA BERNARDINELI BERNINI

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES
PDE/PR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

Orientador:
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra

Londrina
2017

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

Bernini, Ednéia Aparecida Bernardineli.

As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa / Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini. - Londrina, 2017. 353 f. : il.

Orientador: Núbio Delanne Ferraz Mafra.

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

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores de língua portuguesa - Tese. 2. Tecnologias digitais de informação e comunicação - Tese. 3. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - Tese. I. Mafra, Núbio Delanne Ferraz . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

EDNÉIA APARECIDA BERNARDINELI BERNINI

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES PDE/PR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra (Orientador)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 19 de abril de 2017

*A todos aqueles que acreditam e lutam
pela Educação Pública no Brasil,
especialmente aos professores que
enfrentam o chão da escola todos os dias
e, carinhosamente, às professoras
participantes desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Acredito que apenas as pessoas que passam por este processo compreendem verdadeiramente o que significa a finalização de um trabalho de doutorado; desde a seleção, realização das disciplinas, cumprimento dos créditos, participação em eventos, publicações, muitas leituras, escrita, muitos quilômetros na estrada, troca de experiências e angústias... pessoais e acadêmicas; é uma longa caminhada. Embora as palavras não deem conta, meus agradecimentos.

A Deus, pelo dom da vida e pela presença constante ao meu lado, pelo alento, discernimento, saúde e inquietudes que me possibilitaram realizar este trabalho.

À minha família que soube compreender e aceitar meu distanciamento, especialmente à minha mãe Cecília, por sua presença constante, mesmo em minhas ausências. Ao meu marido Edson, pela força e incentivo, por acreditar sempre em meu potencial. Aos meus filhos Maurílio e Ulisses, pelo carinho e pelos sorrisos que fortalecem meu viver.

Ao meu orientador Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, por acreditar em mim, desde a entrevista no momento de seleção; obrigada pela presença constante, pela confiança, pelas orientações, pela amizade.

Aos professores Dr. Vladimir Moreira e Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz por ocasião do SEDATA – Seminário de Teses em Andamento, pelas contribuições, questionamentos e sugestões.

Aos professores membros da banca de Qualificação Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Prof. Dr. Renilson José Menegassi, Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima, pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, especialmente à Profa. Dra. Alba Maria Perfeito, à Profa. Dra. Loredana Lívoli, à Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra e Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck (*in memoriam*), por ocasião da realização das disciplinas com os quais pude contar para meu crescimento acadêmico.

Aos profissionais da secretaria Rosely Fernandes Lopes, Rosemeri Francisquini Silvano e Ricardo Praia Müller cuja atenção sempre estiveram presentes.

Aos amigos que fiz durante esses últimos quatro anos, especialmente, às orientandas do prof. Núbio, que carinhosamente denominamos de “Mafretes”: Aline, Claudia, Daiane, Geovana, Mariana, com as quais compartilhamos tantos momentos presenciais ou *online*.

À Aline de Abreu Curunzi Chanan, pelas sugestões no momento de elaboração do questionário, mas principalmente pela amizade e pela presença constante nesses quatro anos.

À Claudia de Faria Barbeta, por compartilharmos tantas incertezas durante este processo e por dividirmos a atenção do mesmo orientador.

À Érica dos Reis Segovia da Silva Rampazzo, pela contribuição ao responder o questionário no momento de pilotagem.

À Edvania Maria Bernardineli Aleixo, pela realização do *Abstract*, mas principalmente pela motivação de irmã que acompanha minha caminhada.

Ao Alessandro José Andujar, pela realização do *Resumem*, mas principalmente pelo incentivo e motivação.

Ao André William Alves de Assis, pela ajuda com o Excel, pela leitura atenta, sugestões, contribuições, mas principalmente pela amizade que não se limita aos momentos compartilhados neste processo de doutoramento.

Às professoras que participaram da pesquisa como informantes, que dispuseram de seu tempo e atenção para minha pesquisa. Às professoras, hoje coordenadora do PDE e assessora pedagógica da CRTE, do NRE de Maringá-PR, que também contribuíram com a pesquisa.

À SEED/PR, por ocasião do afastamento de 20 h/a por dois anos para realização deste curso do programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* e realização desta tese.

Aos colegas, amigos e amigas que durante os quatro anos acompanharam a minha luta acadêmica, profissional e pessoal, para concretização e finalização deste trabalho: obrigada por tantas palavras amigas.

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (FREIRE, 1996, p.57).

BERNINI, Ednéia Aparecida Bernardineli. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa.** 2017. 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas de professores de Língua Portuguesa em formação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná – PDE/PR, com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nesse contexto, a pergunta norteadora de nossas reflexões é: como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa, com o uso das TDIC? O foco desta pesquisa está, pois, no levantamento e na análise de implementações referente às propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa no processo de formação continuada PDE/PR, especificamente em práticas subsidiadas pelas TDIC. As bases teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa têm como eixo central de condução os pressupostos da Linguística Aplicada que compõem a base para a compreensão do momento sócio-histórico sobre Letramentos presentes em contexto educacional. Por isso, a literatura sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no âmbito educacional, também contribui para compreensão de nosso enfoque. Além disso, também são contempladas discussões sobre a formação continuada de professores, a partir de produções científicas do campo da Epistemologia da Prática e a Racionalidade Crítica da prática docente. Esta pesquisa se fundamenta no modelo metodológico cuja abordagem é qualitativo-interpretativa, delimitado ao universo de professores de Língua Portuguesa participantes do PDE/PR. O *corpus* de análise constitui-se de informações obtidas de artigos e de produções didático-pedagógicas produzidos pelos professores PDE de Língua Portuguesa (de 2007 a 2012); respostas dadas ao questionário e à entrevista que foram por nós aplicados. Os resultados evidenciam a caracterização de um *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral cujas práticas estão permeadas pela experiência, flexibilidade e adequação das práticas pedagógicas, a partir de um “lugar praticado” (CERTEAU, 2002), que é a sala de aula. É, principalmente, a realidade que faz o professor criar esse *habitus*, não são só as teorias, a formação inicial e continuada, mas também a “deformação” (ARROYO, 1985) da prática cotidiana. Assim, consolida-se a tese desta pesquisa de que a formação continuada pelo PDE/PR e o trabalho desenvolvido com as TDIC em práticas de ensino-aprendizagem conduzem o professor à construção de adequações à implementação de produção didático-pedagógicas e ao aperfeiçoamento de seu *habitus* professoral.

Palavras-chave: Formação de professores de língua portuguesa. Tecnologias digitais de informação e comunicação. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

BERNINI, Ednéia Aparecida Bernardineli. **The digital technologies of information and communication in the practices of PDE/PR Portuguese language teachers.** 2017. 347 f. Thesis (Doctor's in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims to understand how the didactic–pedagogical productions of Portuguese language teachers in formation through Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE/PR, with the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC, in Portuguese) were implemented. In this context, the question of our reflections is: how were the didactic – pedagogical productions of PDE/PR Portuguese language teachers, with the use of TDIC implemented? The focus of this research is, then, on the survey and analysis of implementations referring to the didactic – pedagogical proposals of Portuguese Language in the continuing formation process PDE/PR, specifically in practices subsidized by the TDIC. The theoretical-methodological fundamentals that underlie the research are based on the assumptions of Applied Linguistics which form the base for the comprehension of the current social-historical moment in the field of Literacy present in the educational contexts. Thus, the literature about the Digital Technologies of Information and Communication (DTIC), in the educational context, also contributes to the comprehension of the focus of our research. This work also addresses discussions about the continuing formation of teachers, from the scientific productions in the Practice Epistemology and the Critical Rationality of the Teaching Practice. This research is founded in the methodological model whose approach is qualitative-interpretative, delimiting to the universe of Portuguese language teachers participating PDE/PR. The corpus of analysis constitutes information obtained from articles and didactic – pedagogical productions made by PDE Portuguese Language Teachers (from 2007 to 2012); answers to a questionnaire and to an interview applied by us. The results demonstrate the existence of a teacher's *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) whose practices are permeated by experience, flexibility and adequacy of the pedagogical practices, from a “practiced place” (CERTEAU, 2002), which is the classroom. It is mainly the reality that makes the teacher create this *habitus*, it is not only the theories, the initial and continuing formation, but also the “*deformation*” (ARROYO, 1985) of the daily practice. Thereby, the thesis of this research is consolidated on the continuing formation through PDE/PR and the work developed with the DTIC in teaching-learning practices leading the teachers to the development of adaptations to the implementation of didactic-pedagogical productions and the improvement of their teaching habitus.

Keywords: Portuguese Language Teacher's Formation. Digital Technologies of Information and Communication. Program of Educational Development from the State of Paraná (PDE-PR).

BERNINI, Ednéia Aparecida Bernardineli. **Las tecnologías digitales de la información y comunicación en las prácticas de los profesores PDE/PR de lengua portuguesa.** 2017. 347 f. Tesis (Doctorado en Estudios de Lenguaje) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender como se dieron las implementaciones de producciones didáctico–pedagógicas de profesores de Lengua Portuguesa en formación por el Programa de Desarrollo Educacional del estado del Paraná – PDE/PR, con el uso de Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación. El foco de esta investigación está, pues, en el levantamiento y en el análisis de implementaciones que se refieren a las propuestas didáctico–pedagógicas de Lengua Portuguesa en el proceso de formación continuada PDE/PR, específicamente en las prácticas subsidiadas por las TDIC. Las bases teórico–metodológicas que fundamentan la investigación tiene como eje central de conducción los fundamentos de la Lingüística Aplicada que compone la base para la comprensión del momento sócio–histórico sobre Letramentos presentes en el contexto educacional. Entonces, la literatura sobre las Tecnologías Digitales da Información y Comunicación, en el ámbito educacional, también contribuye para comprensión de nuestro enfoque. Además, también son contemplados debates sobre la formación continuada de profesores, a partir de producciones científicas del campo de la Epistemología de la Práctica y a Racionalidad Crítica de la práctica docente. Esta investigación se fundamenta en el modelo metodológico cuyo abordaje es calitativo–interpretativo, delimitado al universo de profesores de Lengua Portuguesa participantes del PDE/PR. El *corpus* de análisis se constituye de informaciones obtenidas de artículos y de producciones didáctico–pedagógicas producidos por los profesores PDE de Lengua Portuguesa (de 2007 a 2012); respuestas dadas al cuestionário y a la encuesta que fueron aplicados por la investigadora. Los resultados evidencian la caracterización de un *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) profesoral cuyas prácticas están permeadas por la experiencia, flexibilidad y adecuación de las prácticas pedagógicas, a partir de un “sitio practicado” (CERTEAU, 2002), que es el aula de clases. Es, principalmente, la realidad que hace el profesor crear ese *habitus*, no son solo las teorías, la formación inicial es continuada, pero también la “deformación” (ARROYO, 1985) de la práctica cotidiana. Así, se consolida la tesis de esta investigación de que la formación continuada por el PDE/PR y el trabajo desarrollado con las TDIC en prácticas de enseñanza–aprendizaje lleva al profesor a la construcción de adecuaciones a la implementación de producción didáctico–pedagógicas y al perfeccionamiento de su *habitus* profesoral.

Palabras–clave: Formación de profesores de lengua portuguesa. Tecnologías digitales de información y comunicación. Programa de Desarrollo Educacional del Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo interativo de Coll.....	52
Figura 2 – Desenvolvimento profissional.....	79
Figura 3 – Plano Integrado de Formação Continuada pelo PDE.....	128
Figura 4 – Links disponíveis.....	130
Figura 5 – Sub-links disponíveis.....	131
Figura 6 – Fontes de formação para uso da tecnologia.....	222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Uso das tecnologias em ensino–aprendizagem	184
Gráfico 2 – Uso das tecnologias utilizadas no PDE	185
Gráfico 3 – A utilização das TDIC foi decisiva.....	187
Gráfico 4 – Outros recursos tecnológicos utilizados.....	190
Gráfico 5 – Uso do recurso tecnológico após PDE	206
Gráfico 6 – Como adquiriu conhecimento sobre TDIC	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação de docentes em serviço	76
Quadro 2 – Formação tecnológica	114
Quadro 3 – Objetivos de pesquisa	153
Quadro 4 – Composição do corpus	158
Quadro 5 – Questões de pesquisa, objetivos e procedimentos I.....	166
Quadro 6 – TDIC referenciadas em todos os artigos	170
Quadro 7 – TDIC referenciadas nos dezesseis artigos	172
Quadro 8 – Dificuldades encontradas e adaptações realizadas.....	242
Quadro 9 – Questões de pesquisa, objetivos e procedimentos II.....	246
Quadro 10 – Complexidade da implementação da produção didático–pedagógica	248
Quadro 11 – Práticas pedagógicas efetivadas	263
Quadro 12 – Modelos de ensino–aprendizagem	267

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Primeira seleção dos artigos	148
Tabela 2 – Segunda seleção dos artigos	149
Tabela 3 – Terceira seleção dos artigos	149
Tabela 4 – Instituições de Ensino Superior.....	150
Tabela 5 – Perfil das professoras participantes	160
Tabela 6 – Modelos de ensino–aprendizagem no momento da implementação da produção didático–pedagógica.....	288

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CEFAPRO** – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CRTE** – Coordenação Regional de Tecnologia na Educação
- DCE** – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
- FELIP** – Formação e Ensino em Língua Portuguesa
- GTR** – Grupo de Trabalho em Rede
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LP** – Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério da Educação
- NRE** – Núcleo Regional da Educação
- NTE** – Núcleo Tecnológico de Educação
- NTIC** – Nova Tecnologia da Informação e Comunicação
- P** – Professora
- PDE** – Programa de Desenvolvimento Educacional
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEC** – Projeto de Educação Continuada
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PR** – Paraná
- PROINFO** – Programa Nacional de Informática na Educação
- QPM** – Quadro Próprio do Magistério
- SEED** – Secretaria de Estado da Educação
- TD** – Tecnologia Digital
- TDIC** – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
- TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil
- UEL** – Universidade Estadual de Londrina
- ZPD** – Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	29
1.1	OBJETIVOS	33
1.2	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA.....	35
1.3	CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO FINAL.....	36
	CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	39
1.1	O LETRAMENTO EM/PARA PRÁTICAS DE ENSINO–APRENDIZAGEM.....	39
1.2	TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	48
1.2.1	Aspectos Gerais das TDIC	48
1.2.2	As TDIC em práticas pedagógicas	65
1.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AGENTE FORMADOR EM FORMAÇÃO	74
1.3.1	Formação em Língua Portuguesa	104
1.3.2	Formação para o Uso das TDIC.....	112
1.4	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE.....	126
	CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	145
2.1	PESQUISA QUALITATIVA	145
2.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	147
2.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	152
2.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	159
2.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE	161
	CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	165
3.1	PRIMEIRAS ANÁLISES.....	170
3.2	A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	181
3.3	CONTRIBUIÇÃO DAS TDIC PARA A EDUCAÇÃO	192
3.4	PRESENÇA DAS TDIC EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	206
3.5	FORMAÇÃO PARA O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO.....	212
3.6	DIFICULDADES E/OU FACILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICO– PEDAGÓGICA.....	225
3.7	ADAPTAÇÕES NO MOMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICO– PEDAGÓGICA.....	236

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS	245
4.1 CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFETIVADAS	246
4.1.1 Adaptabilidade	250
4.1.2 Mutabilidade.....	258
4.1.3 Exatibilidade.....	260
4.1.4 Sintetizando	262
4.2 MODELOS DE ENSINO–APRENDIZAGEM E O USO DAS TDIC	266
4.2.1 Práticas de Transmissão de Conteúdo	270
4.2.2 Práticas de Exploração de Conteúdo.....	272
4.2.3 Práticas de Construção de Conteúdo	279
4.2.4 Práticas de Interação	281
4.2.5 Práticas de Colaboração e Compartilhamento.....	284
4.2.6 Práticas sem o Uso das TDIC	286
4.2.7 Sintetizando	287
CONSIDERAÇÕES FINAIS	291
REFERÊNCIAS	301
APÊNDICES	329
APÊNDICE A – Questionário para Professores de Língua Portuguesa.....	329
APÊNDICE B – Quadro B1 – Objetivos propostos pelas professoras	333
APÊNDICE C – Quadro C1 – Atuação do professor e às TDIC.....	334
APÊNDICE D – Quadro D1 – TDIC na educação	336
APÊNDICE E – Quadro E1 – Influência para elaboração do projeto de intervenção.....	338
APÊNDICE F – Quadro F1 – Contribuições das TDIC para o ensino– aprendizagem	340
APÊNDICE G – Quadro G1 – Contribuições das TDIC para implementação do projeto PDE.....	342
APÊNDICE H – Quadro H1 – Contribuições das TDIC para o ensino– aprendizagem de Língua Portuguesa	344
APÊNDICE I – Quadro I1 – Uso das TDIC após conclusão do PDE	346
APÊNDICE J – Quadro J1 – Formação para uso das tecnologias no período do PDE.....	347
APÊNDICE K – Quadro K1 – Resultados positivos e/ou negativos com o uso de TDIC.....	350
APÊNDICE L – Quadro L1 – Dificuldades ou facilidades com a implementação do projeto PDE.....	351
APÊNDICE M – Quadro M1 – Adaptações no momento de implementação do projeto PDE.....	353

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos um momento em que se dá à prática pedagógica ênfase na construção de significados, na contextualização, na interação em sala de aula. Os recursos midiáticos e tecnológicos digitais podem estar presentes nessa prática, considerando o atual momento sócio–histórico e os envolvidos no processo ensino–aprendizagem. Diante disso, o aluno não pode ser visto como mero receptor, passivo, mas como um dos responsáveis pela interação, por isso as atividades desenvolvidas em sala precisam considerar o que os alunos sabem, os seus conhecimentos prévios, as suas experiências, as suas leituras, os seus domínios, inclusive sobre o uso das tecnologias. Além disso, ao professor é cobrada a necessidade de estar preparado para este momento, para fazer uso ‘acertado’ desses recursos, libertando–se um pouco do livro didático (ainda tão presente), com vistas à formação desses alunos, por isso a necessidade de formação continuada do professor, inclusive com enfoque no letramento tecnológico–digital. De acordo com Mauri e Onrubia (2010, p.118), “[...] o que o professor deve aprender a dominar e a valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura da aprendizagem”. Por isso, a formação precisa ir além do domínio técnico, instrumental, pois este momento sócio–histórico demanda conhecimento dessa nova cultura da aprendizagem, mencionada pelos autores. Para Freitas (2010, p. 338):

Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar–se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha–se até a aprender outra língua.

Em nosso trabalho de pesquisa, essa exigência e esses conhecimentos estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas, aos letramentos demandados em contexto educacional, inicialmente pelos professores, indiretamente pelos alunos.

Brito e Purificação (2008, p.111) afirmam que “desconhecer a trama que a tecnologia, o saber tecnológico e as produções tecnológicas teceram e tecem na vida cotidiana dos alunos pode nos fazer retroceder a um ensino que, paradoxalmente, não

seria tradicional, e sim ficcional”, no sentido literal de ficção no mundo real, por isso, paradoxal. Nossa pesquisa envolve uma formação continuada de professores que demanda algum domínio do saber tecnológico por parte de profissionais em situações bem reais de ensino–aprendizagem.

A internet, com todo o seu potencial e suas possibilidades de uso, “[...] veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabem mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 108), se é que algum dia foi assim, haja vista a complexidade do fazer pedagógico. Mesmo assim, repensar a nossa prática de ensino de Língua Portuguesa – de leitura, escrita, oralidade e análise linguística – por meio desses novos recursos, pode abrir possibilidades para novas estratégias, novas conquistas, novas práticas de letramento, para as quais o professor precisa estar preparado, o que acreditamos estar acontecendo por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE,¹ ofertado pelo estado do Paraná – PDE/PR, aos professores da rede pública da Educação Básica.

Ademais, é válido destacar, nos estudos atuais sobre ensino–aprendizagem, a importância de estudos sobre a influência das tecnologias e da formação do professor no/para o processo educativo. Em função desse novo contexto tecnológico digital e dessa influência na Educação, são necessárias mudanças, e sabemos que qualquer mudança em ambiente escolar vai depender da mediação do professor, independente dos recursos didáticos, midiáticos, tecnológicos e/ou digitais utilizados. Porém, mudanças dependerão da formação continuada desse professor em relação a esses recursos e às teorias do ensino para se efetivar o letramento do aluno, bem como do aparato disponível para isso. Mais do que cobrar mudanças do professor, ele precisa de condições para mudanças, e que elas estejam atreladas à formação continuada e aos recursos disponíveis.

Por isso a **pergunta norteadora** de nossas reflexões é: como se efetivaram as implementações² de produções didático–pedagógicas³ dos professores PDE/PR de

¹ As siglas são as mesmas tanto para o Plano de Desenvolvimento da Educação, que é o PDE nacional, quanto para o Programa de Desenvolvimento Educacional, que é o PDE do Paraná, foco de nosso trabalho. A exposição sobre esse programa está em seção específica no capítulo que fundamenta teoricamente a pesquisa – 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

² Optamos e mantivemos em toda tese o termo “implementação” para nos referirmos à aplicação da produção didático-pedagógica das professoras PDE, também referenciada como projeto de intervenção pedagógica.

³ A exposição sobre as exigências deste Programa de formação está na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Língua Portuguesa, com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)⁴?

Assim, esta pesquisa apresenta as respostas para esse nosso questionamento e, mesmo diante de trabalhos já realizados sobre o uso das tecnologias, sobre formação continuada, nossa contribuição é substancial, pois visa a diagnosticar práticas pedagógicas com TDIC em período de formação continuada e, conseqüentemente, espera-se a continuidade dessas práticas a partir da formação. Além disso, a pesquisa é relevante também para compreender as práticas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa, a partir de um processo de formação continuada (PARANÁ, 2010), considerado modelo, inovador (STRIQUER, 2013) e o engajamento dos envolvidos nesse processo: principalmente os professores da rede pública, participantes desta pesquisa; mas, indiretamente, os professores formadores das Instituições de Ensino Superior – IES, atuantes como orientadores; bem como o departamento responsável pela formação continuada e pela formação tecnológica, além do órgão público – mantenedor dessa formação – a Secretaria de Estado da Educação, do Paraná – SEED/PR.

Todo esse conjunto, indiretamente, contribui para o entendimento e aprofundamento de outras formas de capacitação em serviço na área educacional. Diante dessa relevância, destacamos Prada (1997, p. 97–98) para quem

A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes, quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres têm direito a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não o é do sistema educativo.

Ou seja, a formação continuada é uma das formas de contribuir para a transformação das práticas educativas, mas não é a única responsável por isso; é apenas um dos quesitos para melhoria da Educação. A qualificação dos profissionais da Educação em serviço não pode ser vista como a salvadora, ou seja, como a solução dos problemas educativos, todavia pode colaborar substancialmente para a

⁴ A maioria dos teóricos referenciados ainda utiliza a expressão TIC ou NTIC, mas já há ressalvas para TDIC, em função de as tecnologias não serem tão novas assim e por serem consideradas tecnologias digitais. Em nosso trabalho, essas expressões serão utilizadas como sinônimas, pois optamos por NTIC ao nos reportarmos aos professores, por ser essa a expressão mais conhecida, entretanto, elas não deixam de ser digitais. Por isso, nossa opção por TDIC.

sua melhoria, se houver a cooperação de outros aspectos envolvidos no processo ensino–aprendizagem, entre eles, os recursos pedagógicos disponíveis.

A Educação não pode ficar alheia a este novo momento sócio–histórico, permeado tecnologicamente por aparatos analógicos e digitais, pois ao ensino são cobradas novas práticas pedagógicas que contemplem os mais diversos letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais, nas mais diversas esferas da atividade humana presentes na sociedade. Por isso, nosso interesse de pesquisa, tanto em relação à formação continuada de professores, quanto em relação às práticas pedagógicas com TDIC, demandadas pela complexidade do funcionamento da linguagem contemporânea. Precisamos tirar o máximo proveito das possibilidades que as TDIC oferecem para o manejo da informação, para a interação, para o compartilhamento e colaboração na abordagem de situações e problemas, para o estabelecimento e conquista de objetivos pessoais e sociais.

Afinal, “[...] o número de formas de uso dos computadores [não somente deles, acrescentaríamos] tem seu limite nas fronteiras da capacidade criadora do homem” (COX, 2008, p.35, inserção nossa). Além disso, essa mesma autora alerta para que não atribuamos à informática e ao computador o papel de alienadores ou vilões, nem de salvadores, pois o uso que se faz deles [...] “é que pode ser maléfico ou benéfico à educação escolar” (COX, 2008, p.110). Por isso o interesse desta pesquisa pelas TDIC em práticas pedagógicas.

Para instigar o percurso de análise desta pesquisa, a **hipótese** geradora de nossa investigação é a de que as implementações de produções didático–pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa com o uso das TDIC efetivam–se com adequações, em função das reais situações de sala de aula encontradas pelo professor.

Entrelaçando–se à pergunta norteadora e à hipótese estão as seguintes questões:

- a) Quais TDIC estão mais presentes nas propostas de implementação dos professores PDE?
- b) A formação pelo PDE/PR ofereceu alguma disciplina ou curso sobre as TDIC relacionadas a práticas para a Educação?

- c) Que dificuldades/facilidades os professores tiveram no momento de implementação das propostas didático–pedagógicas?
- d) Os professores precisaram fazer adaptações no momento de implementação das propostas didático–pedagógicas?
- e) Quais são as contribuições das TDIC como forma de inclusão e desenvolvimento de letramento digital pela ótica dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, no momento de implementação das propostas didático–pedagógicas?
- f) Que modelos de ensino–aprendizagem aparecem nas práticas dos professores PDE com o uso das TDIC?

O foco desta pesquisa está, pois, no levantamento e na análise de implementações referente às propostas didático–pedagógicas de Língua Portuguesa no processo de formação continuada PDE/PR, especificamente em práticas subsidiadas pelas TDIC. Nosso recorte contempla artigos e propostas didático–pedagógicas relativos aos anos de 2007 a 2012, os únicos disponíveis até o momento desta pesquisa.⁵ O que não impede de novas pesquisas ampliarem esse foco temporal ou analisarem outras disciplinas, bem como outras práticas.

Assim, partimos desses questionamentos relacionados à formação continuada e à utilização pedagógica das TDIC e propomos alguns objetivos.

1.1 OBJETIVOS

O **objetivo geral** dessa investigação é: Compreender como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas de professores de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC.

Por entendermos a importância da formação continuada de professores e o letramento tecnológico–digital na atuação do professor, buscamos analisar as práticas de professores e a utilização das TDIC para a implementação da produção didático–pedagógica de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa, por parte

⁵ Os cadernos do PDE com as produções (artigos e propostas didático-pedagógicas) dos professores participantes da turma de 2013 foram disponibilizados em junho de 2016, conforme notícia publicada em 21/06/2016, disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br>.

desses professores em formação continuada pelo PDE/PR, de 2007 a 2012. Em razão disso, traçamos como **objetivos específicos**:

- a) Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR;
- b) Identificar a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores em relação aos letramentos digitais;
- c) Diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático–pedagógica elaborada no PDE;
- d) Verificar as adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, mediante possíveis dificuldades encontradas;
- e) Caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante produção didático–pedagógica inicial em contraste com a implementação desenvolvida;
- f) Identificar os modelos de ensino–aprendizagem que aparecem no momento de implementação da produção didático–pedagógica desenvolvida com a utilização das TDIC.

Esta pesquisa se fundamenta no modelo cuja abordagem é qualitativo–interpretativista, delimitado ao universo de professores de Língua Portuguesa, participantes do processo de formação continuada, denominado Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná – PDE/PR. A análise apresenta uma amostra significativa de como se efetivaram as implementações das propostas didático–pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Para subsidiar esta pesquisa, os pressupostos da Linguística Aplicada são a base para a compreensão do momento sócio–histórico e dos Letramentos/Multiletramentos presentes em contexto educacional, bem como a literatura sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no âmbito educacional. Além disso, recorreremos a leituras cujo enfoque teórico se fundamenta na Epistemologia da Prática e na racionalidade crítica da prática docente. Por isso,

contemplamos discussões sobre a formação continuada de professores, a partir de produções científicas desse campo de estudo.

Para isso, elegemos os objetos de análise de pesquisa e os instrumentos para coleta e seleção de informações.

1.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como **objetos de análise** artigos e produções didático-pedagógicas produzidos pelos professores de Língua Portuguesa que participaram das edições do PDE de 2007 a 2012, disponíveis no portal da SEED/PR (SEED/PR, 2014), selecionados conforme critérios estabelecidos,⁶ bem como os questionários enviados por *e-mail*, elaborados por nós a partir dos recursos disponíveis no Google Docs⁷ e entrevista concedida por alguns professores.

Para ampliar as informações, por outra perspectiva, além da do professor participante do PDE, entrevistas realizadas com coordenadores do PDE, bem como da Coordenação Regional de Tecnologia na Educação – CRTE, do Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR, também são registros de dados de pesquisa e sempre que se fizerem necessários são apresentados.

A formação continuada de professores é, além de uma exigência nacional, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, Art. 3º, uma necessidade profissional (BRASIL, 1996). Em função disso, nossa pesquisa pretende, além de atingir os objetivos propostos, contribuir para divulgar o programa estadual de formação continuada, bem como explicitar as práticas de ensino-aprendizagem que contemplem as tecnologias digitais da informação e comunicação, conseqüentemente, o letramento digital-tecnológico do professor e do aluno. Como salienta Prada (1997, p. 94),

[...] as metodologias praticadas pelos docentes no cotidiano escolar com o tempo e as diversas situações sociais, políticas, econômicas rotinizam-se, portanto, para transformá-las, é necessário estruturar e desestruturar as relações estabelecidas nessa prática [...].

⁶ Os critérios de seleção são apresentados no Capítulo 2.

⁷ Ferramenta *online* utilizada para a criação dos formulários. Disponível em: <https://docs.google.com>.

Acreditamos que um processo de formação continuada, desenvolvido durante dois anos, como ocorre com o PDE/PR, possa desestruturar, pelo menos um pouco, essa rotina mencionada por Prada (1997). Por isso, buscamos informações, subsídios e coletamos materiais para compreender como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC, pois esperamos o rompimento dessa rotina que, por meio de “[...] estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” – neste caso os professores de Língua Portuguesa (BOURDIEU, 2007, p. 191). Ademais, defendemos a **tese** de que a formação continuada pelo PDE/PR e o trabalho desenvolvido com as TDIC em práticas de ensino–aprendizagem conduzem o professor à construção de adequações à implementação de produção didático–pedagógicas e ao aperfeiçoamento de seu *habitus* professoral.

1.3 CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO FINAL

A apresentação final deste trabalho organiza–se em quatro capítulos. Práticas pedagógicas, propostas didáticas, projetos de implementação demandam letramentos por parte dos professores, para que atuem como agentes de letramentos na escola e estejam mais preparados para seu papel social, enquanto formadores, colaboradores no processo ensino–aprendizagem para a (re)construção de representações e saberes pelos alunos. Por isso, sentimos a necessidade de reflexão sobre essa vertente teórica – a primeira a ser apresentada no primeiro capítulo, que é composto pelos pressupostos teóricos que subsidiam esta pesquisa. Neste primeiro capítulo, dividido em várias seções, discutimos e refletimos, portanto, sobre o Letramento em práticas de ensino–aprendizagem e, especificamente, sobre a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação – TDIC – na Educação; sobre a formação de professores, a partir da Epistemologia da Prática e da racionalidade crítica da prática docente, pois mesmo sendo um agente formador, o professor está em constante formação, inclusive em sua área de atuação, mas, também, em formação para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, foco deste trabalho. Ao final desse capítulo, apresentamos uma dessas formações – o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, do estado do Paraná.

O segundo capítulo da tese é dedicado aos pressupostos metodológicos: percurso, seleção, instrumentos e participantes da pesquisa, bem como uma breve apresentação das categorias de análise que fazem parte deste trabalho.

O terceiro capítulo, subsidiado pela primeira parte, destina-se à análise dos dados do *corpus* desta pesquisa: informações do artigo, produção didático-pedagógica, questionário e entrevista, apresentados no segundo capítulo. Buscamos responder alguns problemas levantados, bem como atingir alguns dos objetivos propostos para a compreensão e o aprofundamento em relação aos registros coletados, antes das categorizações propriamente ditas.

O quarto capítulo adentra as categorias de análise. A apresentação e as análises são realizadas a partir de duas categorias que nos ajudam a compreender como se efetivaram as implementações das propostas didático-pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC e responder os demais objetivos propostos.

Ao final, aspecto inerente ao trabalho científico, trazemos as considerações finais, além das referências bibliográficas e de apêndices, os quais contribuem para as análises realizadas e as complementam.

De acordo com Geraldi (2003, p. 220), professores e alunos são convidados a uma aventura intelectual, que nada tem a ver com espontaneísmo. Segundo esse autor, “[...] é possível planejar esta aventura, estabelecer objetivos bastante claros, mas fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outrem que se forma uma atitude de pesquisa”. No caso desta tese, são várias as aventuras intelectuais: os envolvidos no processo de formação continuada pelo PDE/PR – professores, alunos, orientadores – foram inseridos na aventura da formação; a professora-pesquisadora, na aventura da produção da tese; o professor-orientador, na aventura da orientação intelectual; os professores da qualificação, na aventura da leitura crítica; os leitores da tese, interessados pela aventura da leitura acadêmico-científica.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo teórico são apresentados pressupostos da Linguística Aplicada sobre o Letramento e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação, bem como pressupostos da Epistemologia da Prática necessários para compreensão de práticas de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do viés da Racionalidade Crítica da prática docente. Contribuições de outros campos do saber também foram realizadas, como o da Sociologia e o da Antropologia Ecológica.

Apresentamos também teóricos que discutem sobre a formação de professores, sobre a formação em Língua Portuguesa, a formação para uso das TDIC, e sobre a formação específica do Programa de Desenvolvimento Educacional – o PDE, desenvolvido no Estado Paraná, para professores da Educação básica da rede pública de ensino. Essa discussão teórica é necessária para confrontar, nas análises, os dados coletados e as informações geradas durante a pesquisa. Nesse processo, perpassamos as ideias de pesquisadores sobre a temática em tela, a fim de fundamentar as concepções e melhor compreender nosso objeto e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Pois, afinal, nosso foco de pesquisa são as práticas de professores de Língua Portuguesa, a partir de uma formação continuada por um programa de governo. Práticas mediadas por usos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação demandam novos conhecimentos, novos domínios, novos Letramentos, e é por esse conceito que iniciamos.

1.1 O LETRAMENTO EM/PARA PRÁTICAS DE ENSINO–APRENDIZAGEM

Esta seção delinea-se no sentido de apresentar um recorte teórico sobre a concepção de Letramento, para compreensão do contexto educacional, bem como do Letramento digital e dos Multiletramentos que vêm se configurando neste momento sócio–histórico–tecnológico. Além disso, ao longo da seção, procuramos relacionar essa perspectiva teórica com o nosso foco de pesquisa: práticas de ensino–aprendizagem com o uso de TDIC e formação continuada de professor.

Práticas pedagógicas, influenciadas por determinantes internos e externos ao processo, estão imersas em contradições, por isso a dificuldade de se efetivarem resultados esperados. Isso se deve à formação do profissional da Educação, mas também, a concepções adotadas explícitas ou subjacentes a essa formação, tais como as concepções de linguagem e ensino que implicam em posturas pedagógicas, bem como a realidade estrutural e material encontrada. Para um trabalho que objetive a formação integral do aluno, práticas precisam ser repensadas, por isso não podemos nos limitar à concepção de linguagem como expressão do pensamento, nem tampouco àquela que vê a linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2001). Precisamos ampliar o ensino para uma concepção que preconiza a linguagem como forma de interação, de sensibilização pelo outro, de ação social para maior humanização. São nas relações sociais que podemos atuar criticamente como protagonistas de ações para a cidadania crítica e participativa.

Nesta perspectiva mais ampla, surgem os estudos sobre Letramento, que buscam contribuir para reflexões sobre novas possibilidades de ação pedagógica a fim de se “[...] repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados” (GOULART, 2007, p. 41), não apenas alfabetizados.

O termo Letramento, cuja origem vem do vocábulo inglês *literacy* (STREET, 1984), produziu e continua produzindo pesquisas, reflexões e discussões em âmbito nacional por vários autores, entre eles, Soares (2004). De acordo com essa autora, o termo em sua origem “[...] designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia [conjunto de técnicas para ler e escrever] quanto a seu uso competente nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 91, inserção nossa). Porém, ainda não é essa concepção que ocorre no Brasil, por isso, essa autora faz uma incursão temática relacionando o termo letramento à escolarização e à alfabetização.

Em relação à escolarização, enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da aprendizagem de habilidades básicas de leitura e de escrita, o letramento refere-se ao “[...] desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 89). Entretanto, segundo Kleiman (1995, p.18), “[...] as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. Já, segundo Oliveira (2010, p. 129), “[...] as práticas de letramento tanto constituem

quanto são constituídas pela cultura”, ou seja, os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados,

[...] por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal. (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 11).

No caso de nossa pesquisa, os componentes culturais estão presentes nas práticas de ensino–aprendizagem, fazem parte do conhecimento de professores e alunos envolvidos no processo ensino–aprendizagem. Ambos dominam a tecnologia da escrita e buscam fazer uso de um conjunto de técnicas para ler e escrever por meio do domínio de tecnologias digitais, portanto são letramentos distintos.

Há linhas teóricas díspares sobre letramento: uma que prioriza o aprendizado da leitura e escrita, como capacidade individual; outra que amplia essa concepção e agrega a transmissão cultural, regida por fatores sociais, que a não apropriação do código escrito de uma língua por um indivíduo, não impedindo de demonstrar práticas de letramentos. Além disso, há outra vertente teórica que considera a existência de múltiplos letramentos, multiletramentos (ROJO, 2012), pois “[...] a utilização da tecnologia, diferenciada em cada cultura e contexto específicos, acarreta efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos” (LIMA; LIMA–NETO, 2009, p. 48). Entretanto, para Soares (2002, p. 144), “[...] não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”, ao se referir à imprecisão na definição de letramento. Concordamos com Silva e Araújo (2012, p. 684), quando afirmam que:

Ao reconhecermos a diversidade de tipos de letramento com que os sujeitos podem lidar na sociedade, entendemos que ele pode ser considerado letrado em um dado evento de letramento, mas não conseguir demonstrar as práticas exigidas em outro.

É essa diversidade de tipos de letramento que precisamos considerar em relação ao professor em formação continuada, por exemplo, que pode apresentar domínios culturais diferentes, inclusive, acerca de domínios digitais. Precisamos levar em consideração também os tipos de letramento em relação ao nosso alunado e não o considerar letrado ou iletrado, pois os estudantes da atual geração apresentam uma

relação diferente com as tecnologias digitais, diferente das gerações anteriores. Ainda segundo Silva e Araújo (2012, p. 684), “[...] os sujeitos, conforme o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos, bem como o seu Histórico de Letramento [...], demonstram níveis de letramento distintos”. Em nossa pesquisa, há um histórico de letramento distinto entre professor e aluno, no momento de prática de ensino-aprendizagem, tanto em relação ao conteúdo da disciplina quanto ao domínio das TDIC; assim como há também um histórico distinto entre o professor da Educação básica em formação continuada e o professor-orientador de uma Instituição de Ensino Superior. Acreditamos haver ainda um nível de letramento distinto no início de uma formação continuada e ao final dessa formação.

Como os contextos e eventos de letramento são vários, dentre eles o escolar e o digital, algumas práticas requeridas nesses eventos se apresentam também de forma distinta. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 7),⁸ citados por Silva e Araújo (2012, p. 685), “[...] as práticas de letramento de um indivíduo mudam durante sua vida como resultado de exigências diferentes, recursos disponíveis e suas possibilidades e interesses”, dentre essas exigências podemos mencionar a escrita, em que “[...] novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever” (GOULART, 2007, p. 53), inclusive gêneros digitais, gêneros escolares ou, ainda, os gêneros exigidos⁹ ao final da formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR.

No que concerne ao Letramento digital, o adjetivo que completa tal expressão é mais do que um qualificador, pois essa expressão amplia o termo letramento para novos conhecimentos, demandados pela cultura tecnológico-digital. Ao relacionarmos essa expressão aos domínios educacionais, a prática pedagógica também será diferente, haja vista as novas formas de organização do discurso, das possibilidades de produção, acesso, divulgação e interação por meio de um sistema de convenções diferente, por isso, a dimensão de ensino-aprendizagem também se complexifica. Inclusive, Goulart (2007, p.55) adverte que os gêneros discursivos, “[...] nascidos na esfera da atividade social de novas tecnologias [...], dependem, substancialmente, da formação de sujeitos letrados no sentido tradicional.”. Nessa

⁸ BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

⁹ Expostos em 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR.

perspectiva, alguns letramentos, portanto, estão diretamente relacionados: o domínio da leitura e escrita com o domínio do que é oferecido ou exigido pela cultura digital.

Ainda nessa vertente teórica, Daley (2010) apresenta uma proposta para expandir a definição de letramento e expõe quatro argumentos para atingir esse objetivo. O primeiro deles é que a linguagem multimidiática da tela se transformou no vernáculo corrente, o autor acrescenta que “[...] privilegiar uma linguagem impressa significa ignorar o sucesso de outras tecnologias” (DALEY, 2010, p. 482). O segundo argumento é que a linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos independentemente do texto. O terceiro, a “[...] linguagem multimidiática da tela permite modos de pensamento, formas de comunicar e produzir pesquisa, e métodos de publicação e de ensino que são essencialmente diferentes daqueles relacionados ao texto”, mas, adverte o autor, que aceitar “[...] a linguagem multimidiática como tão importante quanto o texto escrito vai requerer uma significativa mudança de paradigma, que desafie a dominação da ciência e da racionalidade, da abstração e da teoria” (DALEY, 2010 p. 484). Para a autora:

‘Cria-se’ e ‘constrói-se’ mídia ao invés de escrevê-la, e ‘navega-se’ em e ‘explora-se’ mídia ao invés de lê-la. O processo é ativo, interativo e, frequentemente, social, permitindo muitos pontos de vista. (DALEY, 2010, p. 486).

O quarto argumento, dependente dos anteriores: serão realmente letrados no século XXI aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela. Para essa autora, os alunos “[...] precisam aprender a escrever para a tela e a analisar multimídia, tanto, senão mais, do que precisam escrever e analisar qualquer gênero textual específico” e acrescenta: a “[...] multimídia, tão onipresente na experiência dos jovens, muitas vezes parece particularmente difícil de ser analisada ou desconstruída por eles” (DALEY, 2010. p. 488). Esse letramento para uso a favor do ensino-aprendizagem e para a construção do conhecimento é um propósito a ser desenvolvido, não apenas o seu manuseio. A questão maior para isso é o ‘empoderamento’ de professores para esse domínio e extensão aos alunos, em práticas pedagógicas. Discordamos em parte desse quarto argumento, pois a autora é categórica, deixando transparecer que quem não dominar será iletrado e, como já apresentamos, os letramentos são vários e não se restringem ao domínio de uma cultura específica.

Araújo e Pinheiro (2014) apresentam um percurso histórico do termo letramento até chegar a letramento digital, baseados em um estudo do trabalho de Belshaw (2011),¹⁰ que segundo esse autor foi influenciado por vários termos: letramento visual, letramento tecnológico, letramento computacional, letramento TIC e letramento informacional, retomados e explicados por Araújo e Pinheiro (2014). Pinheiro e Araújo (2012) acrescentam os conceitos de letramento hipertextual (BOLTER, 1998)¹¹ e letramentos múltiplos (SEMALLI, 2001)¹². Segundo Araújo e Pinheiro (2014, p. 294), “[...] ao refletir sobre essas transformações, percebemos que os usuários das tecnologias praticam diversos letramentos que se mesclam e se confundem e são praticados continuamente”. Portanto, mais uma vez não podemos falar em letrado e iletrado, mas em letramentos, mediante bagagem cultural, por isso a sua complexidade.

Também para Goulart (2006, p. 453–454), a noção de letramento é densa e complexa, “[...] atravessada pelo viés político–ideológico”, é ser competente “[...] para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo–se ou não ler e escrever” (GOULART, 2006, p. 451). Para participação efetiva em ações sociais, em diferentes relações sociais, nas mais diversas esferas das relações humanas, em contextos culturais diferentes, precisamos acrescentar a prática social que se realiza por intermédio de gêneros textuais/discursivos (escritos ou orais; verbais ou imagéticos; analógicos ou digitais; presenciais ou virtuais). Ainda para Goulart (2006, p. 455–456), o letramento está “[...] associado a diferentes linguagens sociais e gêneros do discurso, caracterizando os grupos sociais, e mesmo cada pessoa, de modo diferente”, logo, não há uma pessoa mais ou menos letrada, mas há letramentos diferentes, relacionados com esferas sociais de conhecimentos e domínios diferentes, inclusive em nosso contexto de pesquisa: professores da rede pública, logo, um grupo social específico; porém, mesmo sendo de um mesmo grupo social, cada indivíduo pode apresentar letramentos diferentes; assim como os alunos.

A troca de experiências entre grupos sociais contribui para ampliar os letramentos de seus integrantes. De acordo com Silva e Araújo (2012, p. 695–696),

¹⁰ BELSHAW, D. A.J. **What is ‘digital literacy’?**: a pragmatic investigation. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Durham University, 2011.

¹¹ BOLTER, J. D. Hypertext and the question of visual literacy. In: REINKING, D.; McKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

¹² SEMALLI, L. Defining new literacy in curricular practice. **Reading on-line**, v. 5, n. 4, nov. 2001.

“[...] a participação em um sistema de socioletramento está relacionada, muitas vezes, com a participação em outro. Por isso, é esperado que o sujeito transponha práticas letradas advindas de um determinado âmbito socioletrado para outro”. O que pode acontecer, portanto, é o aluno transpor suas práticas letradas do contexto familiar para o contexto escolar e vice-versa; e ainda, transpor suas práticas escolares para práticas digitais e vice-versa; e mais, o professor transpor os seus letramentos a favor do crescimento e letramentos dos seus alunos e, por que não dizer, alunos transporem seus letramentos para crescimento do professor e de todo o grupo com o qual interage; além disso, o professor transpor os seus letramentos a favor do crescimento e letramentos de outros professores em formação continuada.

Diante dessa abordagem, podemos relacionar a formação do professor com as discussões sobre o letramento, pois se a formação do professor “[...] contemplar espaços para a construção de saberes que lhe permitam operar, em sua prática docente, com a diversidade e a dinamicidade das práticas discursivas e dos gêneros que nelas se configuram” (ASSIS, 2007, p. 213), ela estará contribuindo para práticas mais letradas e contextualizadas, em um dado campo do conhecimento, por exemplo. Esses saberes e domínios podem estar relacionados à área específica do conhecimento do professor, mas podem ser de outros domínios, como o tecnológico digital, por isso a necessidade de disposição para o novo, às vezes nem tão novo assim, fora do contexto escolar.

Costa e Reategui (2012, p. 5) destacam a importância de um processo de “[...] aprendizagem baseado no letramento em língua que abarque também uma preocupação com as potencialidades do letramento digital”; o que é reforçado por Costa (2012, p. 922), para quem “[...] a educação formal deve promover o multiletramento, ou seja, agenciar com igual relevância outras práticas letradas, além das tradicionais, e propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas”. Isso requer disposição e desvencilhamento da exclusividade do livro didático e de práticas tradicionais de exposição/recepção de conteúdos. Requer informação e formação para o professor encarar essa nova perspectiva, mas também recursos disponíveis e atualizados, logo exige letramentos, multiletramentos e inclusão digital das escolas.

Essas novas práticas de letramentos em hipermídia, os multiletramentos, segundo Rojo (2013, p. 7), ocorrem com a “[...] integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos

polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique”. Além disso, os multiletramentos envolvendo as TDIC possibilitam e potencializam práticas sociais, antes restritas às mídias de massa. Para essa autora, a escola deveria desenvolver habilidades relacionadas aos artefatos digitais: “[...] letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos” (ROJO, 2013, p. 8). Em nossa pesquisa, analisamos as práticas desenvolvidas por meio de artefatos digitais, por professores de Língua Portuguesa, que talvez vão ao encontro dessa perspectiva e dessa preocupação. Talvez, ainda, os recursos digitais sejam utilizados apenas como instrumental, sem muita ampliação deste “multi”.

De acordo com Illera (2010, p. 140), a “[...] importância, tanto educacional quanto psicológica, deste caráter metamidiático das telas digitais é que ele unifica a experiência do usuário/estudante, ou seja, faz com que coexistam diferentes mídias (e diferentes modalidades de significação) em um único espaço”. Portanto, os modos de significação dos conteúdos tornam-se diferentes e mais amplos se considerarmos a organização multimodal oferecida. Por isso, práticas pedagógicas preocupadas com essa multiplicidade podem contribuir para ampliar o letramento dos alunos. Por isso, também, a necessidade de formação inicial e continuada para os envolvidos no processo ensino–aprendizagem nessa perspectiva, além de atualização e equipação da escola, normalmente, em dissonância com as inovações encontradas fora desse espaço.

Tal hiato entre esses mundos, dentro e fora da escola, é confirmado por Costa (2012, p. 921): “[...] com o avanço das tecnologias tornou-se ainda mais evidente a lacuna existente entre os mundos dentro e fora da escola”. Mesmo em âmbito educacional, essa lacuna é percebida de forma visível, principalmente, por meio de eventos de letramentos tecnológico–digitais, se observarmos realidades entre escolas privadas e públicas, ou ainda, entre a participação e atuação de alunos de escolas particulares e públicas, ou entre alunos da rede pública de periferias e escolas centrais da cidade, ou entre professores e alunos. Essas lacunas são reforçadas pelo poder aquisitivo e pelo domínio proficiente das TDIC.

Em relação a esse domínio, por parte de professores, Mafra (2009, p. 1) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada por meio de questionários a docentes da rede estadual em Londrina–Paraná, participantes do PDE, e constata um letramento digital proficiente do professor de Língua Portuguesa na condição de

usuário, mas esse domínio “[...] não tem refletido plenamente numa atuação em sala de aula articulada a estas novas linguagens e suportes”. Ainda, segundo Mafra (2009, p.11): “[...] a questão talvez ainda esteja na dificuldade de transposição didática destas mídias para o trabalho em Língua Portuguesa – ou seja, uma formação para o uso didático destas mídias, e não mais para o conhecimento das mídias em si”. Por isso, a necessidade de formação para o uso das TDIC para práticas didático–pedagógicas.

Para Buzato (2012, p. 805), “[...] conectar sujeitos e letramentos entre si tomando-os como atores–redes é uma maneira sofisticada de afirmar que, ao servir-se de um letramento, um sujeito letrado também serve a este letramento”. Professor e alunos em rede se servem reciprocamente do letramento do outro e ampliam seu próprio letramento, em constante alteração. Segundo Soares (2002, p. 156), “[...] letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”; letramentos que estreitam relações entre os atores envolvidos no complexo processo ensino–aprendizagem, inclusive letramentos diferentes em processo de formação inicial e continuada, em processo de ensino–aprendizagem. Também para Snyder (2009, p.33): “[...] proporcionar oportunidades cuidadosamente estruturadas para os alunos desenvolverem as habilidades do letramento e um forte senso de ceticismo instruído é mais importante do que nunca”. Ao professor é cobrada essa atuação, principalmente, em relação aos multiletramentos. Porém, será que é oferecida oportunidade para que ele próprio desenvolva o seu letramento para o domínio técnico, mas também pedagógico, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação?

Nesse sentido, é inegável o impacto das TDIC para o desenvolvimento dos letramentos dos envolvidos no processo ensino–aprendizagem. Segundo Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 51), a tecnologia contribui

[...] para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico.

E esse é o momento sócio–histórico das TDIC e das possibilidades que elas oferecem, ou exigem, nos mais diversos contextos; entretanto, o contexto educacional esbarra–se no aspecto financeiro, que limita a inserção das TDIC de forma efetiva e

das possibilidades pedagógicas oferecidas por elas. Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 60) afirmam que o impacto cognitivo das TDIC “[...] reside nas práticas dentro das quais elas são utilizadas, no seu papel de mediação das atividades realizadas por meio dessas práticas”, com o objetivo de desenvolver os letramentos. Logo, os impactos cognitivos ficam prejudicados em função das limitações financeiras impostas ao contexto educacional.

A partir dessas discussões e proposições teóricas, acerca dos letramentos e multiletramentos, podemos pensar nessa relação no ambiente escolar, nos envolvidos no processo de ensino–aprendizagem como atores em redes, do qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação fazem parte e podem contribuir para os multiletramentos. Por isso a necessidade de discutirmos sobre esse aparato tecnológico e seu potencial para a Educação.

1.2 TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O objetivo desta seção é apresentar um percurso teórico sobre a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, principalmente a sua inserção na Educação, cujo intuito é relacionar com nosso foco de análise e ajudar a compreender como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC. Além disso, como já dissemos, um novo momento sócio–histórico–tecnológico demanda multiletramentos e domínio de TDIC por parte dos envolvidos no processo pedagógico.

Na sequência apresentamos uma discussão mais ampla sobre as TDIC, mas o foco principal é dado ao seu uso em âmbito educacional, interesse desta pesquisa. Após essa discussão, são apresentadas algumas pesquisas envolvendo as TDIC na Educação, bem como alguns resultados de alguns trabalhos nesta perspectiva.

1.2.1 Aspectos Gerais das TDIC

É evidente que um bom nível de letramento tecnológico–digital acaba influenciando, às vezes até mesmo de forma decisiva, para que a aprendizagem em outros âmbitos possa progredir com maior facilidade. Por isso, para aprofundarmos nossa reflexão e explicitarmos o contexto de uso das tecnologias digitais da

informação e comunicação – em Educação, apresentamos posicionamentos teóricos sobre o potencial destas tecnologias e seus usos em contexto educacional.

Primeiramente, apresentamos a sigla a qual nós optamos – TDIC, para nos referirmos às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Afonso (2002), ao discutir sobre o acesso universal e a infoinclusão, adverte sobre as expressões e siglas utilizadas para a difusão mundial da microinformática e da interconexão de computadores:

Uma delas é uma sigla simbolizando as tecnologias digitais de informática e de redes de troca de dados – TICs, ou *Tecnologias de Informação e Comunicação*. A rigor a sigla deveria ser TDICs, porque tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX. (AFONSO, 2002, p. 169, grifos do autor).

Essa é nossa opção nesta pesquisa, mesmo que ainda encontremos materiais teóricos com outras siglas, as quais mantivemos ao longo do texto, conforme citação original.

Ao falar em tecnologias, não podemos nos limitar a pensar apenas no computador e suas ferramentas, mesmo vindo a nossa mente como uma das últimas tecnologias. Sabemos que são muitos os artefatos que fazem parte da realidade da sociedade e de algumas escolas que são utilizados no processo de ensino e aprendizagem, alguns com mais, outros com menos intensidade, por justificativas as mais variadas. Entretanto, como forma de delimitar nossa pesquisa, ao enfocarmos as tecnologias educacionais, nosso foco são as tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDIC, por acreditarmos que nosso contexto educacional demanda uma análise científica no que tange ao uso desses novos recursos na Educação. Afinal, para cada tecnologia com a qual convivemos simultaneamente, há uma ênfase particular em determinadas dimensões e exigências cognitivas as quais a Educação não pode negligenciar.

Moraes (2012, p. 186) confirma isso ao afirmar: “[...] cada uma das mudanças técnicas ocorridas exige novas formas de simbolização e representação do conhecimento, o que dá origem a novos modos de conhecer”, logo, a novos modos de ensinar, a novos letramentos. Da mesma forma que há a alfabetização para o uso dos códigos da linguagem escrita, há o desenvolvimento dos letramentos em

contextos diversos, inclusive o letramento digital. Por isso, há a necessidade de diversificar espaços, processos e metodologias educacionais, utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, aproveitar em contextos educacionais e não nos privarmos dessa possibilidade de crescimento de nossos alunos.

Os avanços tecnológicos não param e a sociedade está imersa em recursos que vêm ajudar, suprir, facilitar, potencializar as possibilidades humanas. Segundo Assmann (2000, p.9), as “[...] tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.)”. Já as “[...] novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas” (ASSMANN, 2000, p. 9). De acordo com Nickerson (2005, p. 25 apud LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 49),¹³ a

[...] tecnologia é produto da cognição e sua produção é um processo cíclico, que se autoperpetua. A cognição inventa a tecnologia, a tecnologia inventada amplifica a habilidade da cognição para inventar tecnologia adicional, a qual amplifica, assim, a cognição.

Logo, a produção tecnológica é um processo contínuo de evolução, no qual estamos imersos e da qual a Educação faz parte. Para Gama Neto et al. (2013, p. 96–97), os

[...] jovens contemporâneos foram alfabetizados no mundo conectado. A tecnologia é uma extensão do seu corpo. A utilização dos novos aparatos tecnológicos é aprendida de forma orgânica, à medida que é manuseado, dispensando o uso das instruções.

Por isso, esses autores defendem que “[...] é necessário estar conectado e oferecer-lhes [aos jovens] experiências *online* como complemento da *offline* e vice-versa” (GAMA NETO et al., 2013, p. 95). A questão maior que se apresenta para a Educação diz respeito a esse processo contínuo de evolução e como o letramento tecnológico–digital desses jovens pode contribuir para o crescimento intelectual e o conhecimento das ciências por parte desses mesmos jovens. Ainda, questiona-se se essa evolução é realmente natural, pois, como nos adverte Hardagh (2009, p. 43),

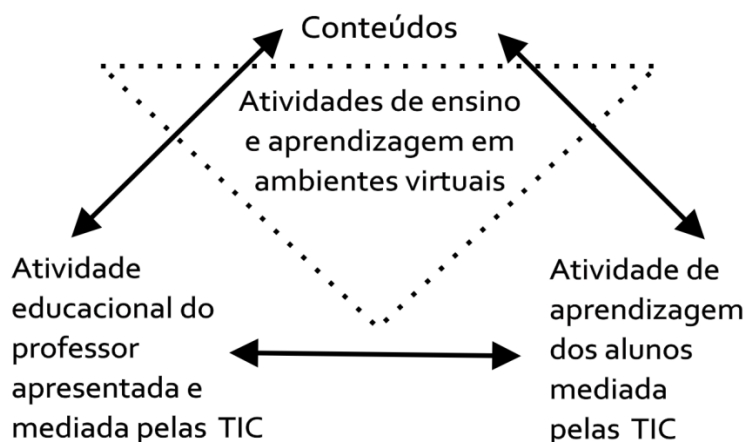
¹³ NICKERSON, R.S. Technology and cognition amplification. STERNBERG, Robert J.; PREISS, David D. (Ed.). **Intelligence and technology: the impact of tools on the nature and development of human abilities**. New Jersey, LEA, 2005, p. 3-28

esta geração “[...] tem uma relação diferente com o tempo, com o espaço, com o outro, com a informação, com a imagem e com a tecnologia”, com o uso que faz das tecnologias, fundamentalmente para entretenimento; ou como afirmam Monereo e Pozo (2010, p. 101), “[...] novas práticas e rotinas sociais que configuram um novo cidadão em uma nova sociedade: a renomada sociedade em rede”. Entretanto, pode ser uma nova sociedade em rede, mesmo sendo ela ainda excludente, herdando ranços da velha sociedade, inclusive, em relação ao acesso dessas práticas em contexto educacional e de tudo que ela pode oferecer, ainda tão limitado em alguns contextos.

Para Carvalho e Ivanoff (2010, p. 3), a tecnologia pode ser definida “[...] como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana”. Nas escolas, algumas tecnologias foram incorporadas, mesmo com um pouco de resistência, dúvida e críticas, como ocorreu com o livro didático, tanto em relação à funcionalidade quanto ao viés mercantilista (VOLMER; RAMOS, 2009). De acordo com essas autoras, “[...] o livro é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, como qualquer outro produto que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo” (VOLMER; RAMOS, 2009, p. 8), como são hoje as TDIC.

As tecnologias da informação e comunicação, como televisão, rádio e, mais recentemente, as digitais, como computador, celular e internet, sofreram e sofrem resistência e críticas, dependendo do nível de exigência, domínio e conhecimento para utilização no ensino–aprendizagem, embora nem sempre há a disponibilidade desses recursos nos contextos educacionais. De acordo com Molina (1987), ao referir–se ao livro didático, mas que estenderemos aos demais recursos, cabe ao professor “[...] lançar mão de seus próprios critérios de valor, numa atitude sadia de crítica e autocrítica” e, assim como o livro didático, também as TDIC, não podem se “constituir num fim em si mesmo” (MOLINA, 1987, p. 30).

Mesmo diante de um contexto de resistência ou limitação, Mauri e Onrubia (2010, p. 125) argumentam em favor de uma aprendizagem como resultado de um processo construtivo de natureza interativa, social e cultural. Concernente a essa proposta, os autores apresentam o esquema a seguir, que reproduzimos, pois em Coll (2004, p. 120) há a descrição da “[...] construção do conhecimento no contexto escolar: o triângulo interativo”, mas não a sua figura ilustrativa.

Figura 1 – Triângulo interativo de Coll

Fonte: Mauri e Onrubia (2010, p.125).

Esse esquema da figura 1 representa uma orientação denominada pelos autores de construtivista e sociocultural, em que a aprendizagem é entendida como resultado de uma relação interativa entre professor, aluno e conteúdos, cuja explicação do próprio Coll (2004, p. 122) nós reproduzimos a seguir:

Os princípios explicativos da concepção construtivista [...] apresentam a aprendizagem escolar como o resultado de um complexo processo de relações que se estabelecem entre três elementos: os alunos que aprendem, os conteúdos que são objeto de ensino e aprendizagem e o professor, que ajuda os alunos a construir significados e a atribuir sentido ao que fazem e aprendem.

Além disso, Coll (2004, p.122), apesar de discutir sobre as “[...] ideias–força da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar”, não relaciona com as tecnologias da informação e comunicação, como fora apresentado por Mauri e Onrubia (2010). Portanto, os autores agregam conhecimento à concepção construtivista, inserindo as tecnologias como mediadoras no processo ensino–aprendizagem. No caso de nossa pesquisa, professores, a partir de uma formação continuada, fazem uso de TDIC em práticas pedagógicas para o processo ensino–aprendizagem em busca de construção do conhecimento. Por isso, buscamos compreender como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC.

O uso das tecnologias de comunicação e informação foi o grande marco da revolução tecnológica, e segundo Marcondes Filho (1994, p. 51) afirmava, já há mais de vinte anos, a “[...] comunicação, como espaço de troca de sensações, vivências, informações com o outro, hoje é ‘realizada’ por meio de aparelhos e máquinas eletrônicas”. Monereo e Pozo (2010, p. 98) chamam a mudança que estamos experimentando de “revolução silenciosa”, pois segundo esses autores, “[...] é o próprio ser humano que está se modificando”, porque o “[...] uso extenso, persistente e permanente pode formatar nossa mente como fizeram, em seu momento, outras ferramentas de comunicação e de aprendizagem, como a linguagem oral ou a escrita” (MONEREO; POZO, 2010, p. 98). Mesmo assim, em meio a tantas alterações do comportamento humano, com contribuições sociais e realizações econômicas, inovações e facilidades, frutos dessa revolução, no campo de ensino não se veem grandes alterações. Entretanto, acreditamos que práticas incipientes, como as de nossos professores, participantes desta pesquisa, busquem essa mudança ao inserir em suas práticas pedagógicas o uso das TDIC.

Os efeitos dessa revolução chegam/chegaram/continuam chegando timidamente às escolas, pois segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 60): “[...] é preciso considerar que as transformações técnico–científicas resultam da ação humana concreta, ou seja, de interesses econômicos conflitantes que se manifestam no Estado e no mercado, polos complementares do jogo capitalista”, o que resulta em modificações da produção, dos serviços e das relações sociais, e a Educação acaba (ou não) a serviço desse jogo. Cecilio (2005), ao discutir sobre a inserção e uso das tecnologias na Educação, alerta sobre o compromisso da Educação para além desse jogo capitalista, e afirma:

Não pode ela [Educação] se reduzir à satisfação das necessidades do mercado, tampouco lhe será suficiente e eticamente aceitável, continuar sendo mais um dos aparelhos de reprodução das ideologias e valores que permeiam a sociedade e sustentam o *status quo*. (CECILIO, 2005 p. 101).

Afinal, vale ressaltar que a “[...] *formação para a cidadania crítica e participativa* diz respeito a cidadãos–trabalhadores capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas para integrar o mercado de trabalho” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 119, grifos dos autores). Caso isso não ocorra, a

Educação estará contribuindo para aumentar ainda mais o número de pessoas marginalizadas deste novo contexto, mesmo em rede de conexões. Essa ideia é reforçada por Teruya (2006, p. 103) ao conceber o cidadão como “[...] o indivíduo que tem acesso aos bens culturais e materiais com capacidades para dominar os recursos técnicos e intelectuais”. Entretanto, essa mesma autora considera que “[...] a apropriação do conhecimento mediado pela Educação escolar demanda tempo, dedicação e esforço mental, e isso não depende do uso do computador” (TERUYA, 2006, p. 110), retificaríamos que essa apropriação não depende exclusivamente do uso do computador, mas dele pode fazer uso para ampliação das possibilidades de inserção na sociedade do conhecimento, dos multiletramentos, sendo que este conhecimento

[...] não é fruto de um adestramento para executar tarefas, mas um processo de ampliação cultural que possibilita ao trabalhador ultrapassar os limites demandados pelo capital. A compreensão da realidade vai além das dimensões cognitivas e psicológicas, englobando também os fatores biológicos, culturais, econômicos e políticos. (TERUYA, 2006, p. 111).

Portanto, só a formação técnica, tecnológica e apenas a transmissão de conhecimento nos moldes tradicionais não contribuem integralmente para a construção da cidadania e de um mundo melhor no momento sócio-histórico vivido hoje. Por isso, as propostas de formação continuada de professor precisam considerar este momento e uma concepção que priorize o conhecimento historicamente produzido pela humanidade como “[...] ferramenta cognitiva que os [alunos] habilitarão na intervenção da sociedade e no exercício da cidadania crítica” (TERUYA, 2006, p. 116, inserção nossa), inclusive por meio dos recursos tecnológicos.

O que percebemos, portanto, nessa evolução é a introdução de recursos tecnológicos como bens de consumo, que prometem mudanças significativas, vantagens e facilidades, mas que está sendo problematizada, dada a sua influência e consequências ao ser humano e à sociedade de modo geral, não apenas em âmbito educacional. Não podemos negar e ficar alheios a essa evolução.

Em uma vertente histórica, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) consideram uma tríade revolucionária: a energia termonuclear, a microbiologia e a microeletrônica, sendo essa última a mais facilmente sentida e percebida. Ao citarem as influências e usos tecnológicos em nosso cotidiano, de acordo com esses autores, “[...] essas

manifestações, bem como a permanente introdução de artefatos tecnológicos no cotidiano de vida das pessoas, vêm promovendo alterações nas necessidades, nos hábitos, nos costumes, na formação de habilidades cognitivas e até na compreensão da realidade (realidade virtual)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 63), cuja “vedete”, segundo os autores, seria o computador, em função de sua infindável aplicabilidade em diferentes campos da atividade humana, dentre eles a Educação. Acrescentaríamos que a grande vedete seria, na verdade, o computador conectado à internet, pois, sem esta, as limitações daquele são muitas; ou a grande vedete, atualmente, seriam os dispositivos móveis (*tablets*, *smartphones* e celulares). A questão que levantamos é se aos alunos está sendo dada a oportunidade de compreender essa nova realidade – a virtual, de desenvolver essas novas habilidades. Será que essa revolução microeletrônica chegou às escolas? Ela está acessível para professores e alunos em cotidiano educacional?

Para Brito e Purificação (2008, p. 23), em função da presença e da interferência das tecnologias em nosso cotidiano, é relevante que “[...] a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias”. Ao personificarmos a Educação, esperamos que nossos professores informantes estejam cumprindo esse papel democratizador, por isso buscamos compreender as suas práticas ao implementar produções didático-pedagógicas elaboradas a partir de um processo de formação continuada. Demo (2012, p. 88) é radical ao afirmar que o ciberespaço está “[...] longe de ser aquela maravilha democrática, é mais um lugar privilegiado das relações capitalistas de produção”, mas uma participação da qual não podemos abrir mão, para não nos distanciarmos ainda mais do que é oferecido e possibilitado pelo ciberespaço. Apesar de as possibilidades de acesso às informações no ciberespaço representarem um avanço inquestionável, do ponto de vista da democratização do saber, mais uma vez, na Educação essa mudança é lenta.

Para Kaplún (2007, p. 65), estaríamos vivendo uma “[...] democratização eletrônica [...] frente a um neo-autoritarismo pedagógico”, para o qual apresenta a seguinte explicação: “[...] ‘neo’ devido às tecnologias que utiliza e também porque o tipo de trabalho proposto, muito mais ativo e ‘participativo’ do que os modelos tradicionais, torna a autoridade pedagógica menos visível”. Portanto, além de seu papel democrático, é atribuída às tecnologias também a vantagem de maior participação e integração entre os envolvidos no processo pedagógico. É o que

esperamos encontrar em nossa análise referente às práticas pedagógicas de nossos informantes.

De acordo com documentos oficiais, tanto em nível federal (BRASIL, 1997) como estadual (PARANÁ, 2008), estão sendo cobradas práticas menos tradicionais e mais participativas e o uso de TDIC de profissionais que não foram formados inicialmente por essa perspectiva. Por isso, a necessidade de formação continuada, para acompanhamento destas mudanças e exigências contemporâneas, relacionadas aos multiletramentos. Isso se confirma, pois segundo Oliveira e Silva (2013, p.10), os professores precisam criar oportunidades de aprendizagem “[...] baseadas na criatividade, interação, interconexão, comunicação, informação, capazes de (re)inventar o processo de ensino–aprendizagem, cada vez mais coletivo, partilhado, sustentável e sustentado em coletivos pensantes e inovadores”. No entanto, segundo Buckingham (2010, p. 43), pesquisas sugerem que os usos das novas tecnologias por parte da maioria das crianças são “[...] caracterizados não por espetaculares manifestações de inovações e criatividade, mas por formas relativamente mundanas de comunicação e recuperação da informação”. Portanto, há uma lacuna entre o ideal e o real, apresentados por esses autores, inerente ao processo de ensino–aprendizagem, mas que é justificável, se resgatarmos a formação inicial desses professores e, muito provavelmente, a realidade encontrada nas escolas.

Para todas as propostas que chegam às escolas, acabam sendo apresentados pontos positivos e negativos, vantagens e desvantagens, problematizando–se os efeitos dessas propostas, questionando as possibilidades e os resultados dessas inserções e não seria diferente com o uso das TDIC. Moran (2013, p. 58), ao discutir algumas questões sobre as tecnologias digitais em relação à Educação, destaca que as “[...] tecnologias móveis, bem utilizadas, facilitam a interaprendizagem, a pesquisa em grupo, a troca de resultados, ao mesmo tempo em que facilitam as trocas banais, o narcisismo, o querer aparecer, o consumismo fútil”. Entretanto, acrescenta que as tecnologias móveis “[...] podem ajudar a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes” (MORAN, 2013, p. 58). Em relação à intuição, acrescenta que se desenvolve em função das descobertas por erros e acertos, visto que as conexões não são lineares; assim como a flexibilidade e a adaptação que necessariamente se desenvolvem diante das novas situações, informações e emoções disponíveis, mas adverte que “[...] muitos se perdem na dispersão superficial da banalidade repetitiva” (MORAN, 2013, p. 58). Ou seja, há uma complexidade dessa

inserção que precisa ser levada em consideração, não é apenas o domínio técnico de um recurso, mas como fazer uso acertado, responsável, consciente dessa virtualização, desse ciberespaço, dessa cibercultura¹⁴ em favor da Educação.

Segundo Lévy (2010, p. 224–225), o desenvolvimento do ciberespaço não vai resolver os problemas econômicos e sociais, nós acrescentaríamos educacionais, contemporâneos, mas ele abre “[...] novos planos de existência” nos modos de relação: “[...] comunicação interativa e comunitária de todos com todos no centro de espaços informacionais coletivamente e continuamente reconstruídos” (p. 225); nos modos de conhecimento, de aprendizagem e de pensamento: “[...] simulações, navegações transversais em espaços de informação abertos” – além da inteligência coletiva; e nos gêneros literários e artísticos (mas não somente nessas esferas): “[...] hiperdocumentos, obras interativas, ambientes virtuais, criação coletiva distribuída” (LÉVY, 2010, p. 225), multiletramentos exigidos por esse mundo virtual,¹⁵ dos quais não podemos nos privar e nem privar nossos alunos. Se o ciberespaço não vai resolver os problemas, ele pode, quem sabe, minimizá-los.

Este é um momento histórico que exige de professores e de alunos um novo comprometimento, mesmo diante de uma “[...] concorrência desigual e desleal da parte do aparato da mídia eletrônica em nível global” (TERUYA, 2006, p. 44), por isso, também, um comprometimento de gestores e mantenedores em relação às diferenças de oportunidades e desigualdades encontradas. No entender de Silva et al. (2005, p. 35), o que define “[...] o aumento ou redução da desigualdade social é justamente o nível de utilização do conhecimento e sua aplicação, hoje, de forma inalienável, via TICs”. Portanto, para tentar minimizar a distância social entre esses jovens, na construção de uma sociedade menos injusta, o uso das TDIC é necessário e cabe à Educação exercer o seu papel nessa construção. A implementação de produções didático-pedagógicas nas escolas com o uso de recursos tecnológicos digitais é uma forma de contribuir para o acesso à informação e ao conhecimento, por isso, nosso foco de interesse em analisar o que os professores, após formação continuada, propõem com o uso das TDIC.

Moran (2014, p. 3) ressalta que as mudanças na Educação dependem, mais do que das novas tecnologias, “[...] de termos educadores, gestores e alunos maduros

¹⁴ Sobre ciberespaço e cibercultura, encontramos aprofundamento em Santaella (2003), Lemos (2013) e Lévy (2010).

¹⁵ Sobre virtualização, ver Lévy (2011).

intelectual, emocional e eticamente; pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar; pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos”. Mais uma vez, não depende apenas do professor ou apenas das TDIC, há uma complexidade para que haja mudança e não depende, também, de apenas uma formação continuada.

São os usuários dessas tecnologias e o uso que se faz do ciberespaço, imersos nessa cibercultura, que determinarão o desenvolvimento da sociedade e a relação com o saber e com a humanidade. O que não pode ocorrer é a sedução pelas tecnologias, apenas pelo “[...] mito da modernização social inclusiva” (CECILIO, 2005, p. 94), em que se

[...] reduzem modernização a equipamentos; participação a consumo de informações; e limitam a noção de cidadão à de consumidor, fazendo-o crer que ele é o sujeito, quando na realidade é mais seduzido e coisificado do que desenvolvido e elevado à sua condição humana. (CECILIO, 2005, p. 94).

Pedrosa (2005, p. 2) amplia a ideia de modernização do ensino e inclui a formação do professor como “ponto chave”: “[...] a necessidade de atualização constante do professor cresce, não só em relação a sua disciplina específica, como também no que se refere às metodologias de ensino e às novas tecnologias”, para quem sabe, acrescentamos, evitar essa coisificação, porém como já dissemos, não depende apenas de uma formação continuada, mas pode ser um gatilho para as primeiras mudanças. No caso de nossos informantes – professores de Língua Portuguesa, em processo de formação continuada pelo PDE/PR, tanto em relação aos domínios específicos da disciplina, quanto em relação à formação tecnológica para inclusão digital e atualização desses professores.

Em relação a essa inclusão, não defendemos apenas a sua inserção e ao domínio técnico, mesmo que para uso pedagógico seja necessário esse domínio, ou ao acesso enquanto consumidor. A inclusão à qual nos referimos vai além dessa característica técnica e mercadológica, tanto por parte das escolas, como dos envolvidos no processo pedagógico. Brito (2006, p. 17) alerta sobre o que normalmente se entende por inclusão:

A expressão ‘Inclusão digital’ é muitas vezes utilizada somente para se referir a capacidade da população se inserir no contexto das tecnologias de informação e comunicação como consumidoras de bens, serviços e

informações, o que exigiria apenas a oferta de treino para a aquisição de competências básicas para manusear certos instrumentos e ferramentas.

Almeida e Assis (2013, p. 81), ao referirem-se à inclusão digital, advertem que a questão é muito mais ampla e “[...] abrange um complexo processo de inclusão social,¹⁶ que envolve distintos setores da sociedade, – sobretudo, a educação e a formação cidadã”. E acrescentam uma definição para inclusão digital como “[...] a apropriação das TIC para a emancipação humana, e não a dominação e a domesticação” (ALMEIDA; ASSIS, 2013, p. 82). Schwartz (2006, p. 128) ratifica essa ideia e corrobora ao afirmar que

[...] processos de emancipação digital buscam promover o deslocamento do paradigma da ‘sociedade da informação’ para um que tenha a ‘sociedade do conhecimento’ como horizonte, fazendo do acesso apenas um dos elos, necessário mas insuficiente, na cadeia produtiva de informação que poderá dar sustentabilidade à emancipação econômica, social e cultural dos cidadãos.

Também Fantin e Rivoltella (2012, p. 104) distinguem acesso de inclusão digital. Segundo as autoras, essa última “[...] implica a qualidade do acesso e de como ele é feito, no sentido das mediações culturais, e isso vai além do mero acesso aos equipamentos”, acrescentamos que vai além de mero acesso às informações. Há, portanto, uma complexidade nessa discussão teórica, da qual a Educação não pode se abster e ficar alheia, pois é responsável pela ampliação dessa sociedade do conhecimento tão almejada.

Ainda em relação à inclusão e exclusão digital, para Lemos e Lévy (2010, p. 152), é importante “[...] estimular, além de aquisições básicas de máquinas, *software* e acesso às redes, a apropriação criativa, a capacitação educacional e o estímulo à produção de conteúdo inovador”, portanto, à ciberdemocracia, ou seja, uma “[...] nova era do diálogo político, levando a democracia para um estágio superior” (LEMOS, LÉVY, 2010, p. 155). Enquanto autores da Psicologia da Educação Virtual chamam de “brecha digital” (COLL; MONEREO, 2010), Lemos e Lévy (2010) nominam de exclusão digital, definida como “[...] a falta de capacidade técnica, social, cultural,

¹⁶ As dificuldades encontradas no emprego dos termos “inclusão” e “exclusão” têm levado alguns autores a propor a substituição desses termos por outros, segundo eles, mais adequados e menos contraditórios. Sobre isso, ver Bonilla e Pretto (2011). Nós não adentramos essa discussão e mantivemos os termos inclusão e exclusão por eles serem, ainda hoje, os mais utilizados.

intelectual e econômica de acesso às novas tecnologias e aos desafios da sociedade da informação”. Eles apresentam uma visão ampla, não limitada apenas ao material ou técnico, por isso, defendem uma formação para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, “[...] transformando informação em conhecimento, transformando utilização em apropriação” (LEMOS; LÉVY, 2010, p.154), o que não pode se limitar apenas ao acesso a computadores e conexão à internet sem o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Portanto, precisamos transformar informações em conhecimento. Moran (2012a, p. 103) reitera sobre essa característica:

Temos cada vez mais informação, e não necessariamente mais conhecimento. Quanto mais fácil for achar o que queremos, mais tendemos a nos acomodar na preguiça dos primeiros resultados, na leitura superficial de alguns tópicos, na dispersão das muitas janelas que abrimos simultaneamente.

Prática que exige letramentos específicos e um domínio para além do técnico, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, para saber encontrar as informações e transformá-las em conhecimento, mas não apenas para esse fim, pois como vimos, as possibilidades não se limitam à pesquisa e busca por informações.

É essa emancipação na atual sociedade do conhecimento que políticas públicas para a Educação e propostas de formação docente (inicial e continuada) precisam promover, para que escolas, professores e alunos possam ir “[...] além do uso passivo das novas tecnologias” (SCHWARTZ, 2006, p. 128), precisamos de seres ativos, participantes.

Mais uma vez, cabe ao professor o papel de usuário consciente desses recursos em prol da construção de um projeto sociocultural em favor da vida, por meio do fazer pedagógico. É papel da escola, automaticamente do professor, questionar as alterações impostas pela sociedade perpassada pelas TDIC, pois elas reorganizam as formas de apreensão, o acesso ao conhecimento e a promoção de um processo (mesmo que lento) de inclusão social, a qual está diretamente relacionada à inclusão tecnológico-digital .

Para Teruya (2006), os beneficiados pelas novas modalidades de consumo são poucos. Para ela, “[...] muitos viverão no século XXI sem usar um computador, outros serão meros digitadores mecânicos como em qualquer atividade enfadonha, e outros ainda aparecerão como vítimas de lesões por esforços repetitivos – LER” (TERUYA,

2006, p. 40). Bettega (2010, p. 113) alerta para o “[...] perigo de formar ‘usuários’ de computador sem chegar a modificar essencialmente a aprendizagem.”.

Por isso, a utilização desses recursos na prática de ensino–aprendizagem é um desafio a ser vencido. De acordo com Brito e Purificação (2008, p. 108), “[...] a internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabem mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado”, e disso não podemos fugir, tenhamos os recursos disponíveis ou não. Para Assmann (2000, p.7), as novas tecnologias “[...] ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento”.

Afinal, a tecnologia vai muito além de meros equipamentos. Segundo Teruya (2006, p. 86),

[...] o papel da escola não se limita a desenvolver metodologias para erradicar o ‘analfabetismo tecnológico’, mas também oferecer instrumentos para analisar criticamente os recursos do *ciberespaço*, no sentido de privilegiar a formação ética, incentivando a participação coletiva no processo de construção da nova sociedade verdadeiramente democrática, ou seja, um mundo onde todas as pessoas usufruam os benefícios das conquistas científicas.

Em relação à tecnologia educacional, considerados, portanto, todos os recursos tecnológicos em interação com o ambiente escolar no processo de ensino–aprendizagem, é importante que os professores a integrem em seu cotidiano escolar. Para Brito e Purificação (2008, p. 41), precisamos saber “[...] reconhecer essas tecnologias e adaptá-las às nossas finalidades educacionais”. Desse modo, práticas pedagógicas com o uso das TDIC de forma engajada e inovadora podem contribuir para a formação de um novo cidadão, preparado para essa nova era da cibercultura e para a invasão de informações, não necessariamente de conhecimento.

Melo e Tosta (2008, p. 58) consideram que talvez o maior desafio da Educação de hoje seja “[...] incentivar o uso das tecnologias digitais, e, ao mesmo tempo, não permitir que o conhecimento se forme fragmentado, supérfluo e vazio”, ou seja, transformar informações em conhecimento concreto, elaborado, necessário. Porto (2001, p. 221) também destaca esse desafio:

A transformação de informações em conhecimentos depende cada vez mais dos saberes dos professores sobre as modernas tecnologias da comunicação, que abarrotam nossos jovens de informações, e da forma

como professores e alunos lidam com elas (tecnologias e informações) em situações escolares de ensino–aprendizagem.

Brito (2006, p. 7) reforça que para o professor se tornar um agente promotor da inclusão digital no ambiente educacional, “[...] ele deverá realizar um trabalho pedagógico em que reflita sobre sua ação escolar e efetivamente elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das NTIC no processo educacional”. Portanto, apenas ter acesso às facilidades do mundo contemporâneo não é suficiente para a inclusão digital, para a cultura digital, tanto do professor quanto dos alunos, apesar de depender desse acesso.

Convém lembrar que a maioria dos professores em exercício não recebeu formação inicial para trabalhar nessa perspectiva da cibercultura, que exige dos docentes uma fundamentação teórica e metodológica para práticas pedagógicas em ambiente informatizado. Para Santos (2003, p.47), a responsabilidade na formação de profissionais para o uso das tecnologias no ensino é da academia. A autora acrescenta que

[...] para fazer com que os professores, formados dentro de um outro paradigma, ajam como sujeitos dialógicos e receptivos às novas tecnologias na educação, é preciso um esforço capaz de trocar o que até agora foi visto por muitos como o ponto de partida na educação – o ensino –, pelo ponto de chegada – a aprendizagem –, ou seja, é preciso mudar o eixo do processo vigente até agora. (SANTOS, 2003, p.47).

Além disso, os programas das instituições de ensino superior precisam inserir disciplinas nessa vertente para que professores responsáveis pela formação docente inicial se apropriem “[...] da concepção das tecnologias como impulsionadoras de interação e participação no processo de ensino–aprendizagem” (SANTOS, 2015a, p. 141). Para essa autora, faltam às universidades discussão sobre interatividade, aprendizagem compartilhada, novas formas de avaliação a partir da inclusão das tecnologias digitais da informação e comunicação na sala de aula. Segundo Paiva (2013, p. 213), o que se vê são “[...] ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas e empreendem ações de difusão”, muitas vezes, informais em comunidades de práticas.

Por isso, faz–se necessária a inserção de disciplinas específicas, mas também a capacitação do profissional da Educação, em formação inicial e continuada, para apropriação de concepções que envolvam o uso judicioso das tecnologias no fazer

pedagógico de forma inovadora. Para Paiva (2013), não basta falar sobre as TDIC, é preciso que os professores formadores deem o exemplo e se apropriem das inovações tecnológicas, além de investirem em atividades que estimulem a autonomia, em função da rapidez das inovações tecnológicas.

Essa necessidade de revisão, tanto na formação inicial, quanto continuada, no que concerne ao uso apropriado das TDIC, é confirmada, pois segundo Christensen, Horn e Johnson (2012), se o objetivo era transformar a aprendizagem por meio dos computadores, as escolas falharam ao usarem-nos de maneira previsível, lógica; portanto, errada. Segundo esses autores, “[...] as escolas adaptaram essas máquinas nas salas de aula para sustentar e marginalmente melhorar a maneira pela qual já ensinavam e comandavam o sistema” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON; 2012, p.53); “[...] os computadores servem como apoio ao tradicional modelo da educação” (2012, p. 61), por isso, “[...] agregam custos e ficam longe de revolucionar a experiência de sala de aula” (2012, p. 61). Para esses autores, os “[...] professores implementaram os computadores da maneira mais racional, a fim de apoiar suas práticas e pedagogias existentes, em vez de deslocá-las” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 63). Isso ocorre em função de sua bagagem formativa tradicional, sem tais recursos e formação para os multiletramentos. Em nossa pesquisa, analisamos os usos pedagógicos que estão sendo feitos das TDIC pelos professores, nossos informantes, a partir da formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional e o modelo de ensino que predomina em suas práticas.

Também para Blikstein e Zuffo (2012, p. 27), “[...] não basta introduzir tecnologias – é fundamental pensar em como elas são disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las”. Kenski (2005) reitera esse posicionamento para quem as novas experiências educacionais precisam ser organizadas com tecnologias em processos cooperativos de aprendizagem, de forma a valorizar o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo. Para a autora, é necessário “[...] que se instale uma *nova pedagogia*” (KENSKI, 2005, p. 77, grifos originais), pois, complementa, “[...] as mais modernas tecnologias de informação e comunicação exigem uma *reestruturação ampla* dos objetivos de ensino e de aprendizagem e, principalmente, do sistema escolar como um todo” (KENSKI, 2005, p. 78, grifos originais), de forma a capacitar os alunos “[...] para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante desta nova realidade” (KENSKI, 2005, p. 79).

A questão que levantamos é: como os professores podem modificar suas práticas, se não é oferecida a formação para isso? Inclusive formação pedagógica, pois saber utilizar tecnicamente as TDIC não quer dizer saber utilizá-las pedagogicamente. Carvalho e Silva (2014, p. 1) também reforçam essa ideia ao afirmarem que o uso das “[...] tecnologias pelo professor está diretamente associado ao grau de familiarização e apropriação que o mesmo tem com tais tecnologias”, ou seja, utilizará de forma efetiva se tiver familiaridade e segurança para isso. Mais do que formação técnica, os professores precisam de formação política para o trabalho pedagógico com as tecnologias.

Lévy (1993, p. 118) amplia essa ideia ao afirmar que é “[...] grande a tentação de condenar ou ignorar aquilo que nos é estranho”, e argumenta: “[...] é mesmo possível que não nos apercebamos da existência de novos estilos de saber, simplesmente porque eles não correspondem aos critérios e definições que nos constituíram e que herdamos da tradição”. Ainda para este autor, é “[...] mais difícil, mas também mais útil apreender o real que está nascendo, torná-lo autoconsciente, acompanhar e guiar seus movimentos de forma que venham à tona suas potencialidades mais positivas” (LÉVY, 1993, p. 119). Portanto, as tecnologias digitais estão adentrando a área educacional, mesmo que lentamente, tentando romper com uma tradição, com os limites do tempo e do espaço.

Por isso, os conflitos e as situações de resistência e inquietude presentes entre os envolvidos, principalmente os professores, que não sabem muito bem o que fazer e como unir essas tecnologias ao processo de ensino–aprendizagem; mas também nossos alunos, que veem essas tecnologias como reais possibilidades de uso para entretenimento. As tecnologias precisam ser entendidas, aceitas e incorporadas como atividades que ampliam uma sociedade, uma cultura, modificam comportamentos, produzem; portanto, influências e consequências tanto para a formação de professores e para a prática docente quanto para os processos de ensino–aprendizagem.

Toda essa exposição ajuda–nos a compreender este momento. Além disso, não podemos negar a influência dessa nova era e a interferência de tudo que a acompanha, inclusive para o ensino, para os letramentos, seja uma influência interna à escola, ou mesmo, e principalmente, externa, haja vista a forte presença de recursos dessa cibercultura fora do ambiente escolar. Além disso, a aprendizagem é um processo constante de toda uma vida, com início antes da idade escolar obrigatória e

decorrente das várias situações da vida, com toda a sua evolução, não sendo dependente, exclusivamente, de ambiente escolar, mesmo que seja esse um dos espaços onde mais se cobra a aprendizagem.

Em vista disso, acreditamos ser relevante exemplificar a preocupação em relação à inserção das TDIC em Educação, apresentando algumas pesquisas realizadas que elucidam essa inquietação acadêmica.

1.2.2 As TDIC em Práticas Pedagógicas

Além de compreendermos o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação para a Educação, as leituras teóricas nos mostram trabalhos realizados nessa perspectiva. Mesmo com a resistência de boa parte de profissionais da Educação, sejam eles coordenadores pedagógicos, equipe diretiva ou professores, por motivos os mais diversos, podemos comprovar em alguns contextos educacionais o desenvolvimento de trabalhos nessa vertente pedagógica, com a inserção das tecnologias na Educação. Os organizadores do livro “Questões de leitura no hipertexto” apontam para uma realidade:

No meio de tudo, entretanto – jamais ao fim –, resta a única ou a melhor certeza: melhor navegar pela dúvida que não navegar e ficar na mesma terra firme e conhecida. Melhor se aventurar nos oceanos da internet levando perguntas do que se fixar firmemente no silêncio impresso do já experimentado e lido. (RETTENMAIER; RÖSING, 2013, p. 14).

Acreditamos que os trabalhos desenvolvidos pelos professores PDE/PR, nossos informantes, corroboram com a proposição desses autores, pois eles “se aventuram” em trabalhos com as TDIC e com a internet. Atendendo a essa proposta, o Ministério da Educação lançou em 2013 um Guia de Tecnologias Educacionais da Educação Integral e Integrada com a descrição de vinte e seis trabalhos envolvendo as tecnologias educacionais, advertindo que:

O Ministério da Educação, embora considere importante a utilização de tecnologias de qualidade com vistas à melhoria da educação, alerta que o seu uso se torna desprovido de sentido se não estiver aliado a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com

o respeito à profissão do professor e com a qualidade social da educação. (BRASIL, 2013, p.10).

Adverte ainda que “[...] o emprego deste ou daquele recurso tecnológico, de forma isolada e desalinhada com a proposta pedagógica da rede de ensino e da escola, não é garantia de melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2013, p. 10). Acrescenta que “[...] somente por meio da conjunção de diversos fatores e a inserção da tecnologia no processo pedagógico da escola e do sistema é possível promover um processo de ensino–aprendizagem de qualidade” (BRASIL, 2013, p. 10). Portanto, é um apoio institucionalizado em defesa do uso das tecnologias educacionais em diferentes áreas do setor educacional com vistas à qualidade da Educação integral e integrada; resta–nos saber se os recursos e/ou infraestruturas necessários para o seu desenvolvimento estão disponíveis nas escolas.

Há ainda o trabalho de Lima e Batista (2015) que apresentam um levantamento de documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 até a lei que institui o Plano Nacional da Educação de 2014, sobre como são abordadas e apresentadas as tecnologias digitais da informação e comunicação e seu uso em ambiente escolar. Segundo essas autoras, “[...] é na escola que as políticas e documentos oficiais se concretizam” (LIMA; BATISTA, 2015, p. 97), ou não, acrescentaríamos, pois pode ocorrer de um documento oficial contemplar o uso das tecnologias digitais, entretanto, as escolas enfrentarem problemas relacionados a sua implementação, tais como gestão dos laboratórios de informática e dos aparatos tecnológicos, manutenção e reposição dos equipamentos; bem como problemas relacionados à formação dos professores para atender a essa necessidade, que não se limite à formação técnica. Após análises da discursividade desses documentos oficiais acerca das tecnologias na Educação, as autoras ressaltam: “[...] muito se tem culpado os professores e por vezes os alunos pelo fracasso escolar, mas as políticas não consideram o que a sociedade, as escolas e as redes de ensino têm enfrentado” (LIMA; BATISTA, 2015, p. 98). Nosso trabalho pode exemplificar essa inquietação, pois apresenta a concretização de trabalhos desenvolvidos por professores de Língua Portuguesa com o uso das TDIC para implementação de um projeto de intervenção pedagógica.

Quartiero (2012) também desenvolve pesquisa, cujo foco de análise são os professores denominados “multiplicadores”, dos Núcleos de Tecnologia Educacional, responsáveis pela disseminação, multiplicação do uso do computador na Educação

na região onde atuam, após implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo),¹⁷ ligado à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Por meio de questionário e entrevista, abordou, entre outros aspectos, a infraestrutura, a organização e as propostas de formação do programa. Para muitos desses formadores, há a convicção expressa de que a falta de equipamentos adequados diminui o alcance e a importância do seu trabalho. Eles citam “[...] a insegurança que os acomete quando realizam formações e dependem de uma rede de internet lenta e precária”, o que refletirá na formação do professor/cursista que se sentirá desmotivado no curso,

[...] pois percebe as dificuldades que terá quando for trabalhar com o seu grupo de alunos. Dentro de uma carga de trabalho muito intensa e com problemas de disciplina cada vez maiores, eles analisam que os professores fogem dos riscos do uso da tecnologia em sala de aula e acabam não a utilizando. (QUARTIERO, 2012, p. 217).

Também na formação pelo PDE/PR, em que recebem formação tecnológica pela Coordenação Regional de Tecnologia na Educação, os professores precisam utilizar alguns recursos tecnológicos durante a formação e, alguns deles, organizam trabalhos com inserção de TDIC em práticas pedagógicas – nosso foco de pesquisa.

Bernini e Mafra (2014) analisam propostas desenvolvidas no Grupo de Trabalho em Rede – GTR/2007, como objeto de formação de professores de Língua Portuguesa, pelo PDE/PR – e levantam as concepções de ensino e aprendizagem presentes, bem como cotejam concepções teóricas com as implementações em sala, em diálogo com as tecnologias. Constatam que, embora algumas propostas se mostrem “incoerentes ou inconsistentes mediante teorias (estudadas e apresentadas) e propostas aplicadas [...], a maioria dos professores se apropriou e relacionou teoria aos saberes da experiência para reconstrução de sentido e do que propuseram em suas práticas” (BERNINI; MAFRA, 2014, p. 51).

Guntzel et al. (2012, p. 323), em pesquisa com professores de Florianópolis, após participação em encontros de formação pelos núcleos tecnológicos do município, obtiveram relatos de boas práticas educativas com as tecnologias, mas também de descontinuidade. Segundo essas autoras, os relatos de participantes dessas

¹⁷ Criado em 1997 pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), renomeado posteriormente para “Programa Nacional de Tecnologias na Educação”, permanecendo a mesma sigla – ProInfo.

formações mencionaram que “[...] o confronto com o cotidiano escolar e suas mazelas diminui muito o encantamento inicial, e, assim, produzir um audiovisual, uma animação ou um programa radiofônico passa a ser secundário diante de tantos problemas”. Ou seja, houve a formação, mas a realidade da escola é que acaba determinando a continuidade ou não de práticas de ensino–aprendizagem com TDIC.

Fantin e Rivoltella (2012), em pesquisa realizada com professores de Florianópolis e Milão, apresentam as dificuldades relatadas pelos professores para a integração das TDIC nas práticas pedagógicas: falta de conhecimento específico para trabalhar alguns meios e ferramentas com os estudantes; falta de infraestrutura e condições de acesso aos meios e às ferramentas; falta de formação inicial e continuada a respeito dos meios e das ferramentas; falta de tempo para aprender e para usar, entre outras, com porcentagens bem menores de incidência. Há semelhança nos dois contextos pesquisados – Florianópolis e Milão, sobretudo relacionada à falta de conhecimentos específicos para trabalhar com os recursos (82% e 72,7%, respectivamente) e também à falta de formação (66% e 54,5%, respectivamente).¹⁸

Apesar disso, na contramão dessa realidade, os autores apresentam uma relação de boas práticas em diversos projetos e experiências de trabalhos educativos com as tecnologias nos dois contextos investigados. Para o contexto brasileiro, inclusive, houve a manifestação de que muitos projetos educacionais desenvolvidos decorreram dos cursos de formação continuada realizados no núcleo de tecnologia educacional. Portanto, os cursos de formação são importantes, mesmo que sejam em práticas ou para mudanças incipientes.

Ademais, muitas pesquisas, tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado, foram realizadas, cujo foco era a Tecnologia na Educação, na perspectiva dos Multiletramentos. Levantamento realizado pelo Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra (2015), da Universidade Estadual de Londrina – UEL, vinculado ao Programa de Pós–Graduação dessa instituição e ao Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa, do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, comprova que houve um aumento desse foco: de 2000 a 2014 – foram disponibilizados no site da Capes e nos portais das IES 909 trabalhos.

¹⁸ A dificuldade que apresenta maior diferença entre esses dois contextos diz respeito à falta de infraestrutura e de condições de acesso: 74% em Florianópolis e 36,4% em Milão, conforme pesquisa entre 2008 e 2010 (RIVOLTELLA, 2012).

Marcolla (2004; 2011) pesquisa a apropriação das TDIC nos processos pedagógicos em dois contextos: um deles com alunos e professores no ensino superior dos cursos de licenciatura da UFPel; o outro no curso técnico integrado de Manutenção e Suporte em Informática – PROEJA. No primeiro contexto, diagnosticou reflexos das políticas públicas na estruturação tecnológica da Universidade e que, apesar de professores e alunos ainda encontrarem dificuldades para o uso das TDIC no cotidiano acadêmico, é importante a inserção das tecnologias de informação nessa realidade educacional, “[...] o seu uso não se atém apenas a uma mudança na postura pedagógica dos sujeitos, já que a presença das TICs vinculam-se (*sic*), também, aos aspectos políticos, econômicos e sociais” (MARCOLLA, 2004, p. 122). Já na segunda pesquisa, os resultados apontaram para distintos usos e apropriação, tanto em práticas permeadas por diversos dispositivos tecnológicos como em práticas que desconsideram a presença das ferramentas no contexto escolar. Além disso, por meio de entrevistas e observações, o autor identificou três concepções de tecnologia entre os professores: tecnologia como ferramenta, tecnologia como conteúdo, tecnologia como movimento (MARCOLLA, 2011, p. 89). Garcez (2007) também destaca essa potencialidade em relação às tecnologias: como recursos, ferramentas de ensino e/ou processos comunicacionais de ensino–aprendizagem.

Garcez (2007), ao desenvolver pesquisa com docentes universitários da Escola de Comunicação Social da Universidade Católica de Pelotas, com o objetivo de identificar a relação dos docentes com as TDIC no ambiente educacional, apresenta várias conclusões. Uma delas é em relação à formação para usarem as TDIC sendo que os professores entrevistados aprenderam a usá-las em cursos de formação e/ou na prática de ensino. Além disso, “[...] alguns professores repetem posturas de professores anteriores, seja pela memória afetiva, seja pela facilidade de não ir em busca de outros elementos” (GARCEZ, 2007, p. 155). Os professores utilizam as TDIC com o objetivo de despertar o interesse dos alunos, possibilitando-lhe acesso às informações e ao conhecimento, mas esse uso, segundo Garcez (2007), não depende somente do professor, mas também dos alunos, da disciplina e do contexto. Para essa autora, mais importante do que usar as TDIC é a postura pedagógica do professor. Mesmo assim, em seu contexto de análise, encontrou um ensino cuja ênfase está no que transmite o conhecimento, não favorecendo o diálogo e a interação. Em nossa pesquisa, também buscamos os modelos de ensino–aprendizagem presentes no

momento de implementação da proposta didático–pedagógica em nosso *corpus*.¹⁹ Para Garcez (2007, p. 157), o “[...] professor tem que ser um orientador pedagógico, tecnológico e motivacional dos alunos, além de ter intimidade com as tecnologias da comunicação aplicadas á (*sic*) sua área de atuação”. Essa postura demanda formação tecnológica e pedagógica, multiletramentos para poder trabalhar com os alunos no momento das aulas.

Mesmo que lentamente, mas cada vez mais, as tecnologias digitais da informação e comunicação como recursos em práticas pedagógicas estão presentes em âmbito educacional. Apresentamos na sequência alguns desses trabalhos realizados como forma de evidenciar trabalhos desenvolvidos com esse enfoque. A abertura e aceitação de professores para a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação para o ensino–aprendizagem podem ser verificadas, a título de exemplos, por meio de trabalhos citados a seguir, em ordem cronológica: Ramos (2009), na disciplina de Tecnologia Educacional e Aprendizagem, com alunos de Pedagogia, por meio da produção de *blog* e *webquest*, gravação em MP3 utilizando um *software* gratuito e construção de uma *homepage*; Palagi (2011), que utiliza o Ambiente Virtual Moodle com alunos de primeira série do curso presencial de Formação de Docentes; Santos et al. (2011), que apresentam trabalho desenvolvido com alunos do Programa de Pós–Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, utilizando as redes sociais *Myspace* e *Orkut*; Chagas (2013) e Chagas, Gomes e Linhares (2013) que utilizam o *Facebook* na Graduação do curso de Comunicação Social; Gama Neto, Teixeira Júnior e Vale (2013) também com *Facebook*, mas alunos do curso de *Design* Gráfico da Universidade Tiradentes; Carvalho e Shcneider (2013) a partir de *webquest* e alunos do curso Técnico em Guia de Turismo (IFS); Dias, Pereira e Hetkowski (2013) por meio de um portal para alunos dos cursos de Sistemas de Informação e Desenho Industrial, da Universidade do Estado da Bahia; Martins (2014) que apresenta trabalho desenvolvido por meio do *Facebook* e alunos do curso de Letras, no momento de Estágio Supervisionado; Chanan (2014), *Facebook* e *Glogster* com alunos do ensino médio para produção de leitura e escrita de texto literário – apenas para citar alguns. Portanto, há uma introdução das TDIC como recursos e práticas pedagógicas, tanto em nível superior quanto na Educação básica. Esses trabalhos, envolvendo as TDIC

¹⁹ Cf. seção 4.2 Modelos de ensino–aprendizagem e o uso das TDIC.

no processo de multiletramentos com alunos dos mais diversos níveis, comprovam a inserção gradual desses recursos tecnológicos digitais na Educação, dos quais nossa pesquisa também faz parte.

Todos esses autores, portanto, ajudam-nos a compreender este momento e, por isso, não podemos negar a influência dessa nova era e a interferência de tudo que a acompanha, inclusive para o ensino, para os letramentos, seja influência interna a escola ou mesmo e, principalmente, externa, haja vista o uso que se pode fazer dos recursos dessa cibercultura fora do ambiente escolar. Além disso, a aprendizagem é um processo constante de toda uma vida, com início antes da idade escolar obrigatória e decorrente das várias situações vividas, não sendo dependente, exclusivamente, de ambiente escolar, por isso mesmo, letramentos e multiletramentos.

Isso sem contar trabalhos realizados no exterior nessa perspectiva, como o de Paiva, Paiva e Fiolhais (2015) em Portugal, em que os autores apresentam um panorama da utilização das TDIC por parte dos professores portugueses em 2002, com aplicações, atividades e contextos de utilização no ensino; ou como o de Coll, Mauri e Onrubia (2010) que citam e discutem vários trabalhos internacionais, comprovando a defasagem entre expectativas e realidade sobre os usos das tecnologias.

Essa amostra de trabalhos realizados confirma as infinitas possibilidades de desenvolvimento pedagógico por meio da utilização dos recursos tecnológicos, os mais recentes. Segundo Almeida (2012, p. 205),

O potencial interativo do uso da TIC no ato pedagógico se revela na possibilidade de criação dialógica e intersubjetiva propiciada pelas interações entre pensamentos, conceitos, imagens, mídias e ideias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetos de conhecimento.

Entretanto, convém reforçar que o contexto educacional é muito mais complexo e mudanças envolvem muito mais que a participação de professores e alunos. Nóvoa (1998, p. 30) destaca que a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de “[...] um processo de reflexão e de apropriação pessoal”. Moran (2012b, p. 63) vai além, ao afirmar que “[...] faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida”, e acrescenta:

Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. (MORAN, 2012b, p. 63).

Mais uma vez, a análise dos modelos de ensino–aprendizagem com o uso de TDIC no momento de implementação da produção didático–pedagógica pode elucidar como estão sendo utilizadas essas tecnologias.

Também segundo Castells (2003, p.11), “[...] a elasticidade da internet a torna particularmente suscetível a intensificar as tendências contraditórias presentes em nosso mundo”. Ainda segundo esse autor, “[...] nem utopia nem distopia, a internet é a expressão de nós mesmos através de um código de comunicação específico, que devemos compreender se quisermos mudar nossa realidade” (CASTELLS, 2003, p. 11). Portanto, trata–se de uma evolução tecnológica que exige apropriação pessoal para efetivar–se, para não passar de mero artefato mal-usado e empregado superficialmente, inclusive em contexto educacional. Ferreira, Corrêa e Torres (2012, p. 3–4) complementam essa ideia ao afirmar que

[...] vivemos a ascensão das novas gerações de aprendentes, que são midiáticos, linkados, conectados, entre outros adjetivos que reforçam o valor transitório dos saberes, que desejam uma mediação com base na comunicação em rede, interativos, dinâmicos e cibernéticos.

Este novo contexto, portanto, exige um professor que atenda a essa nova geração, permeada pelas tecnologias; que entenda sobre “[...] comportamentos, intermediação, uso, aplicação, produção e efetivação do processo ensino–aprendizagem” (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012, p. 4), inclusive sobre e com os usos tecnológicos na Educação, mesmo que nem sempre disponíveis. Para esses autores,

[...] mais que uma teorização sobre a evolução tecnológica é a constatação de que tais redes estão – e podem/necessitam estar – à disposição dos processos de ensino–aprendizagem, bastando os envolvidos – alunos e professores – utilizarem toda gama de suas possibilidades inovadoras. (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012, p. 5).

As tecnologias por si só não ‘salvarão’ a Educação, mas o uso acertado, organizado, direcionado, planejado, contextualizado pode propiciar uma nova forma

de ensino–aprendizagem ao atender a essa perspectiva sociocultural e educacional. Também Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 47) afirmam que “[...] as tecnologias desempenham um papel essencial na definição dos processos evolutivos”, a partir de uma perspectiva construtivista que entende o desenvolvimento como a “[...] transformação por meio do processo de troca entre organismo e ambiente físico e social” (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 47). Processo evolutivo do qual a escola e os envolvidos no processo educacional, com ou sem TDIC, fazem parte.

Coll e Monereo (2010, p.43) destacam as TDIC, particularmente a internet, como propulsoras para “[...] uma excelente oportunidade para se saltar em direção a uma educação de mais qualidade, baseada em princípios de solidariedade e igualdade”. Entretanto, advertem que

[...] se esse salto não for bem–dimensionado, se não partirmos das diferentes realidades sociais e educacionais, com suas conquistas e suas carências, podemos acabar dando um salto no vazio e o avanço educacional esperado pode acabar não passando de mais uma operação econômica e comercial. (COLL; MANEREO, 2010, p. 43).

A Educação de qualidade é meta de todos os envolvidos no processo educativo, para, assim quem sabe, conseguir este salto neste novo cenário, para um novo espaço educacional permeado por TDIC de forma efetiva e produtiva.

Com certeza há mudanças educacionais, mas, assim como afirma Moran (2014, p. 1), elas “[...] são pequenas, ínfimas, diante do peso da organização escolar como local e tempo fixos, programados, oficiais de aprendizagem”, por isso, e mesmo assim, há a tentativa da escola de possibilitar o aprendizado utilizando as múltiplas e variadas modalidades de informação, comunicação e interação disponíveis.

Apresentamos em nossas análises práticas pedagógicas envolvendo as TDIC, mas outras formas de ensino–aprendizagem também ocorreram durante o processo proposto para atingir os objetivos almejados. Monereo e Pozo (2010) reforçam essa constatação, afirmando: para que as TDIC cumpram “[...] sua promessa e nos façam avançar em direção a um conhecimento mais complexo e reflexivo [...] é indispensável uma intervenção educacional que permita uma análise explícita das restrições e regras implícitas” impostas pelas próprias TDIC, impostas pelo projeto de intervenção pedagógica; mas também pelas condições reais para implementação da produção didático–pedagógica, mesmo diante das exigências impostas pelo programa de formação continuada, o PDE/PR.

Para o aproveitamento das múltiplas e variadas possibilidades de ensino–aprendizagem possibilitadas pelo Letramento do professor, inclusive, em Tecnologia Digital da Informação e Comunicação/Interação na Educação, cobra–se desse agente formador estar em constante formação. Por isso, a próxima seção traz esse tema para o bojo de nossa discussão, haja vista nosso foco de interesse: práticas de ensino–aprendizagem, a partir de uma formação continuada por um programa de governo, no estado do Paraná – o PDE/PR. Porém, antes da apresentação desse programa, realizamos uma reflexão sobre a formação de professores.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AGENTE FORMADOR EM FORMAÇÃO

Além da compreensão sobre Letramentos e Multiletramentos, e sobre a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na área educacional, uma discussão também a respeito da formação de professores se faz necessária, visto que compõem nosso enfoque teórico a Epistemologia da Prática e a racionalidade crítica da prática docente. Além disso, pelo nosso interesse de pesquisa, essas três incursões teóricas complementam–se.

Ademais, essas reflexões teóricas corroboram para que possamos compreender como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC, e em que medida essa formação continuada, aliada a essas práticas, contribui para a construção do *habitus* professoral.

A formação continuada tem sido objeto de discussão e reflexão em diferentes áreas do conhecimento, especificamente na área de Educação, pois se refere à formação de um profissional cuja função é ser agente formador, conseqüentemente, são formações para melhorar e ou aperfeiçoar sua prática pedagógica. A formação inicial não deixa de ser importantíssima, mas a formação continuada ou formação em serviço, ao longo do percurso profissional, é um diferencial que potencializa e valoriza o profissional para melhor execução e aplicação de conhecimentos teóricos e práticos específicos de cada área, mas também de conhecimentos demandados por novas exigências de um novo contexto. A formação continuada, além de enriquecer a qualificação profissional, corrobora para mudanças da prática docente e para os resultados dessa prática. Por isso existe a necessidade de investimentos na formação

continuada de professores, pois esses profissionais são um dos esteios da Educação, nesta complexidade que é o fazer pedagógico: exigem-se da profissionalização docente atualização da produção do conhecimento e dos recursos disponíveis, mas também reflexão pedagógica, principalmente sobre este novo contexto social.

Nóvoa (1998), cuja citação expõe sobre a profissionalização do professorado, distancia-se de visões extremas para compreender o papel do professor neste novo contexto social:

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. (NÓVOA, 1998, p. 26).

Portanto, o papel do professor não perde sua importância, mas não pode assumir para si todas as mazelas com as quais se deparam, por isso é necessário entender esse momento para buscar caminhos e amenizar os problemas da profissionalidade docente, tanto na formação inicial quanto na continuada, e enfrentar as complexas demandas da profissão, inclusive por causa e por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação.

O saber docente, mesmo que fundamentado na cultura acumulada, é produto e processo das experiências vividas e, portanto, ressignificado pelo educador, ao longo de sua história, antes mesmo da docência. Fazem parte desse saber docente a formação inicial e as experiências vividas no percurso da profissionalização, portanto, faz-se necessária a continuidade da formação, de forma ininterrupta, como ocorre nos planos de carreira, em que se exigem horas de cursos. Palagi e Lemes (2013, p. 1) reforçam que a “[...] prática social inicial do professor, em sua trajetória profissional, não pode se constituir em sua prática final”. Acreditamos que muito provavelmente isso não ocorra, pois uma trajetória profissional, com tudo que a constitui, vai determinar mudanças e alterações necessárias, desejáveis ou não. Tardif (2012, p. 287) defende que “[...] a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”.

Formação contínua, formação continuada, formação docente em serviço, formação permanente e educação continuada são algumas expressões utilizadas

para definir ações desenvolvidas pelos professores após a formação inicial, como requisito natural do trabalho docente face às mudanças contínuas, naturais do desenvolvimento social. Depois de apresentar uma discussão sobre os termos treinamento, capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, educação continuada, educação permanente, segundo Ramos (2013, p. 194), independente de nomenclatura, essa formação só terá “[...] relevância se estiver envolvida num processo reflexivo, que transcenda os limites institucionais e atenda ao indivíduo em sua plenitude”, ou seja, exige-se envolvimento reflexivo do indivíduo em formação. Também Prada (1997) apresenta uma relação de nomenclaturas e especificidades para a formação de docentes em serviço, a qual compilamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Formação de docentes em serviço

Denominação	Acepção
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados.
Qualificação	Melhorar apenas algumas qualidades já existentes, pois não implicada ausência de capacidades, mas continua sendo mecanicista.
Aperfeiçoamento	Tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, principalmente, referente à recuperação do lixo. Os professores desenvolvem um trabalho social no qual não são convertidos em resíduos da sociedade e muito menos se pode compará-los com o lixo.
Atualização	Informar aos professores para mantê-los na atualidade dos acontecimentos é algo semelhante à criticada educação bancária. É uma ação similar à do jornalismo. Às vezes se fala de atualização continuada e atualização em serviço.
Formação continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação permanente	Visar à formação geral da pessoa, realizada constantemente, sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal. Todavia, nos outros aspectos, é quase similar à formação continuada.
Especialização	Realizar um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir uma habilidade por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais. No caso dos professores, existe a interação com pessoas, construindo conhecimento.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares, ou níveis, por exemplo de titulação universitária, ou pós-graduação.

Desenvolvimento profissional	Procurar melhor desempenho profissional. Cursos de curta duração que almejam 'eficiência' do professor.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

Fonte: Elaboração própria a partir de Prada (1997).

Prada (1997, p. 89) defende a nomenclatura “formação em serviço”, que “[...] entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos”. Ao longo de nosso trabalho, preferimos manter a nomenclatura utilizada pelo programa²⁰ que enfocamos, por isso nos referimos ao PDE/PR como formação continuada. Formação esta que não deixa de ser em serviço, pois há algumas exigências para que o professor possa realizar o PDE, dentre elas ser funcionário público da Educação, com um plano de carreira com um bom tempo de/em serviço.²¹

Mais do que nomenclaturas, o importante é reafirmar a necessidade de o profissional da Educação não se limitar à formação inicial, à profissionalização, à graduação; mais do que cumprir uma carga horária predeterminada, em função de um plano de carreira, é desejar mais e novas aprendizagens; é a “noção de falta”, apresentada por Silva (1983), vista como benéfica, impulsionadora:

[...] sem essa noção as nossas necessidades de autorrealização constante, de criatividade, de novas responsabilidades assumidas dificilmente viriam à tona; teríamos, então, a rotina, a mecanização, a estagnação e outros fenômenos alienadores permeando as nossas atividades (SILVA, 1983, p. 66).

Além disso, neste momento sócio-histórico e em função da evolução tecnológica, o professor pode necessitar de uma capacitação específica para lidar com uma nova tecnologia que tenha adentrado à escola, como a lousa digital, que exige primeiramente formação técnica, mecanicista, e concomitantemente, qualificá-lo para o trabalho pedagógico com tal recurso. A busca pelo aperfeiçoamento não ocorre apenas para o ser-professor, mas há uma cobrança natural sobre o ser humano se tornar um bom profissional, por isso precisa se aperfeiçoar, aprimorar-se,

²⁰ “O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE instaura uma nova política de Formação Continuada que valoriza os professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.” (PARANÁ, 2014, p. 1).

²¹ característica a ser apresentada na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

superar-se, atualizar-se. Não vemos problema algum em atualização, pois pesquisas acadêmicas são realizadas a fim de contribuir para o desenvolvimento social, e novas teorias e estudos são publicados também com esse intuito. Por isso, após a formação inicial, após a graduação, novos estudos e novas leituras podem ser realizados.

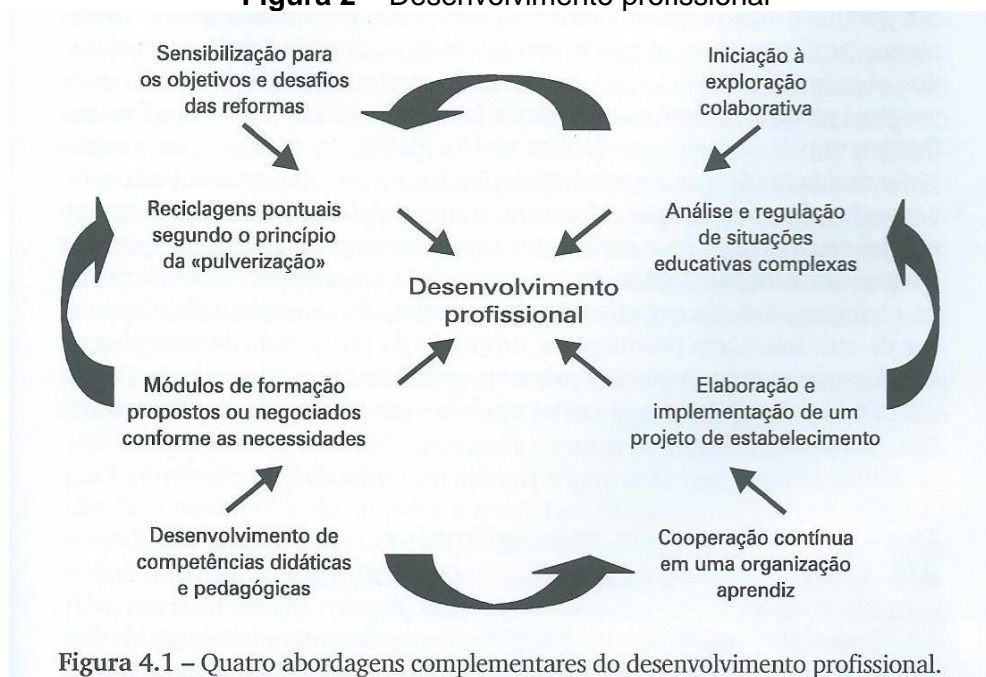
A noção de falta, mencionada anteriormente, impulsiona o profissional à formação permanente, ao desenvolvimento profissional, seja por meio de novos cursos de graduação, seja através de cursos de pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado, ou ainda por meio de cursos de menor extensão para aprofundamento em algum tema/conteúdo específico. Essa noção de falta pode ser compensada, provisoriamente, mas novos 'vazios' provavelmente surgirão, possibilitados pelo contexto educacional, pela complexidade que é o processo ensino-aprendizagem.

Ainda que o professor interaja com pessoas, esse processo pode ser realizado também por meio de suportes técnicos, pelo uso de artefatos e por instrumentos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Isso pode demandar capacitação, treinamento, retreinamento, tanto em relação a práticas pedagógicas com alunos quanto em relação a práticas exigidas pelas atividades burocráticas, por exemplo. Já o termo reciclagem, também criticado por Prada (1997), ganhou conotação em função da semântica atribuída à Ecologia e à Economia, relacionada ao aproveitamento de resíduos não orgânicos. Porém, uma das acepções possíveis para reciclagem é: "Atualização e complementação de conhecimentos proporcionados a profissionais de diversas áreas, a fim de capacitá-los para acompanhar a evolução científica e tecnológica." (MICHAELIS, *online*), portanto, possível também de ser utilizada para a formação docente.

Para nós, a nomenclatura não é mais importante (ou menos importante) do que a ciência de que esses eventos acontecem, são oferecidos por instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância; de curta e longa extensão; de temas os mais variados; mais e menos produtivo, dependendo dos participantes e de seu envolvimento. O PDE/PR, em foco nesta pesquisa, é um desses momentos de formação, é um programa de governo oferecido aos profissionais da Educação básica do estado do Paraná, uma das possibilidades que os professores têm de agregar conhecimentos, trocar experiências com profissionais da mesma área e desenvolver-se profissionalmente.

Thurler (2002, p. 99), ao inventariar as modalidades de desenvolvimento profissional à disposição dos professores, surpreende-se ao descobrir uma configuração “[...] bastante eclética de atividades que figuram sob o mesmo rótulo” – desenvolvimento profissional²² – o qual separa em quatro grandes subconjuntos:

Figura 2 – Desenvolvimento profissional



Fonte: THURLER (2002, p. 99).

Como se observa na figura 2, são várias as abordagens que levam ao desenvolvimento profissional, não há um único modelo ou formato, há várias possibilidades para que esse desenvolvimento ocorra, com maior ou menor intensidade, a depender do envolvimento do profissional. A solução dada por Thurler (2002) é ampliar, tanto quanto possível, as oportunidades de aprender. Mais uma vez, não acreditamos que sejam os nomes dados que façam a diferença, mas sim o que é proposto e a receptividade do que é oferecido, como é incorporado e realizado, visando ao desenvolvimento profissional.

Esse desenvolvimento profissional está atrelado às funções do papel do professor como profissional que atende às expectativas da sociedade. Para Kenski (2012), essas funções são inerentes à ação docente e estão ligadas ao desempenho do professor. Dentre essas ações, a autora cita três: A primeira delas é o professor

²² A figura proposta por Thurler (2002) foi renomeada por nós, mas mantivemos o nome original fazendo parte da imagem.

como um agente de memória, tanto social informal, responsável pela manutenção da memória social em que lhe compete “[...] a aquisição, reflexão, transmissão e manutenção de aspectos valorizados pela *cultura* de um certo grupo social em um determinado momento” (KENSKI, 2012, p. 96, destaque original), quanto educativa, caracterizada pelo “[...] conjunto de conhecimentos, informações e posicionamentos teóricos que constituem os acervos e as particularidades de uma determinada instituição de ensino” (KENSKI, 2012, p. 98). Na sociedade digital, para essa autora, o papel do professor como agente de memória educativa é a de transformar a escola em “um espaço de trocas – informações e conhecimentos – com outras pessoas e instituições diferenciadas, no país e no mundo” (KENSKI, 2012, p.100), a partir de atividades interativas com outras realidades e grupos sociais via redes.

Amplia-se, dessa forma, a possibilidade de interação, inclusive de formação profissional. Concernente à segunda ação relacionada ao desempenho do professor, considerado como agente de valores “[...] que influencia os comportamentos e atitudes de seus alunos” (KENSKI, 2012, p. 97) em função do convívio entre professor e alunos e da dinâmica das interações, inclusive como agente de aplicação disciplinar. Além disso, a forma como o professor ensina define valores, um novo desafio na sociedade digital, caracterizada “[...] pela complexidade, incertezas e velocidade de suas mudanças em todos os sentidos” (KENSKI, 2012, p. 102). Segundo a autora,

[...] desponta entre os valores inerentes à função docente a preocupação na formação de cidadãos, conscientes de suas responsabilidades, orientados para uma ação social de qualidade não apenas no perímetro restrito do seu espaço vivencial local, mas sem fronteiras, em todo mundo. (KENSKI, 2012, p. 103).

A terceira função (ou ação) apresentada por Kenski (2012) está diretamente relacionada às anteriores, pois o professor como agente das inovações é aquele “[...] profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações surgidas em todas as épocas, requeridas ou incorporadas à *cultura escolar*” (KENSKI, 2012, p. 97, destaque original). Para Kenski (2012, p. 104), o professor agente das inovações “[...] é um incansável pesquisador, um profissional que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para avançar no conhecimento e definir seus caminhos a cada instante”. Esse profissional, com essas características, podemos encontrar em nossos informantes, a partir da análise de práticas

pedagógicas com a intenção de utilizar as TDIC, durante um processo de formação, no desafio de implementação de sua produção didático–pedagógica.

Valente e Silva (2012), ao apresentarem as formas de capacitação de servidores do Estado de São Paulo, são contundentes ao afirmar:

A capacitação dos servidores das instituições públicas é tão importante quanto a capacitação de outros trabalhadores e executivos dos segmentos de produção e de serviço. As instituições públicas têm um papel fundamental e se não estão aparelhadas e capacitadas para exercê-lo a sociedade como um todo tem muita dificuldade em avançar e atingir patamares de excelência. (VALENTE; SILVA, 2012, p. 531).

Sabemos dessa responsabilidade da Educação, e, no caso do estado do Paraná, a formação pelo PDE em parceria com as Instituições de Ensino Superior vem atender essa preocupação em relação à capacitação e atualização, contempladas por uma gestão democrático–participativa.

Ao discutirem o estilo de organização e de gestão denominado de democrático–participativo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) propõem ações a serem desenvolvidas e, ao apresentarem sobre a promoção de ações de desenvolvimento profissional, trazem uma boa explicação sobre a importância da formação continuada:

[...] é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela [a formação continuada] se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 389, inserção nossa).

Mesmo assim, o modo de agir das pessoas, do profissional da Educação, está ligado a conceitos subjetivos, a valores, a opiniões, a convicções, a atitudes, a preferências e a interesses ancorados em uma prática de muitos anos. Em suma, compreendem tudo aquilo que faz único cada ser, não sendo, portanto, de fácil mudança, apenas por um curso de formação, que muitas vezes é aligeirado. Além disso, em um mesmo grupo de formação, nem todos vivem a mesma experiência ou apresentam as mesmas concepções. Tardif (2012, p. 65) adverte sobre isso ao afirmar que “[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de

suas necessidades, recursos e limitações”, o que interferirá no processo de formação continuada e, constantemente, em suas práticas em sala de aula.

Primo (2005, p. 71–72, inserção nossa) reforça que o “[...] conhecimento do sujeito depende de seu contínuo aprendizado em relação ao seu meio. Não há, pois, como separar esse sujeito de sua cultura, de seus pares ou opositores, da política, de suas crenças religiosas [ou ausência delas], da linguagem, das instituições etc.”, mais uma vez, de tudo aquilo que faz parte da história individual, mas também do período histórico a que esse sujeito está inserido.

Conforme Perrenoud (2000a, p. 88), “[...] ao longo de nossa vida, com altos e baixos, construímos progressivamente saberes, competências, esquemas de pensamento e de ação, atitudes”. O autor acrescenta que “[...] a linguagem de que dispomos para nomear aquilo em que a formação transforma–nos não é estabilizada, pois depende das teorias e das posições ideológicas” (PERRENOUD, 2000a, p. 88). Esse autor reforça esse caráter ideológico ao afirmar: “[...] conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores” (PERRENOUD, 2002a, p. 12). Da mesma forma, não podemos desconsiderar esse caráter ideológico dos cursos de formação continuada, assim como de tudo que é oferecido e proposto ao professor pelo Programa de Desenvolvimento Educacional, do Paraná.

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. [...] Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (PERRENOUD, 2002a, p. 12–13).

Conforme veremos na seção 1.4, há uma parte comum elaborada pela SEED a todos os professores do Paraná, mas há formação específica, elaborada pelas Instituições de Ensino Superior do Paraná envolvidas no Programa. Além disso, há formações gerais para todos os professores, independente de disciplina, como também formação específica por área. Entretanto, não deixa de haver posições ideológicas, tanto por parte da secretaria de Educação quanto por parte das

universidades formadoras, além da posição ideológica do próprio professor que podem interferir em suas ações.

Garcez (2007, p. 73) adverte que a “[...] ação reflexiva envolve intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores”. Portanto, não é possível desconsiderar a história individual; a formação inicial e continuada é singular e complexa, ao mesmo tempo, pois o percurso de formação é idiossincrático.

Segundo Thurler (2002), intervenções externas, dentro de uma nova aposta do desenvolvimento profissional, concebem os professores como os principais atores e responsáveis por sua formação contínua, pois eles decidem de maneira autônoma seus objetivos e seus planejamentos. Para a autora, os professores “[...] se apropriam de sua formação contínua no sentido de uma autoformação e negociam suas contribuições em função de suas necessidades e da situação de suas práticas” (THURLER, 2002, p. 98).

Não basta atribuir ao professor essa autonomia, pois os resultados de uma formação contínua podem não ser tão produtivos em vista de seu contexto de prática, além de o professor ser permeado por um contexto ideológico. Mais uma vez, não podemos desconsiderar a idiossincrasia desses atores, pois, afinal, eles estão imersos em uma história pessoal e social, dominados por práticas e crenças ao longo de suas carreiras profissionais, além de se apresentarem em contextos de atuação e realidades diferentes. Podem participar de uma mesma formação continuada, como ocorre com o PDE/PR, mas os contextos de atuação são diferentes. Logo, os resultados não são os mesmos.

Ademais, convém ressaltar que os resultados de um curso não são imediatos, pois eles dependem da disposição para transformar práticas pedagógicas cristalizadas, o que envolve cada vez mais a capacidade e a competência dos professores para mudanças complexas em seu contexto de trabalho. Isso se o contexto de trabalho permitir mudanças, principalmente se exigir recursos não disponíveis. Mesmo assim, não podemos abrir mão de um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Em relação à formação continuada, Perrenoud (2000c, p. 158) apresenta como uma das competências do professor o [...] “saber administrar sua formação contínua”, que ele considera “[...] bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo”. Nós acrescentaríamos: bem mais do que realizar

apenas as formações oferecidas pela secretaria de Educação, por meio de semanas pedagógicas, em dois momentos do ano escolar. Pimenta (2012, p. 50), ao discutir sobre os saberes e as competências, em compêndio sobre o professor reflexivo, alerta que os “[...] saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências”. Para essa autora, “[...] competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento” (PIMENTA, 2012, p. 50). Portanto, o termo ‘competência’ é amplo e varia de acordo com a perspectiva de análise, bem como depende das condições em constante mudança da nova cultura de aprendizagem e das exigências da atual sociedade da informação e/ou sociedade do espetáculo, que em breve poderá ser ‘reclassificada’, conforme transformações emergentes. A história não para, e o processo educacional faz parte da história, contribui com a história.

Ao realizar um percurso histórico, Polimeno (2002) apresenta discussão sobre a formação de professores, iniciando pela década de 70, passando pela política de formação no momento de implementação do Ciclo Básico e a partir dele, mas, principalmente, um estudo de caso em São Paulo do Projeto de Educação Continuada – PEC. Segundo a autora, o PEC contribuiu para que a prática pedagógica que já vinha sendo construída através do processo de reflexão sobre a ação se revitalizasse, possibilitando mudanças nas práticas em sala de aula. Entretanto, o ponto negativo do projeto, segundo os professores, foi a sua descontinuidade. Segundo Polimeno (2002, p. 131, grifos originais), “[...] não há dúvida de que o *mal-estar docente* que reina entre os profissionais da educação, a *resistência* às mudanças, têm suas raízes, em parte, na maneira como nossos governantes têm tratado a questão da educação (des)continuada”. O que esperamos não acontecer com a formação PDE/PR, em função da possibilidade de melhoria do ensino, como consequência dessa formação continuada.

Arroyo (1985) critica a ênfase dada à defesa da formação do profissional da escola, como maneira de garantir a qualidade do ensino nela praticada, sem ao menos mencionar os processos ‘deformadores’ e ‘desqualificadores’ aos quais esses profissionais estão submetidos. Arroyo (1985) questiona o fato de o debate teórico centrar-se na formação do professor, e não na sua “*deformação*”, a partir do momento que o professor se insere no contexto real de trabalho. Ou seja, há outras dimensões, não somente a formação do profissional, seja inicial ou continuada, normalmente não

explicitadas, que determinam o não sucesso do trabalho docente ou o fracasso da escola; entretanto, a justificativa ainda prevalece sobre a formação e não sobre a “deformação”. Além disso, o autor acrescenta que as reformas e as políticas governamentais geralmente focalizam no mito de que ao oferecer qualificação aos educadores, os problemas educacionais estarão resolvidos, sem considerar os processos deformadores.

No caso da formação pelo PDE/PR, é oferecida qualificação aos professores, sem alterar as condições reais da escola. Logo, cobram-se resultados apenas no investimento dessa formação, mas o sistema no qual o professor está imerso é o mesmo. Assim, após PDE/PR e formação realizados, o professor volta para a sua realidade “deformadora” e, muitas vezes, para a conformação das possibilidades de prática. De acordo com Arroyo (1985, p. 7), a “[...] desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola”, ou ainda, “[...] o despreparo desse profissional está na raiz de sua desfiguração social e de sua fraqueza como categoria profissional” (ARROYO, 1985, p. 8).

Em relação aos saberes e à prática docente, diretamente relacionados à formação do professor, um dos temas levantados por Tardif (2012) é sobre a subjetividade dos professores. De acordo com o autor, os “[...] professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2012, p. 228). Ter isso em mente é não os considerar como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, nem agentes sociais cujas atividades são determinadas por forças ou mecanismos sociológicos, por isso, esse autor propõe uma racionalidade crítica da prática docente. Em relação à formação inicial dos professores, para Rodrigues e Hentz (2011, p. 57), “[...] faz-se necessário que os futuros professores se apropriem dos saberes da experiência, para que, apoiados nos saberes universitários/acadêmicos/disciplinares, possam reconstruir sentidos”. Nesse sentido, a formação inicial não se limita à racionalidade técnica, mas adentra à epistemologia da prática.

Ao repensar as relações entre a teoria e a prática, Tardif (2012, p. 234) propõe que “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. O autor reforça que, em uma concepção tradicional, “[...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa

universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIF, 2012, p. 235). Para ele, o trabalho, como toda prática, exige um sujeito do trabalho, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. O autor complementa esse raciocínio afirmando que “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (TARDIF, 2012, p. 237). Na formação continuada pelo PDE/PR, acaba ocorrendo uma troca de experiências entre os professores da Educação básica e os professores das IES, atores portadores de saberes e experiências distintas, mas estritamente relacionadas. As IES e os professores universitários são responsáveis pela formação inicial dos professores da Educação básica, mas estão distantes dessa realidade. O contato ocorre apenas por meio dos estágios obrigatórios e, por alguns, em cursos de extensão ofertados pelas IES. Ao oferecer formação pelo PDE/PR, há um reencontro com esses professores, há um novo movimento.

Tardif (2012) considera que o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. Ademais, afirma: “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2012, p.247). A partir dessa afirmação, o autor apresenta as principais características do conhecimento profissional, quais sejam: os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, os quais devem ser adquiridos através de longa formação de alto nível. Além disso, os conhecimentos exigem autonomia e discernimento por parte dos profissionais, e exigem ainda uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas. Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são voltados para a solução de problemas, porém são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua. Só os profissionais, em oposição aos leigos, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos e só eles são capazes de avaliar o trabalho de seus pares e, por fim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes (TARDIF, 2012). Ainda de acordo com Tardif (2012), o movimento de profissionalização do ofício de professor objetiva “[...] conseguir desenvolver e implantar essas características

dentro do ensino e na formação de professores” (TARDIF, 2012, p. 250), inclusive por meio de formação continuada, pois são conhecimentos em constante formação.

Em relação à epistemologia da prática profissional, o autor a define como “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2012, p. 255, destaques do autor). A partir dessa definição, segundo esse autor, são seis as consequências sobre a pesquisa a respeito do ensino. A primeira propõe a volta à realidade, como “[...] um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação”. Ainda de acordo com Tardif (2012, p. 257), a segunda consequência é: “[...] não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”. Já do ponto de vista metodológico, a epistemologia da prática profissional exige um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários, terceira consequência. O autor adverte que “[...] essa definição também propõe que se pare de considerar os professores como ‘idiotas cognitivos’ cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente” (TARDIF, 2012, p. 258). A quinta característica apresentada por esse autor é que essa definição também é não-normativa, “[...] o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (TARDIF, 2012, p. 259). Por fim, a sexta característica é que “[...] a epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.”.

A epistemologia da prática profissional, proposta por Tardif (2012), assim como as consequências apontadas por ele fundamentam nossa proposta de pesquisa, pois vamos analisar o contexto real de trabalho, em situações concretas de ação, mesmo que a partir de uma formação continuada oferecida pelas IES, possibilitada pelo Estado.

Também para a definição de epistemologia, Tardif (2012) apresenta algumas características dos saberes profissionais dos professores, que segundo ele são: temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregam as marcas do ser humano, as quais são apresentadas a seguir. Os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo em três sentidos: i) “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do

professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2012, p. 260–261); ii) “[...] os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2012, p. 261); iii) “[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2012, p. 262).

Outra constatação realizada por Tardif (2012) é de que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, em três sentidos: i) eles provém de diversas fontes; ii) não formam um repertório de conhecimento unificado; iii) na ação, no trabalho, os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. Os saberes profissionais dos professores estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Ainda segundo Tardif (2012), os saberes profissionais são personalizados e situados: [...] “trata-se raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 265); são saberes “[...] construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (TARDIF, 2012, p. 266).

A quarta caracterização dos saberes profissionais dos professores é a de que esses saberes carregam as marcas do ser humano: o objeto do trabalho docente são seres humanos, por isso trazem consigo as marcas de seu objeto. E, de acordo com Tardif (2012), isso acarreta algumas consequências: i) embora os professores trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem; ii) o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional, ou seja, o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente; além disso, “[...] os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnada de tolerância e de respeito pelos outros” (TARDIF, 2012, p. 268).

Também em nossa pesquisa, essas características dos saberes profissionais apresentadas por Tardif (2012) poderão ser verificadas, visto serem saberes adquiridos através do tempo, inclusive pela formação continuada oferecida pelo PDE/PR; os saberes são plurais e heterogêneos, pois tais saberes estão a serviço da ação, no momento de implementação da produção didático–pedagógica pelo PDE, e é na ação que eles assumem seu significado e sua utilidade; são personalizados, pois mediante experiência e contexto de trabalho são saberes construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, mais uma vez, no momento de retorno para a escola para implementação da produção didático–pedagógica; e o objeto do trabalho docente são seres humanos, os saberes dos professores “[...] carregam as marcas do ser humano” (TARDIFF, 2012, p.266), os projetos de intervenção pedagógica do PDE serão desenvolvidas com turmas de alunos, com especificidades individuais que compõem o ser humano e especificidades que compõem o processo de ensino–aprendizagem, independente da época.

Ainda, em relação à epistemologia da prática profissional, na primeira metade dos anos 80, a função da Educação escolar passou a ser discutida nos meios educacionais, e a afirmação da função mediadora da Educação emerge com força nos trabalhos da época. Além disso, ressalta–se a “[...] importância do professor em seu processo de formação conscientizar–se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (PEREIRA, 2000a, p. 27).

Em função da insatisfação com a formação docente, emergiram trabalhos em que se enfatizava a ideia de que as licenciaturas e o curso de pedagogia deveriam formar o educador: “[...] a figura do *educador* dos anos 80 surge, então, em oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao *organizador das condições de ensino–aprendizagem*, ou ao *técnico da educação* dos anos 70” (PEREIRA, 2000a, p. 28, grifos do autor). Essa distinção entre educador e professor permaneceu forte até a segunda metade da década de 80, mas nos anos 90 essa dicotomia passou a ser considerada uma questão sem importância. Ou seja, mais importante do que a atribuição dada – professor/educador – é a concepção subjacente a essa função, em que se destaca o papel de mediador do ensino–aprendizagem, além da necessidade de reflexividade sobre a própria prática.

As divergências quanto à formação do professor/educador também são discutidas por Pereira (2000a, p. 29), referente às décadas de 70 e 80, visto que

alguns teóricos acreditam que o professor, segundo esse autor, “[...] deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político”, já outros temiam um retrocesso ao tecnicismo pedagógico.

Ao discutir sobre a formação do professor nos anos 90, Pereira (2000a, p. 41) afirma que, naquele momento, privilegiava-se “[...] a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressaltava-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”; por isso, autores buscaram desmistificar a pesquisa e o papel do pesquisador/cientista para alguns ‘eleitos’, preferencialmente situados na universidade, pois até então o profissional ou era professor ou era pesquisador. Por isso, a maioria dos autores analisados defendiam a “[...] formação do ‘professor investigador’, com objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática” (PEREIRA, 2000a, p.44). Esse autor considera o papel do professor bastante complexo, e acrescenta:

O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PEREIRA, 2000a, p. 47).

Estamos vivendo um novo momento na formação do professor: há uma preocupação com o social – que adentrou as escolas; há divergências nas atuações em função de formações bastante divergentes e, por vezes, conflituosas; há novas teorias em debate e em confronto com outras; há valorização das tecnologias e não se sabe ao certo o que fazer com elas na Educação (isso quando se tem); e há, também, exclusões visíveis, em função dessas tecnologias. Enquanto alguns discutem o letramento do professor e do aluno, outros ainda estão dedicando-se à alfabetização nos moldes mais tradicionais.

Pereira (2000b) discute sobre as licenciaturas e a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresenta quais são as exigências da lei, e afirma que é preciso “[...] romper com uma visão simplista de formação de professores, negar a ideia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de Licenciatura que simplesmente sobrepõem o ‘como ensinar’

ao ‘o que ensinar’” (PEREIRA, 2000b, p. 75). Ainda segundo esse autor, “[...] a Licenciatura deve ser vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor” (PEREIRA, 2000b, p. 75). Já para Almeida Filho (2000, p. 36), na “[...] forma como são hoje conhecidos, os cursos convencionais de Letras não podem mais corresponder às exigências do mundo profissional”. Também diante dos problemas observados nos currículos e na formação de professores, Oliveira (2006, p. 109) propõe

[...] pensar o currículo de cursos de formação de professores comprometidos com uma “metaformação”, uma formação consciente, a partir de uma visão de educação que questione o “fazer” pedagógico, no caso específico dos professores de língua materna, formando profissionais comprometidos não apenas com o ensino da estrutura de línguas, mas também com o entendimento do funcionamento da linguagem como uma prática discursiva de natureza social.

Portanto, a formação de professores, seja inicial ou continuada, sempre esteve em discussão, principalmente ao considerar as mudanças sócio–históricas pelas quais passamos. Também em função da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), debates foram realizados e muitas publicações foram produzidas contemplando esse contexto; um novo discurso – o discurso da inovação – pairava na Educação:

Tanto no que se refere às inovações pedagógicas quanto a uma demanda de formalização ou legitimação por parte do estado, esse processo floresceu nos anos oitenta e noventa, em função do crescimento da produção e do debate nas universidades e sociedade civil como um todo, assim como da consolidação do processo de democratização da escola. (MARINHO, 2007, p. 172).

Como vimos, o contexto educacional sempre esteve em discussão, seja na implantação da LDB ou no momento de publicação dos PCN e, mais recentemente, em programas estaduais. Em um deles, Bressanin (2012, p. 135) estuda um dos tipos de Programa desenvolvido para formação de professores da Educação Básica no estado do Mato Grosso de 2009 e, segundo essa autora, tais programas produzem “[...] um assujeitamento do professor às políticas de formação continuada”. De acordo com Bressanin, as condições de produção das políticas públicas de ensino, especialmente do programa em análise, permitiram “[...] perceber o funcionamento ideológico que perpassa os cursos de formação continuada, instaurando o efeito de

novo para preservar o velho sistema, mantê-lo do mesmo jeito” (BRESSANIN, 2012, p. 136). Além disso, tais políticas “[...] não levam em conta as singularidades que são próprias aos espaços, aos sujeitos, à língua. A maioria delas atende a uma organização sistêmica que apaga a diversidade urbana do país” (BRESSANIN, 2012, p. 136), visto que as propostas de formação são formatadas, uniformes, independente das especificidades existentes nos mais diversos espaços geográficos, econômicos, sociais. No caso do PDE/PR, acreditamos que esse problema seja mais ameno, em função de alguns módulos na formação virem prontos da SEED, mas outros serem preparados e organizados pela IES local para a área de atuação do professor. Mesmo que haja um distanciamento entre universidade e Educação básica, os acadêmicos que adentram ao curso superior são representativos dessa realidade sociocultural.

Silva (2012), ao analisar a produção de material didático por parte de professores em formação pelo PDE/PR como “espaço de formação continuada”, diagnosticou que as escolhas e a organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem nesses materiais produzidos

[...] não foram aleatórias, neutras e nem impositivas, mas que centraram no cruzamento de diversas vozes manifestadas pelas histórias na profissão, no contato com os colegas, com os alunos, com os estudos na formação inicial e continuada e, especialmente, nas discussões, estudos e leituras realizados durante o PDE. (SILVA, 2012, p. 320–321).

Acreditamos que uma forte influência seja a orientação do professor da Instituição de Ensino Superior, principalmente se o professor PDE²³ não estiver habituado à pesquisa e/ou decidido sobre o projeto de implementação. Os professores entrevistados por Silva (2012, p. 321) consideraram a participação no PDE “[...] como um instrumento que lhes possibilitou a ampliação do conhecimento, tornando-o mais seguro na realização de suas atividades educativas e com isso eles sentiram, também, mais valorizados”. Além disso, o processo de produção de material didático se mostrou significativo para a formação do professor da Educação básica, pois os estudos, de uma forma ou de outra, permitiram que professores entrevistados “[...] olhassem para sua própria prática, ora confirmando o que já faziam como sendo uma prática significativa, mas que necessitava de amparo teórico, ora modificando-a em alguns pontos, ora, ainda, transformando-a numa nova prática” (SILVA, 2012, p. 323).

²³ Expressão utilizada para referir-se ao professor em formação pelo PDE/PR.

Nesse contexto, consideramos importante destacar o que Peres (2010, p. 46) denomina de “competências específicas da profissão docente”. Para essa autora:

A profissão docente se constitui pela racionalização dos conhecimentos postos em práticas eficazes em uma determinada situação, ou seja, ser um professor competente significa conseguir mobilizar conhecimentos na prática de quaisquer situações, implica tornar-se um profissional reflexivo, capaz de analisar sua prática de resolver problemas, de inventar estratégias, etc. (PERES, 2010, p. 46).

Pinto (2010) discute sobre essa problemática e aborda outra perspectiva em relação à competência do professor. Para essa autora, a competência [...] “situa o sucesso ou fracasso do(a) professor(a) em uma dimensão individual” (PINTO, 2010, p. 114). Ela também destaca que, nessa perspectiva, “[...] são ignoradas as condições materiais e afetivas para essa competência, bem como são ignorados os fundamentos classificatórios que permitiram a distinção entre um e outro, competente ou não competente” (PINTO, 2010, p. 114). A análise dessa (in)competência dependerá da prioridade do olhar do analista, avaliador. Por isso, Pinto (2010) prefere os princípios conceituais de saberes, e não de competências. Tardif (2012, p. 60) amplia essa abordagem e, para ele, a noção de saber compreende “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser”.

Acreditamos que o processo de formação PDE apresenta essa possibilidade, a de o professor desenvolver a criticidade sobre a sua própria prática e ampliar os seus saberes. Pinto (2010, p. 111) defende que “[...] nos tornamos cotidianamente, professores, a partir da relação com os outros e do desenvolvimento profissional. A profissão de professor é um construto social e, como tal, está sujeita a mudanças”; mais uma vez, o processo de formação continuada é responsável por essas mudanças e pela ampliação dos saberes constitutivos da docência. Para Pinto (2010), todo processo formativo é também autoformativo, portanto, não é possível dissociar formação de reflexão.

Pinto (2010, p. 112) propõe, ao tentar entender a dinâmica da prática pedagógica, formar “o movimento de reflexividade”, não só para facilitar a crítica dessa prática, mas também para submetê-la a uma “[...] contínua condição de reelaboração”. É esse movimento que fará com que o professor PDE transforme suas práticas ao retornar para a sala de aula, depois desse período de formação. Já

Libâneo (2012) alerta sobre possíveis visões reducionistas sobre a formação profissional realizada a partir dessa teoria da reflexividade:

Considerará a reflexividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental (LIBÂNEO, 2012, p. 86).

Estarmos atentos a essa possibilidade reducionista não deixa de ser importante, principalmente por estarmos tratando de reflexão na formação profissional, para não incorrerem na incoerência de uma proposta reflexiva. Segundo Freire (1996, p. 22), a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Todavia, convém lembrar que “[...] da intenção à ação, o caminho é entremeado de armadilhas, tanto teóricas quanto práticas” (PERRENOUD, 2000a, p.11); da teoria à prática, há um percurso bastante sinuoso, há os aspectos “deformadores” mencionados por Arroyo (1985). Entretanto, isso também pode fazer parte desse movimento de reflexividade. Os professores em formação pelo PDE/PR fazem esse movimento, pois elaboram um projeto de intervenção pedagógica e uma produção didático-pedagógica orientados por um professor de uma IES. Além disso, participam e conduzem um Grupo de Trabalho em Rede e, depois de um ano em formação, retornam para uma escola para implementação do projeto. Durante todo esse processo, ainda escrevem um trabalho final, que corresponde a um artigo, envolvendo todo esse percurso. Logo, esses profissionais dependem substancialmente de reflexão.²⁴

Khury (2003, p. 197) também destaca a prática reflexiva como primordial ao afirmar: “[...] a formação não se constitui por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma trajetória pessoal”. De acordo com Gomes (2012, p.3), a prática reflexiva do professor, além de ser crítica, “[...] não deve ser individualista, centralizada no contexto de suas aulas como lugar de experimentação e averiguação, pois seria uma restrição ao alcance das mudanças

²⁴ Sobre essas exigências do PDE/PR, ver seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional.

pretendidas, uma vez que a sala de aula não é uma entidade isolada: opera em contexto, absorvendo-o ou refutando-o”. Portanto, são ações imbricadas de compromisso social e imersas em um contexto.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) apresentam três fatores sobre os quais as formas de desenvolvimento profissional recaem. O primeiro deles afirma que os professores são “[...] portadores de percepções, de significados, de esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional, dos colegas”, (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 377), fator já destacado anteriormente. O segundo fator considera que

[...] algumas características sociais e culturais dos alunos que frequentam a escola atualmente decorrem, em boa parte, de fatores externos e podem levar à deslegitimação da autoridade do professor, à sua baixa autoestima, à insegurança para exercer sua liderança na classe, ao despreparo profissional em face desses novos problemas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 377).

O terceiro fator, por sua vez, destaca que o “[...] despreparo profissional pode estar associado, também, a uma frágil formação inicial, de modo que se faz necessário investir nas situações de trabalho, em maior conhecimento teórico, envolvendo tanto os saberes pedagógicos como os específicos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 377). Portanto, esses são fatores amplos, que decorrem de contextos específicos, mas que interferem diretamente no fazer pedagógico. Ao referir-se ao curso de Letras e ao professor universitário, Aguiar (2012, p.8) afirma: “[...] tudo o que se fez na vida acadêmica, seja como formação ou mesmo exemplo, se refletirá na trajetória desses estudantes como professores. Uma parte de seu sucesso ou fracasso será, portanto, também da universidade”. No caso da formação continuada pelo PDE/PR realizada pelas IES em parceria com a SEED, há essa responsabilidade por parte dos formadores.

Portanto, além da bagagem e da formação inicial do professor, influências externas, inclusive decorrentes do novo momento sócio-histórico, precisam ser considerados nos programas de desenvolvimento profissional contínuo, por meio de ações também para o desenvolvimento pessoal pela reflexão crítica de sua prática. Afinal, as pessoas são diferentes em suas experiências e apresentam diferentes motivações e envolvimento, especialmente diferentes visões de mundo e diferentes reações aos acontecimentos. E “[...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser

constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (FREIRE, 1996, p. 97) pelos participantes desse espaço, dessa comunidade de aprendizagem. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 387), “[...] talvez o efeito mais promissor da construção da comunidade de aprendizagem seja o de ajudar os professores a atribuir sentido a seu trabalho, isto é, a incorporá-lo a sua subjetividade, a suas motivações psicológicas, sociais e políticas”. Ou seja, motivações que ajudem o professor a reestruturar o fazer pedagógico, quando necessário em função desse professor– pesquisador. Entretanto, além de motivação, esse profissional precisa receber condições para formação contínua para seu desenvolvimento e reflexão crítica de sua prática.

Freire (1996, p. 92) aborda sobre a formação do professor e afirma que “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Todavia, o “[...] professor, como qualquer agente social, está perpassado por inconsistências, incoerências. A grande questão que se coloca é como vai trabalhar suas contradições, em que direção vai procurar a superação” (VASCONCELLOS, 2007, p. 78). O próprio Vasconcellos responde a esse questionamento: “[...] cabe, pois, ao professor desembaraçar-se de uma posição reativa, defensiva e partir para a autocrítica e (re)construção de sua proposta político–pedagógica. Sabemos que não é tarefa simples, mas absolutamente necessária” (VASCONCELLOS, 2007, p. 78). Por isso a necessidade de reflexão, ação, intervenção e formação, pois

[...] o que é decisivo e realmente transformador é **fazer o melhor possível**, pois através disto o professor estará resgatando sua dignidade e contribuindo para a efetiva formação da cidadania de seus alunos, visto que quando, **apesar de tudo**, procura fazer o melhor, desde cedo, pelo seu testemunho, os alunos aprenderão a mística do compromisso e engajamento, fatores fundamentais para a transformação global da sociedade. Esta talvez seja uma das mais importantes lições para os alunos. (VASCONCELLOS, 2007, p. 78, grifos do autor).

Portanto, como o próprio autor adverte: no “[...] processo de transformação da prática pedagógica, o essencial é a **mudança de postura** do educador” (VASCONCELLOS, 2007, p. 153, grifo do autor). Se o professor puder contar com um processo de formação consistente, melhor ainda, visto que não pode ser uma prática cristalizada pelo tempo e pela tradição. Para Vasconcelos (2007), essa é uma via de mão dupla, em que é necessário ao educador mudar sua concepção para mudar sua

prática, e mudar sua prática para mudar sua concepção: “[...] a tarefa é teorizar a própria prática e praticar a teoria (re)elaborada” (VASCONCELLOS, 2007, p. 161). Portanto, a formação continuada do professor se faz necessária para o aperfeiçoamento profissional contínuo, para distanciar-se da estagnação profissional, para desestabilizar paradigmas e reorganizar novas práticas, desafio hodierno, mesmo diante de tanta desvalorização da Educação.

Indo nessa perspectiva, Vasconcellos (2007) adverte que mesmo havendo reflexão, ela é permeada de carga afetiva. Nesse sentido, “[...] para que a prática (projetada pela reflexão) venha a acontecer, deve corresponder a determinadas condições de possibilidade” (VASCONCELLOS, 2007, p. 161, destaque do autor), para as quais cita: despertar a necessidade, despertar o desejo, conquista do saber, conquista do ter. Acreditamos que essas quatro condições dependem também de condições que são encontradas nos momentos de práticas pedagógicas, o que nominariamos de condições de prática. Allessandrini (2002, p. 161) coaduna com a ideia de Vasconcellos (2007), ao afirmar que os professores precisam manter aceso o desejo de se aprimorar como profissionais e, por conseguinte, de estabelecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento de suas competências, o que suscitará nos alunos “[...] o desejo de aprender e o desenvolvimento de suas competências”.

Entretanto, ao estabelecer estratégias, também dependemos da realidade em que nos encontramos e das condições encontradas nos contextos de práticas. Também para Fantin e Rivoltella (2012, p. 135), “[...] é preciso ultrapassar a visão de que basta oferecer informações, conteúdos e trabalhar a racionalidade do professor de forma pontual para garantir o domínio de novos conhecimentos e mudanças nas posturas e formas de agir”. Portanto, essa não é uma mudança simples e fácil, pois depende de contextos mais amplos e, muitas vezes, alheios ao professor, tais como condições físicas e materiais encontradas que não dependem apenas de mudança de modelo.

Pinto (2002) infere duas apreciações em relação à transposição gradual de paradigmas,

[...] por um lado favorece a estruturação alicerçada na prática, na experimentação e na aprendizagem refletida, onde cada professor, pode ir agregando gradativamente atividades/ações/metodologias voltadas para o novo, de acordo com suas possibilidades e

potencialidades. Por outro lado, alterar processos solidificados na concepção tradicional de ensino torna-se mais difícil quando tudo na escola continua muito semelhante (a estrutura do prédio, as salas de aula, a disposição das carteiras, a organização e orientação administrativas), exigindo uma maior mobilização de energia para perceber outras alternativas de ação. (PINTO, 2002, p. 153).

Acreditamos poder encontrar manifestações relacionadas a este “novo” nos projetos de intervenção pedagógica dos professores PDE/PR, renovados pelas reflexões teóricas junto às Instituições de Ensino Superior; bem como manifestações de dificuldade ou facilidade de implementação pedagógica na escola pelas respostas dadas ao questionário e/ou à entrevista. Para Pinto (2002, p. 154), a “[...] formação contínua pode ser um suporte à construção docente, mas o cotidiano e suas dificuldades influenciam o comportamento, o desempenho ou mesmo a motivação dos professores”, deformando-os, como havia alertado Arroyo (1985).

O que acreditamos é que existe um embate entre o querer e o poder, o planejar e o executar, a motivação e a acomodação, a reprodução e a transformação. Há ainda a influência de seu tempo e história, do contexto social ao modo de ser de um indivíduo denominado de *habitus* por Bourdieu (2007, p. 201–202):

O *habitus* é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas.

Conforme a leitura de Silva (2003, p.12) sobre o *habitus* proposto por Bourdieu, esse sistema “[...] é constituído ao longo de nossa vida e suas características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas das representações que construímos sobre as coisas”, seria “[...] a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente, fazendo classificações e escolhas” (SILVA, 2003, p.12) em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social. Ainda na explicação de Giroux (1986, p.123), o “[...] *habitus*, ou competências internalizadas e conjuntos de necessidades estruturadas, representa o elo mediador entre estruturas, prática social e reprodução”.

Em nossas práticas, há um *habitus* gerador, de acordo com Bourdieu, trata-se de “[...] disposições *adquiridas pela experiência*, logo, variáveis segundo o lugar e o

momento” (BOURDIEU, 2004, p. 21, destaques originais), em constante alteração e de acordo com o grupo ao qual pertencemos, “socialmente constituídas”. Segundo esse autor,

[...] sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tomada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração: consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. (BOURDIEU, 2004. p. 23).

O *habitus* professoral vem respaldar o que nos propomos pesquisar, pois, segundo Bourdieu (2007, p. 191), o *habitus* é um “[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. Para esse autor, uma das [...] “funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 2008, p. 20). Essa concepção leva em consideração tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade. No caso desta pesquisa, os agentes são professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da Educação básica, em processo de formação continuada, com características aproximadas, dada às situações em que se encontram, cujo *habitus* o predispõe a agir em determinado contexto e condiciona, em certa medida, suas atitudes e escolhas. Nesse sentido, “[...] o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2008, p.20–21).

Entretanto, Giroux (1986, p. 124) alerta para o fato de que o “[...] pensamento reflexivo pode resultar em práticas sociais que reestruturam qualitativamente a disposição ou estrutura de necessidades da pessoa, o *habitus* da pessoa”. Mesmo havendo reflexividade, ainda assim, há um certo limite, dada às disposições estruturadas socialmente. O *habitus* “[...] enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais” (ORTIZ, 1983, p.19).

Por isso, buscamos compreender como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC. Pois, afinal, conforme afirma Bourdieu (2007, p. 191), tais

[...] práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante.

Além disso, hoje, as estruturas são influenciadas e modificadas pelas tecnologias digitais, por meio de princípios geradores de práticas reflexivas. Em relação às práticas, segundo Bourdieu (2004, p.98):

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas [...] é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias.

Essa regularidade, segundo Bourdieu (2004), pode servir de base para uma previsão, mas não pode ser considerada uma regra ou lei explícita. Por isso, o autor caracteriza as condutas geradas pelo *habitus* como fluida e vaga:

O *habitus* está intimamente ligado com o *fluido* e o *vago*. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma *lógica prática*, a lógica do fluido, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo. (BOURDIEU, 2004, p. 98, destaques originais).

Dito de outra maneira, subsidiada por Bourdieu, e relacionando à prática pedagógica do professor: o *habitus* professoral não faz parte de uma estratégia consciente, nem é determinado mecanicamente; mas de forma fluida, o *habitus* gera práticas ajustadas ou reestruturadas conforme necessidades do momento, “[...] as opiniões e as práticas engendradas pelo *habitus* podem entrar em contradição com a posição que ocupa o agente” (ORTIZ, 1983, p. 26), por isso, podem ser conflituosas. Em nossa pesquisa, práticas podem ser reestruturadas conforme contexto, o qual requer multiletramentos por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ou ajustadas conforme dificuldades encontradas em seu campo de atuação. Logo, as “condições de possibilidade” (VASCONCELLOS, 2007, p. 161)

determinam as práticas, sejam elas mais ou menos produtivas, haja mais ou menos reflexividade por parte do professor. Pois, afinal,

[...] os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas, (*sic*) podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983b, p. 106).

Além da Sociologia, a Antropologia Ecológica também contribui em nossa análise sobre as práticas dos professores em seu ambiente ou campo de atuação, ou ainda “lugar praticado” (CERTEAU, 2002, p. 202). Isso porque acreditamos haver uma interligação entre o comportamento humano (individual e profissional), o *habitus* professoral e o espaço pedagógico, haja vista que a adaptabilidade humana é a capacidade da sociedade em fornecer respostas às variações do ambiente, permitindo a sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Esperamos, com essa interdisciplinaridade, explicações mais abrangentes para nossos questionamentos e para que possamos compreender as práticas dos professores, a partir da perspectiva de “lugar praticado”, concebido da seguinte maneira:

[...] o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito. (CERTEAU, 2002, p. 202, destaques originais).

Ambiente, habitat, espaço ou lugar praticado, a escola e, mais particularmente, a sala de aula, na dinâmica dos acontecimentos, determinam o fazer pedagógico. Nessa perspectiva do cotidiano, convém destacar Certeau (2002) e sua teoria da arte de fazer, a teoria das práticas do cotidiano e a valorização da cultura ordinária, comum, e por que não do cotidiano escolar e das práticas ali desenvolvidas. Segundo Certeau (2002, p. 41) as “[...] ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Em nossa pesquisa, serão analisadas as maneiras de fazer por meio das práticas de professores, referente a um momento específico, implementação pedagógica de um projeto, após formação continuada pelo PDE/PR.

Práticas ou ‘maneiras de fazer’ que oscilam em estratégias e táticas, segundo esse autor. Para Certeau (2002, p. 46), estratégia é “[...] o cálculo das relações de

forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’”, ou seja, no momento em que o professor PDE organiza e prepara sua produção didático–pedagógica de implementação, mas não presente em sala de aula, afastado de suas funções, exterior ainda ao ambiente educacional, ao “lugar praticado”. Entretanto, no momento em que volta para o cotidiano escolar, precisa fazer uso de táticas.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 2002, p.102).

De acordo com Duran (2012, p. 45), “[...] as estratégias são capazes de produzir e impor. Já as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo”. Se o professor chega com estratégias, mas não consegue “produzir e impor”, precisa pensar em “procedimentos” de “intervenção” e “manipular e alterar” sua proposta para que a aula aconteça. A tática, segundo Certeau (2002, p. 47), tem “[...] constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’”. O professor “[...] consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (CERTEAU, 2002, p. 47); o que acontece no cotidiano das salas de aula e, possivelmente, nos momentos de implementação da produção didático–pedagógica dos professores. Além disso, segundo a antropologia ecológica, os

[...] estudos sobre a tomada de decisões tendem a enfatizar o caráter seletivo das informações envolvidas nas decisões humanas. Esse caráter seletivo significa que não interagimos com sistemas totais, mas com aspectos altamente selecionados desses sistemas. A cultura humana tem um papel fundamental nessa simplificação da ‘realidade’. (MORAN, 1994, p. 387).

Professores precisam tomar decisões no momento particular da implementação de sua produção didático–pedagógica, precisam selecionar aspectos de sua realidade para que o fazer pedagógico aconteça por meio de práticas ou

‘maneiras de fazer’ (CERTEAU, 2002, p. 41), e para que as suas formações – inicial e continuada – possam contribuir para isso.

Dar oportunidade de formação para os professores é um compromisso, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também cabe ao profissional comprometer-se com o que é oferecido. No caso do estado do Paraná, é oferecida a formação pelo PDE/PR, regulamentada pela Lei Complementar 130/2010.²⁵

O documento final elaborado a partir da 2ª Conferência Nacional de Educação – Conae 2014, também destaca, dentre os sete eixos temáticos que apresenta, em torno do tema central “o PNE [Plano Nacional da Educação] na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, a Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho e prevê:

A valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade. (BRASIL, 1996, p. 88).

Ao encerrar esse eixo, afirma-se: “[...] a valorização profissional, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base da identidade do profissional” (BRASIL, 1996, p. 91). Além dessas discussões e propostas, o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, ao apresentar as vinte metas para a próxima década, aponta:

É importante uma maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço. (BRASIL, 2014a, p. 10–11).

Dentro dessas vinte metas do PNE, quatro referem-se aos profissionais da Educação. Entre elas, uma é específica para a formação continuada:

²⁵ Cf. seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a, p. 12).

Uma das explicações utilizadas para justificar a necessidade de atingir essa meta é que as mudanças “[...] científico–tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional” (BRASIL, 2014a, p. 51). Portanto, há discussão e conscientização de uma necessidade real, vivida na prática, no “chão da escola”. Ainda segundo o PNE,

[...] a concretização dessa meta está vinculada aos esforços articulados dos entes federativos para dimensionar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas, consolidando assim um planejamento estratégico, em regime de colaboração. (BRASIL, 2014a, p. 51).

O que se observa é que o estado do Paraná caminha nessa direção com o PDE, por meio de formação continuada que insere as Instituições de Ensino Superior na formação teórica, orientação e acompanhamento do projeto de intervenção pedagógica na escola, na elaboração da produção didático–pedagógica e de artigo final pelos professores da Educação Básica.

Portanto, para nossa pesquisa, a epistemologia da prática docente ajuda–nos a compreender qual é a contribuição da formação continuada para a construção do *habitus* professoral em um contexto específico: a partir do momento de implementação de produções didático–pedagógicas de professores de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR. Para especificar nosso foco de interesse, visto que nossos informantes são professores de Língua Portuguesa, apresentamos a seguir informações acerca das suas formações.

1.3.1 Formação em Língua Portuguesa

Os profissionais da Educação, além de formação geral/ampla sobre conhecimentos necessários para atuação, demandam ainda de formação específica para atuação na licenciatura escolhida. Em nosso caso, os professores informantes

de nossa pesquisa são da área de Língua Portuguesa. Por isso, e para compreender melhor as práticas de ensino–aprendizagem propostas, convém realizar uma incursão teórica sobre a formação nessa área específica.

Assim como a formação inicial é importante, a formação continuada, ao longo do percurso profissional é uma forma de atualização e valorização profissional para melhor execução de conhecimentos específicos de cada área, mas também de conhecimentos demandados pelas exigências de um novo momento sócio–histórico. As grades curriculares das IES apresentam propostas que atendem à formação inicial de acordo com a legislação, as exigências e as necessidades dessa formação, mesmo que priorize teorias a práticas, no esquema 3+1, “em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de *um* ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de *três* anos.” (PEREIRA, 2000b, p.54, destaques originais). Já a formação continuada apresenta–se de forma bastante variada e depende dos interesses do profissional em serviço procurar realizá–la e manter–se atualizado. Uma dessas formações é oferecida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, aos profissionais da Educação básica da rede pública do estado do Paraná.²⁶

Convém ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa já passou por vários momentos na história da Educação e, atualmente, o enfoque é atender o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa, ou seja, o discurso como prática social, conforme Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa – DCE/LP (PARANÁ, 2008, p. 63), e o ensino a partir de gêneros textuais/discursivos. Vivemos um momento em que na prática pedagógica há uma ênfase na construção de significados, na contextualização, na interação em sala de aula, assim sendo, estratégias de ensino–aprendizagem são repensadas constantemente. Diante disso, o aluno não é visto como mero receptor, passivo, mas como um dos responsáveis pela interação, por isso as atividades desenvolvidas em sala consideram o que o aluno sabe, o seu conhecimento prévio, as suas experiências, as suas leituras, a sua escrita, o seu domínio linguístico, ou seja, seus letramentos e, além disso, as práticas sociais já experienciadas por ele e a partir dessas práticas ampliar para novas práticas.

A formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa vem atender as novas propostas de ensino que se propõem tomar as práticas sociais

²⁶ Conforme apresentamos na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

mediadas pela oralidade, leitura e escrita como condutores do processo de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa. Isso significa rever alguns conceitos e práticas educacionais. Precisamos assumir a concepção de que a enunciação é de natureza social e considerar a linguagem como uma atividade de interlocução que se realiza em diferentes instâncias sociais, como preconizam as DCE/LP, e se desenvolve em um processo real de trabalho linguístico–discursivo, inserido em um contexto social. Por isso, consideramos as práticas discursivas fundamentais para desenvolver nos alunos a competência para atuar como sujeitos ativos nesse contexto sócio–discursivo que exige multiletramentos.

Concordamos com Faraco (2008, p. 150) quando discute sobre o ensino de português ao afirmar que o problema “[...] não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta/comum/*standard*; se devemos ou não ensinar gramática”, mas saber

[...] como nos livrar do normativismo (da norma **curta**)²⁷ e da gramatiquice para podermos oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural” (FARACO, 2008, p. 150, grifo do autor).

A formação, portanto, dos professores em Língua Portuguesa não pode desconsiderar o foco do ensino sobre as práticas sociais, os letramentos, e a atualização para o seu ensino–aprendizagem.

Por meio de atividades pedagógicas, o professor faz a mediação para que os alunos possam aprimorar seus conhecimentos linguísticos e discursivos, para que possam compreender os discursos que os cercam e ter condições de interagir com esses discursos, pois, segundo as DCE, “[...] a língua é um instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2008, p. 53), sejam em manifestações orais ou escritas.

Por isso, e mais uma vez, a formação do professor precisa “[...] contemplar espaços para a construção de saberes que lhe permitam operar, em sua prática docente, com a diversidade e a dinamicidade das práticas discursivas e dos gêneros que nelas se configuram” (ASSIS, 2007, p. 213). A partir dessa visão, a autora

²⁷ Considerada pelo autor como “[...] coleção de preceitos categóricos que se autojustificam, que recusam a norma real, que desmerecem o trabalho dos escritores, dos bons dicionaristas e gramáticos e que excluem qualquer diversificação de suas fontes” (FARACO, 2008, p.123), como “referência ideológica” (FARACO, 2008, p.130), cujo modelo de língua é “excessivamente artificial” (FARACO, 2008, p. 151).

acrescenta que “[...] o olhar sobre gêneros textuais mediados por tecnologia pode possibilitar [...] o confronto de suas crenças sobre as relações entre fala e escrita e, conseqüentemente, a alteração das práticas de ensino da escrita” (ASSIS, 2007, p. 213).

Costa–Hübes (2008, p. 330) aborda a temática formação continuada de professores de Língua Portuguesa, relacionando–a, desde a década de 1970, às políticas públicas do país, do estado e, mais especificamente, da região Oeste do Paraná. Destacamos da pesquisa dessa autora a argumentação de que “[...] tanto a formação inicial como a continuada são fortemente afetadas pelas finalidades político–governamentais que pretendem projetar o percurso da educação, em função de seus próprios interesses”. Apesar disso, Costa–Hübes (2008, p 330) acrescenta que “[...] a incorporação de novas teorias, concernentes a estudos e pesquisas, também contribui para, década após década, delinear ‘novos’ contornos à educação, definindo formas e ações aos professores”. Também acreditamos ser essa a situação vivida atualmente em função do Programa de Desenvolvimento Educacional – PR e de como são ofertados os cursos e orientações, pois ambos são realizados por professores de IES de todas as regiões do Paraná e, automaticamente, nessa interação, as teorias e pesquisas mais recentes são apresentadas, discutidas, refletidas, intermediadas. Há, pois, um percurso histórico de construção da Educação e da própria formação de professores, e os contextos de produção do saber também são construídos criticamente a partir desse percurso.²⁸ Demandas sociais geram mudanças educacionais; demandas educacionais geram mudanças na formação docente inicial e continuada.

As mudanças nos currículos de Língua Portuguesa, por exemplo, em favor de um ‘novo’ objeto de ensino, contemplaram um “[...] ensino inspirado em um novo paradigma linguístico, redefinindo a concepção de linguagem, de língua e de ensino–aprendizagem” (MARINHO, 2007, p. 172). Almeida Filho (2000, p. 37–38) destaca a importância da/na formação de professores “[...] como uma prioridade estratégica de formação de quadros para a educação nacional”. Mas segundo o mesmo autor, as “[...] mudanças eventualmente implementadas nos currículos são frequentemente tópicos ou burocráticas mesmo em instituições tidas como exemplares no país” (ALMEIDA FILHO, 2000, p.38).

²⁸ Para aprofundamento sobre o percurso histórico de construção da educação, ver Luz (2010).

Além disso, de acordo com Marinho (2007, p. 181, inserção nossa), “[...] são as situações discursivas ou as esferas sócio–comunicativas [sócio-interacionistas] que definem as possibilidades do trabalho linguístico do sujeito”. Assim, “[...] os discursos oficiais seriam, neste caso, mais rígidos e resistentes à criatividade e mudança nos seus modelos e formas prototípicas” (MARINHO, 2007, p.182). A autora argumenta que “[...] as decisões sobre os modos e processos de produção de um currículo são escolhas políticas e não meramente científicas ou da ordem do conhecimento pedagógico” (MARINHO, 2007, p. 184). Almeida Filho (2000) também considera que as possíveis mudanças curriculares precisam considerar três dimensões de competências do professor: a linguístico–comunicativa, a aplicada e a formativo–profissional. Portanto, são escolhas políticas que interferem na área educacional e em dimensões pedagógicas, ou seja, há um contexto sócio–histórico que interfere no *habitus* professoral.

Em relação à prática e ao ato de ensinar, Oliveira (2006, p.105), que se respalda em vários autores, conclui:

[...] é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter a clareza de como esses conteúdos transformam–se em objetos de ensino, seja pelos mecanismos de ‘transposição didática’ [...], seja pela ‘mediação pedagógica’ [...], seja pelo conhecimento articulado dos saberes disciplinares e saberes curriculares [...].

Portanto, são letramentos demandados pela profissão docente, e acrescentamos a esses domínios o uso das TDIC como recurso educacional.

Moreira (1999, p. 30) reforça que “[...] currículo e pedagogia integram um todo”, e que teorizar sobre eles “[...] implica teorizar sobre a prática escolar” (MOREIRA, 1999, p.30). E mais: em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar–se, já que ela se torna o motor da inovação, ou seja, defende–se a centralidade da prática, mas sem desvalorizar a teoria. Para isso, o autor sugere que os “[...] curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação” (MOREIRA, 1999, p.30). Além disso, o autor defende que se “[...] incrementem estudos da prática curricular em diferentes espaços” (MOREIRA, 1999, p.31): sistemas escolares, atividades de ensino e pesquisa, cursos de formação de

professores, escolas envolvendo especialistas e professores e em espaços culturais. Defende ainda a promoção de um “[...] intenso diálogo no campo do currículo, que favoreça as interações” (MOREIRA, 1999, p.31), pois, para ele, “[...] não se renova a prática, nem se faz avançar a teoria, sem um intenso debate acadêmico” (MOREIRA, 1999, p.31). Sendo assim, o autor propõe que a teorização avance “[...] em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular” (MOREIRA, 1999, p.32). Ainda, ao discutir sobre a produção no campo do currículo, Moreira (2001, p. 47) discorda de autores que afirmam que o papel da teoria é “[...] ajudar os profissionais envolvidos no trabalho com currículo a refletir profundamente sobre suas situações individuais específicas, e não a mudar as escolas, hoje nas mãos de políticos, editores e especialistas nas diferentes disciplina (*sic*)”. Para esse autor, há uma “[...] complexidade envolvida na relação entre o conhecimento para pensar a educação e o conhecimento para fazer a educação” (MOREIRA, 2001, p. 47) que não pode ser perdida. Segundo ele enfatiza:

Trata-se, insisto, de compreender e de mudar a escola, de compreender e de resolver problemas. Trata-se de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos **para**, falarmos **com** elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. (MOREIRA, 2001, p. 47, grifos originais).

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, caminha nessa direção em função da atuação das IES na formação dos professores participantes do programa, o que pode surtir um efeito retroativo para a formação inicial e para novas turmas de professores em formação continuada pelo PDE/PR.

Além da discussão, da revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo nas IES, propostas por Moreira (2001); Aguiar (2012) propõe, para os espaços de formação, a reflexão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares como uma possibilidade de discussão sobre as estratégias de ensino. Essa autora considera que tais documentos apresentam-se a frente do que realmente acontecem nas escolas e critica a quantidade de formandos que desconhecem tais documentos. Entretanto, acrescentamos que para conhecer esses documentos, eles deveriam ser oferecidos pelos próprios professores formadores desses licenciandos.

Ainda ao considerar a perspectiva de ensino presente nos documentos oficiais como importantes de serem conhecidos e dominados, Aguiar (2012, p. 7) afirma:

A ênfase dada pelos documentos oficiais à centralidade do texto nas aulas de língua materna, à perspectiva do letramento e a questões como a pluralidade cultural e a variabilidade linguística, pode ser, realmente, uma aliada para o enfrentamento dos preconceitos e do conservadorismo no ensino da língua portuguesa. Mas, é bom assinalar, isso não é suficiente. Mesmo iniciativas que buscam se inscrever neste terreno teórico que vê a língua como interação, encontram-se amalgamadas a velhas práticas, advindas de outros tempos e concepções.

Acrescentaríamos aqui a bagagem de saberes e a identidade dos professores, subjacentes a sua prática. Por isso, Aguiar (2012) considera que para compreender os problemas e se posicionar diante de iniciativas de ensino de língua [...] “é preciso que o licenciando, futuro professor, exercite o pensamento crítico, na tentativa de conquistar uma verdadeira autonomia pedagógica” (AGUIAR, 2012, p. 7). Autonomia que é permeada de influências de sua formação inicial, de cursos de formação continuada, de seu cotidiano.

Além de compreender que o conhecimento não é estável, Aguiar (2012, p. 8) levanta a questão do nível de letramento do próprio professor em formação:

Vários são os estudiosos que apontam o hiato considerável entre os objetivos relativos ao trabalho com o letramento nas escolas e aquilo que o próprio professor tem a oferecer, inclusive no que diz respeito aos gêneros textuais, tal como preveem vários documentos oficiais para o ensino de língua materna.

Por isso, a autora propõe a construção de estratégias, na universidade, para estimular o estudante [...] “a buscar, como elemento de formação tão importante quanto a repetição da última teoria da moda em linguística ou literatura, o efetivo exercício das práticas de leitura e escrita” (AGUIAR, 2012, p. 8). Mais uma vez, é a formação continuada que poderá diminuir esse hiato e, no caso do PDE/PR, um dos atores no processo de formação é uma IES que poderá renovar o domínio dos professores em formação.

De acordo com relato de parte de um processo de formação ocorrido com 18 professores do ensino fundamental, de diversas disciplinas, entre elas a de Língua

Portuguesa, em uma escola pública de SP, de 1999 a 2001, Rojo (2001) apresenta que os resultados dessa experiência de formação “[...] mostram que, no processo de aprendizagem do professor, um dos pontos de estrangulamento é o momento da *modelização didática*,²⁹ ao qual a tradição cristalizada das práticas didáticas impõe sérios obstáculos” (ROJO, 2001, p. 318, grifos da autora), o que pode acontecer em todos os contextos educacionais, inclusive no Paraná. Para ela, o modelo didático é responsável “[...] por um ensino operante na ZPD [Zona Proximal de Desenvolvimento, segundo Vygotsky] criada pelas necessidades de ensino (do Projeto ou Programa), afinadas com as possibilidades de aprendizagem dos alunos” (ROJO, 2001, p. 319, inserção nossa), acrescentamos, com as possibilidades pedagógicas ou as “[...] condições de possibilidade” (VASCONCELLOS, 2007, p. 161).

Em pesquisa desenvolvida com professores de português do ensino fundamental, das redes particular, estadual e municipal de Maringá-PR, entre 1996 e 2000, Benites (2003) diagnosticou uma identidade heterogênea e paradoxal no discurso didático-pedagógico desses professores. Segundo a autora, eles pareciam conviver com “[...] a tradição e a modernidade, o velho, que transmite segurança, e o novo, que, apesar de despertar desconfiança, confere prestígio” (BENITES, 2003, p. 8). Esse conflito entre o velho e o novo, segundo a autora, “[...] gerava, com frequência, aflição, desencanto e uma baixa autoestima” (BENITES, 2003, p.9).

Nosso enfoque nesta pesquisa são as práticas de ensino que primam pela modernidade, pois os professores elaboram um projeto de intervenção pedagógica com o uso das TDIC. No entanto, no momento da aplicação desse projeto, a modernidade pode vir de encontro com o proposto. Por isso, um de nossos objetivos específicos é caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante produção didático-pedagógica inicial dos professores, em contraste com a implementação desenvolvida na escola.

Luz (2010, p. 126), depois de apresentar uma síntese sobre os principais fatos e acontecimentos relativos à constituição da Língua e do ensino da Língua Portuguesa, acrescenta:

[...] entendemos que essas mudanças que ocorreram no ensino da língua sempre foram acompanhadas por tensões, equívocos e resistências. [...] entendemos que em educação nada é definitivo, pois

²⁹ Definido pela autora como a “[...] construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (ROJO, 2001, p. 318-319).

a educação é sempre um processo de questionamento. [...] entendemos que é preciso, na posição de professores de língua portuguesa, estarmos preparados para a reflexão e para a mudança, pois é nesse movimento de renovação que sujeitos, ensino e língua constituem-se.

É o que se apresenta ao estado do Paraná, por meio da formação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, em momentos de estudo e reflexão, de leituras e orientação, de produção e aplicação de material didático-pedagógico. O que também é proposto por Kleiman (2006, p. 87), como necessidade, é “[...] oferecer aos professores cursos que promovam representações orientadas para a participação coletiva, para a mobilização e agência, para a autonomia e autoria”.

Assim como discutimos sobre a formação de professores como agentes formadores em formação – inicial e, principalmente, continuada –, e depois sobre a formação específica para o ensino de Língua Portuguesa, também destacamos a formação para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, dado o nosso interesse pelas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa com o uso das TDIC.

1.3.2 Formação para o Uso das TDIC

Além da teoria e da discussão sobre a formação do professor que levantamos anteriormente, uma nova formação emerge deste momento sócio-histórico-tecnológico em que nos encontramos: a formação específica para o uso das tecnologias. De acordo com Tardif (2012, p. 285), “[...] no momento, não precisamos mais de novas inovações nem de novas mudanças, mas de reforçar nossa capacidade de assumi-las e de lidar com elas” e, também para o autor, “[...] a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua” (TARDIF, 2012, p. 287). É esse *continuum* que o professor da rede pública de ensino do Paraná vive, pois com as exigências de plano de carreira nenhum professor fica apenas com a formação inicial. O Estado oferece formações, e uma delas é desenvolvida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR.

Em relação à formação contínua, Tardif (2012, p. 293) destaca que a possibilidade gerada pelas novas tecnologias da informação “[...] permite imaginar,

em um futuro bem próximo, o surgimento de novos modos de colaboração entre os práticos e os pesquisadores, entre as universidades e as escolas”. O PDE/PR possibilita esse formato, pois o programa é oferecido pela SEED/PR, mas a maior parte da formação é desenvolvida pelas IES de todo Paraná. Há, portanto, um envolvimento entre a secretaria de Educação, a universidade e as escolas. Enquanto a primeira é a mantenedora do programa, inclusive financeiramente, as IES, através de seus professores, desenvolvem os cursos e as orientações para os professores da Educação básica. Há uma troca de experiências entre a universidade e a escola, entre os professores do ensino superior, muito mais próximo da academia e das pesquisas, e os professores da Educação básica, mais próximos da base educacional. Entretanto, nessa relação entre universidade e escola, as TDIC não são destaques nessa troca, pois os eventos de formação são presenciais, mesmo que as tecnologias não deixem de estar presentes de outras maneiras no programa de formação continuada.³⁰

Ademais, Tardif (2012, p. 301) complementa, destacando que as reformas da formação e da profissão oscilam entre três modelos da identidade dos professores: o modelo do tecnólogo do ensino, do prático reflexivo e do ator social. O primeiro modelo da identidade do professor se define “[...] por possuir competências de perito no planejamento do ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica” (TARDIF, 2012, p. 302). Já o segundo modelo “[...] está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito. Embora possua um sólido repertório de conhecimentos, o prático é visto muito mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo” (TARDIF, 2012, p. 302), serve-se muito mais de sua intuição, e seu pensamento é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais. O terceiro modelo é o ator social: “[...] o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar” (TARDIF, 2012, p. 303). Acreditamos que, em algumas situações, esses modelos podem se alterar ou se complementar, pois demandas mais específicas podem influenciar nessa identidade dos professores: o modelo do tecnólogo do

³⁰ Conforme veremos na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional.

ensino, do prático reflexivo e do ator social. Demandas podem influenciar tanto nas reformas da formação quanto nos modelos da identidade dos professores.

Em relação à formação para uso das tecnologias, Paiva (2013, p. 217) cita as várias fontes de formação que capacitam o professor a usar a tecnologia com eficiência: alunos, apoio institucional, *blogs* e páginas, busca na *web*, cursos, ensaio e erro, eventos acadêmicos, experiência prática, fomento, lista de discussão, livros, pares, periódicos, projetos colaborativos, tutoriais e manuais. Muito provavelmente, um uso mais técnico, do que pedagógico (Conforme Figura 6: Fontes de formação para uso da tecnologia). Essa mesma autora aponta para a necessidade de modelos institucionalizados de formação, não apenas com iniciativas isoladas, mas iniciativas que envolvam administração, ensino, pesquisa e extensão, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Formação tecnológica
Formação Tecnológica

Administração	Ensino	Extensão	Pesquisa
Para Gestores, administradores e mantenedores.	Com alunos da graduação e pós-graduação.	Para professores pré e em serviço, alunos e egressos.	Com alunos da pós-graduação e participação de alunos da Graduação.
<ul style="list-style-type: none"> – Avaliação das necessidades; – Aquisição de equipamentos e livros; – Manutenção e suporte; – Difusão de noções e regras básicas de uso; – Política de incentivo ao uso; – Contratação de especialistas; – Avaliação dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> – Inserção de tecnologia em disciplinas da Graduação, da Pós-graduação e em ações de estágio; – Disciplinas específicas sobre o uso de ferramentas e de gêneros digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Oferta de oficinas sobre ferramentas e gerenciamento de disciplinas mediadas pela tecnologia; – Criação de comunidades de prática; – Criação de portais com repositórios de objetos de aprendizagem e catálogo de links; – Promoção de e participação em eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Criação de grupos de pesquisa na pós-graduação; – Investigação sobre a linguagem, a tecnologia e o ensino e a aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria a partir de Paiva (2013).

Portanto, é visível que o sucesso na formação específica para o uso das tecnologias exige um arrojado investimento nas quatro áreas destacadas por Paiva (2013): administração, ensino, pesquisa e extensão. Os envolvidos nessas áreas, inclusive, o professor em formação continuada, mas não somente ele, determinarão se haverá resultado positivo ou não da formação continuada, melhores resultados ou não com os investimentos tecnológicos em Educação, bem como a ampliação dos letramentos dos envolvidos no processo educacional.

Vianna (2009) analisou um curso de formação continuada de professores, realizado na modalidade semipresencial, e diagnosticou que a participação dos professores no curso a distância permitiu que eles passassem a ter mais familiaridade com os recursos do computador e da internet, melhorando seu domínio dessas ferramentas. Além disso, Vianna (2009, p. 124) destaca o curso como uma “prática de letramento”, pois permite ver os participantes – formadores e professores – em atuação como agentes de letramento, cada um em seus contextos específicos. Isso acaba acontecendo no PDE/PR pela realização dos Grupos de Trabalho em Rede – GTR.³¹ Para Vianna (2009), os professores no ambiente a distância “[...] têm assegurados a sua voz, o seu turno, e podem se manifestar sem necessariamente precisarem tomar o turno dos formadores, como acontece no caso de cursos presenciais” (VIANNA, 2009, p. 124). A autora acrescenta que a metodologia de um curso a distância “[...] se origina na confluência do potencial da tecnologia utilizada e dos conteúdos a serem trabalhados para aquele público-alvo específico” (VIANNA, 2009, p. 125); portanto, demanda letramentos diversos para realização de um curso nesse formato, entre eles, o tecnológico e o digital por parte dos envolvidos.

A mesma exigência se fará em relação aos professores PDE/PR que se propõem a utilizar recursos tecnológicos em aula, pois precisam dominar a tecnologia a ser utilizada na aplicação do conteúdo, no momento de implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola. Teruya (2006, p. 71) alerta sobre essa nova exigência: “[...] ampliam-se as tarefas docentes, exigindo-se do profissional a disposição para aprender sempre, capacidade de autoaprendizagem e autonomia no domínio das novas tecnologias, em uma época de desvalorização do professor”. E a partir disso, oferecer novas oportunidades de aprendizagem aos alunos, pois, além de ler e escrever para se compreender o mundo, hoje é necessário ler e escrever

³¹ A ser apresentado na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional.

digitalmente, conhecer e dominar as tecnologias de nosso contexto social, real e digital, por isso é importante desenvolver a habilidade para ler e escrever mediados pelo computador.

Perrenoud (2000b, p. 134) aborda sobre a competência do professor em relação ao domínio das tecnologias. Para ele, o professor precisa ser “[...] um usuário alerta, crítico, seletivo do que propõem os especialistas dos *softwares* educativos” e da aprendizagem assistida pelo computador. Ainda, o autor acrescenta como competência de um professor: ser “[...] um conhecedor dos *softwares* que facilitam o trabalho intelectual, em geral, e uma disciplina, em particular, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didática, para evitar que esses instrumentos se desviem de seu uso profissional” (PERRENOUD, 2000b, p. 134). Portanto, o professor não precisa ser especialista em informática ou em programação, mas precisa dominar o que há disponível para a Educação e o que pretende fazer uso. Para Perrenoud (2000b), a habilidade técnica do professor facilita, mas o que mais importa é a habilidade didática e a relação com o saber. Esses domínios ou letramentos por parte do professor subsidiarão as práticas pedagógicas e podem fazer a diferença no momento de implementação do projeto de intervenção do professor PDE/PR junto aos alunos.

Fantin e Rivoltella (2012) apresentam uma relação de competências digitais e/ou informacionais concernentes à articulação das dimensões técnica, operacional, analítica, contextual, cognitiva e produtivo que, segundo eles, o professor teria de saber:

- desenvolver competências técnicas, operacionais, semióticas, culturais, éticas e estéticas na perspectiva da convergência digital;
- conhecer conceitos de base das TIC: *hardware* e *software*, internet, correio eletrônico, possibilidades da cultura digital na vida cotidiana e escolar;
- conhecer e saber usar diferentes tecnologias digitais: usos e dispositivos da internet, gestão/configuração do correio eletrônico, sistemas operativos, produção de textos em diferentes linguagens, criação, animação motores de pesquisa, programas de navegação segura e confiabilidade dos *sítes*, convergência com outros meios (MP3, celulares);
- produzir, elaborar e apresentar textos e construção audiovisual, eletrônica e digital;
- saber usar diversos instrumentos da comunicação digital; síncrona e assíncrona (*e-mail*, *chat*, fórum, SMS, áudio e videoconferência);
- conhecer e usar ferramentas da *web 2.0* e do *social network*: produzir e compartilhar recursos digitais, saber abrir e gerir um *blog*, criar

páginas, criar perfis em redes sociais, construir conteúdos colaborativamente, compartilhar textos e transparências, imagens, vídeos; organizar e compartilhar conteúdos e referências; sugerir livros;

- saber utilizar/operar com *softwares* livres;
- conhecer e saber gerir questões relacionadas aos *softwares* livres, à propriedade intelectual, à licença *creative commons* e aos conteúdos abertos;
- entender a importância da autoaprendizagem. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p.133).

Há, portanto, novas exigências a partir deste novo contexto sócio-histórico, e o que vemos é o profissional da Educação ser formado com defasagens desses domínios, mas tentando atualizar-se por meio de cursos de formação continuada e buscando utilizar os recursos tecnológicos disponíveis em favor do ensino-aprendizagem (BERNARDINELLI, 2011).

Moran (2012a, p. 127) adverte sobre o domínio efetivo das possibilidades tecnológicas. Segundo ele, “[...] uma coisa é o uso pessoal da tecnologia, para comunicar-se, e outra é o domínio pedagógico, que vem da familiaridade e da realização de inúmeras experiências e práticas, até os professores se sentirem confortáveis no seu uso”. Fantin e Rivoltella (2012, p. 134) também diferenciam o “saber operar” do “saber usar” pedagogicamente certas tecnologias, “[...] o que demanda formação no sentido da aquisição e da construção de habilidades técnicas instrumentais, ao lado das reflexivas e metarreflexivas”, que podem ocorrer na formação inicial e/ou continuada, e que podem estar acontecendo na formação pelo PDE/PR aos professores. Inclusive, um de nossos objetivos específicos é investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa pelos professores em formação continuada pelo PDE/PR.

Ouriques (2014, p. 114), após apresentar os resultados de sua pesquisa, salienta que o objetivo dos cursos de formação para uso das tecnologias precisa potencializar o envolvimento dos professores com as práticas de letramentos digitais. O autor considera que “[...] o caminho a ser percorrido passa inevitavelmente pelo fazer um uso educativo”, logo, os cursos não podem ser apenas técnicos, precisam estar relacionados com a prática pedagógica. Ele acrescenta, ainda, que os professores “[...] precisam participar de atividades envolvendo os novos letramentos, para que orientados pela prática alcancem o caminho da formação, refletindo sobre o papel da escola no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação”

(OURIQUES, 2014, p. 114). Mais uma vez, é a formação continuada a contribuir para práticas sociais letradas por meio de usos pedagógicos das tecnologias.

Belloni (1998) reitera sobre a dinâmica na formação do professor apresentando dois componentes comuns nas propostas de formação: o primeiro é a ideia de pesquisa e reflexão constantes sobre a própria prática, e o segundo é uma nova relação entre professores e alunos, mais horizontal, menos verticalizada e autoritária. Brito (2006, p. 6) corrobora com essa ideia ao considerar a formação continuada como o “caminho para o professor recuperar o seu lugar”, ou seja, o professor precisa realizar “ações tanto na direção de busca de conhecimento formal quanto, principalmente, de tomada de consciência de seu próprio fazer pedagógico”, para os quais poderá fazer uso acertado das tecnologias. A partir dessa reflexão sobre a prática e da nova relação entre professor e alunos, podem surgir práticas mais contextualizadas com o momento sócio-histórico e dentro da perspectiva dos multiletramentos. Por isso, um de nossos objetivos específicos é identificar os modelos das práticas no momento de implementação da produção didático-pedagógica desenvolvidas com a utilização das TDIC, a partir da formação pelo PDE/PR.

A ideia de unir formação e as tecnologias para o fazer pedagógico é reforçada por Dannemann (2013). Para ele, de nada adianta a tecnologia “[...] se ela não servir ao trabalho pedagógico e não estiver voltada inteiramente para favorecer a aprendizagem” (DANNEMANN, 2013, p. 40). Nesse mesmo raciocínio, para Ramos (2007, p. 377), “[...] o computador não é a solução para os problemas educacionais, mas configura-se como um meio para iniciativas e propostas para tal fim”. Portanto, essa consciência é necessária para que a Educação possa ter chance de acompanhar esse contexto, além de a escola oferecer estrutura material para práticas pedagógicas planejadas. Por isso, nosso interesse em diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático-pedagógica elaborada a partir da exigência do PDE/PR, um de nossos objetivos específicos.

Para Santos (2012, p. 214), a inserção das TDIC na Educação “[...] leva-nos à reflexão das concepções teórico-metodológicas que regem nossa prática pedagógica”, o que implica em revisão da metodologia, do modelo de avaliação, da visão que temos dos alunos, do papel do professor. Mesmo assim, para esse autor, as TDIC “[...] são importantes no processo de mudança paradigmática na educação;

mas não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a finalidade do processo educativo” (SANTOS, 2012, p. 237). Acreditamos que esses recursos, assim como estão presentes no processo de formação dos professores PDE, também estiveram na implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola.³² Concordamos com Brito e Purificação (2008, p. 30) quando alertam que a utilização das tecnologias no processo ensino–aprendizagem passa, necessariamente, por um trabalho de formação continuada do professor, principalmente por eles não fazerem parte da geração dos nativos digitais. Sendo assim, para fazer uso dos recursos tecnológicos digitais como mediadores desse processo, os professores precisam conhecê–los efetivamente como recursos que ampliam os letramentos dos alunos.

Entretanto, convém destacar o que Buckingham (2010, p. 49) discute sobre o letramento digital, inclusive o autor apresenta várias pesquisas cujo enfoque é o letramento digital–computacional. Para ele, mesmo que seja preciso iniciar pelo básico, com questões funcionais e instrumentais no que se refere ao uso do computador e da internet, como saber usar o teclado, fazer pesquisa na *web*, localizar e selecionar material, usar navegadores, *hyperlinks*, etc., não se pode parar por aí. Se isso ocorrer, o letramento digital, tanto para professores quanto para alunos, estará limitado ao letramento instrumental e funcional, pois, assim como ocorre com a informação impressa, os alunos “[...] precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá–la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Para isso, o autor sugere fazer

[...] perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

É a busca por transformar uma sociedade da informação, e são muitas informações, para uma sociedade do conhecimento. Morin (2008, p. 12) reitera essa preocupação ao afirmar que a informação “[...] não é conhecimento, pois o conhecimento é o resultado da organização da informação”, ou seja, é a busca por ampliar o letramento instrumental, técnico, para os multiletramentos.

³² As atividades exigidas pelo PDE/PR são apresentadas na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional.

Freitas (2010) também apresenta uma preocupação em relação ao papel do professor, em relação ao letramento digital. Para ela, a fim de atender às demandas de uma sociedade profundamente influenciada pelas tecnologias,

[...] 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. [...] Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p. 340).

Portanto, essa nova realidade exige que professores busquem se adaptar a este novo momento, pois não é mais possível ignorar tais recursos no processo educativo da escola como um “[...] espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida” (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 98). Os autores afirmam que é de “[...] responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção” (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 98), pois um professor excluído não tem como incluir os alunos nesse ciberespaço e/ou nessa cibercultura. Diante disso, destacamos o nosso interesse em compreender como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC.

Segundo Teruya (2006, p. 82), “[...] é necessário desmistificar os discursos pedagógicos que consideram essas tecnologias suficientes para a formação ou capacitação de professores”. Há uma necessidade e uma exigência de formação permanentes por parte dos professores, sempre no intuito de acompanhar as mudanças das reformas (a cada novo governo) no sistema educacional. Segundo a autora, “[...] o aumento das responsabilidades dos professores não veio acompanhado de melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho docente” (TERUYA, 2006, p. 85). Por isso, reforçamos que um de nossos objetivos específicos neste trabalho é diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático-pedagógica elaborada pelos professores em formação continuada pelo PDE/PR. Dificuldades, reforçadas ou minimizadas; ou facilidades, ampliadas, conforme propostas de investimentos governamentais, não somente em formação continuada; mas também em recursos

materiais, tecnológicos. O professor pode se dispor a desenvolver projetos de intervenção pedagógica na escola, com o uso das TDIC, com objetivo de desenvolver atividades multiletradas, porém as condições reais de trabalho podem impossibilitar a efetivação desse trabalho.

Silvério e Altoé (2008, p. 40) reiteram essa nossa preocupação. Para elas, o “[...] professor precisa sair da condição de eterno ‘principiante’ em relação ao uso do computador e da internet na escola”, e consideram que “[...] isso não ocorre só com boas intenções ou por meio de situações esporádicas de formação, é preciso aliar o compromisso do professor com a responsabilidade do Estado, para que esse conhecimento seja realmente produzido no contexto da e para a escola”; portanto, isso se efetivará por meio de um processo de formação continuada consistente e políticas públicas que consolidem um comprometimento do Estado em proporcionar qualidade na Educação básica. No entender de Pedrosa (2005, p. 5), “[...] as políticas públicas precisam atender às demandas de formação e contínua atualização de docentes”, contudo, o autor reitera que “[...] a democratização do ensino requer professores com valores, conhecimentos, habilidades, competências que lhes permitam responder aos desafios que lhes apresenta o cotidiano” (PEDROSA, 2005, p. 5), atualmente, um contexto social permeado por TDIC, embora o contexto educacional possa não ser o mesmo. Para Moran (2012a), não podemos perder mais tempo. Segundo esse autor, a “[...] educação é um direito básico e não deve ter coloração partidária. Os países que avançam mais na educação não mudam as políticas a cada governo, podem mudar pessoas, mas não diretrizes fundamentais” (MORAN, 2012a, p. 156), o que normalmente não vemos acontecer por aqui, tanto na esfera estadual quanto na federal.

Fantin e Rivoltella (2012, p. 124) também advertem sobre a importância de consolidar políticas de formação docente articuladas à política de inserção das tecnologias na escola, “[...] no sentido de uma política pública que ultrapasse as políticas de governo, que, muitas vezes, têm ficado à deriva dos interesses de cada gestão”. Entretanto, o que percebemos é que a Educação está sujeita à simpatia deste ou daquele governante, ou partido político, e que a qualidade na Educação não é assumida como política pública consistente, mas apenas como programas esporádicos e mutáveis. Interessam os resultados, como se esses não dependessem de investimentos e de consolidação de práticas, inclusive em relação à capacitação contínua dos professores.

Moran (2012a, p. 168) reitera essa ideia ao afirmar sobre o processo complexo que é educar. Para ele, educar “[...] exige mudanças significativas, investimento na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias”. No entanto, o autor adverte que em Educação “[...] não é tão simples mudar, porque existe uma ligação com o passado, que é necessário manter, e uma visão de futuro, à qual devemos estar atentos” (MORAN, 2012a, p. 168). A formação do professor apresenta relação intrínseca com o passado, com aspirações relacionadas ao futuro, mas elas estão intimamente relacionadas com outros fatores, alheios, muitas vezes, à consciência dos envolvidos no processo educacional, fazem parte de seu *habitus* professoral.

Segundo Santos (2012, p. 238), a partir de pesquisa-ação com professores em um curso de extensão (presencial e a distância), os “[...] relatos dos professores revelam a influência do paradigma de sua própria formação na atuação como profissional”. Além disso, o autor acrescenta que os professores “[...] percebem o potencial que as TICs podem acrescentar a sua prática, mas têm dificuldade para romper com o viés positivista”. Na verdade, o potencial é real, mas ainda não estamos totalmente preparados, tanto em relação aos multiletramentos exigidos, quanto em relação ao que está disponível nas escolas, no que tange aos recursos materiais. Porém algumas propostas já foram desenvolvidas.

Pesquisas mostram experiências na formação de professores com recursos tecnológicos, tais como as de: Barbosa (2005), que apresenta proposta para o curso “Informática Educativa no Ambiente PROINFO” para assegurar aos professores da rede pública acesso às tecnologias; Arnoni e Silva (2013), que desenvolvem oficinas de *webquest* com professores; Bassani et al. (2013), com *tablets*, também com professores; Pimental (2014), que defende o uso de *Webfólio* e *Webquest* na formação de professor, como forma de aprimorar o seu desenvolvimento profissional e subsidiá-lo para o uso com alunos; Lopes (2014) que utiliza aplicativos em *Tablets* com professores da Educação básica, de várias áreas em curso de formação, em uma escola particular de São Paulo, para depois aplicarem com os alunos. Esses são trabalhos envolvendo as TDIC no processo de formação de professores, potenciais usuários das mesmas tecnologias oferecidas na formação, isso se essa formação for consistente para subsidiar futuras práticas.

Além disso, há pesquisas que apresentam como enfoque o contexto de formação continuada para o uso de tecnologias, como a de Pavanelli-Zubler (2014),

realizada com professores da rede estadual do Mato Grosso. Nessa pesquisa, a autora evidencia que a escola é apresentada pelos professores como um “[...] ambiente em descompasso com os avanços da sociedade” (PAVANELLI–ZUBLER, 2014, p. 102). Isso se confirma pelos relatos dos professores que “[...] versaram sobre a morosidade com que as tecnologias chegam às escolas, a que se soma a qualidade desses equipamentos, a falta de preparo do professor para lidar com as tecnologias e a necessidade de quebra de paradigmas”. Em relação à formação continuada oferecida pelo CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – para os professores–pesquisados, esses profissionais demonstraram preocupação com o “conhecimento operacional” (PAVANELLI–ZUBLER, 2014, p. 103) relacionado à competência técnica, mas também, para que na formação haja maior relação entre teoria e prática. Segundo Pavanelli–Zubler (2014, p. 104), as diretrizes das políticas públicas do Mato Grosso “[...] já pontuam o reconhecimento da escola como *lócus* de formação e que os anseios e necessidades dos professores devem se revelar como norteadores das ações formativas”, além disso, a autora acrescenta que “[...] a formação deve ser pensada com base em experiências, em aspirações e na realidade desses educadores” (PAVANELLI–ZUBLER 2014, p. 104), o que acreditamos ser importante acontecer, inclusive no Paraná com a formação continuada pelo PDE.

A pesquisa de Ouriques (2014) analisa o curso Introdução à Educação Digital, do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), e a formação oferecida/vivenciada pelos professores para o uso das tecnologias na escola. Para isso, analisa o Guia do Cursista e os relatos de professores sobre o curso, após a formação. A autora diagnosticou um “[...] professor responsivamente ativo ao processo de formação, revelando convergências e divergências entre o prescrito e o vivenciado” (OURIQUES, 2014, p. 112). Para ela,

[...] embora o oficialmente prescrito [ao referir–se ao Guia do Cursista] delineie uma formação abrangendo conhecimentos de natureza operacional e reflexiva, de fato, a formação vivenciada não alcança as orientações estabelecidas e esbarra nas balizas colocadas pela dimensão técnica (OURIQUES, 2014, p. 114, inserção nossa).

Isso que também pode acontecer com os professores em formação pelo PDE/PR: a formação apresentar uma perspectiva, mas as práticas esbarrarem na dimensão técnica ou estrutural e material. Nesse sentido, um dos nossos objetivos

específicos é diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático–pedagógica, elaborada a partir da exigência do PDE/PR.

Há também pesquisa sobre o letramento digital dos professores, como a de Pereira (2014a), que diagnosticou “[...] pouca afinidade dos docentes com as condições físicas disponíveis”, bem como “[...] formação docente insuficiente para o desenvolvimento do letramento digital”, resultando em práticas letradas digitais incipientes e pontuais na escola, e essas práticas não consideram efetivamente [...] “as práticas sociodiscursivas dos alunos exteriores à escola” (PEREIRA, 2014a, p. 6). Santos (2015a) alerta sobre a necessidade de empoderamento do professor para o desenvolvimento de um trabalho mais crítico em relação às TDIC, como requisito para melhorar a Educação brasileira. Em relação às TDIC, o que esses autores nos mostram é que o empoderamento do professor e o letramento digital estão intrinsecamente relacionados, os quais refletem em práticas pedagógicas.

Para Almeida e Assis (2013, p. 82), “[...] a educação assume papel fundamental para propiciar aos estudantes a apropriação crítica das mídias e TIC”, entretanto, a questão que levantamos é se o professor está sendo preparado para essa “apropriação crítica”, para uma ampliação de sua formação inicial, em relação ao letramento tecnológico e digital na/para a Educação.

Padilha (2014, p. 81) utiliza uma metáfora para expressar a relação entre ensino e aprendizagem por meio das tecnologias: as “[...] tecnologias representam uma porta para um diálogo instigante entre docentes e estudantes”. No que concerne a esse diálogo, a autora acrescenta que ele “[...] deve ser reinventado a fim de se evitar não apenas o crescente desinteresse dos estudantes pelas situações de aprendizagem tradicionalmente oferecidas pelas escolas, como também para tornar mais atraente, prazeroso e compensador o ofício do educador”, o que passa necessariamente pela formação do professor, principalmente a formação continuada, para dar conta dessa “reinvenção”. Ademais, como esperar de um professor com formação tradicional inovações em suas práticas? Em função disso, Padilha (2014, p. 85) adverte que necessitamos de “[...] novas didáticas para a formação docente antes mesmo de novas didáticas para os estudantes, ou melhor, concomitantemente a elas”, por isso a necessidade de formação continuada, principalmente neste atual contexto sócio–histórico, e de uma revisão nos currículos dos cursos de formação inicial.

Almeida e Silva (2013) reiteram essa necessidade como forma de refletir em mudança da práxis docente:

Os professores devem se integrar ao cenário que vem sendo construído pelas tecnologias digitais, um espaço no qual são estabelecidas redes de relações que proporcionam múltiplas possibilidades de trocas, interações, construções coletivas e aprendizagens significativas, o que contribui para a ressignificação da sua prática docente. (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 1).

Integração e ressignificação que não são tão simples assim, haja vista os percalços os quais o professor precisa enfrentar, além da bagagem tradicional que carrega e não pode ser desconsiderada. São cobradas mudanças, novas didáticas, reinvenção, integração e ressignificação sem mudar as condições reais para que isso aconteça. Almeida e Franco (2014, p. 51) alertam que

[...] carecemos de políticas e currículos de formação inicial e continuada que integrem o uso para as tecnologias e o uso delas para a educação a médio e longo prazos. É importante que as iniciativas da federação, dos estados e municípios se sobreponham às pressões formativas e lucrativas das ofertas do mercado de cursos.

Esperamos que o PDE/PR e sua concepção de formação continuada possam suplantar essa carência e possam proporcionar aos envolvidos no processo (professor/PDE, professor das IES, técnicos da CRTE, alunos, pedagogos) possibilidades de desenvolvimento, por meio de escolhas e práticas mais contextualizadas com o momento sócio–histórico–tecnológico, para uma Educação de qualidade, não apenas seguindo um modismo de época. Ressaltamos que a atualização é uma demanda de todas as áreas do conhecimento, inclusive, com vistas a atender o atual momento de inserção das tecnologias digitais.

Outras carências, como as políticas públicas de inserção e a atualização das TDIC nas escolas, há que se discutir. Afinal, a formação de professores pode auxiliar na mudança das práticas pedagógicas, isso se conseguir atingir a concepção de ensino–aprendizagem a partir de uma perspectiva que contemple esses recursos tecnológicos digitais. Para isso, precisamos dos professores atualizados, bem como de TDIC em funcionamento.

Na sequência, apresentamos o Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná – PDE/PR, de maneira que possamos compreender o seu

funcionamento como formação continuada dos professores da rede pública de ensino, de forma geral e para o uso das TDIC, com vistas à construção de conhecimento.

1.4 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE –³³ do Paraná teve início como um programa de governo e passou a ser uma política de Estado, por meio da Lei Complementar 130/2010, legalizada, portanto, como uma política pública, independente de ações políticas governamentais e partidárias no Estado.

É um programa de formação para os professores da Educação básica pública paranaense que integram o Quadro Próprio do Magistério (QPM) e estão no Nível II da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira dos Professores. Com a realização do PDE, que tem duração de dois anos, o professor concluinte tem acesso ao Nível III da carreira docente. Ao longo desse período, o PDE “[...] oferece cursos e atividades nas modalidades presencial e a distância e disponibiliza apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa” (PARANÁ, 2013). O acesso ao Nível III também pode ocorrer se o professor tiver titulação de Mestrado e/ou Doutorado, conforme Lei Complementar nº 103/04, Art. 11, Inciso IV, e Lei Complementar 130/10, Art. 8º, § 1º, e queira pedir aproveitamento para obtenção de certificação do PDE, não se afastando para os estudos oferecidos pelo programa. Ainda de acordo com o Portal Dia a Dia Educação, subsidiado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), o “[...] objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico–metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ, 2013).

Para Tardif (2012, p. 230), “[...] a pesquisa sobre ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”. Esse diálogo foi resgatado por meio da formação oferecida pelo PDE/PR, envolvendo

³³ Para maiores informações, além das apresentadas aqui, ver SEED/PR (2014) e os trabalhos de Lima (2011), Nóbrega (2011), Ogliari (2012a), Ramos (2011), Silva (2009, 2012) e Striquer (2014).

as Instituições de Ensino Superior (IES), promovendo troca de experiências entre contextos distintos da Educação.

O PDE/PR é um modelo de formação que proporciona aos professores o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. No primeiro ano, eles frequentam as Instituições de Ensino Superior públicas do Estado de forma presencial. Já no segundo ano, os cursos são realizados em momentos semipresenciais, pois os professores PDE retornam com 75% das aulas para as escolas de origem, onde implementam um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, exigência do PDE, bem como acompanham pelo portal da SEED outro modelo de formação, o Grupo de Trabalho em Rede – GTR, como tutores, direcionado para outros professores da rede pública, por meio de atividades colaborativas no Portal Dia a Dia Educação, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação. Durante esse segundo ano, os professores ainda continuam reunindo-se com o orientador da IES para finalização de um artigo que juntamente com uma produção didático-pedagógica são publicados na página do PDE no Portal Dia a Dia Educação (SEED/PR, 2014).³⁴

Ao longo do processo de formação realizado no PDE, os professores em formação desenvolvem, por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – o *Moodle* – adotado pela SEED/PR na estrutura AVA –, denominado e-escola, uma formação com professores da mesma área de atuação, são os GTR: local onde são discutidos materiais em desenvolvimento na pesquisa do professor PDE, com intenção de troca de informações. Moraes e Teruya (2010, p. 16) consideram a orientação e o desenvolvimento do GTR uma atividade de “[...] democratização do conhecimento”, pois é por meio dela que “[...] o Professor PDE socializa os conhecimentos apreendidos, desde o início do Programa, para os demais professores da rede pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação”. Para essas autoras, o PDE

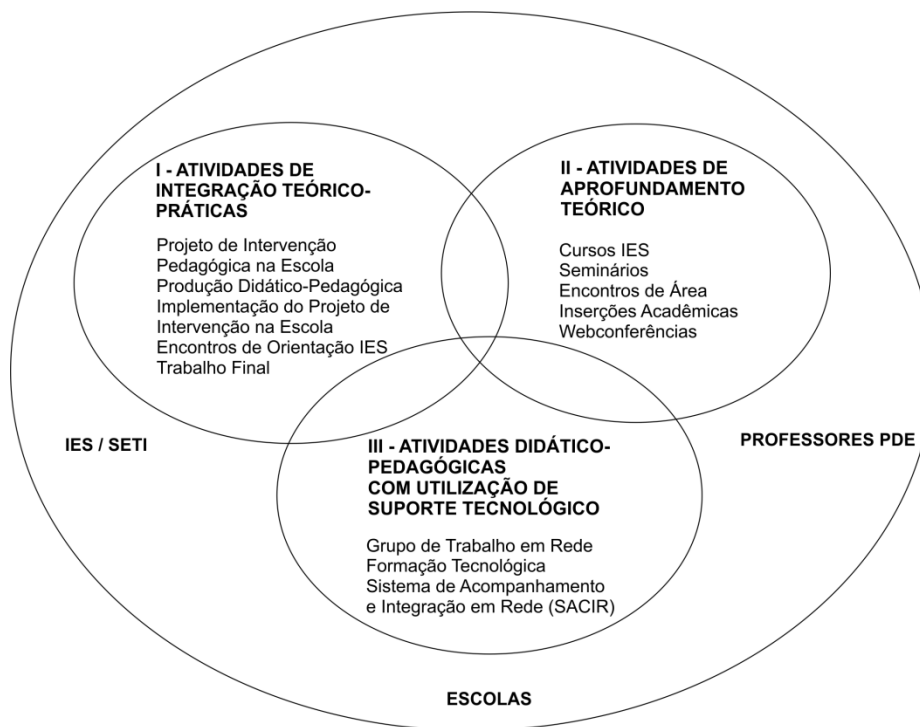
[...] é uma oportunidade de potencializar esforços e possibilidades de enfrentamento das contradições e desafios que marcam o trabalho docente, especialmente em uma época de supervalorização da técnica, em detrimento do conhecimento humano. (MORAES; TERUYA, 2010, p. 19).

³⁴ Os trabalhos dos professores PDE encontram-se disponíveis em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=623>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

Embora esse enfrentamento possa ficar apenas nos níveis de reflexão e discussão, sem mudanças efetivas em ações pedagógicas, dadas às condições encontradas, não estamos desmerecendo essa oportunidade.

As atividades do Programa divididas em dois anos são organizadas em três eixos: Eixo 1 – atividades de integração teórico–práticas; Eixo 2 – atividades de aprofundamento teórico; e Eixo 3 – atividades didático–pedagógicas com utilização de suporte tecnológico constituindo o que o próprio documento síntese nomina de Plano Integrado de Formação Continuada, que pode ser visualizado pela Figura a seguir:

Figura 3 – Plano Integrado de Formação Continuada pelo PDE



Fonte: Paraná (2014, p. 10).

Mesmo com a existência desses três eixos formadores e com os vários processos de troca e envolvimento entre universidade, escolas, SEED e professores PDE/PR, é no momento de implementação da produção didático–pedagógica que os professores enfrentarão as dificuldades da realidade da escola pública.

De acordo com o documento Síntese do PDE (PARANÁ, 2013; 2014), o Eixo 1

[...] prioriza as atividades voltadas para a integração teórico-prática, enquanto parte da proposta de formação continuada do PDE, estando nele contemplado: o **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola**, o processo de **Orientação nas IES**, a **Produção Didático-pedagógica**, direcionada para a **Implementação do Projeto na Escola e o Trabalho Final**, considerado como trabalho de conclusão do Programa (PARANÁ, 2014, grifos originais).

Além do Eixo1, há também o Eixo 2 – atividades de aprofundamento teórico, composto por cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e webconferências, em que o professor participará

[...] de um conjunto de atividades que serão ofertadas pelas IES parceiras e pelo PDE/SEED, objetivando ampliar, aprofundar e atualizar os seus conhecimentos, sendo que seu conteúdo abrangerá temas relativos aos Fundamentos da Educação, à Metodologia de Pesquisa, Metodologia de Ensino e Produção Didático-pedagógica e, aos conteúdos curriculares específicos de sua área de ingresso no PDE, possibilitando o aprofundamento teórico-metodológico, dentre outras possibilidades de oferta. (PARANÁ, 2014).

Já o Eixo 3, do qual o GTR faz parte, compreende atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.

Na página da SEED, especificamente no que se refere ao PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional (SEED/PR, 2014),³⁵ encontramos a definição do Programa, o objetivo, informações sobre quem pode participar, sobre o afastamento, sobre o aproveitamento de titulação, sobre a proposta pedagógica, um vídeo institucional, bem como *links* que direcionam para documentos e leis.

Encontramos ainda *links* sobre o cronograma, o GTR, as linhas de estudo, as produções dos professores PDE, roteiros para os professores, informações sobre a turma, entre outros, como pode ser visualizado a seguir:

³⁵ Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

Figura 4 – Links disponíveis



Fonte: SEED/PR (2014).

No *link* sobre a Formação Tecnológica (SEED/PR, 2014),³⁶ encontramos seis questões com a ressalva: “Clique nas questões abaixo, para expandir as respostas”, conforme apresentamos a seguir:

PDE – Formação Tecnológica

Clique nas questões abaixo, para expandir as respostas:

1 – O que é?

2 – Como é realizada?

3 – Como esta formação contribuirá para a formação do Professor PDE?

4 – De que forma esta Formação se encaixa dentro do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)?

5 – Quais os outros eixos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)?

6 – Após essa Formação, onde o Professor PDE será capaz de atuar?

Desses questionamentos, destacamos duas respostas que podem contribuir para esta pesquisa. A primeira delas é a definição, explicação dada ao primeiro questionamento sobre o que é a formação tecnológica:

A Formação Tecnológica é uma atividade prevista no Plano Integrado de Formação Continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Nessa formação, o(a) professor(a) PDE utilizará recursos tecnológicos que o(a) auxiliarão na organização e edição das produções a serem realizadas no Programa: Projeto de Intervenção

³⁶ Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=453>>.

Acesso em: 14 fev. 2014.

Pedagógica, Produção Didático-pedagógica e Trabalho Final. (SEED/PR, 2014).

A segunda resposta, de interesse desta pesquisa, está relacionada ao sexto questionamento: Após essa Formação, onde o Professor PDE será capaz de atuar?

SACIR: sistema de acompanhamento das ações desenvolvidas pelo Professor PDE no Programa. É destinado ao Coordenador do PDE na IES, Orientador IES, Professor PDE, Representante PDE do NRE e Coordenação de Articulação Acadêmica/ CAA/SEED.

E-escola: Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED, no qual será realizada a parte em EaD da Formação Tecnológica no primeiro período, bem como o curso de Formação de Professor-tutor e a edição do GTR no segundo período do Programa.

Grupo de Trabalho em Rede – GTR. (SEED/PR, 2014).

Pela resposta dada a esse questionamento, constatamos que a formação tecnológica oferecida aos professores PDE não tem como objetivo prepará-los para a sala de aula, para práticas pedagógicas por meio do uso das TDIC, mas capacitá-los para a realização das atividades exigidas por essa formação continuada: “[...] organização e edição das produções a serem realizadas no Programa: Projeto de Intervenção Pedagógica, Produção Didático-pedagógica e Trabalho Final”, conforme explicação para a primeira questão, reforçada pela resposta ao terceiro questionamento: “Subsidiando o Professor PDE no uso de recursos tecnológicos, bem como no desenvolvimento das atividades previstas no Programa” (SEED/PR, 2014).

É no *link* “Produções PDE” que encontramos os artigos e as produções didático-pedagógicas. Além disso, encontramos também os sub-*links* apresentados na figura a seguir:

Figura 5 – Sub-*links* disponíveis



Fonte: SEED/PR (2014).

No *link* “Acesso ao Curso” são realizados os Grupos de Trabalho em Rede – GTR. De acordo com Lima (2011, p. 14–15), é “[...] por meio do GTR que cada professor participante do PDE poderá apresentar seu plano de trabalho, proposta de construção de material didático e de intervenção na escola. Discutindo cada um desses materiais com professores também de sua área de atuação e/ou correlatas”. No GTR, o tutor é o professor PDE responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento das atividades e materiais a serem discutidos no ambiente AVA, porém esse professor está sob orientações e determinações da SEED.

O GTR tem o intuito de socializar as produções realizadas pelo Professor PDE durante o Programa, a saber: Projeto de Intervenção Pedagógica, Produção didático–pedagógica, bem como questões específicas sobre a Implementação Pedagógica na Escola (PARANÁ, 2014, p.12).

Portanto, o que ocorre nesse processo de formação em serviço é uma articulação entre experiências: professor PDE (denominados informalmente de ‘pedeandos’); professores das IES; orientador; professores da Educação Básica, participantes dos GTR; além das leituras teóricas e a interação com os alunos. Toda essa articulação resulta em possíveis mudanças no ensino público, principalmente diante das exigências de formação contínua.

Segundo Kadri, Campos e Souza (2011, p. 121), o programa “[...] valoriza a produção coletiva do saber e a visão da escola como locus de formação e avança na sua integração com recursos tecnológicos e midiáticos, colaborando no desenvolvimento de novos paradigmas para a aprendizagem de professores”. Costa (2004) também destaca como positivo as contribuições teóricas que concebem a escola como “*locus* de formação continuada”, pois [...] “valorizam os saberes docentes e reconhecem que os ciclos de vida profissional dos professores se constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente” (COSTA, 2004, p. 74). Foi isso que embasou a concepção, pelo menos inicial, da formação PDE/PR, pois há uma exigência na seleção para participação dessa formação em serviço e posterior aplicação da produção didático–pedagógica na escola de origem ou atuação do professor, após distribuição de aulas, a cada início de ano letivo.

Conforme o Portal Dia a Dia Educação (PARANÁ, 2013), a série Cadernos PDE, distribuídos em dois volumes, é constituída pelos Artigos Científicos – volume I – elaborados pelos professores PDE, cujas sinopses são disponibilizadas por disciplina para pesquisa e pelas Produções didático–pedagógicas – volume II (SEED/PR, 2014).³⁷ Essa disponibilização possibilitou–nos a seleção de nossos objetos de pesquisa.

Um de nossos objetos de estudo são os artigos, denominado de Trabalho Final pelo Documento Síntese do PDE, que o especifica como:

[...] atividade que será realizada no 4º período, com o objetivo de divulgar e socializar o trabalho desenvolvido pelo Professor PDE, na perspectiva de enfrentamento aos problemas do cotidiano da escola onde está inserido. O Trabalho final, apresentado na forma de **artigo científico**, deve contemplar entre outras questões: a problemática estudada; os dados coletados em sua implementação e a análise consistente dos mesmos, para que seja construída uma proposta de conclusão que represente a dimensão do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, como também as contribuições das discussões do Grupo de Trabalho em Rede – GTR (PARANÁ, 2014, *online*, grifos originais).

Outro objeto de estudo, também de nosso interesse, é a Produção didático–pedagógica. Definida pelo Documento Síntese,

[...] esta atividade é a elaboração intencional do professor PDE ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. Está prevista para o segundo período do Programa, com o acompanhamento do orientador e tem correlação direta com a implementação na escola. Portanto, o professor precisa ter clareza quanto à intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua aplicabilidade na realidade escolar. (PARANÁ, 2014, *online*).

De acordo com Ramos (2011, p. 65), numa visão bastante otimista, “[...] o PDE provoca um deslocamento dos professores de sua posição de consumidores para reelaboradores de conhecimento num movimento que deixa de ser descendente e para ser ascendente” (*sic*). Acrescentamos aqui a nossa visão, que entendemos ser

³⁷ Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

mais realista, de que os professores sejam reflexivos acerca dos conhecimentos e reelaboradores de suas práticas pedagógicas, pois a formação pelo PDE/PR ocorre em (apenas) dois anos para suplantar toda a formação inicial e histórica desse professor. Um profissional reflexivo, para Perrenoud (2002b p. 44), “[...] não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes”. Para Mons (2014, p.7),

[...] se o professor PDE nos dois anos faz da sua participação, no programa, a ação da reflexão e crítica do seu próprio trabalho e consegue perceber a sua prática como mutável e por ele atingível, ele reconhece que sua prática pode e deve ser ou não mudada.

Para Silva (2012, p. 37), o PDE “[...] faz parte de um programa que joga luz sobre um novo formato de formação que toma o professor não como expectador e assistente, mas como sujeito e protagonista em seu próprio processo de formação”. Ogliari (2012a, p. 23) também destaca como uma característica importante desse processo de formação a “[...] possibilidade de elaboração de materiais pedagógicos pelos professores participantes”. Moraes e Teruya (2010, p.4) também apontam como positivo o “[...] reconhecimento de professores como produtores de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem”, e acrescentam que o programa se configura como um programa de formação continuada, “[...] atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação básica, superando o modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua”. Portanto, espera-se no PDE/PR um professor agente de sua própria formação continuada, protagonista do processo de formação e reelaboração de conhecimento, além de agente reflexivo do processo de mudança da Educação. Thurler (2002) aprofunda essa visão em relação aos professores, ao relacionar as competências ao protagonismo deles. Para esse autor,

[...] é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo. (THURLER, 2002, p. 90).

Entretanto, discordamos em parte da afirmação de Thurler (2002) de que os professores “[...] não sejam mais vistos como indivíduos em formação”, pois os bons profissionais, independente da área de atuação, estão em constante formação, em constante atualização.

Também para Nóvoa (1998, p. 31), os professores “[...] não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber [...] não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos [...] não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”; características exigidas no processo do PDE/PR, distanciando de formações e atividades impostas ou de “pacotes curriculares” prontos a serem aplicados, sem o tempo necessário para a reflexão e práticas inovadoras.

Entretanto, não nos esqueçamos dos fatores “deformadores” e “desqualificadores” (ARROYO, 1985), inerentes ao trabalho dos professores, surgidos no âmbito escolar. Mais do que responsabilizar o professor e a formação inicial ou continuada pelo sucesso ou insucesso da Educação, convém um olhar crítico sobre as condições presentes nesse contexto. Acreditamos que ao diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores apresentaram no momento de implementação de seu Projeto de Intervenção Pedagógica, a partir da formação pelo PDE/PR, estaremos possibilitando esse olhar crítico.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 375) defendem a ideia de que “[...] a própria escola é lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais”. O professor em período de formação PDE está engajado em um processo que possibilita ampliar seus conhecimentos via Instituição de Ensino Superior, com pesquisas, leituras, reflexões; e, conseqüentemente, aplicar seu projeto de estudo na escola em que atua. Pedrosa (2005, p. 5) salienta a importância da aproximação entre universidade e escola para a composição de um trabalho conjunto, o que possibilitará a formação do professor-pesquisador. O autor acrescenta que

[...] a prática pedagógica e a experiência profissional, acumuladas por professores ao longo de suas vivências, indicam que a universidade também tem muito que aprender com os professores. Se superada a distância entre a universidade e a escola, certamente, haverá uma troca de informações e uma discussão crítica que muito poderá contribuir para ambas. (PEDROSA, 2005, p. 5).

A aproximação, a troca de informações e as experiências são possibilitadas pelo formato da formação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, e esse professor–PDE–pesquisador, muitas vezes, após a finalização do PDE, engaja-se em grupos de pesquisas nas IES ou prossegue seus estudos participando de programas de pós-graduação, em nível de Mestrado.

Para Moreira (1999, p. 31), “[...] não se renova a prática, nem se faz avançar a teoria, sem um intenso debate acadêmico”, o que pode ser propiciado pela troca entre professores da rede pública em formação pelo PDE/PR e professores das IES. O autor propõe que a teorização avance “[...] em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular” (MOREIRA, 1999, p.32). Portanto, essa renovação e esse avanço só ocorrerão se houver uma troca de informações e experiências entre a academia e os envolvidos na prática pedagógica de base, o que pode ocorrer entre os envolvidos na formação continuada PDE/PR.

Para Striquer (2014, p. 11), o PDE “[...] não é uma nova e inédita proposta de programa de formação continuada de professores, mas uma proposta que reúne as proposições realizadas por leis, documentos, planos e programas anteriormente elaborados”. A constatação desse autor se dá em função de haver uma lei nacional que prevê a valorização do profissional da Educação, inclusive aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394, Art. 3º (BRASIL, 1996), ou seja, o estado do Paraná estaria tão somente cumprindo uma lei, pelo menos por enquanto.

Entretanto, no entender de Moraes e Teruya (2010, p. 5), ao implementar o PDE, “[...] o Paraná corrobora o PDE nacional, apesar de inovar, porque estabelece uma interlocução junto as (*sic*) universidades públicas do Estado”, haja vista a formação presencial, mesmo que em alguns momentos ela seja semipresencial, o tempo de estudo e o contato direto com docentes de IES que se propõem a colaborar com a formação continuada. Isso não ocorre no PDE nacional, que prevê formação continuada a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para essas autoras, “[...] o governo estadual corrobora a modalidade de formação presencial, contrariando os ditames do mercado, que tem ofertado uma formação fragmentada e aligeirada de professores/as” (MORAES; TERUYA, 2010, p. 7). Convém ressaltar que isso aconteceu até 2015, período de escrita desta tese. Além disso, a cada ano do programa, alterações são realizadas nos mais diversos aspectos. Portanto, é um

programa que está em constantes mudanças, desde o seu processo de seleção, afastamento, a finalização. Segundo Moraes e Teruya (2010, p. 19, inserção nossa), ao partir da prática dos professores,

[...] o Programa garante uma formação contextualizada, engendrada no cotidiano escolar. Da forma como está instituído [inclusive com o GTR], contribui para transformar a escola em um espaço para troca de expectativas, experiências e vivências.

Silva (2009, p. 4254) também destaca essa característica da formação pelo PDE/PR: “[...] o programa se contrapõe às concepções de formação continuada concebida de forma homogênea, fragmentada e descontínua, centralizadas na reflexão da própria prática pedagógica”. Portanto, mesmo em constantes alterações, confirmamos aspectos positivos dessa formação profissional que, até o presente momento, ainda mantém a essência do programa. Thurler (2002) aprofunda e contribui para esta discussão ao apresentar sobre os princípios a serem superados no que se refere à formação contínua, exigindo uma concepção muito mais ampla

[...] que compreende um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos, permitindo identificar novos questionamentos que prepararão as reformas seguintes. (THURLER, 2002, p. 91).

Podemos depreender desse aprofundamento algumas características presentes no PDE/PR, entre elas: o envolvimento entre os participantes no processo de formação PDE (professores PDE, professores das IES, professor-orientador, professores participantes do GTR, discentes, pedagogos, equipe diretiva, coordenações, entre outros), por meio da pesquisa-ação no momento da implementação da produção didático-pedagógica do PDE, visto que são aplicados e analisados o processo e o resultado da implementação; a interação que ocorre desde os cursos oferecidos por meio de módulos pelas IES, até as atividades do GTR, bem como no momento de implementação da proposta, envolvendo muitas competências profissionais. A cada nova edição do PDE, inovações tendem a contemplar e complementar o protagonismo dessa formação.

Nóbrega (2011), após aplicar questionário para quinze professores que tinham realizado PDE, entre 2008 e 2009, cujo objetivo era diagnosticar se haviam utilizado

os recursos tecnológicos e quais os motivos que os levaram a isso, diagnosticou que quase a totalidade dos professores utilizou algum tipo de recurso midiático e/ou tecnológico no momento de aplicação da produção didático–pedagógica do PDE, sendo que os mais citados foram o computador, a TV e os materiais impressos. Além disso, os quinze professores participantes “[...] afirmaram acreditar no potencial e importância das mídias e tecnologias enquanto recursos pedagógicos” (NÓBREGA, 2011, p. 20).

Ogliari (2012a) alerta sobre a possibilidade de mudança na prática escolar dos professores PDE, ressaltando que isso dependerá de algumas variantes: as “[...] condições de formação ofertadas ao professor na IES, e a própria IES, quando participa do PDE e as condições que se ofertam aos professores PDE e às escolas em que implementam seus projetos” (OGLIARI, 2012a, p. 5). Portanto, essa é uma equação cujo processo e resultado final dependem de vários fatores. Para Moraes e Teruya (2010, p. 13), a “[...] tendência após uma formação contínua e densa é de que os docentes reflitam sobre sua prática, no sentido da construção de uma nova prática que se faz práxis”. Essa nova postura pode ocorrer, inclusive no tocante aos recursos tecnológicos digitais, como forma de “[...] desenvolver novas práxis para novas educações” (SANTOS, 2013, p. 5). Mais uma vez, isso não dependerá apenas do professor, mas de todos os envolvidos no processo de formação, inclusive após a formação, no retorno do professor à sala de aula. Ainda, em relação à ação docente, de acordo com Aguiar (2012, p. 5–6), é importante “[...] aproximar a práxis docente da reflexão de base científica”, o que a autora considera como uma “[...] ação fundamental na conquista de uma autonomia mais efetiva do professor, inclusive em relação a certos materiais didáticos que hoje dominam o cotidiano das escolas”. Essa aproximação e reflexão ocorrem no processo de formação docente do PDE/PR, pois a universidade se faz presente como formadora/orientadora dos professores em formação, e a CRTE, como formadora/orientadora acerca da formação tecnológica.

Ogliari (2012a) resalta alguns aspectos positivos sobre a formação PDE:

[...] liberação do professor para estudo, parceria com universidades, forte fundamentação teórica e metodológica, assumir o professor como produtor de conhecimento sobre a escola e sobre o ensino–aprendizagem, o Estado como elemento responsável pela formação do professor, com pesados investimentos materiais/financeiros. (OGLIARI, 2012a, p. 138).

Para esse autor, um fator relevante no processo do PDE é a “[...] importância creditada ao professor como produtor de materiais didáticos”, o que lhe possibilitaria distanciar-se do livro didático. Além disso, Ogliari (2012a, p. 141) destaca que

[...] se o professor possuir forte fundamentação teórico/conceitual articulada a forte fundamentação metodológica advinda de bons processos de formação, além de produzir materiais didáticos, poderá elevar o nível de exigência conceitual que chega até o aluno, mesmo com o uso de livro deficiente. (OGLIARI, 2012a, p. 141).

Isso significa um alto nível de exigência desse profissional, bem como grande expectativa de resultados, a partir de uma formação continuada, desconsiderando o contexto sócio-histórico-econômico do qual esse professor faz parte e para o qual ele retorna para implementação de seu Projeto de Intervenção Pedagógica, idealizado no momento de formação teórica.

Em relação à produção do material por parte do professor, Ogliari (2012a, p.45) afirma que os professores sentem-se inseguros por não estarem acostumados com esse tipo de situação, “de elaboração intelectual”, e acrescenta: “[...] isso representa que a posição social que lhes cabia enquanto professores não era o de ‘produtor’ de material e sim o de ‘consumidor’ de material didático utilizado pela escola e pelos cursos de formação” (OGLIARI, 2012a, p. 45). Para o autor,

[...] mudar a escola por meio da implementação do projeto do professor PDE, requer que a comunidade escolar esteja envolvida com o projeto e acredite nele como uma possibilidade real de superação das dificuldades encontradas na (*sic*) dia a dia da escola. (OGLIARI, 2012a, p. 43).

Mais uma vez, não cabe apenas ao professor esse processo de mudança ou de tentativa de alteração da realidade, nem tampouco cabe apenas à “comunidade escolar” fazê-lo, pois as dificuldades encontradas podem ser muito mais abrangentes.

Além de o professor ser autor na produção de material didático-pedagógico e a intensa formação voltada à metodologia da pesquisa, bem como a formação voltada às questões educacionais contemporâneas e específicas da área de formação, Silva (2009) também vê como um dos resultados imediatos do programa a inclusão tecnológica dos professores PDE, em função de a maioria possuir larga experiência no magistério e não dominarem os usos das tecnologias envolvidas no processo dessa formação. Uma participação mais ativa envolvendo as tecnologias é, na

verdade, uma exigência do processo de formação pelo PDE, em função de um dos Eixos do programa: Eixo 3 – Atividades Didático–pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.

O levantamento inicial de Ogliari (2012a, p. 90) para a seleção do professor PDE diagnosticou que “[...] as escolas se protegem do olhar da administração” ao não apresentarem as dificuldades de implementação do projeto: “[...] assumir que projetos passaram por dificuldades na escola, é assumir fragilidades da escola perante órgãos superiores” (OGLIARI, 2012a, p. 90). Para esse autor, ao fazerem isso, os

[...] agentes podem até considerar em certos momentos que os professores PDE não exercem muita influência para a transformação da escola, o que significaria, por extensão do raciocínio, que o PDE não traria muitos resultados para a escola, culpando a SEED e até mesmo as universidades, o que de certa forma retiraria a culpa da escola. (OGLIARI, 2012a, p. 91).

Entretanto, as dificuldades vividas pelas escolas podem advir de recursos (materiais, financeiros) e autorizações (ou proibições), vindas da própria SEED; além disso, o que pode acontecer é uma desmotivação e descrença do professor, do seu papel de agente de transformação ou “agente das inovações” (KENSKI, 2012, p. 97), mediante entraves da realidade do dia a dia educacional. Mesmo assim, convém lembrar um alerta realizado por Arroyo (1985), pois, segundo esse autor,

[...] se for essa a intenção da ênfase dada ao preparo dos mestres, estaremos alimentando mais uma doce ilusão, estaremos revivendo mitos, na medida em que voltamos a privilegiar o que o profissional pensa, a visão que leva à escola como chave mágica que superará as condições materiais em que se dá sua prática pedagógica. (ARROYO, 1985, p. 8).

Portanto, segundo esse autor, “[...] as condições materiais são esquecidas mais uma vez, ou são marginalizadas, como se pouco ou nada pesassem no fracasso da escola. Volta a ser responsabilizado o mestre e seu preparo” (ARROYO, 1985, p.8). Mais uma vez, a consciência dessa realidade não pode ser deixada à margem, seja no retorno desses professores PDE para a escola, seja na implementação de suas propostas didático–pedagógicas. Há um programa de formação e há exigências para o professor, que busca atender a essas exigências e preparar um Projeto de Intervenção Pedagógica orientado por um professor–orientador da IES, mas no

momento de sua implementação, ele pode esbarrar na realidade de sua escola, ocorrendo uma estagnação no Programa de Desenvolvimento Educacional.

Para Pinto (2010, p. 116), no espaço pedagógico existem “[...] lugares de práticas que se complementam e se (re)constroem. Lugares que são situados social e politicamente. Lugares precisam ser protagonizados e teorizados, inclusive por quem os produz”. Acreditamos que isso precisa e pode acontecer por meio do PDE, haja vista a participação ativa do professor, tanto em relação às teorias estudadas quanto à implementação do projeto.

O momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. Segundo Freire (1996, p. 39), é “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. O período de formação do professor PDE precisa ser de reflexão, atuação, mudança, produção teórica e prática, mesmo que (e inclusive) permeados por toda uma história e conscientes (ou não) do “inacabamento” (FREIRE, 1996 p. 50), ou dos fatores “deformadores” (ARROYO, 1985) dos quais participamos. Nóvoa (1999) vê como natural que os esforços inovadores na formação de professores contemplem práticas de formação–ação e de formação–investigação, e isso ocorre no formato desenvolvido pelo PDE até o presente momento.

Entretanto, Vasconcellos (2007, p. 170) nos alerta para a dificuldade de se internalizar uma nova concepção, de se atingir a “consciência enraizada”. Para o autor, esse enraizamento

[...] pode se dar seja através de uma construção consciente, seja por progressiva assimilação em função da imersão em determinado ambiente cultural. Sua transformação, de qualquer forma, se dá através de uma autêntica práxis, ou seja, por um processo de ação–reflexão constante e crítico. (VASCONCELLOS, 2007, p. 170).

Situação próxima é vivida pelo professor em formação PDE. Mesmo assim, Vasconcellos (2007) nos adverte de que a efetiva mudança da prática pedagógica não é uma simples substituição de técnicas ou recursos, mas a transformação se dará por meio de uma “[...] (re)construção, que, como tal, deve partir do que o sujeito tem da história pessoal e profissional (em se tratando do sujeito coletivo, há que se levar em conta também a história institucional e social)” (VASCONCELLOS, 2007, p. 170). O

mesmo podemos dizer da formação PDE, que não vai substituir plenamente a bagagem cultural do professor, mas pode contribuir para a reconstrução dessa “história pessoal e profissional”, para o enriquecimento dessa bagagem e, a partir de reflexão, pode contribuir para a práxis, inclusive, dependente da “história institucional e social” em que o professor está inserido. Além disso, há o *habitus* que, enquanto produto da história, “[...] produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história.” (BOURDIEU, 1983a, p. 76).

Santos (2003, p. 45) alerta para a questão da formação acelerada, por meio de cursos de pequena duração, que, segundo ela, “[...] não prepara os sujeitos para incorporar a essência dos novos conhecimentos. E o professor, não encontrando sentido no que lhe foi ensinado, continua transmitindo conteúdos também sem significação”. O que pressupomos não ocorrer no processo de formação do PDE, haja vista seu tempo de desenvolvimento, principalmente se houver o envolvimento do professor em sua formação “[...] quando esta [a formação] prioriza suas experiências e necessidades formativas” (OGLIARI, 2012b, p. 2, inserção nossa), se houver a disposição por parte do professor PDE para a reflexividade, embora haja uma formação inicial e uma concepção já internalizada.

Para Kadri, Campos e Souza (2011, 137), o PDE, tal como está, embora consiga integrar, de maneira concomitante e longitudinal, atividades de cunho teórico-prático e utilizar suportes tecnológicos, ainda apresenta limitações, quais sejam: “[...] não romper com a questão da fragmentação, continuidade e efemeridade das propostas de formação continuada, ao não dar condições de oportunidade de desenvolvimento profissional após os dois anos do programa”. Mesmo sendo um programa reconhecido e elogiado nacionalmente, também merece uma revisão, inclusive após finalização e término dos dois anos de formação.

Rietow, Ens e Bertotti (2013), ao analisarem o número de participantes do PDE por escola, no ano de 2007, no município de Curitiba-PR, e as notas obtidas no IDEB, entre 2007 e 2009, diagnosticaram que trinta e nove, das sessenta e uma escolas, alcançaram as metas do IDEB, e que as notas das escolas que possuem professores e pedagogos envolvidos no PDE aumentaram. Além disso, ao comparar o número de professores e pedagogos participantes e a diferença entre 2007 e 2009, os resultados indicam que a participação no PDE/PR influencia de forma positiva na nota do IDEB. Portanto, trata-se de um resultado positivo, mesmo que limitado a um município.

Informações sobre essa correlação entre metas do IDEB e participação no PDE poderiam ser ampliadas por meio de levantamento estatístico pela própria SEED, mantenedora do PDE/PR. As atividades de formação, mediante os três eixos do programa, e as exigências para o professor PDE podem estar suplantando as dificuldades até então presentes que dificultavam alcançar as metas do IDEB.

De acordo com resultados iniciais de pesquisa de Pereira (2014b), por meio de análise de interação entre universidade e escola no contexto do PDE/PR, em situações de formação por professores universitários, a autora diagnosticou, no mesmo programa, diálogos distintos entre universidade e escola: “[...] um que favorece a manutenção da distância entre elas e outro que propicia a construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência, com base no conhecimento teórico–científico” (PEREIRA, 2014b, p. 132). O autor salienta que o professor universitário ao “[...] manter–se rígido em seu posicionamento, sem abri–lo para discussão, [...] exclui todas as possibilidades de que o professor da educação básica se aproprie dos discursos que ele apresenta” (PEREIRA, 2014b, p. 132). Por isso, essa autora destaca que

[...] há caminhos possíveis para que a universidade contribua para a construção de conhecimentos que atendam a demandas específicas da escola, desde que esteja aberta não apenas ao contato com os professores via cursos de formação, mas, sobretudo, que considere as vozes e as necessidades trazidas por eles a esses cursos. (PEREIRA, 2014b, p. 132).

Esse resultado corrobora para que mudanças sejam contempladas no que tange à interação entre as universidades e a escola no contexto do PDE/PR, assim como ao diálogo entre professor da IES e o professor em formação pelo PDE. Os resultados da formação pelo PDE também dependem dessa interação.

As pesquisas sobre o PDE estendem–se a outras disciplinas, como a de Biz e Francischett (2013) e Biz (2014), cujo foco é a Geografia. Para essas autoras, “[...] aproximar os professores da rede de ensino do universo acadêmico proporciona mais oportunidades de real formação contínua, não sendo apenas mais acúmulo de horas de formação sem debates científicos, observações criteriosas do universo escolar” (BIZ; FRANCISCHETT, 2013, p. 10). Essa real formação demanda debates científicos, reflexão e práxis mais contextualizadas com o momento sócio–histórico.

Retratamos aqui uma formação continuada recente e em novo formato. Além de ser um programa novo, o PDE/PR é um programa de governo em constantes mudanças. Mesmo assim, no formato em que se apresenta neste momento, constatamos a sua produtividade e a forte característica de interação entre universidade e escola pública; entre professores formadores e professores PDE; entre professores PDE e professores em curso pelo GTR; entre professores PDE e alunos em momento de implementação da produção didático–pedagógica. Ademais, essa incursão teórica sobre o PDE/PR nos ajuda a compreender o foco de nossa pesquisa e o *corpus* em análise.

Na sequência, apresentamos os pressupostos metodológicos desta pesquisa, os caminhos tomados para este processo científico no que se refere à seleção, à fundamentação e ao percurso, bem como aos participantes, para a concretização da análise dos dados de pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A partir deste capítulo, pretendemos explicitar os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, no intento de responder à **questão norteadora** deste estudo: como se efetivaram as implementações das produções didático–pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa, no período analisado, com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)? Propomo–nos confirmar a **hipótese** de que as implementações de produções didático–pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa com o uso das TDIC efetivam–se com adequações, em função das reais situações de sala de aula encontradas pelo professor.

Apesar de nossa pesquisa também apresentar alguns dados numéricos, porcentagens, nosso enfoque não é quantitativo. Embora esses dados nos ajudem a compreender dados qualitativos, apresentamos neste capítulo uma reflexão sobre a pesquisa qualitativo–interpretativista e algumas implicações metodológicas da perspectiva teórica por nós utilizada. Por fim, contextualizamos e caracterizamos a constituição do *corpus* da pesquisa, apresentamos um perfil dos participantes desta pesquisa e apresentamos as categorias de análise dos registros coletados.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Strauss e Corbin (2008, p. 23), pesquisa qualitativa refere–se a “[...] qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”. Ainda para esses autores, os métodos qualitativos “[...] podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais sabe–se (*sic*) muito, para ganhar novos entendimentos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Segundo Pereira (2004, p. 21–22), a pesquisa qualitativa “[...] se ocupa da investigação de eventos qualitativos mas com referenciais teóricos menos restritivos e com maior oportunidade de manifestação para a subjetividade do pesquisador”. Porém, ainda para a pesquisa, o “[...] dado qualitativo é uma forma de quantificação

do evento qualitativo que normatiza e confere um caráter objetivo a sua observação” (PEREIRA, 2004, p. 21).

Para Bortoni–Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, em nosso caso, principalmente, são as práticas de professores durante um processo de formação continuada, explicitadas por meio de artigo produzido, produção didático–pedagógica, questionário respondido e entrevista concedida. Para Bardin (1979, p. 21, grifos originais), “[...] na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características em um determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”. Bogdan e Biklen (2013) apresentam cinco características básicas para a pesquisa qualitativa, mesmo que haja pesquisas que não tenham todas elas ou, ainda, que alguma dessas características não seja tão marcada na pesquisa:

1. O ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o instrumento principal.
2. Os dados da investigação são predominantemente descritivos.
3. O pesquisador tem maior preocupação pelo processo do que pelos resultados ou produtos.
4. O pesquisador tende a analisar os dados de forma indutiva.
5. O modo como as pessoas dão sentido às coisas são focos de atenção especial do pesquisador.

Em relação ao pesquisador, Bortoni–Ricardo (2008, p. 58) postula que esse “[...] não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse”. De acordo com Flick (2009, p. 25), a “[...] subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam–se parte do processo de pesquisa”. Segundo Castro (2006, p. 111), o pesquisador qualitativo, ao mergulhar no problema, “[...] enxerga com os olhos de seu objeto de estudo, sente com seus sentimentos, vive seu mundo. Seu campo de estudo é o oral, o particular, o oportuno”. Também para De Grande e Kleiman (2007, p. 103–104),

[...] o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é

possível o pesquisador ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que está produzindo. O pesquisador trabalhando no paradigma qualitativo assume que as descrições e explicações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação.

Almejamos essa postura autocrítica e a consciência da não neutralidade, conseqüentemente, o envolvimento na pesquisa, inclusive em função de sermos professores de Língua Portuguesa na rede pública do estado do Paraná, nosso contexto de pesquisa. André (2012, p. 48) apresenta, como um desafio,

[...] saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.

Conforme De Grande e Kleiman (2007, p. 108), a pesquisa qualitativa “[...] procura a compreensão do mundo social, constituído por significados que são construídos pelo homem, o que faz com que a realidade não seja única e acabada, mas sim múltipla e complexa”. Nessa natureza complexa do mundo social, a qual adentramos com a nossa pesquisa, faremos total esforço para não nos perdermos na complexidade desse mundo social, sem a pretensão de elaborar uma categorização como um fato acabado.

A metodologia qualitativo–interpretativista e o olhar etnográfico possibilitam diagnosticar e analisar a formação continuada de professores e de práticas de professores com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no momento de implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica dos professores em processo de formação pelo PDE/PR. Isso nos possibilita compreender melhor quais são as ações pedagógicas, além de contribuir com esse processo de formação. Com esse intuito, traçamos nosso percurso metodológico.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

O primeiro dos critérios para seleção e escolha dos professores PDE e/ou artigos foi que eles pertencessem à disciplina de Língua Portuguesa, visto nosso

interesse por essa ser a disciplina do currículo escolar, a nossa área de formação inicial e de atuação profissional.

Nesse sentido, após tal definição, baixamos os Cadernos PDE³⁸ com as sinopses dos artigos produzidos pelos professores PDE, para que pudéssemos realizar a leitura e a seleção das propostas que contemplassem o uso das tecnologias, a princípio ainda não limitado às TDIC. Realizamos uma primeira leitura dos títulos dos artigos e das palavras-chave à procura de palavras envolvendo tecnologias. Conforme a leitura de todas as sinopses dos artigos dos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012,³⁹ selecionamos 267 artigos, sendo que 11 deles não foram localizados no site da SEED; portanto, obtivemos um total de 256 artigos disponibilizados em cadernos individuais anuais (SEED/PR, 2014). Depois da leitura das sinopses e da seleção dos artigos de interesse para este estudo, fizemos a pesquisa individual do artigo completo (SEED/PR, 2014)⁴⁰ que foram baixados em nosso computador pessoal. A tabela a seguir resume essa primeira seleção realizada e descrita anteriormente:

Tabela 1 – Primeira seleção dos artigos

Anos disponíveis	Artigos selecionados pelo caderno de sinopses	Artigos não localizados no site	Artigos encontrados/baixados
2007	37	4	33
2008	9	–	9
2009	98	–	98
2010	60	3	57
2012	63	4	59
Total	267	11	256

Fonte: Elaboração própria.

Dos artigos encontrados, todos foram baixados para realizarmos a leitura e a seleção prévia. Considerando o grande número, a primeira filtragem/exclusão que

³⁸ Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/sinopses2007/01_lportuguesa.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

³⁹ No ano de 2011, a formação continuada pelo PDE/PR não foi oferecida.

⁴⁰ Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

realizamos foram dos artigos cujas tecnologias referiam-se ao rádio, à música, à televisão, ao vídeo, ao filme, ao cinema, ao DVD, à fotografia, à revista e ao jornal. Mantivemos os artigos que se referiam especificamente às tecnologias digitais: o computador, a internet, os aplicativos, as redes sociais, os *softwares*, o que se justifica pelo nosso interesse pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e seus usos na Educação.

Tabela 2 – Segunda seleção dos artigos

Anos disponíveis	1ª seleção	1ª exclusão	2ª seleção
2007	33	18	15
2008	9	6	3
2009	98	57	41
2010	57	23	34
2012	59	30	29
Total	256	134	122

Fonte: Elaboração própria.

Em segunda leitura, dos resumos e artigos, alguns artigos foram excluídos, pois se referiam a atividades aplicadas apenas com professores, e nosso interesse é a aplicação com alunos. Já os artigos que não informavam o público alvo foram mantidos. Depois dessa filtragem os números, ainda preliminares, são:

Tabela 3 – Terceira seleção dos artigos

Anos disponíveis	2ª seleção	2ª exclusão	3ª seleção
2007	15	7	8
2008	3	0	3
2009	41	4	37
2010	34	5	29
2012	29	5	24
Total	122	21	101

Fonte: Elaboração própria.

No dia 18 de abril de 2015, enviamos um questionário (Apêndice A) elaborado com o recurso do Google Docs, intitulado “Formação de Professores: a presença das

NTIC nas práticas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa”,⁴¹ para todos os professores, com exceção de cinco nomes homônimos encontrados na relação de e-mails do Portal Dia a Dia Educação. São ao todo 96 professores, conforme tabela a seguir, separados por Instituição de Ensino Superior:

Tabela 4 – Instituições de Ensino Superior

PDE realizado na IES	Quantidade de professores
FAFIPA (Paranavaí)	4
FAFIPAR (Paranaguá)	8
FAFIUV (União da Vitória)	1
FECILCAM (Campo Mourão)	1
UEL (Londrina)	12
UEM (Maringá)	15
UENP (Jacarezinho)	5
UEPG (Ponta Grossa)	4
UFPR (Curitiba)	14
UNICENTRO (Guarapuava)	15
UNIOESTE (Cascavel)	17
Total:	96

Fonte: Elaboração própria.

Desse total apresentado na tabela 4, foram recebidos apenas 4 questionários. Por isso, após o retorno após paralisação das aulas, em função da greve ocorrida no período,⁴² reenviamos o mesmo questionário em julho de 2015 e recebemos mais 6 devolutivas. No mês de setembro do mesmo ano, localizamos 46 professores pela rede social *Facebook* que ainda não tinham respondido o questionário. Enviamos mensagem *inbox* e, desse total, apenas 11 nos responderam, passaram seus e-mails pessoais e dispuseram-se a responder o questionário. Contudo, até 12 de outubro de 2015, apenas 3 tinham respondido. No dia 13 de outubro de 2015 enviamos nova mensagem *inbox* para os 7 professores que nos passaram seus e-mails, mas não responderam ao questionário. Os demais professores sequer visualizaram a primeira mensagem. Após esse último contato obtivemos mais 3 respostas ao questionário.

Além dessa forma de aproximação, entramos em contato por e-mail com os coordenadores de Língua Portuguesa de todos os Núcleos Regionais de Educação e pedimos que eles reforçassem, junto a sua equipe de professores de Língua

⁴¹ Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1qlt6kz7yKXa14rynUPODVR8o_onKcoHAeRCTsVRnjOg/edit>.

Acesso em: 18 abr. 2015.

⁴² Deflagrada em 27/04/2015, a paralisação durou até 09/06/2015. Foi a segunda durante esse ano. Maiores informações em Gozzi (2016).

Portuguesa, que abrissem o *e-mail* institucional e que, caso tivessem recebido o questionário, participassem da nossa pesquisa. Afinal, nosso propósito, inicialmente, era atingir o maior número possível de professores de Língua Portuguesa que haviam desenvolvido propostas de intervenção com o uso das TDIC para o ensino durante o PDE/PR.

Entretanto, dada à dificuldade de comunicação ou à resistência desses professores, demos andamento em nossa pesquisa com os instrumentos disponíveis: os 16 questionários, os respectivos artigos e produções didático-pedagógicas desses professores, e as 11 entrevistas. Uma das professoras que havia concordado em ceder entrevista, marcada e desmarcada várias vezes, acabou pedindo que enviássemos as questões da entrevista por escrito, que ela responderia conforme tivesse tempo. Inicialmente, pensamos em não realizar, mas para analisar o resultado dessa 'entrevista', que seria semiestruturada e oral, acabamos enviando os questionamentos previamente elaborados, a partir de informações dadas ao questionário que gostaríamos de ampliar. Por isso, quando nos referirmos a essas informações, elas são denominadas como entrevista escrita.

Além dos professores, sentimos necessidade de buscar junto à coordenação do PDE e à coordenação da CRTE do Núcleo de Educação de Maringá, do qual fazemos parte, informações sobre o processo de formação continuada PDE e a formação para o uso das tecnologias. Por isso, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, mesmo não sendo esse o nosso foco de interesse. Informações dessas entrevistas serão inseridas sempre que se fizerem necessárias e contribuirão para a análise em questão.

Nossa pesquisa, da forma como vem se desenhando, possibilita-nos vencer a suspeita de Sacristán (2012, p. 95), de que “[...] a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”. Entretanto, como salienta Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), em se tratando de pesquisa qualitativa, “[...] não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador”. Portanto, essa tese é um desafio científico que pretendemos vencer com leitura, dedicação, orientação, reflexividade e criticidade.

Após apresentar os critérios para a seleção e a escolha dos professores PDE, delimitamos a seguir os instrumentos de coleta de dados: artigos, produções didático-pedagógicas, questionário e entrevista.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

De acordo com Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 163), as pesquisas qualitativas “[...] são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. No caso de nossa pesquisa, utilizamos os artigos e as produções didático-pedagógicas produzidos pelos professores PDE/PR, questionário respondido por esses professores, entrevista semiestruturada com professores PDE/PR e com coordenadores do PDE/PR e CRTE.

Reapresentamos, no quadro a seguir, os instrumentos de coleta e geração de dados utilizados nesta pesquisa, com seus respectivos objetivos:

Quadro 3 – Objetivos de pesquisa

Instrumentos	Objetivos
Artigos e produções didático-pedagógicas produzidos pelos professores PDE/PR	<ul style="list-style-type: none"> – Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR; – Caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante produção didático-pedagógica inicial em contraste com a implementação desenvolvida; – Identificar os modelos de ensino-aprendizagem que aparecem no momento de implementação da produção didático-pedagógica desenvolvida com a utilização das TDIC.
Questionário respondido pelos professores PDE/PR	<ul style="list-style-type: none"> – Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR; – Identificar a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores em relação aos letramentos digitais; – Diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático-pedagógica elaborada no PDE; – Verificar as adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, mediante possíveis dificuldades encontradas.
Entrevista semiestruturada com professores PDE/PR gravadas em áudio	<ul style="list-style-type: none"> – Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR; – Identificar a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores em relação aos letramentos digitais; – Diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático-pedagógica elaborada no PDE; – Verificar as adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, mediante possíveis dificuldades encontradas.
Entrevista escrita (apenas 1 professora)	Os mesmos objetivos da entrevista semiestruturada.
Entrevista semiestruturada com coordenadora do PDE/PR e assessora pedagógica da CRTE gravadas em áudio	Nenhum objetivo está diretamente relacionado a esses profissionais, mas essas entrevistas contribuem para a análise.

Fonte: Elaboração própria.

Buscamos por meio desses instrumentos, apresentados no quadro 3, realizar a articulação entre as informações apresentadas, por meio da triangulação entre eles. Segundo Flick (2009, p 362), a triangulação consiste em uma [...] “alternativa para a validação [...] a qual amplia o espaço, a profundidade e a coerência nas condutas metodológicas, do que em uma estratégia para validar resultados e procedimentos”.

Castro (2006) apresenta, de forma sumária, os métodos e técnicas da pesquisa qualitativa. O autor cita, entre outros: os documentos, ou seja, os textos escritos, como matéria-prima mais acessível e ubíqua para a pesquisa qualitativa; a entrevista; e o questionário. Segundo esse autor, o

[...] ponto de partida [da pesquisa qualitativa] está nas narrativas, não nas teorias ou nos números. Seu objeto de estudo é o que as pessoas dizem. Em algum momento, o que é dito precisa virar texto escrito para que possa ser analisado com cuidado e desvelo. Portanto, se sua matéria-prima é a palavra, o primeiro processamento dessa matéria-prima é transformá-la em texto. (CASTRO, 2006, p. 111, inserção nossa).

Também para Severino (2007), as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Dentre esses procedimentos estão:

- a documentação: toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador;
- a entrevista: técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados, por meio de interação entre pesquisador e pesquisados.
- o questionário: conjunto de questões articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 169), considera-se “[...] como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Para Flick (2009, p 231), os documentos “[...] estão normalmente disponíveis como textos (de forma impressa), podendo também estar na forma de um arquivo eletrônico (por exemplo, um banco de dados)”. No caso desta pesquisa, os documentos analisados são os artigos e as produções didático-pedagógicas produzidos pelos professores PDE/PR durante o processo de formação continuada e disponibilizados ao final no site da SEED/PR (SEED/PR, 2014).

Convém ressaltar que esses artigos foram produzidos pelos professores PDE/PR, durante e/ou ao final do processo de formação continuada, cujas leituras, orientações, indicações foram essenciais na sua produção. Portanto, esses artigos (todos os documentos) “[...] fazem referência a outros documentos no modo como documentam e constroem as realidades sociais” (FLICK, 2009, p. 234), logo, os artigos dos professores estão permeados de intertextualidades e de produção de conhecimento teórico. Mesmo com essa ressalva, registramos que não retiramos desses artigos citações diretas ou indiretas (segundo a ABNT) de teóricos referenciados pelos professores em processo de formação pelo PDE/PR. Buscamos registros desses professores em que eles demonstravam construção de conhecimento, posicionamento crítico, e não apenas paráfrases teóricas.

Ainda segundo Flick (2009, p. 234), os documentos “[...] representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos”, e devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação e não como “[...] ‘contêineres de informação’, devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234, destaques do autor).

Além da análise documental, contribuíram para a pesquisa os questionários respondidos e as entrevistas concedidas. O questionário foi elaborado com o recurso do Google Docs, intitulado “Formação de Professores: a presença das NTIC nas práticas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa” (Apêndice A), com 28 questões, 14 objetivas e 14 subjetivas. O objetivo do questionário era atingir o maior número de professores, com o intuito de levantar informações sobre o perfil dos participantes, sobre o PDE e sobre as tecnologias digitais na Educação. Entretanto, como já fora apresentado, o envolvimento dos professores foi bem menor que o esperado. Mesmo assim, consideramos significativa a amostragem levantada, visto que não nos limitamos apenas aos questionários e aos dados quantitativos.

Em relação ao questionário, Zirondi (2013, p. 190, inserção nossa) adverte que eles “[...] revelam respostas que provocam muitas outras reflexões [... mas] também podem escamotear verdadeiros dados e/ou fatos a respeito dos participantes”. Ainda segundo a autora, isso ocorre devido ao participante necessitar “[...] construir uma imagem positiva sobre si, alguns aspectos solicitados são ocultados ou disfarçados”. Por isso, em nossa pesquisa realizamos o confronto entre as informações presentes

nos artigos, nas produções didático-pedagógicas, nos questionários e nas entrevistas, procurando identificar possíveis contradições.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), o questionário é a forma mais usada para coletar dados. Para esses autores, o questionário “[...] deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra”. Além disso, possui a vantagem de “[...] os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista)” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53).

Em relação à entrevista, para esses mesmos autores, ela é “[...] uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 51). Segundo Lüdke e André (2013), a vantagem da entrevista é que ela “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Em nosso caso, nossos informantes são professores PDE/PR de Língua Portuguesa e coordenadores, responsáveis pelo PDE e pela CRTE; e os tópicos são especialmente sobre as TDIC e as práticas e experiências como educadores, formados pelo processo denominado PDE e responsáveis por essa formação. Além disso, a entrevista permite o “[...] aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39), além de permitir “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40).

Em nossa pesquisa, a entrevista é semiestruturada, pois seguiu um esquema básico, para todos os informantes, não aplicado rigidamente, com questionamentos variáveis, a partir de informações já dadas ao questionário e surgidas no momento da entrevista. Segundo Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 168), nas entrevistas semiestruturadas “[...] também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. De acordo com Bogdan e Biklen (2013, p.134), em investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada de duas formas:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a

entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Em nossa pesquisa, enfatizamos, a entrevista é utilizada em conjunto com os dados do questionário, do artigo e da produção didático–pedagógica. Ademais, convém destacar que quatro entrevistas foram presenciais e seis foram *online*,⁴³ por meio de videoconferência, em função da disponibilidade e da distância dos entrevistados. As entrevistas realizadas com os professores, por meio do chat ou presencialmente, tiveram dia e horário marcados conforme a disponibilidade dos professores. Mesmo assim, vários momentos foram remarcados, adiados ou cancelados.

As entrevistas gravadas em áudio, com prévio aviso aos informantes, foram transcritas resguardando certa proximidade com as normas de transcrição do Projeto NURC – Projeto da Norma Urbana Oral Culta (CASTILHO; PRETI, 1987), bem como com a leitura e o embasamento em outras obras, como as de Zironi (2013) e Santos (2015b), autoras que também realizaram entrevistas.

Não foram utilizados métodos de transcrições específicos, haja vista o nosso interesse pelo conteúdo das falas, embora apareçam nas transcrições alguns códigos que marcam a oralidade, tais como:

- () – incompreensão de palavras ou segmentos;
- ((inint)) – para marcar ininteligibilidade, incompreensão na fala e comentários descritivos, ex. ((risos));
- (...) – indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto;
- Maiúscula – marcando entonação enfática;
- Reticências – nos finais das frases, marcam interrupções nas falas; no meio, marcam pausas;
- “ ” – foram utilizadas para marcar a reprodução de outro discurso;
- (traço) para silabação ou interrupção da palavra;
- Algum som fático presentes na oralidade: Ah! Eh!

Além disso, indo contra as regras do NURC para transcrição, foram utilizadas letras maiúsculas em início de frase, além de sinais de pontuação, típicos de língua escrita, tais como ponto final, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto de

⁴³ Sobre entrevista síncrona e assíncrona, *online* e por e-mail, ver Cap. 20 de Flick (2009).

interrogação. Ressaltamos que nosso objeto de interesse eram as informações fornecidas pelos nossos informantes.

Reapresentamos, a seguir, em forma de síntese, os instrumentos utilizados e os tipos de dados coletados para esta pesquisa e suas respectivas características:

Quadro 4 – Composição do *corpus*

Instrumentos e tipos de dados	Quantidade Final	Características
Artigos	16	Produção escrita obrigatória para professores PDE/PR ao final do processo de formação continuada; variam de 12 a 40 páginas; pertencentes ao PDE dos anos de 2007 a 2012; disponíveis no site da SEED.
Produções didático–pedagógicas	16	Produção escrita obrigatória para professores PDE/PR; variam de 13 a 58 páginas, ⁴⁴ pertencentes ao PDE dos anos de 2007 a 2012; disponíveis no site da SEED.
Questionário	16	Composto por 28 questões, entre objetivas e subjetivas, sobre perfil dos participantes, sobre o PDE e as TDIC; construído com o recurso do Google Docs e enviado por <i>e-mail</i> aos professores.
Gravações e transcrições de entrevista	10 prof. 2 coord.	Entrevista semiestruturada sobre o PDE e as TDIC, realizada com: 10 professoras (4 presenciais e 6 a distância, <i>online</i>) totalizando 5h42min de gravação; 1 coordenadora do PDE e 1 assessora pedagógica da CRTE do NRE de Maringá, totalizando 1h25min de gravação.
Entrevista escrita	1	Entrevista escrita sobre o PDE e as TDIC, realizada com uma professora que resistiu à realização da entrevista oral.

Fonte: Elaboração própria.

Os instrumentos apresentados no quadro 4 se complementam, um não se sobrepõe ao outro, embora apresentem características diferentes. Para nós, não importa a origem da informação, em função disso não há nenhuma identificação especial de fonte no *corpus* de pesquisa, ou seja, não identificamos se a enunciação dos professores utilizada para este trabalho é originária do artigo, da produção didático–pedagógica ou de uma resposta dada ao questionário ou à entrevista. Preferimos manter em apêndice as informações integrais, originárias tanto das respostas ao questionário quanto das entrevistas, para fins de confirmação e

⁴⁴ Em que predominam materiais didático-pedagógicos em torno de 26 páginas.

comprovação. No corpo do trabalho, apresentamos, portanto, as enunciações representativas para a análise em foco.

Em relação às etapas de análise, destacamos Bardin (1979, p. 39, grifos originais):

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Nossa análise segue estes procedimentos: descrição dos registros selecionados; inferência e interpretação acerca das enunciações dos professores presentes nos artigos, nas produções didático–pedagógicas e nas respostas dadas ao questionário e entrevista,⁴⁵ com vistas a atingir os objetivos propostos. Portanto, um percurso de análise que tem como referência a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1979), que é frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas, pois o objetivo da análise de conteúdo “[...] é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1979 p.46).

Os dados coletados e selecionados são importantes para compreendermos como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas de professores de Língua Portuguesa em formação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional, pelo Paraná, com o uso de TDIC.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Do número de professores, conforme o percurso metodológico apresentado nesta pesquisa, pudemos contar com 16 informantes. Mediante os questionários recebidos, apresentamos, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir, os

⁴⁵ Os trechos retomados desse material são apresentados dentro de quadros (quando forem citações longas) e entre aspas e com itálico, inseridos no corpo da tese (quando forem citações curtas). Isso nos permite distinguir essas enunciações produzidas pelos professores das citações teóricas utilizadas na escrita desta tese.

primeiros dados que nos possibilitam realizar um levantamento do perfil das dezesseis professoras⁴⁶ participantes da pesquisa:

Tabela 5 – Perfil das professoras participantes

Prof.	Idade	IES onde realizou PDE	Ano de realização do PDE	Professor em quantos padrões	Carga horária atualmente/horas
1	45	UEL	2009	1	40
2	52	UNICENTRO	2007	2	40
3	56	UEM	2007	2	20
4	44	FAFIPAR	2009	1	57
5	51	UENP	2009	2	40
6	47	UFPR	2009	2	40
7	41	UFPR	2012	1	26
8	49	UNIOESTE	2012	2	40
9	62	UEM	2012	2	40
10	50	UNIOESTE	2010	2	40
11	48	UEPG	2009	2	40
12	46	UEL	2012	2	40
13	57	UEM	2009	2	20
14	50	UNICENTRO	2010	1	40
15	50	UENP	2009	2	40
16	45	UEM	2012	2	40

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar, as idades variam de 41 a 62 anos, sendo que 49 anos é a média de todas as idades. Não são, portanto, professoras tão jovens, pois para a realização do PDE elas precisam atingir um nível de elevação no plano de carreira, possibilitado pelo tempo de serviço no Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, é preciso que elas sejam professoras efetivas na rede pública de Educação,⁴⁷ característica que também interfere no nível de letramento e de interesse pelo uso das TDIC, pois todas são profissionais que fazem parte de uma geração de imigrantes

⁴⁶ A partir de agora, em nossa análise, elas serão assim referenciadas, pois nossas dezesseis informantes são mulheres. No decorrer de nosso texto, essas professoras serão referenciadas como p1, p2 ..., p16 e serão apresentadas na ordem em que responderam, e as respostas serão mantidas conforme foram originalmente apresentadas.

⁴⁷ Informações já apresentadas no Capítulo 1, na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

digitais, ou seja, pessoas com mais de 30/35 anos e que conheceram em idade adulta os recursos tecnológicos, possibilitados pelo computador e internet.

Das 11 Instituições de Ensino Superior (IES) previamente selecionadas, com trabalhos de professores na linha de interesse desta pesquisa, apenas de três nós não obtivemos resposta de nenhum professor: FAFIPA (Paranavaí), FAFIUV (União da Vitória) e FECILCAM (Campo Mourão). Ainda em relação à IES onde realizou o PDE/PR, recebemos da maioria delas um retorno de duas professoras: UEL, UNICENTRO, UENP, UFPR, UNIOESTE; e apenas de uma universidade, obtivemos quatro respostas: UEM.

Em relação ao ano de participação no PDE, duas professoras participaram em 2007; nenhuma em 2008; sete em 2009; duas em 2010, e cinco em 2012. Dos dezesseis questionários respondidos, quatro são de professoras QPM em um padrão (20 horas semanais), e doze em dois padrões (40 horas semanais). Entretanto, a carga horária semanal de trabalho, no momento de responder o questionário, era bem maior: apenas duas professoras atuavam em 20h; uma, em 26h; doze, em 40h e uma, em 57h. A professora 13 é aposentada em um dos padrões e no outro está readaptada, por isso, sua carga horária hoje é de 20h. Portanto, a grande maioria das professoras possui uma intensa carga horária, o que demanda muito tempo em sala de aula e pouco tempo para estudo e formação continuada. Isso interfere, sobremaneira, na atuação desse profissional, inclusive, em relação ao uso das TDIC em práticas pedagógicas, caso o professor não seja letrado para isso.

Na sequência, apresentamos uma breve descrição das categorias de análise dos registros coletados referente a características da implementação da produção didático-pedagógica das professoras PDE/PR, bem como a modelos teórico-metodológicos presentes a partir de práticas de ensino-aprendizagem, conforme a mesma produção didático-pedagógica de implementação com o uso de TDIC.

2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Criamos duas categorias de análise que nos auxiliam na compreensão das atividades propostas pelas professoras PDE, a partir da produção didático-pedagógica, disponível no site da SEED. Entretanto, o que realmente se efetivou em

sala de aula é confirmado pelos dados do questionário e da entrevista, pois a prática pode ter sido efetivada além, aquém ou conforme o proposto.

As categorias elucidam características da produção didático–pedagógica,⁴⁸ a partir da proposta inicial das professoras PDE e do que foi efetivamente realizado na prática por elas. É exigência do PDE aos professores em formação que se faça uma proposta de atividade prática a ser desenvolvida, aplicada com alunos, porém nem sempre tudo o que é proposto é realizado ou factível.

Consideramos que a implementação da produção didático–pedagógica pode ter ocorrido em três níveis de execução. Por isso, as primeiras categorias de análise foram por nós criadas e denominadas de adaptabilidade, mutabilidade e exatibilidade, bem como subcategorias denominadas de estruturais e/ou pedagógicas. Essas categorias dizem respeito ao momento de implementação da produção didático–pedagógica do PDE de ensino–aprendizagem com adaptação, com mudança total ou implementação exata pelo professor PDE, de acordo com o que havia proposto inicialmente. O professor planeja, prepara uma proposta mediante realidade da escola em que se encontrava no momento de afastar–se para o PDE, e, no retorno, depois de um ano de formação teórico–prática, pode, ainda, ter de fazer alterações para que a aula seja exequível.

Ao compararmos a produção didático–pedagógica e a sua implementação, observa–se que ela pode ocorrer em três níveis de aplicação. Um deles ocorre exatamente como foi proposto pelo professor, tanto em relação aos objetivos quanto em relação à metodologia. No momento de implementação, a produção didático–pedagógica direciona as práticas dos professores, mas adaptações podem ser necessárias, com algumas alterações que podem ser materiais e/ou pedagógicas. Além dessas duas características, que compreendem as práticas pedagógicas exatas ou adaptadas, também temos práticas com mudança total do que fora planejado, em que, mais do que adaptações, o professor muda completamente o que havia proposto para suas aulas.

Outra categoria busca explicitar os modelos de ensino–aprendizagem presentes nas práticas de ensino–aprendizagem, de nossas informantes, a partir da produção didático–pedagógica com o uso de TDIC, as quais classificamos como

⁴⁸ Denominado ao longo da tese de produção/proposta/material didático-pedagógico ou projeto de implementação, pertencente ao Eixo 1 do Programa, já explicitado na seção 1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

práticas de transmissão de conteúdo, de exploração, de construção, de interação ou de colaboração e compartilhamento, sempre mediadas pelas TDIC. Convém destacar que uma prática não exclui a outra, elas estão imbricadas no processo de ensino–aprendizagem, porém uma prática pode predominar sobre as demais em função da produção didático–pedagógica, dos objetivos propostos, ou em função das facilidades ou dificuldades encontradas em relação aos materiais disponíveis, ou ainda, em função do nível de letramento tecnológico–digital do próprio professor ou dos alunos.

No desenvolvimento do conteúdo proposto, a formação do professor para o ensino de Língua Portuguesa, bem como a formação para o uso das TDIC, os Letramentos ou Multiletramentos do professor podem interferir, mas não são os únicos aspectos subjacentes às práticas dos professores. O contexto real da escola, as condições materiais em que se dá a prática pedagógica, o envolvimento e a motivação dos participantes do processo ensino–aprendizagem interferem, sobremaneira, nas práticas de ensino–aprendizagem.

As descrições dessas categorias são apresentadas no quarto capítulo, bem como as descrições do momento de implementação da produção didático–pedagógica. Os dados dos artigos, das produções didático–pedagógicas, os questionários e entrevistas contribuem para a análise da pesquisa, entrelaçando as informações entre eles, bem como com as teorias que subsidiam nossa pesquisa.

Destacamos que a continuidade deste trabalho e o início das análises, antes do produto final, teve um longo processo de construção: muitas pinceladas, toques e retoques; muitas leituras, releituras, escritas e reescritas; muitas dúvidas, estruturações e desestruturações; muitas orientações e encaminhamentos. Tudo isso são frutos da construção de uma tese, pois, como nos adverte Bourdieu, (1989, p. 19): “[...] o homo *academicus* gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques”.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

As reflexões teóricas apresentadas subsidiam nossa análise e nos orientam para que possamos compreender a proposta deste trabalho, diretamente relacionada à perspectiva do letramento e à formação de professores, especificamente ao Programa de Desenvolvimento Educacional e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação. Ajudam-nos, também, a responder a pergunta já levantada no início deste percurso: como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?

Precisamos compreender sobre os letramentos/multiletramentos em práticas de ensino-aprendizagem e buscamos analisar práticas para o letramento com o uso das TDIC na Educação, foco desta pesquisa. Acreditamos que a formação de professores pelo PDE/PR motivam e podem contribuir para práticas com as TDIC de forma mais contextualizada.

Pretendemos, com a incursão teórica realizada nesta tese, bem como com o percurso metodológico adotado, atingir nosso objetivo geral que consiste em compreender como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC.

Além deste objetivo geral, temos outros específicos que são reapresentados ao longo deste capítulo de análise. Brito e Purificação (2008, p. 45) caracterizam bem este momento e os envolvidos nesta pesquisa: professor-orientador, professora-pesquisadora e professores-informantes (posteriormente, professores-leitores, novos professores-pesquisadores).

O professor, em primeiro lugar, é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas ações num processo interativo permeado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências do meio em que vive e com as quais deve autoconstruir-se. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 45).

Somos seres humanos, permeados por nossas histórias individuais. Estamos em constante construção e modificação, influenciados pelo contexto sócio-histórico-

cultural–econômico (inclusive contextos tecnológico–midiáticos) no qual estamos imersos, pelo processo interativo de pesquisa em que se almeja objetividade dentro da subjetividade, que é a área da linguagem humana. A literatura que subsidia esta pesquisa e o percurso metodológico utilizado contribuem para amenizar as limitações humanas para a construção do conhecimento. Como bem postula Bortoni–Ricardo (2008, p. 58), a pesquisa qualitativa “[...] reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta”, o que estaria associado “[...] à própria bagagem cultural dos pesquisadores” (BORTONI–RICARDO, 2008, p. 58).

A partir dessa reflexão, rerepresentamos nossas questões de pesquisa, os objetivos específicos relacionados a essas questões, apresentamos os procedimentos de análise para alcançar tais objetivos propostos como forma de sintetizar e melhor visualizar o percurso realizado neste capítulo.

Quadro 5 – Questões de pesquisa, objetivos e procedimentos I

Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Procedimentos de análise
Quais TDIC estão mais presentes nas propostas de implementação dos professores PDE?	Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR.	Levantamento das escolhas e seleção das TDIC para a implementação de propostas didático–pedagógicas de ensino–aprendizagem.
A formação pelo PDE/PR ofereceu alguma disciplina ou curso sobre as TDIC relacionadas a práticas para a Educação?	Identificar a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores em relação aos letramentos digitais.	Levantamento por meio das respostas dadas à entrevista.
Que dificuldades e/ou facilidades os professores tiveram no momento de implementação das propostas didático–pedagógicas?	Diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático–pedagógica elaborada no PDE.	Levantamento por meio das respostas dadas ao questionário e apresentadas no artigo final, bem como nas produções didático–pedagógicas e na entrevista.
Os professores precisaram fazer adaptações no momento de implementação das propostas didático–pedagógicas?	Verificar as adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, mediante possíveis dificuldades encontradas.	Levantamento por meio das respostas dadas ao questionário e apresentadas no artigo final, bem como na entrevista;

Fonte: Elaboração própria.

Convém destacar que o que ocorre em nossa “[...] metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens” (SEVERINO, 2007, p. 121), em nosso caso, nos artigos, nas produções didático–pedagógicas, no questionário e na entrevista, é análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Segundo Severino (2007, p. 121), a análise de conteúdo objetiva “[...] compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”. De acordo com Chizzotti (1998, p. 98), a “[...] análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento”. Ainda de acordo com esse autor, a “[...] técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento”. No caso desta pesquisa, limitamo-nos, principalmente, às enunciações das professoras participantes da formação pelo PDE/PR.

Acreditamos que uma formação continuada significativa pode influenciar as práticas pedagógicas. Caso haja o envolvimento de recursos tecnológicos digitais e o domínio pedagógico, conseqüentemente eles estarão presentes nessas práticas. Para Silva (2003), “[...] as práticas pedagógicas sofreram, em suas estruturas, influência derivada da aventura tecnológica que, de diferentes modos e em diferentes momentos e por diversas razões, o mundo sofreu e vem sofrendo”, mesmo que, em contexto educacional, lentamente ou de maneira sofrida, acrescentaríamos.

A seguir, apresentamos a análise dos instrumentos de pesquisa e, como forma de cotejar as informações, acrescentamos, sempre quando eles são pertinentes, enunciados retirados dos artigos, das produções didático–pedagógicas, dos questionários e das entrevistas. Esses instrumentos se complementam, um não se sobrepõe ao outro, apenas apresentam características diferentes, como fora apresentado no capítulo metodológico. Por isso, para nós, não importa a origem da informação, em função disso não há nenhuma identificação especial de fonte do *corpus* de pesquisa apresentado nas análises.

Na seção **3.1. Primeiras análises**, apresentamos um levantamento das TDIC referenciadas nos artigos, bem como os objetivos propostos pelas professoras, nossas informantes, para a implementação do trabalho desenvolvido com os alunos. Levantamos também, a partir dos artigos produzidos pelas professoras, as referências teóricas acerca da atuação do professor e sobre as TDIC para a

Educação. Portanto, essas primeiras incursões no material de análise – no artigo, primeiramente –, ajudam-nos neste percurso gradativo para investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE, um de nossos objetivos específicos, pois os artigos refletem as leituras e propostas iniciais das professoras.

Na sequência, em **3.2 A utilização das TDIC na Educação**, buscamos informações sobre a formação continuada pelo PDE/PR em relação à produção didático-pedagógica e à inserção das TDIC. Inicialmente, questionamos se houve influência do professor orientador do PDE/PR para a elaboração do projeto de intervenção pedagógica no que tange ao uso das TDIC, e se o professor PDE já utilizava as TDIC em situações de ensino-aprendizagem com alunos, antes do PDE. Além disso, buscamos saber se a utilização das TDIC selecionadas para implementação da produção didático-pedagógica foi decisiva para atingir os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ampliamos, portanto, nosso foco de análise e não nos limitamos aos artigos das professoras, pelo contrário adentramos os outros documentos e fontes de informação: produção didático-pedagógica, questionário e entrevista.

A seção **3.3 Contribuição das TDIC para a Educação** contempla três focos de análise. O primeiro deles é a contribuição das TDIC para o ensino-aprendizagem de forma ampla; depois, especificamente, para a implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola, exigência do programa de formação continuada – PDE/PR; e o terceiro foco de análise é sobre a contribuição das TDIC para práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, não mais de forma abrangente ou apenas no contexto de implementação da produção didático-pedagógica para o PDE/PR. Em relação a essas contribuições, as respostas a esses três questionamentos completam-se e revelam a complexidade do fazer pedagógico em relação às TDIC.

Em **3.4 Presença das TDIC em práticas pedagógicas**, apresentamos o uso das tecnologias digitais por parte das professoras após finalização da formação continuada pelo PDE/PR, haja vista que as TDIC aparecem, de alguma forma, na produção didático-pedagógica de nossas informantes. Portanto, estas quatro primeiras seções completam-se e visam ao objetivo específico de investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE.

Já em **3.5 Formação para o uso das TDIC na Educação**, questionamos sobre a oferta de subsídio teórico e prático em relação ao uso das TDIC na Educação. Buscamos a visão dos professores sobre os resultados de um trabalho com a utilização de recursos tecnológicos digitais para identificar a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores em relação aos letramentos digitais, um de nossos objetivos específicos. Também, buscamos saber como os professores adquirem conhecimento para manuseio de recursos tecnológicos para uso na Educação, não apenas específico no momento da formação continuada pelo PDE/PR, em função de a utilização de recursos tecnológicos ser uma das exigências para participação nessa formação.

A partir do objetivo específico: diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático-pedagógica elaborada no PDE, criamos a seção **3.6 Dificuldades e/ou facilidades na implementação da produção didático-pedagógica**, para levantarmos quais são os impedimentos que atravancam as práticas de ensino-aprendizagem e/ou as facilidades possibilitadas pelo contexto da escola, principalmente no que tange aos recursos tecnológicos digitais utilizados no momento específico de implementação da produção didático-pedagógica.

Por fim, em **3.7 Adaptações no momento de implementação da produção didático-pedagógica**, abordamos as possíveis adaptações realizadas pelas professoras, em função das dificuldades e/ou facilidades encontradas por ocasião da implementação da produção didático-pedagógica com os alunos, com vistas a atingir o objetivo específico proposto por nós de verificar as adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, mediante possíveis dificuldades encontradas.

Portanto, apesar de nossa discussão estar separada por seções, elas estão imbricadas em um trabalho crescente de descrições, inferências e interpretações, possibilitado pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979), cuja Epistemologia da Prática (TARDIF, 2012), a partir do viés da racionalidade crítica, subsidia o desenvolvimento desta pesquisa. Outro aspecto inerente a nossa pesquisa é a contribuição da Linguística Aplicada, sobre o Letramento e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação, o que nos auxiliam em questões fulcrais sobre a prática de ensino-aprendizagem e o uso das TDIC.

Ademais, essas seções, didaticamente apresentadas, visam à elucidação dos objetivos específicos pretendidos e contribuem para atingirmos o objetivo geral deste trabalho: Compreender como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas de professores de LP em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC.

3.1 PRIMEIRAS ANÁLISES

Adentraremos ao campo das análises mediante as informações e os dados coletados dos artigos, inicialmente, para investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa dos professores em formação pelo PDE/PR.

A partir da seleção preliminar e da leitura dos artigos dos professores PDE/PR, fizemos um levantamento das TDIC citadas nos artigos para uso no momento da implementação da produção didático–pedagógica com os alunos. Esse resultado pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 6 – TDIC referenciadas em todos os artigos

PDE (ano)	Quantidade de artigos	TDIC referenciadas nos artigos
2007	8	Internet, blog, Orkut, hipertexto, Hagáquê.
2008	3	Internet, blog, revista online, cartões virtuais.
2009	37	Internet, blog, (sala/laboratório) informática, software de apresentação, web rádio, Audacity, sites, software de edição de vídeo – Kdenlive, editor de texto e slides, jornal eletrônico, Youtube, chat, e– mail, wikis, moodle, hipertexto, portfólio eletrônico, filmes de animação stop motion, webreportagem, fanzines, jogos online, links, Pbworks, blogs, vídeo, site, SlideShow, Movie Maker, projetor multimídia, correio eletrônico, Google Docs.
2010	29	Internet, blog, webquest, link, Power point, informática, rádio web, Audacity, editor de texto, Kdenlive, jornal online, e– mails, audiobook, sites, Hagáquê online, Twitter.
2012	24	Internet, blog, sites, jornal online/virtual, PhotoScape, e– mail, fanfics, Google, gravação de CD, podcast, Youtube, Twitter, celular, pen drive.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos dados acima, alguns usos se destacam e aparecem em todos os anos de realização do PDE. Alguns professores são mais generalistas ao apresentarem os recursos utilizados, enquanto outros são mais específicos e citam o

programa de computador utilizado. Os *softwares* são os mais variados, desde editor de texto e de slides, imagens, áudio, vídeo, sendo que alguns professores são específicos ao citá-los: Audacity, Kdenlive, Slideshow, Movie maker, Power Point, Podcast, Photoscape, Moodle, Fanfics, Webquest. Há professores que acabam citando o *hardware* a ser utilizado, tais como: Projetor de Multimídia, Pen Drive, CD.

Redes sociais como Blog, Orkut, Twitter e Youtube também estão presentes como recursos referenciados pelos professores na aplicação da proposta de ensino. Alguns artigos apresentam a utilização de sites para pesquisa e leitura, outros especificam o site que fora pesquisado.

Inicialmente, esses dados confirmam a nossa pressuposição: de que os professores estão fazendo uso das TDIC, ou pelo menos pensando sobre elas, e a formação continuada contribuiria para essa atualização e motivação dos professores em preparar propostas didático-pedagógicas cujas implementações envolvam uma tecnologia digital, proporcionando ao aluno um letramento tecnológico-digital, haja vista as propostas de atividades que exigem letramentos de caráter multimodal, multissemiótico ou hipermediático. Ainda não podemos afirmar que as práticas dos professores sejam inovadoras e atendam a essa perspectiva, e que suas propostas contemplem o que Rojo (2012, p.13) caracteriza como multiletramentos, cujo conceito:

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

Entretanto, os artigos apresentam uma variedade que possibilitaria essa multiplicidade semiótica. Constatamos que os professores estão selecionando TDIC e utilizando no momento de implementação da produção didático-pedagógica (ou pelo menos tentando) as tecnologias mais recentes disponíveis, o que é possibilitado pelo atual contexto *cyber*.

Além desse levantamento geral de todos os artigos previamente selecionados, consideramos também relevante levantar as TDIC citadas pelos dezesseis artigos a partir do retorno do questionário, limitando, portanto, o *corpus* de nossa pesquisa para dezesseis artigos. Esse levantamento pode ser visto no quadro a seguir. Enquanto no levantamento anterior nós optamos por não especificar o laboratório de informática e

o computador como TDIC referenciadas no artigo, no quadro a seguir eles são apresentados.

Quadro 7 – TDIC referenciadas nos dezesseis artigos

P	TDIC referenciadas
p1	Laboratório de informática, computador, internet, blog, vídeo.
p2	Internet, PowerPoint, Orkut.
p3	Hipertexto, sites específicos da internet, PowerPoint, jornal virtual.
p4	Sala de informática, computador, internet, jornal virtual, site específico.
p5	Computador, internet, página colaborativa wiki, Pbworks, blogs, vídeo, sites, Slide Show, Movie Maker, projetor multimídia, correio eletrônico, Google Docs.
p6	Computador, software de edição de vídeo – Kdenlive.
p7	Internet.
p8	Laboratório de informática, computador, internet, blog.
p9	Computador, internet, celular, pen drive.
p10	Laboratório de informática, internet, blog.
p11	Laboratório de informática, computador, internet, emails.
p12	Internet, blog, vídeos.
p13	Laboratório de informática, computador, editor de texto, PowerPoint.
p14	Twitter.
p15	Laboratório de informática, computador, internet, software de apresentação.
p16	Vídeo do Youtube; blog.

Fonte: Elaboração própria.

Neste momento, convém retomar um argumento utilizado por Porto (2012, p. 186): “[...] pensar o computador na escola não significa somente pensar na ferramenta, mas nos processos de práticas pedagógicas que ele pode propiciar com a mediação dos professores”, em função da presença dessa ferramenta, do que ela pode oferecer e do que o professor fez uso, do envolvimento dos alunos e das possibilidades de desenvolvimento de práticas multiletradas.

Entretanto, assim como ocorreu no levantamento realizado por Almeida e Silva (2011), em que as tecnologias foram utilizadas para apoio às atividades ou para motivação dos alunos, em nossa pesquisa observamos que a maioria dos recursos ou ferramentas utilizadas – praticamente todas – para o trabalho com alunos refere-se ao uso de recursos não específicos para a Educação, como os softwares educacionais, mas recursos tecnológicos de uso comum, dentro ou fora da escola, como o computador, a internet e os *softwares* de produção e apresentação de texto,

vídeo e imagem. Isso sugere, segundo essas autoras, “[...] a criação de uma ecologia cognitiva com o envolvimento de tecnologias, pessoas, valores, práticas e significados, que se transformam mutuamente nas práticas desenvolvidas” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 16).

Pode não ser o ideal, pois as práticas pedagógicas apresentam-se de forma ainda muito incipientes, porém as professoras estão fazendo uso desses recursos dentro de suas possibilidades e de seus domínios, tentando apropriar-se dessa cultura digital, mesmo ainda distante da perspectiva defendida por Almeida e Silva (2001, p.16) de web currículo, em que “[...] tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4). Entretanto, mediante formação inicial e continuada, e diante da realidade na qual estão imersas, essas professoras e as suas práticas pedagógicas pretendidas são representativas de um novo momento da Educação.

Essas tecnologias estão diretamente relacionadas aos objetivos propostos, como veremos a seguir, para a implementação de seu projeto de intervenção pedagógica, embora algumas precisem adaptar suas propostas e alterações da prática são relatadas, pois apenas duas professoras – p8 e p11 – conseguem aplicar o material didático-pedagógico exatamente como proposto desde o início.⁴⁹

Algumas professoras precisam fazer alterações,⁵⁰ mediante dificuldades encontradas no momento de implementação, muitas vezes, demandadas pelas TDIC, mesmo que citadas no artigo. Isso ocorre com p2, por exemplo. Em função do não acesso por parte dos alunos ao computador/*internet/Orkut*, essa professora precisa continuar com as aulas e a implementação precisa ocorrer. P4, também, tinha intenção de produzir um jornal virtual, mas a produção não acontece. O mesmo ocorre com p5, que cita vários recursos, mas não faz uso de todos eles em sua implementação.

P6 cita o software de edição de vídeo Kdenlive, tanto no artigo quanto na produção didático-pedagógica, mas também cita no questionário a utilização de editor de texto. P14, apesar de não citar no artigo, utiliza o computador, mas principalmente os celulares dos alunos. As demais professoras, p1, p3, p7, p9, p10, p12, p13, p15 e p16 utilizam as TDIC citadas no artigo, com alterações do que foi proposto inicialmente

⁴⁹ Cf. subseção 4.1.3 Exatibilidade.

⁵⁰ Cf. subseção 4.1.1 Adaptabilidade e 4.1.2 Mutabilidade.

em relação ao que foi realmente realizado. Essas alterações serão apresentadas e discutidas mais a frente, conforme exposição no Quadro M1 – Adaptações no momento de implementação do projeto PDE (Apêndice M).⁵¹

Esses levantamentos, em relação a essas tecnologias, contribuem para começarmos a pensar sobre as TDIC em contexto escolar e em um dos objetivos específicos desta tese: Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, ou pelo menos a possibilidade de contribuição, pois as implementações efetivas dos projetos na escola é que comprovam essa contribuição. Porém já há reflexões e registros de interesse em utilizar as TDIC em práticas pedagógicas. Convém destacar o que afirma Scorsolini–Comin (2014, p. 449):

Quando falamos em TDIC não estamos, necessariamente, abordando a questão da qualidade do ensino, mas as potencialidades que essas tecnologias abrem para que os processos de ensino–aprendizagem sejam revistos, incrementados e transformados.

Esperamos que essas tecnologias não tenham sido apenas referenciadas nos artigos, mas que elas tenham sido incorporadas ao ensino. A análise dos modelos de ensino–aprendizagem que aparecem no momento de implementação da produção didático–pedagógica desenvolvida com a utilização das TDIC elucidam melhor essa questão.⁵²

De alguma forma, essas tecnologias estão sendo incorporadas em práticas escolares, por isso a necessidade de investigar a contribuição que as TDIC podem fazer para o ensino–aprendizagem que, no caso desta pesquisa, é concretizada em práticas no momento de implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa.

Afinal, os computadores “[...] com seus aplicativos podem ser ‘próteses’ maravilhosas para o cérebro humano em suas funções tanto de aprendizagem como de produção” (BETTEGA, 2010, p.17). Entretanto, conforme essa autora adverte, a “[...] simples presença de novas tecnologias na escola não é garantia, por si só, de maior qualidade na Educação, pois a aparente modernidade pode esconder um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações”

⁵¹ Cf. seção 3.7 Adaptações no momento de implementação da produção didático–pedagógica e subseção 4.1.1 Adaptabilidade.

⁵² Cf. seção 4.2 Modelos de ensino-aprendizagem e o uso das TDIC.

(BETTEGA, 2010, p.18). Por isso, a necessidade de formação e letramentos para o uso dessas tecnologias, por parte dos professores, pois os usos de tecnologias demandam conhecimentos específicos, domínios, para os quais a maioria dos professores não foi preparada pedagogicamente em sua formação inicial.

Conforme percurso metodológico já apresentado, contamos com a colaboração de 16 informantes e novas leituras dos artigos e das produções didático–pedagógicas foram realizadas, para seleções, descrições, inferências e interpretações dos enunciados. Mediante releituras dos artigos das professoras PDE, acreditamos ser importante destacar os objetivos propostos por elas para a implementação de sua produção didático–pedagógica. Esses objetivos, alguns mais gerais, outros mais específicos, podem ser vistos na íntegra no Quadro B1 – Objetivos propostos pelas professoras (Apêndice B), os quais são discutidos a seguir.

Nem todos os artigos apresentam ou retomam o objetivo referente à produção didático–pedagógica, como ocorrem em: p4, p9 e p14. Além disso, nem todos os artigos apresentam em seus objetivos essa referência ao uso das tecnologias, especificamente: p5, p7, p12, p15 e p16. Os demais aliam, de alguma forma, o conteúdo e as TDIC: p1, p2, p3, p6, p8, p10, p11 e p13. Entretanto, para sabermos se os objetivos propostos foram alcançados, precisamos analisar o que foi realmente efetivado pelos professores, o que faremos mais adiante nesta tese.⁵³

Algumas das propostas envolvendo as TDIC lembram uma argumentação de Almeida e Silva (2011), para quem o emprego das tecnologias na Educação, em alguns momentos, serve de apoio às atividades, como ocorre com as propostas de: p6, p8, p10, p11 e p13. A seguir, apresentamos um dos objetivos a título de exemplo: *“tendo por objetivo a reflexão sobre a língua em seu uso escrito e falado, ou seja, colocar as ferramentas tecnológicas a serviço do ensino da Língua Portuguesa”* (p11).

Em outros momentos, o emprego das TDIC serve como motivação: *“seduzir os alunos para escreverem na escola com o mesmo gosto que escrevem na internet, no espaço do Orkut”* (p2). Porém, há objetivos mais amplos, em que o emprego das TDIC está integrado ao currículo, como ocorre com: p1, p3 e p16: *“proporcionar aos educandos, que já utilizam a internet para outros fins, a leitura e análise de textos poéticos na esfera digital, assim como estimular a produção de textos poéticos e posterior publicação em um blog criado para esse fim”* (p1). Essa integração pode não

⁵³ Cf. Capítulo 4 Análise das Categorias.

ser total, mas pelo menos é aproximada, pois nessa perspectiva as TDIC são consideradas invisíveis, naturalmente integradas aos currículos. Portanto, observa-se uma oscilação entre as práticas das professoras que evidenciam também os domínios e letramentos para se trabalhar nessa perspectiva, com o uso das TDIC.

Além de nosso interesse acerca dos objetivos propostos por essas professoras, também buscamos nos dezesseis artigos alguma referência temática em relação ao trabalho e à atuação do professor com o uso das tecnologias digitais para o ensino–aprendizagem. Em função do nosso enfoque nas práticas pedagógicas com TDIC, as professoras trazem, em seu trabalho final, enunciados concernentes ao uso das tecnologias para o ensino–aprendizagem, algumas com referências ao professor, outras apenas sobre as TDIC. Alguns artigos apresentam seção específica sobre esse assunto, como ocorrem com p3 (Uso das novas tecnologias da informação e comunicação; Gêneros textuais procedentes das novas tecnologias), p5 (Recursos tecnológicos em sala de aula), p6 (As múltiplas formas de leitura na era digital), p13 (Quando e como as tecnologias entraram nas escolas? Computador: os benefícios dessa ferramenta. Por que aulas de Língua Portuguesa com o uso do computador?), p14 (Literatura Haicai e o Twitter: uma relação dialógica no ensino) e p15 (Recursos tecnológicos em sala de aula).

Portanto, há um interesse marcado por essa discussão e esse enfoque específicos, pois para escrita dessas seções, leituras e reflexões foram realizadas, elucidando, por parte das professoras, o interesse específico por esse viés. Mesmo assim, são apenas seis as professoras que contemplam essa perspectiva. Isso denota, portanto, uma discussão ainda incipiente para a Educação, ou pelos menos, pouca representatividade a partir de uma formação continuada.

Assim, além dos objetivos relacionados à tecnologia, também buscamos nos artigos as tematizações teóricas sobre as TDIC na Educação, conseqüentemente, os reflexos da formação continuada desse profissional para o uso pedagógico das TDIC. Algumas assertivas se destacam nos artigos das professoras em relação à atuação do professor e às TDIC, as quais podem ser vistas na íntegra no Quadro C1 – Atuação do professor e às TDIC (Apêndice C).

Em relação à atuação do professor e às TDIC, algumas enunciações se sobressaem nos artigos das professoras PDE, demonstrando estarem atentas historicamente a um novo momento na Educação, do qual as TDIC começam a fazer parte. Infere-se de tais enunciações a existência de um movimento atual do

professorado no sentido de atender à interpelação ideológica no domínio discursivo da área educacional, tanto na academia (RUIZ, 2016) quanto nos documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1997; PARANÁ, 2008). Mesmo que apenas seis professoras tenham reservado uma seção específica em seus artigos para a discussão desse momento da Educação, a maioria delas, no decorrer da escrita do artigo, discute e reflete sobre esses usos, sobre a prática docente e sobre as características e necessidades de inserção das tecnologias nessa prática, com alguns enfoques temáticos mais específicos, como:

- a) metodologia para o trabalho com as TDIC: p3, p4, p5, p6, p8, p9, p10, p11, p13, p15;
- b) inclusão digital de professor e aluno: p3, p4, p5, p6, p8, p10;
- c) necessidade de formação para o uso das TDIC: p4, p5, p10;
- d) dificuldades em usar as TDIC: p1, p5;
- e) letramentos: p5, p10, p13;
- f) contexto tecnológico: p3, p4, p11.

A escrita do artigo exigiu leituras e reflexões sobre esse enfoque, mas, como nos adverte Queiroz (2013, p. 12–13), “[...] a tecnologia, por si só, não garante melhoria na educação, é necessário explorar as tecnologias, pensar, planejar, organizar de forma mediadora, orientadora a interação do discente com a tecnologia”. Logo, esse envolvimento e essa tomada de posição exigem dos professores formação técnica e pedagógica para que possam fazer uso acertado desses recursos, exigem letramentos. Além disso, na era da cibercultura, “[...] educar significa enfrentar os desafios de incluir as pessoas na cultura digital” (COUTO; OLIVEIRA; ANJOS, 2011, p. 158). Acrescentamos a esse contexto, o desafio de formação continuada dos professores para inseri-los efetivamente na cultura digital no espaço educacional, para realizar práticas de ensino–aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos, além do desafio de oferecer condições estruturais e materiais para essas práticas.

Concordamos com Seabra (2012, *online*) no que se refere ao desafio educacional: o “[...] grande desafio é desenvolver estratégias pedagógicas, atividades motivadoras e projetos que levem à construção do conhecimento, pensando-se em promover uma ‘inclusão cognitiva’ para além da chamada inclusão digital”, mas o desafio não se limita a isso, principalmente se a formação inicial dos professores não contemplou esse desenvolvimento, ou até mesmo se esses professores estão fora

dessa inclusão digital e do letramento digital, assim como os alunos. Logo, os desafios são bem maiores, alguns primordiais e até primários.

As enunciações dessas professoras sobre as TDIC e as práticas pedagógicas corroboram com o que Demo (2009, p. 71) propõe: o professor tem “[...] o compromisso de trazer para o aluno o que há de melhor no mundo do conhecimento e da tecnologia, para poder aprimorar sempre as oportunidades de aprender”. Além disso, de acordo com Porto (2012, p. 192), as tecnologias da informação e comunicação na escola “[...] devem ser usadas para superar o senso comum pedagógico e para efetivar uma pedagogia condizente com as necessidades de um ensino contextualizado num tempo e num espaço de ser, viver, interagir e criar”. Os professores de nossa pesquisa fizeram leituras e reflexões sobre esse aspecto e sobre a concepção dos letramentos, buscaram superar as suas próprias limitações que, muitas vezes, são oferecidas pelo seu espaço escolar. Porém, convém lembrar que a formação inicial desse professor ocorreu em outro momento, por isso a concepção sobre ensino–aprendizagem subjacente desse profissional é outra. Portanto, a implementação pedagógica da produção didático–pedagógica na escola pode oscilar entre as teorias mais recentes, em função da formação continuada pelo PDE/PR, e as teorias subjacentes à formação inicial das professoras.

Causou–nos estranhamento que apenas três professoras referenciam como necessidade a formação para o uso das TDIC, visto que todas as professoras receberam uma formação inicial em outro momento sócio–histórico, cujas tecnologias eram analógicas. Segundo Ramos (2007, p. 390), “[...] a formação dos professores para utilização das tecnologias na Educação é fundamental para a inserção das tecnologias na escola, de modo a agregar qualidade ao ensino e contribuir com a inclusão digital dos alunos a partir da escolarização”, tanto formação técnica, de domínio da máquina, quanto formação pedagógica, que conteúdo e conhecimento desenvolver com a máquina. Por isso, esperávamos encontrar nos artigos mais inserções sobre essa temática. Para Valente (2005):

O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. (VALENTE, 2005, p. 23).

Discutir e refletir sobre essa demanda apresentada por Valente (2005) na sua própria formação seria um avanço a mais para essas professoras.

Em relação às cinco professoras que não apresentam nenhuma referência teórica sobre o trabalho pedagógico e as TDIC – p2, p7, p12, p14 e p16 –, depreendemos que as orientações e a formação continuada não subsidiaram ou não despertaram nessas professoras esse enfoque teórico como estratégia primordial para a construção de seu trabalho final, bem como para a implementação do projeto na escola, mesmo que suas propostas tenham sido: trabalhar com o Orkut (p2); leitura de uma obra literária pela internet (p7); o *blog* como suporte para divulgar lendas produzidas pelos alunos (p12) ou propagandas (p16), e postagem de Haicais pelo Twitter (p14). Isso vem ratificar uma argumentação pontuada por Perrenoud (2000), de que a linguagem disponível, escolhida ou não, “não é estabilizada” (PERRENOUD, 2000, p. 88) pela formação continuada. Muito provavelmente, essas professoras não se apropriaram do discurso desse contexto dos novos letramentos, mas, mesmo assim, arriscaram-se em práticas pedagógicas que contemplavam de alguma forma TDIC. Os suportes de divulgação poderiam ser outros, não os digitais, mas, como a própria p14 afirma, o Twitter foi utilizado para postagem dos poemas produzidos para “*ampliar a comunicação do estudante além dos limites do seu meio*”.

Além das referências sobre o trabalho pedagógico e o professor em relação às TDIC, também buscamos nos artigos declarações sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação, visto que todas as professoras referenciaram alguma TDIC para a implementação de sua produção didático-pedagógica, e algumas enunciações destacam-se, as quais podem ser vistas na íntegra no Quadro D1 – TDIC na Educação (Apêndice D).

Assim como ocorreu com a teorização e argumentação sobre as tecnologias relacionadas às práticas pedagógicas, no artigo também houve apontamentos teóricos sobre as TDIC, com exceção de p2, p7 e p16, que nada apresentam sobre as TDIC na Educação. Logo, há uma preocupação e uma reflexão sobre esses recursos para as práticas da maioria dessas professoras. Alguns enfoques temáticos acerca das TDIC se sobressaem:

- a) justificativa para a escolha da tecnologia: p1, p5, p9, p12, p13;
- b) características e usos que se podem fazer das TDIC na Educação: p1, p4, p5, p6, p10, p11, p12, p15;
- c) contexto educacional e as TDIC: p3, p8, p9, p10, p14, p15;

d) planejamento, uso e metodologia com as TDIC: p6, p8, p9; p13, p15.

Mais uma vez, a formação continuada pelo PDE/PR possibilitou leituras e reflexões sobre a inserção das TDIC em contexto educacional e, como pudemos perceber pelo levantamento das enunciações destas professoras, as discussões mais relevantes foram apresentadas. Entre elas, a questão de metodologia esteve presente tanto no momento em que as professoras discursavam sobre a atuação do professor quanto no momento que tratavam sobre as tecnologias. Podemos depreender disso que ainda é forte o discurso de que o professor precisa estar preparado, de que é a metodologia que fará diferença em contexto educacional com a inserção de TDIC. Isso vem confirmar a defesa de Ramos (2007, p. 377), no que se refere à prática pedagógica: a “[...] utilização do computador tende a oferecer vantagens e possibilidades à educação, o que está intrinsecamente relacionado ao modo como é utilizado”.

Ferreira (2013, p.7) reitera a necessidade de que o “[...] docente esteja preparado para assumir diferentes perspectivas pedagógicas”, inclusive que “[...] conheça as inúmeras oportunidades que o uso das tecnologias digitais pode provocar na educação”. Portanto, os resultados do trabalho pedagógico estão diretamente relacionados com o planejamento e com a metodologia. Porém, esse trabalho também está relacionado ao preparo teórico e pedagógico do professor, bem como à disponibilidade das TDIC no contexto educacional.

Em relação às três professoras que não apresentam discussão teórica acerca das TDIC na Educação, elas também não apresentam referências teóricas sobre o trabalho pedagógico e as TDIC – p2, p7 e p16. Reafirmamos que as reflexões teóricas realizadas na formação continuada pelo PDE/PR não subsidiaram ou não despertaram nessas professoras o enfoque teórico dos multiletramentos como primordial para a construção de seu trabalho final, bem como para a implementação do projeto na escola e, muito provavelmente, as TDIC ainda sejam vistas apenas como instrumento pedagógico.

P2 não discute sobre as TDIC na Educação, faz pequenas inserções em seu artigo, provavelmente em função do problema enfrentado no momento de implementação, pois a proposta inicial era trabalhar com o Orkut e os gêneros textuais ali produzidos, porém, como “*os alunos não tinham acesso ao computador, alguns poucos tinham conhecimento das práticas do Orkut*”, a professora trabalhou “a

produção textual a partir dos gêneros que tanto conquistam os jovens no Orkut, como depoimentos, crônicas, relatos de experiências". O mesmo ocorreu com p7, pois as tecnologias no trabalho dessa professora configuraram-se em recursos secundários no desenvolvimento da proposta da professora e apenas são citados como utilizados para desenvolver atividades com e sobre a obra "Capitães da Areia" de Jorge Amado. P16 divulga os textos produzidos em *blog*, mas não discute teoricamente sobre as tecnologias e a prática pedagógica. Portanto, para essas professoras não houve apropriação de uma discussão teórica a partir da perspectiva dos novos letramentos e das TDIC para a Educação.

Esta seção ajuda a aproximarmo-nos um pouco mais de um dos nossos objetivos específicos: **Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR**, pois, afinal, as professoras escolhem, selecionam tecnologias para utilização no momento de implementação de seus projetos de intervenção pedagógica, para os quais apresentam um objetivo. Isso é exposto no trabalho final, o artigo, elaborado como requisito para finalização da formação continuada pelo PDE/PR, em que são apresentadas discussões teóricas, entre elas sobre o uso das TDIC na Educação e o papel do professor em relação à prática pedagógica com essas TDIC, que são contribuições das TDIC para a implementação da produção didático-pedagógica das professoras de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR.

Na sequência de nossa análise, trazemos as informações presentes no questionário sobre a utilização das TDIC, sobre a influência para elaboração do projeto de intervenção pedagógica na escola, durante o PDE/PR e sobre quais os recursos tecnológicos os professores utilizam além daquele usado para implementação da produção didático-pedagógica.

3.2 A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO

A primeira pergunta do questionário sobre o projeto de intervenção pedagógica, referente à formação PDE, foi se essa produção fora influenciada pelo professor orientador da IES. Quatro professoras deram respostas afirmativas – p8, p9, p10 e p14 –, e doze respostas negativas. O questionário não contemplou outros tipos de influências, tais como as disciplinas realizadas, os cursos, os colegas, entre outros tipos de influências que podem ter havido. Entretanto, essa informação pôde ser

confirmada no momento da entrevista, com as professoras que se disponibilizaram a concedê-la, o que pode ser visualizado na íntegra no Quadro E1 – Influência para elaboração do projeto de intervenção (Apêndice E).

Apesar de p9 afirmar que fora influenciada pelo professor orientador, em entrevista nos informou que ela levou três CD com gravações do programa Rádio Escola, projeto que ela já desenvolvia desde 2002, bem como um projeto escrito para o primeiro encontro de orientação. A partir disso, o orientador a motivou pela continuidade, portanto não houve influência nem em relação ao projeto, nem ao uso das tecnologias. Já em relação à p3, apesar de ela responder negativamente a essa pergunta, confirmamos na entrevista a influência do professor orientador para ela trabalhar com as novas tecnologias.

P14 confirma na entrevista a influência por parte do orientador. Ela tinha intenção de publicar um livro com poemas dos alunos, mas o orientador a motivou a fazer a publicação através do Twitter. O que foi acatado pela professora, que mudou, portanto, o suporte de publicação, mas não a proposta pedagógica de trabalhar com poesia. Sobre p8 e p10, não pudemos ampliar essa informação quanto às influências do orientador porque ambas não nos concederam entrevista.

O que depreendemos desse levantamento foi que a orientação por parte do professor da IES não exerceu influência sobre a decisão para elaboração do projeto de intervenção pedagógica da maioria das professoras, pois apenas p3, p8, p10 e p14 foram influenciadas pelo orientador da IES. Elas decidiram seus projetos sob influência:

- a) de seus contextos de trabalho e do que queriam ou não para as suas aulas: p4, p6, p11, p12, p13, p16;
- b) do que já vinha realizando na escola: p9;
- c) de algum contexto específico, particular, em função do contato com filhos, sobrinhos: p2;
- d) por ter feito parte da equipe da CRTE e já trabalhar com as TDIC: p5.

Em relação à p1, p7, p15, que não nos concederam entrevista, temos apenas a resposta dada ao questionário sobre a não influência do orientador.

Portanto, mesmo havendo formação tecnológica no período do PDE/PR, as professoras não foram influenciadas por essa formação. Uma professora, p5, que já trabalhava na CRTE, foi influenciada pelas suas experiências e pelo tempo

trabalhando com as tecnologias. A maioria das professoras foi para a orientação com a decisão do que queriam realizar, assim deu continuidade e concretizou o que já estava idealizando como projeto de intervenção. P14 tinha em mente o que queria desenvolver, mas foi persuadida a fazer outra atividade, alterando de impressão de livro para publicação em Twitter.

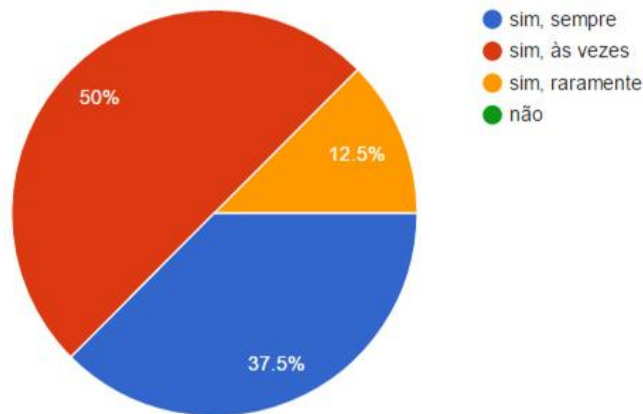
Constatamos, portanto, que o contexto de trabalho é muito forte na decisão da maioria das professoras. Isso pode ser considerado tanto positivo quanto negativo. Positivo, pois as professoras conhecem a sua realidade e o que podem propor aos alunos, em função de seu contexto real de trabalho, bem como o que dominam para poder pôr em prática. Negativo, pois a formação continuada não estaria exercendo mudanças significativas nas práticas dessas professoras, sendo que a reflexão sobre o contexto de trabalho é que determina concretamente o projeto de intervenção pedagógica na escola. Portanto, mudanças na prática pedagógica não demandariam uma formação continuada, apenas reflexividade e disposição para propostas pedagógicas que possam fugir da rotina do contexto educacional, com ou sem TDIC. Além disso, essa constatação mostra, indiretamente, que a maioria dos professores orientadores também não se arrisca a propor projetos de intervenção pedagógica para além daquilo a que o professor PDE/PR se dispõe a fazer. O que mereceria uma nova pesquisa, a qual sugerimos para próximos estudos: analisar o papel da orientação nesse programa de formação continuada.

Além desse questionamento, fez parte do questionário a pergunta: “Antes do PDE, já fazia uso das TDIC em situações de ensino–aprendizagem com alunos?”, cujas respostas podem ser visualizadas pelo gráfico⁵⁴ a seguir:

⁵⁴ Alguns gráficos foram elaborados pelo próprio Google Docs; outros, pelo Excel.

Gráfico 1 – Uso das tecnologias em ensino–aprendizagem

Antes do PDE, já fazia uso das NTIC em situações de ensino/aprendizagem com alunos?



Fonte: Elaboração própria.

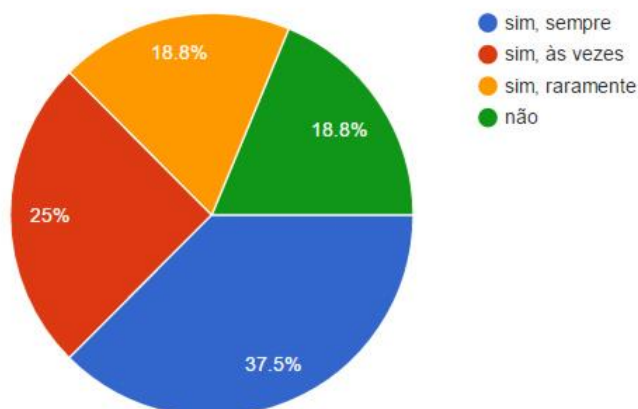
Apesar de todas as professoras argumentarem a favor das TDIC para o ensino–aprendizagem⁵⁵ e destacarem o caráter atual e contemporâneo das tecnologias para os alunos, ainda o percentual de professoras que as utilizam “sempre” é de 37,5%. Esses números podem ser influenciados pelas dificuldades vividas na escola, no que tange à disponibilidade de (bons) recursos tecnológicos digitais, manutenção, atualização; por isso, 50% utilizam as TDIC “às vezes” e 12,5% “raramente”. Deprendemos, portanto, que considerar a contribuição das TDIC para a Educação não é necessariamente um motivo para a sua utilização sempre.

Para o outro questionamento, também sobre utilização do recurso, porém de forma mais específica: “Antes do PDE, já fazia uso do(s) recurso(s) tecnológico(s) utilizado(s) na implementação da produção didático–pedagógica do PDE em situações de ensino–aprendizagem com alunos?” obtivemos as respostas:

⁵⁵ Ver seção 3.3 Contribuição das TDIC para a Educação

Gráfico 2 – Uso das tecnologias utilizadas no PDE

Antes do PDE, já fazia uso do(s) recurso(s) tecnológico(s) utilizado(s) na implementação do projeto PDE em situações de ensino/aprendizagem com alunos?



Fonte: Elaboração própria.

As três professoras que responderam “não” a esse questionamento, mas que não haviam se posicionado negativamente ao questionamento anterior, referem-se às professoras que se dispuseram a implementar a produção didático-pedagógica do PDE com o uso de: “*internet, PC com conexão à web, TV pendrive, Pendrive, HD, Notebook, Aparelho de som, CD/DVD*” (p3); “*internet, editor de texto, wiki e editor de vídeo*” (p6); “*internet, blog*” (p10). Portanto, para a implementação de uma proposta em um processo de formação com maior tempo de preparação das atividades, essas três professoras se dispõem a utilizar recursos tecnológicos, alguns deles básicos e que poderiam ser utilizados constantemente, mas que não o são.

Já as quatro professoras que disseram: “sim, às vezes”, responderam ao questionário: “*computadores, celulares, tv multimídia*” (p1); “*laboratório de informática do colégio, Orkut*” (p2); “*computador, Internet, textos impressos, giz, quadro, livro de literatura*” (p7); “*laboratório de informática da escola, com acesso a internet, blog*” (p12). Inclusive, essa última professora, ao responder ao questionamento: “Qual recurso tecnológico utilizou para implementação de seu projeto PDE”, faz um “desabafo”:

O meu projeto, visava sanar as dificuldades de escritas dos alunos do 6º ano do EF, através de leitura, oralidade e escrita de lendas Paranaenses. ‘De lenda em lenda a uma produção que surpreenda’, este é o título do meu projeto que já está publicado no portal. E como gosto muito de envolver as tecnologias na minha prática pedagógica, a produção final dos meus alunos foram postadas num blog que foi criado especialmente para isso. Então eu usei o laboratório de informática da escola, com acesso a internet, para criar o blog. O problema foi que os computadores eram muito defasados e a internet era também muito lenta, por conta disso o trabalho não surtiu totalmente o efeito esperado que era que os alunos percebessem os interlocutores de seus textos, que não estavam escrevendo só para a professora corrigir, e ter uma nota, mas sim um leitor real. Mas, apesar dessa dificuldade tecnológica, os alunos gostaram muito de participar do projeto e o interesse pelas aulas de Língua Portuguesa passou a ser bem maior.

Obs.: Isso foi no início de 2013, hoje 2015, a situação do laboratório de informática ficou ainda pior, ele não funciona mais. Isso é realmente desanimador, pois somos incentivados e também cobrados para usarmos as NTIC e nem laboratório de informática temos. (desculpa o desabafo)

Esse desabafo justifica o pouco uso dos recursos disponíveis, provavelmente os mesmos para a maioria dos professores da rede pública, que depende de políticas públicas que valorizem a Educação, o processo de ensino–aprendizagem, os letramentos ou os multiletramentos, inclusive com a disponibilidade em contexto escolar de TDIC. Bettega (2010, p. 111–112) ratifica essa constatação:

Infelizmente a escola demora para incorporar as transformações marcantes vivenciadas pela sociedade impactada por um grande volume de informações. Temos a impressão, às vezes, de que a escola está em câmara lenta (*slow motion*) em relação à velocidade das mudanças socioculturais atuais.

As seis professoras que responderam: “sim, sempre”, citaram: “*computador, Internet, Portal*” (p4); “*blog, wiki, computadores, TV multimídia, telefone celular, tablet, Livros, revistas, canetas borrachas, papeis, Rádio-Escola*” (p5); “*computadores*” (p9 e p11); “*laboratório de informática, Editor de Textos*” (p13); “*datashow, computadores (para a captação, transmissão e distribuição das informações: texto, imagem estática, vídeo e som)*” (p16). Três professoras responderam “sim, raramente” e citaram: “*internet, blog, vídeos*” (p8); “*celular*” (p14); “*a TV Multimídia (pen drive) e laboratório de informática (internet)*” (p15).

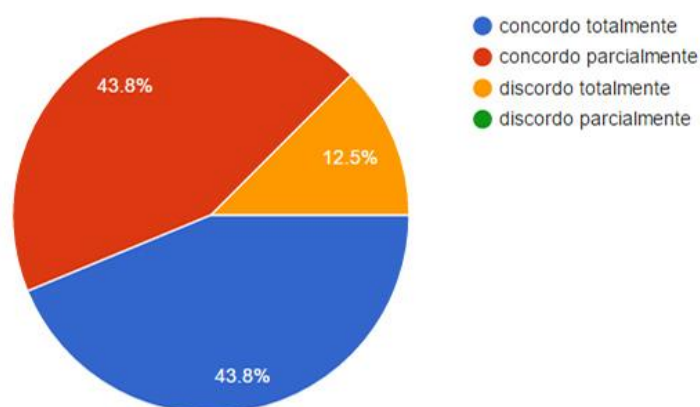
Pelas respostas dadas, os mesmos recursos se repetem tanto para professoras que já faziam uso (às vezes, sempre, raramente) do recurso tecnológico antes do PDE, em situações de ensino–aprendizagem com alunos, quanto para as professoras que não utilizavam. Portanto, de forma geral, a formação continuada não interferiu

decisivamente nas práticas com ou sem as TDIC, pois o uso ou não das TDIC depende dos objetivos das aulas e da sua disponibilidade na escola.

Depois desses questionamentos, procuramos saber se a utilização das TDIC para a implementação da produção didático–pedagógica do PDE foi decisiva para atingir os objetivos propostos para o processo ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa, os resultados podem ser observados no gráfico a seguir:

Gráfico 3– A utilização das TDIC foi decisiva

A utilização das NTIC na implementação do seu projeto PDE foi decisiva para atingir seus objetivos no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa:



Fonte: Elaboração própria.

Apesar de duas professoras responderem que discordam “totalmente” – p3 e p11 –, a resposta ao próximo questionamento sobre a contribuição do recurso utilizado para implementação da produção didático–pedagógica do PDE para o ensino–aprendizagem foi expressiva e demonstra que seu uso foi significativo para atingir os objetivos propostos.

Segundo p3: “*contribuiu pelo fato de que foi desenvolvido o conteúdo Leitura através do hipertexto como mais uma ferramenta pedagógica*”, portanto, ela não teria conseguido atingir o objetivo se não tivesse utilizado os recursos tecnológicos, a menos que fizesse as leituras com outros recursos. Já p11 só consegue fazer “*análise e comparação*” com os recursos. Em entrevista escrita, essa professora amplia sua resposta, e afirma que realiza análise e comparação da língua formal e da língua utilizada nas redes sociais, além das várias assertivas que faz no artigo sobre essa

contribuição e sobre a necessidade de contemplar no planejamento as várias mídias. Segundo p11: *“para dinamizar a proposta foi elaborado uma unidade didática envolvendo atividades utilizando o computador conectado a internet, no laboratório de informática da escola”*.

Portanto, tanto p3 quanto p11 elaboram objetivos e organizam um projeto de intervenção pedagógica que demandam TDIC. Ao discordar da contribuição das tecnologias para a implementação do projeto de intervenção, elas mostram que não compreenderam a pergunta ou que desconsideraram a inter-relação entre a proposta pedagógica e a implementação, principalmente em p3:

estudar, pesquisar e utilizar o hipertexto, entre outros recursos eletrônicos e midiáticos, através da mídia eletrônica veiculada na internet de forma a viabilizar um processo de ensino sistematizado de interação e compromisso prazerosos com a leitura, a fim de que o aluno faça uma hiperleitura conforme a variedade dos gêneros textuais estabelece.

As professoras p1, p4, p6, p8, p9, p14 e p15 concordaram “totalmente” que a utilização das TDIC para a implementação da produção didático-pedagógica do PDE foi decisiva para atingir os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e são coerentes com as justificativas para a questão sobre a contribuição desses recursos. Convém destacar que p14, com vistas à implementação da proposta e atingir os objetivos, acaba desenvolvendo trabalho em sala com o uso dos celulares dos alunos, em função da falta de computadores, pois sem isso não conseguiria a publicação no *twitter*.

Em relação às professoras que concordaram “parcialmente” – p2, p5, p7, p10, p12, p13 e p16 – sobre a utilização das TDIC para a implementação da produção didático-pedagógica do PDE ter sido decisiva para atingir os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, convém destacar que p2 e p10 precisaram mudar totalmente o que haviam proposto, o que interferiu na implementação e no objetivo do projeto. Acreditamos que, por isso, elas tenham feito a opção pelo advérbio “parcialmente”, em função das dificuldades enfrentadas com o uso das TDIC para o ensino-aprendizagem.

Apesar de afirmar que *“as tecnologias estão aí, os jovens utilizam celulares, facebook, skipe... é importante trazer para a sala de aula esta tendência de comunicação e refletir sobre ela...”* e cujo objetivo era *“seduzir os alunos para escreverem na escola com o mesmo gosto que escrevem na internet, no espaço do*

Orkut”, p2 não conseguiu utilizar computador e Orkut, pois os alunos e a escola não dispunham desses recursos.

O mesmo ocorre com p10, que cita as contribuições, mas afirma que teve de “*abandonar o projeto PDE, que era também usar o blog, porque não tem condições de levar a turma ao laboratório e fazer um trabalho descente. Tenho que contentar-me com a sala de aula*”, não atingindo, portanto, um dos objetivos propostos: “*Promover a interação entre texto e sujeitos como motivação para a leitura e escrita. Despertar o gosto pela leitura de poemas, contemplando o letramento para as novas tecnologias e para a Internet*”.

Portanto, dependendo do objetivo proposto, da acessibilidade aos recursos, do tempo e da determinação do professor, as propostas se efetivam de alguma forma, com a utilização das TDIC ou não no momento da implementação da produção didático-pedagógica do PDE, com adaptações ou mudanças, para atingir ou não os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, visto que a aula precisa acontecer.

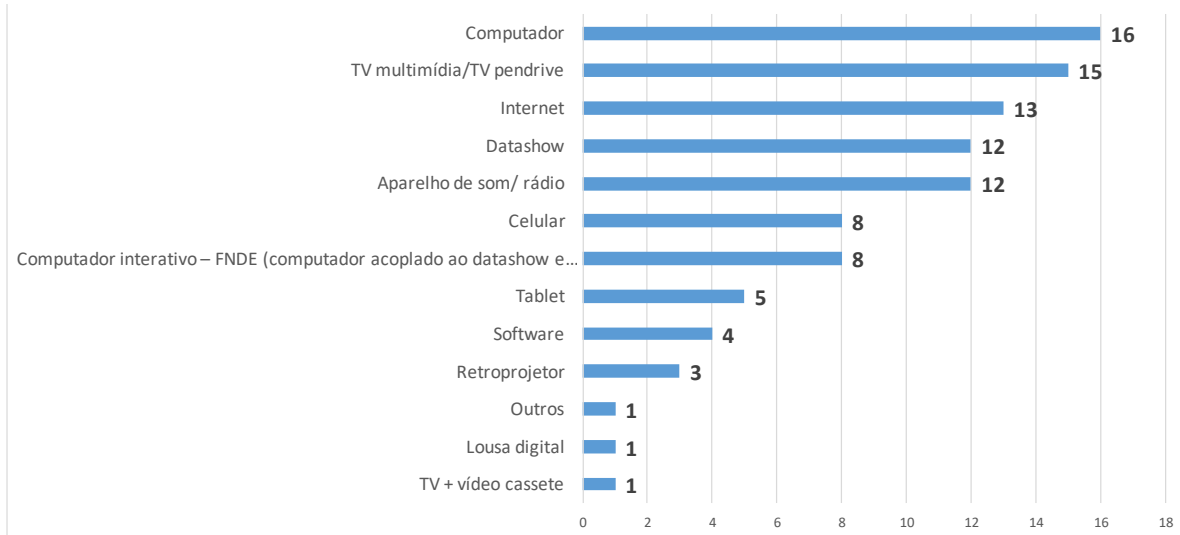
Segundo Camas et al. (2013, p. 194), “[...] não é mais possível fazer uma educação com o uso de tecnologias digitais embasadas na mesma perspectiva de aulas tradicionais”. Por isso, destacamos um argumento de Giraffa (2013, p. 112):

Aqueles que possuem mais ambiência e familiaridade com uso de TD tendem a diversificar mais seu trabalho, parecem ser mais criativos no que tange a escolhas de recursos e software. Eles desenvolveram uma habilidade especial para ter “um olhar” para identificar o potencial específico de algum recurso e criar metodologias, a fim de incluí-los em suas atividades de classe.

Em função disso, perguntamos aos professores quais são os recursos tecnológicos que eles fazem uso, além daquele utilizado para implementação da produção didático-pedagógica, com opções para preenchimento em mais de uma alternativa. O resultado pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Outros recursos tecnológicos utilizados

Além do recurso tecnológico utilizado na implantação do projeto PDE, quais os outros recursos tecnológicos você utiliza nas aulas de Língua Portuguesa?



Fonte: Elaboração própria.

Mesmo tendo perguntado sobre os recursos, além daqueles utilizados para a implementação da produção didático–pedagógica no PDE, percebemos que as professoras assinalaram os mesmos que elas utilizaram, pois todas assinalaram o “computador”, recurso que foi usado em várias propostas de implementação. No questionamento que compõe o gráfico 4, nosso objetivo não era saber a frequência de uso dos recursos, mas quais são os que estão contribuindo para os multiletramentos em situações de ensino–aprendizagem. Alguns recursos são ainda timidamente utilizados, como o tablet e a lousa digital; e outros são abandonados, substituídos, como o retroprojetor e a TV com vídeo cassete. Esse é, portanto, um processo natural de evolução e desenvolvimento, em que recursos são substituídos por outros. Diante dessas opções de recursos que podem ser utilizados no ensino–aprendizagem e da evolução tecnológica em curso, convém lembrar que a maioria dos professores, na sua graduação, foram preparados em outro momento sócio–histórico. Como relata Giraffa (2013, p. 110–111):

Os professores que atuam no espaço escolar presencial ou virtual, na sua maioria, possuem formação tradicional baseada numa cultura de papel e uso de equipamentos e tecnologias analógicas. O mundo virtual e seus recursos ainda é um desafio a ser conquistado.

Independente dos recursos, o professor precisa preparar-se para os seus usos. Hoje, os recursos tecnológicos digitais possibilitam o desenvolvimento de práticas por parte dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem: alunos e professores em salas de aula presencial e, por que não, também no espaço virtual. Segundo Ferreira (2011, p. 26, inserção nossa):

O professor precisa habilitar-se nesse espaço virtual e construir em conjunto com seus alunos, não somente para ajudá-los a aumentar capacidades, métodos, táticas de coleta e seleção de elementos para aquisição de conhecimentos, mas especialmente [ou especialmente?], para ajudá-los desenvolver conceitos que serão alicerces para a edificação da geração de seus novos conhecimentos.

Entretanto, convém perguntar se a formação acadêmica desses atuais professores (bem como os futuros professores), nos mais diversos cursos de licenciaturas, contemplam disciplinas, conteúdos curriculares voltados ao ensino-aprendizagem sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação. A pesquisa de Santos (2015a, p.140) comprova que “[...] o trabalho com as NTIC na formação inicial ocorre de forma esporádica e que há uma proposta ainda incipiente, distante de uma formação sistematizada”, não ocorrendo a pedagogia dos multiletramentos, além de as TDIC estarem sendo “[...] encaradas como ‘trabalho a mais’”. Além disso, segundo essa autora, a proposta da universidade é deixar para apenas uma disciplina essas discussões teóricas, e “[...] a cargo de um só professor as discussões sobre o uso das tecnologias digitais” (SANTOS, 2015a, p.140), o que sabemos que, neste formato, não atinge o objetivo de uma formação consistente.

A pesquisa de Rezende (2015) também apresenta um diagnóstico não muito animador sobre a formação inicial em um curso de Letras para a atuação na era digital. Segundo essa autora, o curso analisado não oferece disciplina específica sobre letramento digital, e as ementas das disciplinas “[...] não mostram preocupação com a necessidade de o professor refletir em ação nem em formar professores para o trabalho com os textos multimodais que circulam nas mídias digitais” (REZENDE, 2015, p.159).

Portanto, Santos (2015a) e Rezende (2015) constataam dois cursos de Letras de duas universidades do Paraná que não contemplam esse novo momento e continuam formando seus professores sem prepará-los para atuar neste contexto sócio-histórico-digital. Segundo Lopes (2010, p. 140),

[...] a ausência de uma formação que permita aos licenciandos vivenciar o uso das TDIC em situações de ensino–aprendizagem, refletindo criticamente sobre o mesmo e sobre o contexto no qual se realiza, pode resultar na adoção de práticas de subutilização das TDIC.

Convém destacar que os professores formadores dos cursos de formação inicial também não foram preparados para este novo contexto e para as exigências dos multiletramentos, então como eles poderão formar os futuros professores? Por isso, há necessidade de revisão das grades curriculares e de oferta de cursos de formação continuada, como o curso oferecido por Rezende (2015) a alunos dos anos finais do curso de Letras, bem como a constante atualização e formação por parte dos professores em serviço, como ocorre com o PDE/PR.

O levantamento sobre a utilização das TDIC na Educação e as análises realizados até este momento contribuem para elucidarmos um dos objetivos específicos propostos para esta tese: **Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR**. Além disso e de forma mais específica questionamos os professores sobre as contribuições das TDIC no processo ensino–aprendizagem, de forma abrangente para o ensino, bem como especificamente para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa e para implementação da produção didático–pedagógica.

3.3 CONTRIBUIÇÃO DAS TDIC PARA A EDUCAÇÃO

O uso das TDIC foi o nosso foco de interesse, portanto, predominam perguntas no questionário com esse enfoque. Uma delas era sobre a contribuição das TDIC para o ensino–aprendizagem, para a qual obtivemos as respostas a serem discutidas na sequência e que podem ser vistas na íntegra no Quadro F1 – Contribuições das TDIC para o ensino–aprendizagem (Apêndice F).

Essa questão era aberta a todas as tecnologias digitais, não necessariamente relacionada à tecnologia utilizada para a implementação do projeto na escola. Embora as proposições das professoras sinalizem algumas transformações, nem sempre é possível qualificar essas contribuições e saber se as práticas pedagógicas realmente

foram e/ou são transformadoras e significativas em relação ao ensino–aprendizagem no momento de implementação do projeto de intervenção de cada uma delas.

Todas as professoras apresentam de forma positiva e citam contribuições relacionadas às formas de interação, produção, motivação, ilustração, comunicação, enriquecimento, criatividade, estímulo, integração, ampliação de habilidades linguísticas, aproximando–se dos multiletramentos demandados por este novo contexto sócio–histórico. Várias professoras destacam o caráter de atualidade e de contemporaneidade das tecnologias na vida dos alunos: “*as tecnologias estão aí (...)* esta tendência” (p2); “*estão presentes em todas as esferas de convivência dos alunos*” (p3); “*vemos nossos alunos interagindo cada vez mais com o mundo eletrônico*” (p6); “*os estudantes da atualidade convivem cotidianamente com as tecnologias*” (p9); “*os aparelhos eletrônicos estão presentes no dia a dia*” (p12); “*é preciso considerar que os educandos estão inseridos neste mundo e inundado de informações diárias*” (p13); “*as novas tecnologias estão presente no cotidiano dos nossos educandos*” (p14); portanto, membros dessa cibercultura. Por isso, consideramos importante a reflexividade dessas professoras sobre seus contextos, do qual a escola não pode se eximir e sobre as quais suas práticas podem se inserir.

“Mais do que um fenômeno técnico, o ciberespaço é um fenômeno social” afirma Lemos (2013, p. 139), e pudemos comprovar isso pelas enunciações das professoras. Entretanto, Teruya (2005, p. 29, inserção nossa) faz um alerta que precisamos considerar:

Os professores não podem mais ignorar a importância dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias [e, realmente, eles não ignoram]. Entretanto, ampliar o recurso do ensino escolar não significa que a qualidade da educação vai melhorar. Não se trata de negar ou mistificar as diferentes linguagens que circulam nas várias mídias. É preciso explorar e sistematizar os mecanismos de sedução que os meios midiáticos utilizam por meio da leitura crítica.

Isso dependerá do professor e da proposta que ele fará com os recursos, de forma reflexiva e crítica, independentemente dos recursos: um livro didático pode não ser tão sedutor assim, mas exige criticidade. Isso também ocorre com os recursos midiáticos, digitais.

Em relação à contribuição das TDIC e à prática pedagógica, uma das professoras alerta para o trabalho a ser desenvolvido: “*as novas tecnologias estão presente no cotidiano dos nossos educandos e contribuem muito para o ensino*

aprendizagem desde que sejam direcionadas com a sabedoria dos educadores” (p14); enquanto outra destaca a dificuldade vivida pelos professores, no que tange ao letramento digital: *“por outro lado, verifica-se também que utilizar estes recursos não tem sido tarefa fácil para a maioria dos professores.”* (p13). Mais uma vez, a responsabilidade é direcionada ao professor, mesmo que ele não tenha recebido formação inicial ou continuada adequada para exercer esse trabalho envolvendo esses novos recursos tecnológicos. Buarque (2006, p. 43) adverte sobre a necessidade de o professor se adaptar à evolução dos equipamentos pedagógicos e “[...] à nova dinâmica com a qual o conhecimento avança”. O problema maior estaria nessa adaptação, em função de tudo que envolve o trabalho pedagógico com as novas tecnologias, para além da formação do professor.

Antes de apresentar a contribuição das TDIC para o ensino–aprendizagem, há outro aspecto inerente à utilização das TDIC, dentro de outra perspectiva não tão positiva, e que faz parte também do chão da escola, apresentado por uma professora: *“ao perceber que os estudantes da atualidade convivem cotidianamente com as tecnologias e, na maioria das vezes, as usam apenas para entretenimento, quando não para fazer o mal, praticar o cyberbullying e outros, (...)”* (p9). Moraes (2013, p. 172) adverte sobre isso: a “[...] tecnologia é somente uma ferramenta e que se não for acompanhada por valores humanos e éticos, teremos graves rupturas sociais e uma crise moral e ética sem precedentes”, o que não deixa de ser uma triste realidade percebida e comentada por p9. Logo, há contribuições e essa professora não deixa de apresentá-las, mas há reflexão também sobre um problema do contexto escolar, o *bullying*, que está aparecendo dentro de uma nova roupagem possibilitada pelo novo contexto sócio–histórico–tecnológico, o *cyberbullying*.

Várias professoras apresentam a leitura como uma prática facilitada pelo uso das TDIC: p6, p7, p9, p10 e p13. Entretanto, destacamos o alerta de Lemke (2010, p. 471) de que a “[...] primeira geração das tecnologias de aprendizagem interativas foi, não surpreendentemente, uma simples transposição do modelo de Educação do livro texto para uma nova mídia de demonstração”. Ou seja, não podemos apenas fazer essa transposição do impresso para o digital. Lemke (2010, p. 471) acrescenta: “[...] as árvores podem estar agradecidas, mas pouco muda em relação à natureza da aprendizagem, talvez apenas a motivação crescente para alguns alunos gerada pela novidade”; motivação essa que não deixa de ser positiva, acrescentaríamos, e que é comentada por algumas professoras: *“Os estudantes se sentem muito entediado*

quando todas as aulas são planejadas por meio do uso de quadro e giz apenas.” (p7); *“são ferramentas que atraem a atenção e o crescimento da aprendizagem do estudante”* (p8); *“Dependendo dos conteúdos, tornam o aprendizado mais atrativo”* (p11); *“Os aparelhos eletrônicos estão presentes no dia a dia e por que não utilizá-los a nosso favor, uma vez que nesse contexto digital, ministrar aulas totalmente tradicionais são, muitas vezes, pouco ou nada atrativas”* (p12). Mais uma vez, há reflexividade quanto às práticas pedagógicas com a possibilidade de uso das TDIC como recurso desencadeador de motivação para a aprendizagem, mas não necessariamente letramentos, ou seja, as reflexões apresentadas pelas professoras não querem dizer que há o domínio para o trabalho pedagógico com TDIC.

De qualquer maneira, acreditamos que não podemos deixar de aproveitar esses recursos para práticas efetivas de ensino–aprendizagem, seja novidade ou não para os alunos, pois para alguns deles nós sabemos que será o primeiro contato com recursos tecnológicos. Ainda em relação à leitura, Mota (2001, p. 197) contempla esse novo momento ao afirmar:

A capacidade da leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital. Nesse universo labiríntico, perder-se pode ser a melhor forma de se encontrar.

O caráter multimodal possibilitado pelos usos das TDIC em práticas pedagógicas aparece na fala de sete professoras: *“Ajudam muito com vídeos, imagens e interação entre alunos e professor.”* (p5); *“os recursos audiovisuais estimulam a leitura de livros e contribuem para a construção de uma atmosfera mais lúdica e atrativa no ensino de literatura, bem como de linguística aplicada”* (p7); *“Como repórteres, editores e locutores, os estudantes desenvolvem a fala, a leitura a escrita, a audição (...). O Rádio tem o poder de interligar todas as outras tecnologias”* (p9); *“leitura de poemas, textos, biografias, pesquisa, HQ, imagens entre outros. (...) Vídeos relacionados ao assunto trabalhado; criar páginas no face relacionada ao conteúdo.”* (p10); *“podemos explorar os gêneros do contexto digital e, assim, ampliar as habilidades linguísticas.”* (p12); *“inundado de informações diárias, novas descobertas da ciência, da história, da infância, da música, das imagens, dos sons e uma infinidade de outras informações.”* (p13); *“usamos imagens, vídeos e outros.”* (p16). Posicionamentos que corroboram com a proposta de Behrens (2013, p. 81): “[...] o

professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital”. Portanto, as enunciações das professoras elucidam o atual momento sócio–histórico, permeado de reflexões acerca da multimodalidade possibilitada pelas TDIC, independentemente de essas TDIC estarem ou não presentes em práticas pedagógicas.

Além de propostas que exigem ferramentas/suportes; analógicas, de escrita manual e impressa; há as novas ferramentas/suportes e as novas tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de atividades que envolvem áudio, vídeo, imagem, explorando novas práticas de letramento, os letramentos ou os multiletramentos. Afinal, novas “[...] tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento” (BARRETO, 2001, p. 200), para os quais as professoras estão refletindo e estariam se dispondo a trabalhar, mesmo que em um momento específico, durante e/ou após formação continuada pelo PDE/PR.

Para Dias et al. (2012, p. 76), os textos que combinam imagens estáticas e em movimento com áudio, cores e links passam a exigir do leitor, “[...] no caso escolar, do aluno e do(a) professor(a) – a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramento para múltiplos letramentos”. O que não sabemos é se as professoras participantes do PDE/PR receberam informações teóricas sobre essa perspectiva, visto que, muito provavelmente, suas formações iniciais não contemplaram tal abordagem teórica mais recente. Portanto, a cobrança não pode recair apenas sobre o professor, em relação ao que ele desenvolve em sua prática pedagógica ser ou não ser da perspectiva dos multiletramentos.

Portanto, as professoras idealizam uma produção didático–pedagógica considerando a contribuição das TDIC para o ensino–aprendizagem e para os mais diversos objetivos, com vistas, mesmo que de forma incipiente, aos multiletramentos das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, dos alunos. Preparam atividades com TDIC, mas também não deixam de ser críticos em relação a sua influência, ao que pode ser realizado dentro do ambiente escolar e às dificuldades encontradas nesse mesmo ambiente, em função da falta ou defasagem desses recursos.

A questão anterior – Em relação às TDIC, como elas podem contribuir para o ensino–aprendizagem? (Apêndice F) – era aberta a todas as TDIC, pois a questão

seguinte trata, especificamente, sobre a tecnologia utilizada na implementação do projeto de intervenção pedagógica do PDE – Em relação ao recurso utilizado para implementação da produção didático–pedagógica do PDE, qual foi a contribuição dele para o ensino–aprendizagem? –, cujas respostas podem ser vistas na íntegra no Quadro G1 – Contribuições das TDIC para implementação do projeto PDE (Apêndice G).

Mais uma vez, algumas professoras são mais generalistas e outras mais específicas ao relatarem as contribuições para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa em relação ao recurso utilizado para implementação da produção didático–pedagógica do PDE, e tais contribuições se confirmam na maioria dos relatos.

Algumas práticas que contemplam a diversidade e a variedade são apresentadas por várias professoras: *“uma reflexão sobre diferentes tipos de linguagem, em especial, a adequação do discurso para cada situação”* (p2); *“permitiu o conhecimento e a produção de diferentes gêneros textuais”* (p4); *“eles utilizaram diferentes materialidades para obter informações e reorganizar o seu significado”* (p6); *“por meio do domínio de estruturas linguísticas importantes presentes nos diferentes textos veiculados nos meios de comunicação”* (p9); *“computador deve ser um mecanismo de auxílio na construção da aprendizagem, uma vez que ele oferece o dinamismo da tecnologia, a diversificação das possibilidades”* (p13). Portanto, as professoras destacam a multiplicidade possibilitada pelas TDIC, seja em relação aos conteúdos, seja em relação à metodologia, a contribuição é substancial para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa e os letramentos oriundos desse contexto. Por isso a importância de formação continuada que contemple essa perspectiva e não apenas a cobrança de mudança da prática, muitas vezes, embutida ao professor. Coscarelli e Ribeiro (2007, p.8) advertem que para “[...] atualizar os docentes é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino–aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas”, o que é possibilitado por formação continuada, mediante cursos e leituras, orientações e produções, como os que ocorrem pelo PDE/PR.

Destaques em relação à leitura e à escrita também são apresentados por algumas professoras: *“leitura através do hipertexto”* (p3); *“produção de diferentes gêneros textuais”* (p4); *“por meio da leitura, eles utilizaram diferentes materialidades”* (p6); *“os alunos se sentiram mais estimulados à leitura do livro de literatura proposto”*

(p7); “*as habilidades: pensar, falar, escrever e ouvir por meio do domínio de estruturas linguísticas importantes presentes nos diferentes textos veiculados nos meios de comunicação*” (p9); “*os estudantes leram, pesquisaram e escreveram mais*” (p10); “*a produção de texto final dos alunos foram postadas em um blog*” (p12); “*o ensino de língua portuguesa, precisa estar comprometido com a oralidade, leitura e escrita que fazem parte deste novo modo de se comunicar*” (p13). Portanto, as práticas de letramento dessas professoras já contemplavam a leitura e a escrita, visto que o texto escrito é/era “[...] fonte dominante de conhecimento e de poder, avançamos em direção aos multiletramentos, influenciados pelas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais da era digital” (DIAS, 2012, p. 862). Mais uma vez, reforçamos que demandam formação inicial e continuada para essa perspectiva teórica que não se limita à alfabetização e à decodificação.

Para Dias et al. (2012, p. 93) é “[...] imprescindível a(o) professor(a) captar a demanda das novas formas de inter(ação) na contemporaneidade e construir novas práticas de intervenção para o trabalho com a leitura e a escrita”. Além disso, também segundo essas autoras, “[...] é fundamental que os alunos realizem atividades de autoria, utilizando-se (d)essas novas tecnologias/mídias” (DIAS et al., 2012, p. 93), demandando outros domínios e novas propostas, para as quais algumas de nossas informantes se arriscam. Rojo (2012, p. 19) confirma essa necessidade ao considerar a exigência dos multiletramentos: “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”, exigindo letramentos de professores e alunos.

As propostas dessas professoras corroboram com o que Dias et al. (2012, p. 93) postulam: “[...] o processo de ensino estaria contribuindo para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos”. As professoras só precisam estar atentas para o que Teruya (2005, p. 28, inserção nossa) alerta: “[...] a proliferação de tudo misturado [ao referir-se a tudo aquilo que alimenta a rede] traz a ilusão, para os usuários, de estarem atualizados para atender às exigências do mundo contemporâneo”. Portanto, precisamos de professores e alunos atentos e críticos diante do que lhes é oferecido, para que eles possam utilizar de forma produtiva o acesso e a elaboração de informações em conhecimento.

Três professoras – p5, p10 e p12 – relatam os problemas apresentados no momento de implementar a produção didático–pedagógica do PDE, provavelmente, por isso, elas tenham respondido a um questionamento anterior sobre a utilização das TDIC ser decisiva para atingir os objetivos propostos para o processo ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa, marcando a opção “concordo, parcialmente”.

Segundo p5: *“não foi muito satisfatório. É um pouco ilusório pensar que os alunos sabem muito de tecnologia. Eles usam muito como entretenimento, mas não na produção de texto, por exemplo”*. Isso se confirma pela afirmativa no artigo: *“uma barreira encontrada foi a de que os estudantes que já sabiam utilizar a Internet disseram que apenas a utilizavam para jogar, colocar fotos, escrever pequenas frases e se comunicarem com os amigos e que nunca tinham a utilizado para produzirem conteúdos mais elaborados.”*. Em outro momento do artigo, essa informação é reiterada: *“os recursos usados pelos alunos tinham quase sempre o caráter de entretenimento, o que não era nosso objetivo no projeto”*. Também na entrevista, p5 reforça a dificuldade de trabalhar as tecnologias com os alunos, pois segundo a professora faltava aos alunos uma formação técnica instrumental: *“aquela ideia de que o aluno sabe tudo de tecnologia não é verdadeira, os alunos sabem algumas coisas, os alunos sabem mexer na rede social, essas coisas, mas se tiver que produzir texto, trabalhar colaborativamente, que era a proposta da wiki, escrevendo uma crônica, não”*. Segundo a professora, portanto, havia um domínio técnico, por parte dos alunos, para o entretenimento, mas, no momento de inserir as TDIC pedagogicamente e utilizá-las para além da diversão, houve resistência e, até mesmo, dificuldade técnica. Logo, essa é mais uma exigência que recai sobre o professor: desenvolver pedagogicamente um trabalho que desperte nos alunos a criticidade sobre os usos que se podem fazer das TDIC, para além do entretenimento.

Embora seja uma necessidade para o professor buscar “[...] conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos para conquistar autonomia intelectual e oferecer uma educação de boa qualidade, dialógica, reflexiva e crítica” (TERUYA, 2005, p. 33), ele vai esbarrar nos problemas apontados por p10, que mesmo apresentando contribuições faz uma ressalva: *“claro que, na época já acontecia de perdemos uma manhã toda porque nada funcionava. Trabalhávamos na sala de aula também, porém quando íamos ao laboratório, várias vezes era decepcionante”*. O que já havia sido pontuado pela mesma professora, em resposta à questão anterior:

Pena que nossos laboratórios de informática só funcionam na mídia (propaganda), na minha Escola é uma calamidade, tive que abandonar o projeto PDE, que era também usar o blog, porque não tem condições de levar a turma ao laboratório e fazer um trabalho descente. Tenho que contentar-me com a sala de aula

Esses problemas apontados por p10 fogem à alçada do professor, pois são problemas de estrutura administrativa, de investimentos de políticas públicas comprometidas com essa nova realidade.

P12 declara em seu artigo haver a contribuição das TDIC para a Educação. Mesmo assim, para o questionamento sobre a utilização das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica do PDE ser decisiva para atingir os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, p12 responde: “concordo, parcialmente”. Muito provavelmente, essa resposta se justifica porque o objetivo era a produção escrita da lenda, e o *blog* funcionou como suporte de divulgação para, segundo a professora de “*leitores reais*” para os textos dos alunos. Ou ainda, porque a escola e as aulas precisam continuar, mesmo sem os recursos tecnológicos: “*nas duas escolas, o laboratório, que tá lá não funciona, dois, três computadores que funcionam, o resto tá tudo sucateado, não tem como você usar, não vou mais no laboratório de informática*”. Portanto, há uma distância entre a enunciação da professora sobre o contexto sócio-histórico permeado por TDIC e a sua contribuição para a Educação de acordo com a realidade da escola, mesmo que o blog fosse utilizado apenas como suporte para publicação.

Em relação ao recurso utilizado e ao trabalho desenvolvido no PDE, p3 afirma na conclusão de seu artigo que: “*utilizá-la [a tecnologia do hipertexto] como ferramenta pedagógica é um mecanismo que muito acrescenta à leitura, porque ela cria relações, renova construções multidisciplinares, reinventa as noções aprendidas, tudo para atingir a plenitude do texto e a hiperleitura*”. Mesmo assim, para o questionamento sobre a utilização das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica do PDE ser decisiva para atingir os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, p3 responde: “discordo, totalmente”. Há uma incoerência, portanto, entre essas respostas. Já em entrevista, essa professora confirma a importância dos recursos para atingir os objetivos propostos:

(...) eu vejo a necessidade e importância e eu brigo muito com os alunos quando eles não sabem, quando eles abusam do recurso, do hipertexto, porque todo mundo sabe. O que que é o hipertexto? A palavra que vem com link, tá, o hiperlink, aí eu conto pra eles tudo

isso na sala de aula sem computador, todos os anos vem pra cá, continuam, eu conto e mostro tudinho, aí todo mundo sabe, aí eu digo pra eles que a hiperleitura só haverá, que é igual pegar o jornal, você lê manchete, você não leu o artigo, o assunto daquela manchete, você não sabe nada, eles acham que sabem tudo (...). E os alunos continuam assim, ele vem pro hipertexto, é... e não usam como ferramenta pedagógica, por quê? – Professora, achei tudo. Ah então explica! Ah eu achei, porque aqui, ele tem que ler e mostrar.

Portanto, como dissemos anteriormente, muito provavelmente, a pergunta não foi bem compreendida ou as professoras desconsideraram a inter-relação entre a proposta pedagógica e a implementação pedagógica com a utilização das TDIC.

Em relação à contribuição da tecnologia utilizada na implementação do projeto do PDE para o ensino-aprendizagem, como pudemos ver, a maioria das professoras, ao se propor utilizar alguma TDIC, destaca a sua contribuição de forma específica para o ensino de Língua Portuguesa, em algum dos conteúdos desenvolvidos por essa disciplina – p1, p2, p3, p4, p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p13, p14 – , ou de forma abrangente para o desenvolvimento da aula – p15, p16. Há as que se mostram cientes das dificuldades e fazem questão de apresentá-las, como ocorre com p5, p10 e p12.

Altoé (2005) adverte sobre a prática de ensino com as novas tecnologias digitais:

A didática de ensino deve favorecer ao aluno a busca do computador como ferramenta pedagógica, na qual ele possa conceituar os ensinamentos da sala de aula em uma perspectiva de criticidade, formando pessoas que, além de operar o computador, pensem no que estão digitando e, portanto, não atuem como simples digitadores automáticos. (ALTOÉ, 2005, p. 50).

Por isso, também, existe a necessidade de planejamento, de propostas que contemplem essa criticidade e não se limite a domínios técnicos. Essa necessidade é ratificada por Bettega (2010, p. 112):

Não se pode mudar a forma de ensinar apenas seguindo o que está na moda, utilizando o vídeo, o aparelho de som ou até mesmo computadores, porque todos fazem isso. Precisamos acreditar no que fazemos e saber que é o que queremos.

Retificamos que nem todos os professores fazem (BERNARDINELLI, 2011) o que afirmou Bettega (2010) no excerto anterior, apesar da cobrança, direta ou indireta, para se realizar esses usos. Essa falta acontece por vários motivos, inclusive por

dificuldades e entraves que ainda serão apresentados, embora algumas representações de dificuldades já tenham aparecido anteriormente.

A reflexividade das possibilidades para o ensino do uso das tecnologias por parte das professoras é ampliada pelas respostas dadas à próxima questão: De que forma o uso de recursos tecnológicos pode contribuir para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa? As contribuições mencionadas pelas professoras ao questionário podem ser visualizadas em sua íntegra no Quadro H1 – Contribuições das TDIC para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa (Apêndice H).

Assim como ocorreu em outros questionamentos, algumas professoras respondem, mas não especificam as contribuições para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa: *“acredito que, se os jovens gostam tanto de celular, de internet, é fundamental tentar associar o ensino de LP a esse gosto... A língua é viva e não pode ser trabalhada isolada da realidade...”* (p2); *“são ferramentas que sempre vai contribuir com todos os diversos temas desenvolvidos em sala de aula”* (p8); *“Quando usamos em nossas aulas contribui porque é familiar ao educando, sem contar que eles sentem-se importantes em auxiliar o professor”* (p10); *“colocando-os a favor dos nossos conteúdos”* (p11); *“O uso do computador não substituirá nunca o professor. Mas o professor deve substituir algumas de suas ferramentas metodológicas pelo computador, ou seja, por alguns recursos que ele oferece”* (p13); *“é uma ferramenta a mais valiosa para o ensino aprendizagem que contribui e muito no ensino”* (p14); *“podem contribuir como suportes tecnológicos, permitindo a associação entre a teoria e a prática no aprendizado de Língua Portuguesa”* (p15); *“hoje é primordial o uso das tecnologias, haja vista que os alunos vivem essa era. Além disso as políticas educacionais e os projetos do governo estão instigando e viabilizando cada vez mais esta realidade”* (p16). Portanto, essas oito professoras conseguem vislumbrar, de alguma maneira, o uso efetivo que se pode fazer com TDIC, mas não o especificam para o ensino de Língua Portuguesa.

Entretanto, algumas professoras citam os recursos, nem sempre disponíveis na escola,⁵⁶ e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais: *“de várias maneiras como para pesquisa, para gravação de imagens, de vídeos, de sons, para a utilização de aplicativos e etc”* (p1); *“o hipertexto através da mídia imagem, som, escrita facilita muito o entendimento do conteúdo da língua”* (p3); *“ampliando as*

⁵⁶ Cf. seção 3.6 Dificuldades e/ou facilidades na implementação da produção didático–pedagógica.

possibilidades de recursos (imagens, gráficos, tabelas) e a produção de variados gêneros” (p4); “de muitas formas...a levar o aluno a ter um interlocutor real na produção de um texto é uma delas” (p5); “wiki, blog são excelentes ferramentas para trabalhar tanto a leitura como a escrita. Desenvolver seminários sobre leitura de obras literárias, além do editor de slides (powerpoint) também pode-se desenvolver no Prezi – (...) Além de editores de vídeo ou áudio para trabalhar oralidade...Trabalhar com figuras de linguagens por meio de propagandas, utilizando a Tv pen drive” (p6); “há jogos virtuais, slides animados, videoaulas, fragmentos de filme e uma série de atividades que podem ser realizadas por meio da Internet. Também a TV Pendrive e os equipamentos multimídia contribuem para aulas mais dinâmicas e atrativas” (p7). Apesar de serem apenas seis respostas nesse sentido, consideramos positivas as referências das professoras sobre tais possibilidades, pois elas conseguem visualizar as práticas com esses recursos para o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade, aproximando-se da “Pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p.11), cuja proposta é valorizar a “[...] multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13).

Apenas uma professora não respondeu à questão – p12 –, por considerar já ter respondido anteriormente, em outro questionamento. Além disso, destacamos um posicionamento, bastante amplo, apresentado por p9, que não fica apenas na generalização, nem apenas específica, mas argumenta em favor dos recursos, destacando o seu projeto PDE, a Rádio Escola:

Todos os recursos tecnológicos postos a serviço da Educação podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. O nosso Portal da Educação apresenta material valiosíssimo para serem trabalhados, desenvolvidos com os estudantes de acordo com a grade curricular, os Laboratórios de Informática, dos professores e dos Estudantes, a TV multimídia e a Biblioteca precisam funcionar em sintonia com Rádio-Escola...estimulando a pesquisa, o pensamento crítico, a leitura, a escrita, a análise, a reflexão e a construção do conhecimento. O celular, tão combatido, até por lei no Paraná, pode ser muito bem utilizado para registro fotográfico ilustrativo de conteúdo pedagógico em questão, além de pesquisa linguística; formal/informal – por que? E mensagens educativas informativas em geral...

Também em entrevista, p9 argumenta em favor dos recursos tecnológicos, não apenas os digitais utilizados para gravação do programa radiofônico. “*Eu não tenho NENHUM problema com o celular, sabe por quê? eu consigo... integrar as tecnologias, eles veem alguma coisa, a notícia no celular deles, eles já trazem o celular, mostram,*

transcrevem, a parte do celular é feita naturalmente". Para p9, "*a Rádio escola tem o poder de integrar as tecnologias*" e cita: celular, microfone, caderno, papel sulfite, livro, computador, internet, mesa de som, "*lápiz, caneta, borracha, papel, caderno, escrita, fala, audição, a tecnologia, tudo que nós fazemos é uma tecnologia, nós somos uma tecnologia*".

Embora p16 não apresente nada sobre o uso do *blog* no questionário, provavelmente por ele não ser o foco do seu projeto, no artigo ela relata o trabalho desenvolvido com esse recurso e, segundo essa professora, "*na produção dos blogs foi necessária a intervenção mais intensa do professor, pois eles apresentaram dificuldades na disposição de cada item a ser permitido o acesso aos internautas sobre os temas apresentados*"; entretanto, em entrevista, p16 afirma: "*um aluno que abriu, fez o blog pra mim e nós e todos os alunos foram colocando suas participações e passavam pra gente fazer; só que na verdade, o blog foi assim só a título de ... informação mesmo, não era nada pra eles postarem coisas a mais, os alunos fizeram pesquisa sobre o tema abordado e aí o outro que postava*". Fica claro, pelo artigo, que a produção do *blog* foi um dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, cujo objetivo maior era a produção ou divulgação da propaganda social.

Portanto, as professoras confirmam o que já haviam apresentado sobre o uso dos recursos tecnológicos para o ensino e a contribuição para o ensino–aprendizagem, agora, para o ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos possibilitados por meio de um trabalho com as TDIC, aos "[...] novos modos de ler e de escrever" (GOULART, 2007, p. 53). Para Daley (2010, p. 491), a "[...] tecnologia está simplesmente possibilitando esses modos alternativos de comunicação que penetram em nossas vidas mais diretamente e de formas mais poderosas", sendo assim, a escola não pode ficar alheia a esses novos valores e regras de interação propiciada pelas tecnologias. Até por que ela não é a única agência de letramento; a cibercultura pode propiciar uma "[...] troca generalizada de saberes" (SOUZA, 2007, p. 121). Portanto, além das professoras PDE que apresentam tentativas nessa perspectiva dos multiletramentos, é o processo de formação continuada pelo PDE/PR que precisa repensar este contexto sócio–histórico–multimodal para além da teoria.

Sobre as contribuições das TDIC, as perguntas do questionário versaram sobre três focos, intrinsecamente relacionados: um mais geral, voltado à Educação; outro mais específico, relacionado ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; e outro de forma mais delimitada ainda, que compreende a implementação da produção

didático-pedagógica dos professores. Por isso, os três quadros – Contribuições das TDIC para o ensino–aprendizagem (Apêndice F); Contribuições para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa (Apêndice H); e Contribuições dos recursos para implementação do projeto PDE (Apêndice G) – se completam, haja vista a relação intrínseca entre elas.

Ao responder o questionamento: “Em relação às TDIC, como elas podem contribuir para o ensino–aprendizagem?”, o professor pode expor sua opinião de forma ampla sobre o ensino, mesmo que ele não faça uso dos recursos tecnológicos. Concernente ao questionamento: “De que forma o uso de recursos tecnológicos pode contribuir para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa?”, o professor precisa pensar em sua área de atuação. Já o questionamento: “Em relação ao recurso utilizado para implementação da produção didático–pedagógica, qual foi a contribuição dele para o ensino–aprendizagem?”, o professor precisa pensar, necessariamente, na formação continuada PDE/PR e no seu projeto de intervenção pedagógica na escola, com recursos tecnológicos digitais necessários para a implementação da produção didático–pedagógica. Os resultados desses levantamentos e análises contribuem para consolidarmos um dos objetivos específicos deste trabalho: **Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR**. Conforme vimos, de acordo com as professoras, as TDIC contribuem para o ensino–aprendizagem de forma abrangente, bem como de forma restrita a conteúdos de Língua Portuguesa, além de possibilitar o desenvolvimento de letramentos ou multiletramentos dos alunos, mesmo que de forma incipiente.

As professoras demonstram reflexividade, portanto, das várias formas de contribuição dos recursos tecnológicos, sejam eles digitais ou não, para o ensino–aprendizagem, para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, por isso, a escolha para implementação de seu projeto de intervenção pedagógica na escola, durante formação continuada pelo PDE/PR.

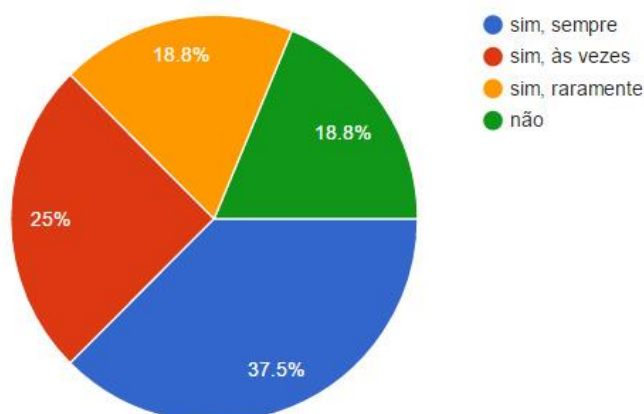
Após as professoras apresentarem as contribuições das TDIC para práticas pedagógicas, o próximo aspecto a ser analisado é a presença das TDIC nas práticas das professoras após a finalização do processo de formação continuada PDE/PR.

3.4 PRESENÇA DAS TDIC EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considerando que as professoras fizeram o PDE em anos anteriores, de 2007 a 2012, e retornaram para a sala de aula, procuramos saber se após a finalização do PDE elas continuam fazendo uso do recurso tecnológico utilizado no momento de implementação da produção didático–pedagógica do PDE. Pelas respostas objetivas, obtivemos os dados a seguir, que podem ser visualizados no gráfico 5 apresentado na sequência:

Gráfico 5 – Uso do recurso tecnológico após PDE

Após finalização do PDE, continua fazendo uso do recurso tecnológico utilizado no momento de implantação do projeto PDE ?



Fonte: Elaboração própria.

Pedimos para que as professoras justificassem suas respostas a essa pergunta, para confirmarmos como está a utilização dos recursos tecnológicos utilizados no momento de implementação da produção didático–pedagógica do PDE e na continuidade de sua prática, após a formação pelo PDE/PR. As respostas podem ser visualizadas na íntegra no Quadro I1 – Uso das TDIC após conclusão do PDE (Apêndice I).

Entre as dezesseis informantes, há cinco que não estão em sala de aula, com alunos, pelos mais diversos motivos: p2 atualmente trabalha no NRE; p5 está afastada para realização de Mestrado; p6 compõe a equipe técnica da SEED; p13 está readaptada na escola, ou seja, não exerce atividades dentro de sala de aula, em função de problemas de saúde; e p14 está fora de sala de aula, em licença

remuneratória, aguardando aposentadoria. Precisamos considerar que os primeiros professores a realizarem o PDE eram os que já se encontravam em nível avançado do plano de carreira e hoje já estariam se aposentando, pois a primeira turma do PDE foi em 2007.

Dentre essas cinco professoras, duas responderam ao questionamento anterior de que não estão fazendo uso das TDIC utilizadas no momento de implementação de seus projetos, sendo, portanto, coerentes, visto não estarem em sala de aula. Já p14, apesar de ter respondido que usa raramente, está afastada, aguardando aposentadoria. P15, que também respondeu negativamente, justifica: *“no início do ano, meu colégio foi todo consumido por um incêndio”*. Portanto, existem situações distintas vividas por essas professoras que interferem em suas práticas pedagógicas.

Pelas justificativas dadas, as professoras demonstram historicamente um novo momento para a Educação ao citar as possibilidades para o ensino com o uso das tecnologias, mas citam também os empecilhos vividos por elas nesse mesmo contexto sócio-histórico: *“laboratório de informática muito sucateado”* (p3); *“não há conexão com a internet ou ela é muito lenta”* (p7); *“apenas 12 computadores funcionam”* (p7); *“mau funcionamento de nossos laboratórios de informática”* (p8); *“estar ultrapassado, não tem 100% funcionando, é lento e o próprio espaço é diminuto em relação ao número de estudantes”* (p8); *“quando funciona, são 15 computadores no máximo”* (p10); *“não temos laboratório de informática”* (p12); *“meu colégio foi todo consumido por um incêndio”* (p15). Além das justificativas dadas ao questionário, também temos o relato de p4, retirado da entrevista, que também trata sobre o contexto estrutural/material: *“acho que tem uns cinco computadores funcionando”*.

Isso comprova a dificuldade da ação docente frente às exigências desse novo momento sócio-histórico-cibercultural. Há dificuldade em efetivar uma inclusão digital econômica (LEMOS; LÉVY, 2010) na área da Educação, além da dificuldade para implementar mudanças efetivas, após um processo de formação, se a realidade e o que é oferecido pela escola forem as mesmas ou piores, diante da ausência de manutenção e atualização desses recursos. Usar os recursos não depende apenas dos professores, pois como disse p12 em entrevista *“querer a gente quer, mas não tem né”*. Perrenoud (2002a, p. 17) alerta sobre isso:

A formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do

trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação.

Assim, comprovamos que as condições hoje não estão muito favoráveis à inclusão digital de forma consistente, pois são muitas as limitações para o trabalho pedagógico, para transformações significativas. Além disso, pode ocorrer o que Silva (2005), a partir de ideias de Bourdieu, apresenta: “[...] a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento”. Silva (2005, p. 161) completa essa ideia, para a qual “[...] a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional”. Portanto, isso é bastante relevante para a nossa discussão, pois os professores em formação pelo PDE/PR dependem da qualidade teórica dos cursos oferecidos, inclusive aqueles referentes ao Eixo 3, sobre as Atividades didático–pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. Mas essas atividades serão efetivadas na prática, no exercício profissional, e dependem das condições estruturais encontradas no ambiente educacional, no “habitat escolar”.

Relatos e justificativas das professoras sobre o uso das TDIC, após conclusão do PDE/PR, as quais reportamos a seguir, confirmam as condições estruturais encontradas no ambiente educacional. P3 mostra–se bastante atuante, pois mantém um *blog* ativo (com postagens deste ano), participa da equipe multidisciplinar da escola que também mantém um *blog*; foi orientadora do curso oferecido aos professores do ensino médio, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio,⁵⁷ cujas atividades demandavam o uso das novas tecnologias; é tutora de ensino a distância da Universidade de seu município. Além disso, ela relatou diversos trabalhos realizados com os alunos, inclusive com o hipertexto e uma revista digital recentemente publicada.

P4 também confirma a utilização das tecnologias hoje, após PDE:

eu continuo utilizando o computador pra eles irem lá, é.... digitarem os textos que eles produziram em sala, eles acham o máximo, porque eles fazem o texto, eu faço a correção, eles vão e digitam, depois eles ilustram, não é enviado pra nenhum site, pra nada, mas

⁵⁷ De acordo por portal do MEC (2016): “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.”

eles acham o máximo ter a produção deles ali, utilizando o computador , pra digitar, pra ficar bem formatadinho, bem bonitinho, como se fosse um livro da....da... turma.

Entretanto, ao ser questionada sobre como a escola estaria hoje, em relação à disponibilidade de equipamentos, p4 informa:

acho que tem uns cinco computadores funcionando, eu tenho que tá fazendo... o que que eu faço? Ou vai de dois em dois, ou vai de três em três , tem que ir se adaptando ao ... que tem ... então eu uso o computador na hora atividade pra levar esses alunos, tiro eles do horário que ((inint)) se eles me autorizam, daí se eles liberam, eu tiro, pra poder ta fazendo um trabalho... senão, a gente nunca faz mais nada daí, se a gente for desanimar... a promessa é que fique pronto pro ano que vem, que eles vão arrumar, vão colocar todos os computadores funcionando, mas ... vamos esperar que não sejam só promessas ...

A afirmação de p4, sobre não desanimar, vem corroborar com uma constatação apresentada por Coll, Mauri e Onrubia (2010) sobre as transformações da dinâmica do trabalho escolar realizadas pelo uso das TDIC de que os resultados ainda estariam ficando muito abaixo do seu potencial transformador e inovador. Para os autores, essa constatação “[...] não deve nos levar a baixar as expectativas depositadas no potencial das TIC para inovar e transformar a educação e o ensino, nem para promover e melhorar a aprendizagem” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 66).

P9 já desenvolvia a rádio escola antes do PDE e continua até hoje, mesmo readaptada: “*eu me emociono todo dia, porque cada dia que eles põem a rádio no ar que eu vejo a alegria deles, eles falando bem, se comunicando bem, eu me arrepio, parece o primeiro dia, parece o dia que a rádio inaugurou em três de abril de 2003, lá ... sem PDE, sem nada, estudando por conta própria [...] desde 2003 a rádio funcionando, ela foi desinstalada na reforma*” [reforma pela qual passou a escola]. Portanto, p9, hoje professora readaptada por conta do problema de visão, continua com o projeto Rádio Escola.

A afirmação de p10, “*quando possível postamos algumas produções*”, pode ser confirmada, pois acessamos o *blog* e nele há postagens de 2011 a 2015. Portanto, a professora continua fazendo uso do *blog*, mesmo tendo encerrado o PDE, o que não acontece com p1, conforme afirmação dada ao questionário. Além disso, não conseguimos localizar o seu *blog*. Muito provavelmente, seus contextos estruturais sejam diferentes, pois o contexto educacional acaba determinando as possibilidades de práticas pedagógicas.

Em relação à afirmação de p12, “*não uso sempre, pois não temos laboratório de informática*”, ela foi confirmada em entrevista, quando responde sobre a utilização das tecnologias:

a gente quer [utilizar], mas não tem né, e aí o professor fala assim, não mas o professor tem criatividade, ele sempre vai né, (...) ele leva o seu notebook, ele pede pro aluno trazer o notebook pra escola, e aí você faz o quê? Você dá senha do wifi da escola? (...) mas tem um monte de sala da escola que o wifi não alcança, (...) que internet que você usa né?

Além disso, essa professora acrescenta, em vários momentos da entrevista, sem receio de expor a realidade vivida pela escola em relação às tecnologias:

Eles [os alunos] sabem entrar nos celular, eles sabem entrar na casa deles, mas aí nos computadores, eles acham ultrapassados que alguns dão risada daquilo, que eles já têm uma coisinha mais moderna em casa né, então é bem bem bem defasado, a situação é bastante crítica (...) não ter o laboratório de informática pra eu levar os alunos pra poder fazer uso.

Portanto, P12 demonstra, mesmo diante de tantos empecilhos, estar atuante e fazer uso dos recursos, mas sem depender do que é oferecido no ambiente escolar, pois utiliza seu próprio notebook, mantém relacionamento e postagens pelo Facebook e Whatsapp com os alunos. Ela relata alguns trabalhos realizados com as TDIC e conclui: “*umas coisas assim ((risos)) que nem acho que seja ...o ideal no uso da tecnologia, mas é o que a gente tem no momento entendeu?*”, mostrando-se, portanto, atenta ao que faz e ao que poderia fazer em relação aos multiletramentos.

A realidade do contexto material da escola de p16, inicialmente, parece a mesma que as das demais professoras, mas apresenta uma característica diferente, pois segundo a professora: “*se você for na escola, por exemplo, os computadores ((inint)) tá em manutenção, quase tudo meio bugado né, internet, se a escola quer ter, a escola tem que pagar pros alunos terem, então nós estamos pagando quase 300,00 reais de internet por mês lá na escola, então são coisas que a escola nossa faz, mas não o governo*”. E justifica que tais condições são conseguidas a base de promoções: “*a gente faz promoção, agora mesmo, a gente fez promoção pra colocar internet pros alunos lá fora o... wifi, então a escola que fez, pagou tudinho, quer dizer, a escola E os alunos, porque eles contribuíram comprando... as rifas que a gente vem vendendo pra gente poder fazer*”. Portanto, a comunidade escolar acaba assumindo um

compromisso financeiro para manter um bom acesso à internet, desresponsabilizando o Estado por essa manutenção. Mesmo assim, p16 não mantém o blog, mas em função dessa disponibilidade, ela afirma utilizar os recursos:

eu uso MUITO, eu uso muito datashow, eu passo pra eles fragmentos de filmes, eu gosto de trabalhar com eles assim... quando vou fazer interpretação, alguma coisa, eu uso MUITO, tá, mais porque agora a gente tem a disponibilidade de internet dentro da sala de aula, que a gente não tinha antes né? Tudo tinha que baixar, salvar, tinha hora que aquilo não dava certo, estressava a gente, agora não, a gente sabe que tá ali disponível, você consegue fazer, a internet é muito boa, eu uso bastante, então eu uso bastante MESMO.

Portanto, algumas professoras estão fora da sala de aula: p2, p5, p6, p13 e p14; outras citam as dificuldades, as limitações: p3, p7, p8, p10, p12 e p15 – o que dificulta a inclusão digital de forma consistente; mesmo assim, há professoras que ainda se mostram atuantes e utilizam as TDIC após conclusão do PDE, algumas mais: p3, p9, p10, p12, p16; outras menos: p1, p4, p7, p8, p11. Há ainda professoras que, mesmo fora da sala de aula, utilizam as TDIC em suas atividades acadêmicas: p5, p13; e administrativas: p2, p6. Nenhuma dessas professoras apresenta como entrave a falta de formação, de capacitação ou de letramentos para uso das TDIC, são as condições estruturais e materiais que determinam a utilização e a presença das TDIC em práticas pedagógicas: sempre, às vezes ou raramente.

A discussão apresentada nesta seção também contribui para reforçarmos um dos objetivos específicos propostos: **Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR**, pois mesmo após implementação e encerramento do PDE/PR, há utilização das tecnologias digitais por parte das professoras após finalização da formação continuada pelo PDE/PR.

Sentimos a necessidade de buscar informações sobre a formação das professoras, nossas informantes, sobre o período de formação continuada PDE/PR, em relação ao uso das TDIC, haja vista o novo contexto sócio-histórico envolvendo as tecnologias, nosso foco de interesse, e os objetivos propostos para este trabalho.

3.5 FORMAÇÃO PARA O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO

Sabemos que ainda hoje há falhas nos currículos dos cursos de licenciaturas, em relação à formação para o uso das tecnologias como recursos pedagógicos e para práticas multimodais e multiletradas. Em função disso, os professores se submetem as mais variadas formas para adquirir conhecimento e habilidades, por que não dizer 'letramento digital', para acompanhar esse processo de inovação tecnológica. Mesmo que não seja ainda o ideal, haja vista que esses professores não são nativos digitais e que ainda existe resistência por parte de muitos profissionais (não só professores), há os que tentam dominar essas novas práticas de letramento digital, de multiletramentos.

É o que acontece com as professoras, nossas informantes. Elas tentam integrar a tecnologia às suas propostas pedagógicas, convalidando o que Freitas (2010, p. 339–340) compreende como letramento digital:

[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador–internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Dentre os cursos oferecidos pelo PDE aos professores, um deles é realizado pela Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE), denominado PDE–Formação Tecnológica (SEED/PR, 2014),⁵⁸ composta por materiais para formação em: Informática Básica, SACIR [Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede] e Ambientação Moodle (40h) e Formação de Tutores/Edição GTR [Grupo de Trabalho em Rede] (64h). Afinal, incorporar mudanças requer preparo e segurança, porém o que percebemos pelos cursos oferecidos é a capacitação para realização das atividades exigidas pelo PDE e não para o trabalho didático–pedagógico, o que foi confirmado em entrevista com a assessora pedagógica da CRTE: *“para os professores PDE tem um roteiro, que é estabelecido entre a coordenação do PDE e a coordenação da tecnologia no estado. Então é um roteiro padrão, pra todos os professores que vão passar pela formação”*.

⁵⁸ Disponível em:

<<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=453>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

Entretanto, quando questionada sobre a formação ser teórica e prática, a assessora informa: *“o que a gente tenta discutir com eles, não só a questão do UTILIZAR. Mas POR QUE vou utilizar, DE QUE MANEIRA vou utilizar pra que esse recurso esteja sempre vinculado com a questão da educação, com a questão do Currículo”*.

Além disso, há tutoriais em vídeo para auxiliar o professor na edição de seu GTR, bem como tutoriais sobre alguns recursos: “Sacir” – Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede; “Expresso e-mail”; “Como identificar a versão do navegador”; programas da BrOffice para apresentação – o “Impress” e o editor de texto “Writer”, portanto, tutoriais sobre recursos básicos oferecidos pelo PDE/PR. Convém lembrar que esse curso faz parte do Eixo 3 do programa de capacitação – Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico –, o qual objetiva oportunizar ao professor, que ingressa no PDE, “[...] maior autonomia no uso dos recursos tecnológicos atualmente disponíveis nas Escolas Públicas Estaduais, bem como prepará-los para a realização das ações tecnológicas exigidas no percurso dos estudos” (PARANÁ, 2014).

Além das tecnologias e da formação tecnológica para uso na Educação, precisamos de formação tecnológica pedagógica humanizadora, ou seja, não basta apenas saber manusear os recursos tecnológicos, meramente instrumental; é necessário um manuseio consciente do trabalho pedagógico que se quer desenvolver, aproveitando os recursos digitais por meio de máquinas para formação humana. Segundo Moran (2012a, p. 167, grifos do autor),

Quanto mais avançadas as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. São muitas informações, visões, novidades. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista, e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis.

Com o objetivo de ampliar as informações levantadas até então sobre a contribuição das TDIC para implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa, uma das perguntas no momento da entrevista semiestruturada aos professores foi: “Como se deu a formação para uso das tecnologias no período do PDE? Houve curso/oficina tanto em relação à teoria, quanto à prática?” As respostas das professoras podem ser vistas na íntegra no Quadro J1– Formação para uso das tecnologias no período do PDE (Apêndice J).

Além de ampliar informações sobre a contribuição das TDIC para o ensino–aprendizagem, nosso objetivo específico era **identificar a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores em relação aos letramentos digitais**, para melhor compreendermos como se efetivaram as implementações das produções didático–pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR, haja vista sua obrigatoriedade na participação aos cursos de Formação Tecnológica.

Conforme apresentado na seção “1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE”, independentemente de as professoras fazerem parte de várias regiões do Paraná, de pertencerem a vários NRE e de serem de turmas diferentes, de 2007 a 2012, a formação tecnológica segue um roteiro “*estabelecido entre a coordenação do PDE e a coordenação da tecnologia no estado*”, confirmação feita pela assessora pedagógica da CRTE entrevistada. Portanto, essa formação é, ao mesmo tempo, uma oferta para todos os participantes, mas também uma exigência do processo.

A carga horária desse curso já foi modificada desde a implantação do PDE, para a turma PDE 2016 ele é de 40 e de 72 horas, em dois períodos do primeiro ano do PDE/PR, de forma semipresencial, a cargo dos assessores pedagógicos das CRTE dos NRE.

Além disso, desde a implantação do PDE/PR as próprias TDIC sofreram alterações, logo, as formações também. Isso se confirma por uma das falas da assessora pedagógica da CRTE sobre a formação para a turma PDE/2016: “*hoje, na formação, já discute também, os recursos digitais, como por exemplo, armazenamento na nuvem. Então foram situações que foram sendo incorporadas, como formação tecnológica, que lá em 2006 quando eu dei a primeira formação, não tinha*”. Essa constante mutação é, portanto, uma característica necessária para acompanhar as tecnologias mais recentes deste contexto digital, bem como uma forma de atualização do curso oferecido.

Ainda sobre esse percurso tecnológico pelo qual o professor PDE passa no período de formação tecnológica, desde as primeiras turmas, há um depoimento da assessora pedagógica da CRTE bastante pertinente para compreendermos as demandas e a dinâmica possibilitada pela cibercultura:

Tem muita diferença. Por quê? A gente percebe que isso também foi mudando né, porque quando a gente trabalhou com as primeiras turmas de professor PDE, não.... vamos pensar lá em 2006, desde que começou. Tudo era novo, foi a primeira turma, então a primeira vez que os professores da rede ouviram falar de tutoria e que eles seriam tutores. Então seriam docentes e além de ser docentes, seriam docentes de outros colegas professores num ambiente virtual. Então era muita novidade. Então a estrutura do.... o ambiente virtual era novo pra todo mundo. À medida que já tem pessoas que foram, já se informaram, elas propagam também o que acontece pros colegas. Então hoje as pessoas já têm uma noção maior do que que vai acontecer durante o PDE. Muitos já têm amigos que fizeram PDE, têm colegas na escola que fizeram e vão comentando sobre isso. Então eles já vêm numa tranquilidade. E a SEED tem procurado fazer um levantamento em que os professores, antes da formação... por exemplo, ano passado foi feito um questionário aos professores PDE que iniciou nesse ano, sobre as demandas deles quanto ao uso das tecnologias, então a formação tecnológica foi baseada nas respostas dos questionários.

Em relação ao questionário e à prévia elaborada pela secretaria de Educação, citados no trecho acima, a assessora pedagógica destaca: *“como o aluno da escola, o professor não tem demandas homogêneas, as pessoas têm.... cada um tem seu perfil. Então a gente vai ter professores que fazem o curso e a gente vai tá falando do editor de texto, mas pra eles é algo corriqueiro. Como tem outro que não usa. Que vai ser novidade. Então a gente percebe isso ainda”*. Por isso, mais uma vez, observa-se a necessidade de formação tecnológica constante.

Ainda sobre essa diversidade de letramentos por parte dos professores e por estar em contato direto com todos os professores desde o início do PDE/PR, por meio dessas formações tecnológicas, a assessora pedagógica da CRTE acrescenta: *“então a gente percebe que nosso universo é muito amplo né. E.... cada um a sua maneira... na condição que está no momento, está se apropriando da tecnologia. Alguns por que buscam e se interessam mais e outros pela obrigatoriedade, como hoje nós temos um registro de classe online”*, ou seja, os professores apresentam letramentos diferentes para o uso das tecnologias, bem como interesse e resistência diferentes, em função, inclusive, de seu *habitus* professoral (BOURDIEU, 2004 e 2007).

Essa diversidade no domínio das TDIC é manifestada por algumas professoras: *“então, na realidade, eu pelo menos já tinha conhecimento, porque eu já trabalhava com... fazia uso do computador, mas muitos professores não tinham noção nenhuma”* (p4); *“em relação à tecnologia, não tive nenhum problema de recurso”* (p5); *“não tive problemas, pois trabalhei muitos anos na CRTE, então pra mim foi fácil”* (p6); *“se fosse uma pessoa que nunca trabalhou teve problemas, eu ajudei muitos colegas que... né aquela oficina foi pouca”* (p12); *“eu aprendia assim, com mais eficácia como entrar, como por exemplo salvar uma foto, como fazer uma coluna dentro do texto, inserir*

uma figura no meio, nas laterais, né? Eram coisas que ainda hoje é difícil pra muita gente, né?” (p13); e p14:

Isso [ao referir-se ao curso] favoreceu muito, porque eu sou uma professora que estou com cinquenta e três anos, então era do tempo do giz e do livro didático, totalmente, tem muito uso de tecnologias, até pelas dificuldades que a gente tem, porque na verdade quando eu comecei a trabalhar com ... os alunos, os mais jovens, eles sabiam mais que eu, a a manusear e a buscar, é..... tudo que é coisa no celular, no nos computadores e a gente teve que aprender isso,

Também segundo p16: *“porque que nem eu que era muito leiga, sou até hoje em tecnologia, eu padeci, imagina aquelas que não sabem NADA, como tem muito que não sabem absolutamente nada, tem que pagar pros outros fazerem, então é... complicado né?”*

Mesmo assim, independentemente do nível de conhecimento, se o professor se dispõe a fazer o PDE, a formação ocorre, é obrigatória, e as informações dadas pelas professoras entrevistadas confirmam isso: *“nós tivemos dois cursos” (p2); “nós fazíamos a formação, mas essa formação nossa era lá no núcleo, nós fomos lá, eles faziam uma orientação geral, pra ensinar a gente a trabalhar mais com o GTR” (p3); “primeiro nós tivemos uma formação de sessenta horas” (p4); “houve uma formação tecnológica com teoria e prática através do ambiente virtual da SEED” (p11); “teve tem uma oficina sim, tem um curso, a gente foi até Apucarana fazer é... mas assim como eu já sei usar eu não tive assim muito problema, (...) é um curso de tantas horas não lembro...” (p12); “quando eu fui fazer o curso, eu aprendia assim, com mais eficácia como entrar, como por exemplo salvar uma foto, como fazer uma coluna dentro do texto, inserir uma figura no meio, nas laterais, né?” (p13); “eles ofereceram no próprio PDE, eles ofereceram, uma.... um curso é.... de se eu não me engano foi uma semana para o uso das novas tecnologias, mas com orientação do pessoal do núcleo mesmo, (...) essa formação que o núcleo ofereceu, dentro do próprio PDE mesmo, sabe, foi muito importante. Valeu” (p14). Portanto, essas enunciações comprovam que há um letramento muito mais instrumental do que tecnológico–digital nesses cursos oferecidos, pois os encaminhamentos dados não são para práticas didático-pedagógicas.*

A informação de p12: *“se fosse uma pessoa que nunca trabalhou teve problemas, eu ajudei muitos colegas que... né aquela oficina foi pouca”* vem completar a informação de p16: *“tem que pagar pros outros fazerem”*, pois os letramentos

exigidos para a realização do PDE perpassam pelo domínio tecnológico e, assim como ocorreu quando poucos tinham computadores e faziam serviço de digitação para os outros, acreditamos que isso ainda ocorra. Pagar para alguém digitar a produção didático-pedagógica ou o trabalho final, o artigo, colocando dentro das normas exigidas, não seria um problema, mas o problema estaria na terceirização da função de professor tutor dos GTR.

Ainda em relação à exigência de formação tecnológica e dos domínios cobrados pelo PDE/PR, a assessora pedagógica da CRTE exemplificou:

a gente tem um professor, por exemplo, que só de saber que durante o PDE ele vai ter que usar ferramentas de tecnologia... eu já escutei gente falando que: “ai, eu deixei pra fazer depois, fui deixando por receio”, porque ele vê aquilo como um obstáculo, né, então, pra ele fazer a formação. E quando ele sabe ainda que vai ter que ser um tutor num curso a distância, aí ele tem bastaaaante, é... medo mesmo, porque ele não conhece, acho até, talvez ele tenha medo do novo, medo de não dar conta né.

Uma professora que já trabalhava na CRTE informou-nos: “*eu já trabalhava nesse setor (...) então naquela época quando no início do meu PDE que era a formação do período tecnológico, eu fui dar curso para professores ao invés de fazer o curso*” (p5). Muito provavelmente, o que relata p5 pode ter ocorrido em função de um dos apontamentos feitos pelas professoras sobre o pouco número de assessores para atender todas as escolas, além de dar formação pedagógica para os professores e formações específicas para os professores PDE: “*eles eram em poucos funcionários, também o CRTE era novo, não era assim uma coisa... era novo...*” (p3);

o núcleo tem os responsáveis pela CRTE, eles são muito bons, eles dão cursos, mas a demanda é muito grande, nós temos trinta e quatro escolas e (...) nós temos lá, dois técnicos (...) A equipe reduziu muito, há uns dois anos atrás a gente, eles eram em quatro, eles conseguiam dar curso, agora que reduziu, que só tem dois, uma fica praticamente atendendo os professores PDE (p2)

Portanto, mesmo que haja a oferta de subsídio teórico e prático para os professores em formação pelo PDE/PR em relação ao uso das TDIC na Educação, o que percebemos por esses dados são informações que podem colaborar para o aprimoramento da formação tecnológica e para melhorar o nível de letramento tecnológico-digital dos professores, mas para os que já têm algum domínio. Entretanto, a extensão dessa formação tecnológica estaria subordinada a várias condições: caso professores saiam da zona de conforto e busquem aperfeiçoar-se

profissionalmente na área da cibercultura para a Educação e dos multiletramentos, e caso as escolas estejam atualizadas em relação às TDIC, para aí sim estender aos alunos.

Assim como destacou Pavanelli–Zubler (2014, p. 104) ao pesquisar sobre as diretrizes das políticas públicas do Mato Grosso, tendo reconhecido a escola como locus de formação, “[...] os anseios e necessidades dos professores devem se revelar como norteadores das ações formativas”, por isso “[...] a formação deve ser pensada com base em experiências, em aspirações e na realidade desses educadores” (PAVANELLI–ZUBLER 2014, p. 104), também no Paraná essa ação formativa precisa ser revista pelo programa de formação continuada pelo PDE/PR.

Há ainda algumas exigências técnicas básicas necessárias para participação nesse programa, e os professores participantes sabem disso. Inclusive, a assessora pedagógica da CRTE reproduz um dos receios do professor sobre essa exigência: “*eu já escutei gente falando que: “ai, eu deixei pra fazer depois, fui deixando por receio”, porque ele vê aquilo como um obstáculo né, então, pra ele fazer a formação.*”

Mesmo assim, a cada nova turma do PDE, segundo a assessora pedagógica da CRTE, há mudanças para atender a maioria desses professores em formação por esse programa, conforme informado pela assessora pedagógica em entrevista. Entretanto, a formação continuada pelo PDE/PR desconsidera o contexto real de trabalho desses professores e a estrutura material (in)disponível para o trabalho pedagógico. Além disso, a formação tecnológica, durante a formação pelo PDE/PR, como vimos, limita-se aos conhecimentos necessários para a realização da formação continuada e não ao letramento tecnológico–pedagógico para utilização para o ensino–aprendizagem. Essas informações são confirmadas e ampliadas em entrevista com a assessora pedagógica da CRTE:

não existe uma formação específica de programas, mas o que que a gente discute com eles, a gente apresenta e levanta algumas questões com eles no seminário integrador e na formação tecnológica presencial no primeiro semestre, a gente vai discutindo com eles algumas coisas, mas de maneira geral, pra que quando ele decidir que vai usar se ele precisar da nossa assessoria, ele busca assessoria, mas aí é individualizada.

Ou seja, a formação oferecida durante o período do PDE/PR atende às exigências do que é necessário para o cumprimento dos requisitos do próprio PDE/PR, e não para as demandas específicas das práticas pedagógicas. Diante disso e do atual momento sócio–histórico, consideramos ser importante aproveitar esses

professores em período de formação e oferecer a eles cursos mais específicos no que tange aos letramentos/multiletramentos e aos efeitos sociais e cognitivos de um trabalho nessa perspectiva. Portanto, um curso que não se limite às informações técnicas ou às orientações apenas para uso no PDE/PR, mas que amplie as demandas exigidas pelo momento sócio-histórico, inclusive em relação às práticas pedagógicas.

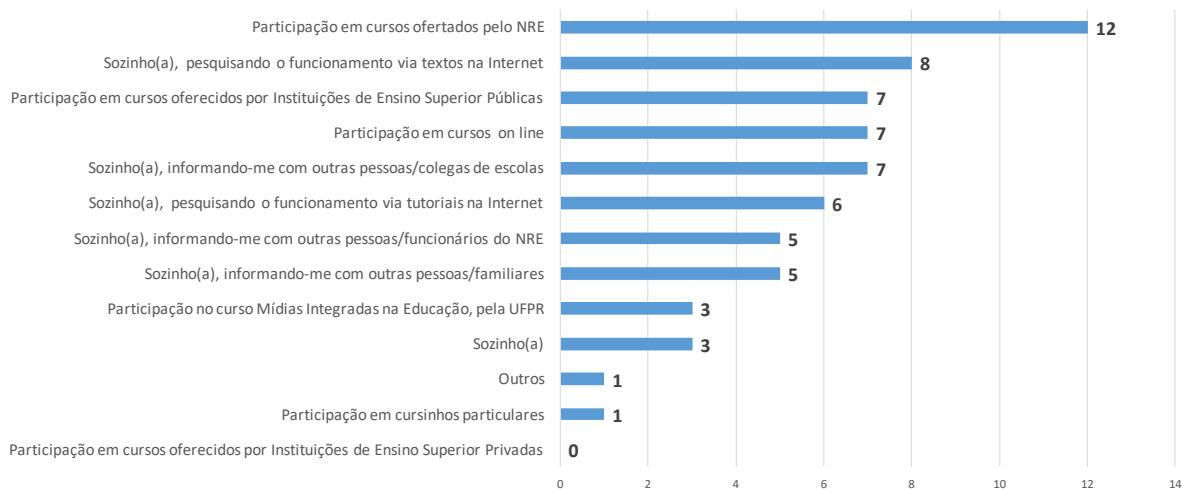
O contexto histórico permeado pelas tecnologias requer do professor de Língua Portuguesa um domínio maior das habilidades de leitura e escrita, que vá além do material impresso, para atuar como um profissional digitalmente letrado, assim como exige capacidade para trabalhar e desenvolver nos alunos competências e habilidades para que eles possam agir criticamente nos mais diferentes contextos, inclusive o digital. Por isso, o ensino-aprendizagem precisa ir além, e o professor, por meio de práticas pedagógicas inovadoras pautadas pelo uso das TDIC, precisa preparar-se para essas novas práticas sociais. Xavier (2007, p. 135, grifos do autor) vem reforçar essa necessidade:

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Independentemente dessa formação tecnológica, questionamos o professor sobre como ele adquiriu conhecimento para o manuseio de recursos tecnológicos para uso na Educação, afinal a “[...] obsolescência intrínseca das TD (especialmente) acarreta alguns problemas para professores imigrantes que precisam adquirir habilidades em primeiro lugar e depois começar a pensar em possibilidades pedagógicas” (GIRAFFA, 2013, p.112). O resultado desse questionamento pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Como adquiriu conhecimento sobre TDIC

Como adquiriu conhecimento para manuseio de recursos tecnológicos para uso na educação?



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver, os cursos ofertados pelos NRE são os mais utilizados como forma de adquirir conhecimento sobre os recursos tecnológicos para ensino–aprendizagem. Provavelmente, isso acontece porque há o respaldo do órgão responsável e também pela existência da formação continuada, além de haver uma coordenação específica para isso, a CRTE, que atua não somente com os professores em formação pelo PDE. Portanto, corte de pessoal ocorrido, recentemente, no quadro de funcionários dos NRE, inclusive na CRTE, poderá afetar essas formações.

As professoras demonstram também autonomia para buscar aprender, das mais variadas formas, sejam sozinhas, pesquisando via textos ou tutoriais, pedindo ajuda para familiares, colegas de escola, funcionários do NRE, ou ainda participando de cursos. Desses cursos, o menos procurado foi o cursinho particular, e nenhuma das professoras fez curso por instituição de ensino superior privada, portanto, predomina nas respostas a formação presencial por vias públicas. O item “outra(s)” forma(s) refere–se a uma professora que faz parte da CRTE por muito tempo: *“realmente a minha maior especialidade era questão de tecnologias porque eu fiquei de 2003 até 2009 quando fui para o PDE trabalhando quarenta horas na CRTE, então o trabalho era sempre usar esses recursos na educação”* (p5). Além disso, esses assessores técnicos ou pedagógicos recebem formações específicas pela SEED para atendimento aos NRE e aos professores.

O curso Mídias Integradas na Educação, na modalidade semipresencial, foi oferecido em todo o Brasil, pelas Instituições Federais, em vários níveis de formação,

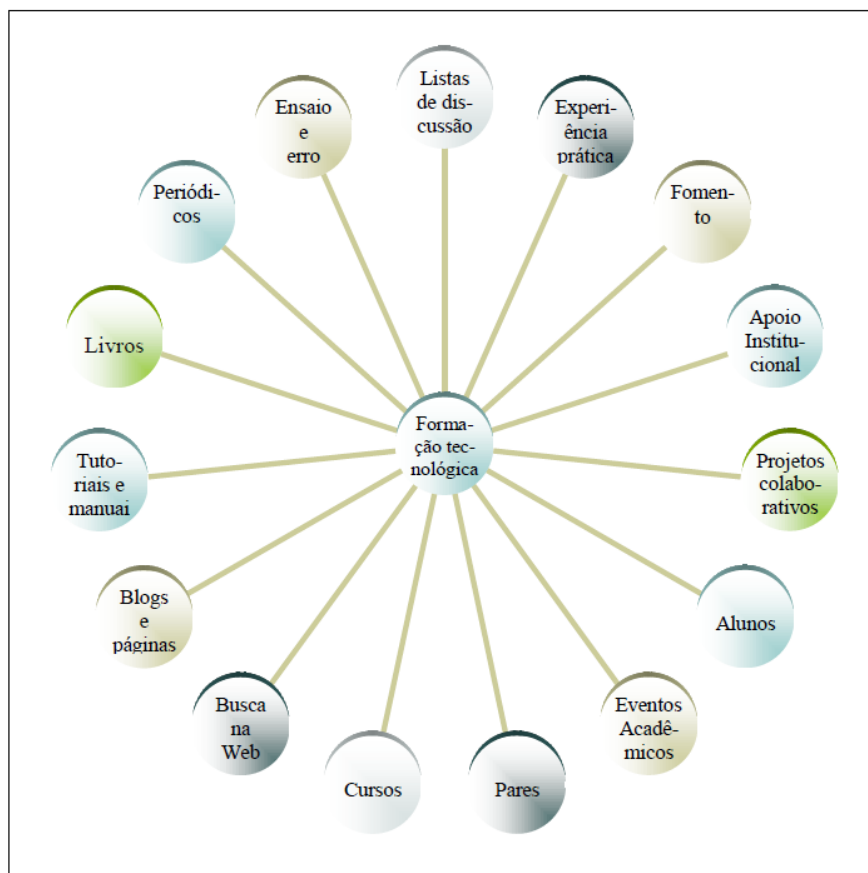
como cursos de extensão em nível básico, intermediário e em nível de especialização. Três professoras realizaram pelo menos um dos cursos.

A busca por conhecimento e atualização é um desafio para os profissionais, das mais diversas áreas, logo, não deixaria de ser também para os da área da Educação. Entretanto, segundo Giraffa (2013, p.110) “[...] o desafio é grande no que tange à aquisição de competências para trabalhar com tecnologias, no aspecto de operacionalização, quer no sentido de mudar sua práxis docente ou a forma como organizar e ministrar sua aula”, envolve, portanto, conhecimento teórico e prático, técnico e pedagógico, são saberes plurais e heterogêneos como defende Tardif (2012). Ainda de acordo com Giraffa (2013, p.110), “[...] não existe mais espaço para aula meramente informativa.”. Concordamos com ela e com Camas et al. (2013, p. 182), que afirmam:

Para que este processo se torne uma realidade, além do acesso às TIC, há a necessidade de que o professor atue como estimulador do diálogo e mediador para o acesso à informação qualificada, ou ainda para que a informação disponível se transforme em conhecimento.

Logo, há a necessidade de acesso, mas também de formação, para encaminhar procedimentos pedagógicos por meio de TDIC, com vistas aos multiletramentos em um movimento de profissionalização do ofício de professor, proposto por Tardif (2012).

Paiva (2013) apresenta, em forma de figura, as várias fontes que considera contribuir para a capacitação do professor em pré e em serviço, no que tange ao uso das tecnologias. Vejamos a figura a seguir, cujo nome mantivemos o mesmo dado pela autora:

Figura 6 – Fontes de formação para uso da tecnologia

Fonte: Paiva (2013, p. 217).

De acordo com Paiva (2013), a combinação dos elementos presentes na figura 6 pode ilustrar a formação tecnológica de muitos e ainda inspirar a formação de outros. A autora assume que utilizou de todas estas fontes de formação para a sua própria formação e inserção na área tecnológica, dados que contribuem para a nossa compreensão desse nicho de formação e aperfeiçoamento profissional, pois são variadas as fontes que possibilitam a formação tecnológica.

Algumas dessas fontes mencionadas por Paiva (2013) como “Cursos” foram especificadas por nós como: cursos ofertados pelo NRE; por IES pública e privada; cursos *online*; curso Mídias Integradas na Educação, ofertado pela UFPR; e cursinhos particulares. Em nossa pesquisa, uma das opções era a formação tecnológica ou a aquisição de conhecimento sobre TDIC “sozinho”, o que pode ser considerado por “ensaio e erro” ou “experiência prática” propostos por Paiva (2013). O professor pode adquirir conhecimento sozinho, mas pesquisando o funcionamento via textos na internet ou por meio de tutoriais, ou ainda se informando com outras pessoas, colegas

de escola, funcionários do NRE ou familiares. De acordo com Paiva (2013), essas fontes de formação podem ser por meio de: lista de discussão, periódicos, livros, tutoriais e manuais, blogs, busca da web, pares. Em nosso questionário, não deixamos uma opção específica para “Sozinho (a), informando-se com outras pessoas/alunos”, o que consideramos uma falha, pois essa fonte de formação também pode ocorrer, já que nossos alunos dominam o letramento técnico dos mais variados *softwares*. Portanto, são várias as possibilidades de formação, de troca de experiências, de aprendizagem, de letramentos, mas que não acontecem de uma hora para outra, repentinamente, após um curso. Contudo, essas possibilidades podem ser desencadeadas após um período de formação continuada, como o PDE/PR.

Como as professoras PDE apresentam um percurso na Educação, sentimos a necessidade de questioná-las sobre os resultados positivos e/ou negativos com o uso dos recursos tecnológicos, utilizados em situações de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa para além do PDE. O posicionamento das professoras informantes pode ser visualizado na íntegra no Quadro K1 – Resultados positivos e/ou negativos com o uso de TDIC (Apêndice K).

Das dezesseis professoras, seis não responderam essa questão – p9, p10, p11, p14, p15 e p16 – e não apresentaram mais nenhum resultado, além da implementação da produção didático-pedagógica do PDE. P11 também não respondeu na entrevista escrita.

Das outras dez professoras, apenas duas apresentam pontos negativos com o uso de recursos tecnológicos utilizados em situações de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ambos relacionados ao suporte técnico e ao equipamento desatualizado: *“é a falta de estrutura e recursos em muitas escolas públicas e laboratórios de informática. O tablet mesmo, distribuído pelo Governo além de não funcionar quando abrimos mais de uma página na internet, muitas vezes a conexão da escola não comporta”* (p6); e p8:

É tremendamente chato quando se quer usar uma ferramenta tecnológica na sala de aula e não funciona. Sinto muito por nossas escolas apresentarem tecnologias arcaicas que nem uma WIFI na sala de aula não é possível conectar, nossas TVs pen drive estão muito danificadas, nossos computadores um dia funciona e no outro, não. Isso são pontos negativos na construção do ensino-aprendizagem de nossos estudantes.

Três professoras destacam a motivação dos alunos, em função da utilização dos recursos, ou ainda, como forma de tornar a aula mais dinâmica e atrativa: “os

alunos sentem-se motivados a produzirem mais, ou seja, escrevem mais” (p4); “os alunos se sentem motivados no ambiente do Laboratório” (p5); e “positiva é que o uso das ferramentas tecnológicas torna-se a aula mais dinâmica e atrativa” (p6). Uma dessas professoras, p5, quando questionada na entrevista sobre a utilização dos recursos tecnológicos para fins didáticos afirma que o aluno perde o interesse:

mesmo porque a tecnologia para os alunos ela é uma fonte de entretenimento e de contato, relação e serve muito assim para o contato social, nas redes sociais, é o que eles usam, aí quando você pega isso para trabalhar umas outras coisas, parece que deu coisa de escola ... didatizou.

Portanto, o que parecia motivar, já não está motivando mais; ou o que parecia motivar, quando era novidade para os alunos, deixou de ser e perdeu-se a motivação; ou ainda, o aluno resiste utilizar um recurso, tão agradável fora da escola, para ‘estudar’, como recurso pedagógico.

Segundo Teruya (2005, p. 27), a “[...] tecnologia em si não aumenta a motivação dos alunos, mas se a proposta de trabalho for interessante e o ambiente de aprendizagem desafiador, os alunos participam com empenho e interesse pelo conhecimento”. Portanto, é a proposta aliada à TDIC que poderá contribuir para o ensino–aprendizagem e para transformar informação em conhecimento, pois como nos adverte Coscarelli (2007, p. 26): “[...] usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa ‘moderna’ e ‘eficiente’” e motivadora, o que é facilmente comprovado.

Assim como ocorreu no momento de apresentar as contribuições para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa (Apêndice H), algumas professoras são específicas no que se refere aos usos das tecnologias para ensino–aprendizagem, ao apresentar sobre: Resultados positivos e/ou negativos com o uso de recursos tecnológicos (Apêndice K): utilização de tablets e celulares para fazer pesquisas (p1); uso de vídeo, slides, recortes de filmes, musical, apresentação de trabalhos utilizando as mídias (p2); criação de grupos no WhatsApp e Facebook, bem como *blog* para divulgar trabalhos dos alunos (p12). Mais uma vez, essa cibercultura exige práticas de letramentos, mais relacionadas ao contexto social, em múltiplas práticas.

Portanto, as professoras refletem e apresentam sobre os benefícios, mas também sobre as dificuldades encontradas ao utilizarem os recursos tecnológicos (nem sempre) disponíveis. O que precisamos é de políticas públicas que contemplem

a complexidade ilustrada metaforicamente por Lemke (2010, p. 455), “[...] nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais”. A complexidade do fazer pedagógico merece um olhar atento da sociedade para a dinâmica do ambiente educacional, do habitat escolar, permeado por seres em constante formação, sejam eles os alunos ou os profissionais da Educação.

Depois desse levantamento sobre a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores, em relação à formação para utilização das TDIC na Educação, apresentamos, na sequência, os resultados sobre as possíveis dificuldades e/ou facilidades no momento de implementação do projeto de intervenção na escola. Afinal, há uma produção didático–pedagógica e uma exigência para esta implementação, após toda formação pelo programa PDE/PR, mesmo com defasagens quanto à formação para uso das TDIC, por isso buscamos saber como ocorreram as implementações: com dificuldades e/ou facilidades.

3.6 DIFICULDADES E/OU FACILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICO–PEDAGÓGICA

Na sequência de nossa análise, a próxima pergunta objetiva do questionário foi se o professor teve alguma dificuldade com a implementação da produção didático–pedagógica do PDE, sendo que seis professoras afirmaram ter tido dificuldades – 37,5%; oito professoras não tiveram dificuldades, mas não tiveram facilidades – 50%; e duas professoras afirmaram que não tiveram dificuldades e tiveram facilidades – 12,5%.

Mesmo assim, no momento de especificar essas dificuldades e/ou facilidades, quatorze professoras – 87,5% – citam no questionário as dificuldades encontradas, as quais são apresentadas na íntegra no Quadro L1 – Dificuldades ou facilidades com a implementação do projeto PDE (Apêndice L), compiladas a seguir por unidade temática, acrescentando informações de todo *corpus* de pesquisa.

Apenas uma professora, p11, apresenta como facilidade, no momento de implementação da produção didático–pedagógica, o uso dos laboratórios de informática disponíveis em pleno funcionamento. A afirmação é confirmada na entrevista. Essa resposta se opõe às demais, que apresentam os laboratórios como

defasados: p12, p14; sem internet: p1, p12, p13, ou com internet lenta: p3, p7, p8, p10, p12, p15; com poucos computadores disponíveis: p1, p3, p4, p5, p10, p14; falta de um técnico responsável: p1, p3, p4, p13 e sites bloqueados: p1, p12.

Há ainda, professoras que destacaram como dificuldades os problemas burocráticos internos à escola: p2, e os problemas técnicos: p1, p5, p6, p10, p13, muitas vezes, alheios ao domínio e conhecimento dos professores. Também apontam problemas de indisciplina dos alunos, gerados pela curiosidade e uso das tecnologias: p3; pelo desinteresse e resistência por parte dos alunos em participar da proposta para aula: p6, p16; bem como pelos problemas de letramentos e exclusão: p1, p2, p5, p6, p10, p12 e p16. Ademais, há dificuldade não inerente ao contexto interno da escola, como a citada por p16: “*a falta de interesse do próprio ‘Hemocentro’ em disponibilizar ônibus para coleta e cadastro de doares [doadores] em minha cidade*”, ao referir-se ao trabalho extraclasse, envolvendo os alunos, comunidade e Hemocentro.

Para Garcia, Silva e Felício (2012, p. 123), “[...] pensar o papel da escola em um mundo globalizado e, porque não dizer, digitalizado e multifacetado tornou-se imprescindível”. Entretanto, a realidade dessa mesma escola, principalmente a escola pública, é outra, como pudemos confirmar pelos relatos das professoras e pela triangulação existente entre as informações presentes no artigo, na produção didático–pedagógica, no questionário e na entrevista.

Dentre as dificuldades mencionadas, alguns casos merecem destaque, como o problema citado por p2 que é relacionado à burocracia. Sobre isso, a professora informa em entrevista: “*you precisa agendar, precisa pegar autorização pra usar o laboratório. E aquilo tudo ia dificultando, sabe, então eu optei pra trabalhar os gêneros a partir de texto.*” P2 confirma que isso ocorre mesmo com o professor no momento de implementação da produção didático–pedagógica do PDE: “*tem escolas que é bem complicada, você tem que ir lá, você tem que pegar autorização, tem que é....sabe, é ...bem complicado pra usar.*”

O entrave burocrático mencionado por p2 também é apresentado por Bettega (2010, p. 109) no Estado de São Paulo:

Equipe gestora dificultando o uso da sala de informática. Isso ocorre pelo receio do professor de os alunos quebrarem os equipamentos, ou pelo fato de não gostar do movimento nos corredores, do ir e vir de alunos de uma sala para outra. Muitas vezes fruto da insegurança, um

curso de gestão em tecnologia ajuda os gestores a vencer esses medos.

Fica, portanto, a sugestão de cursos para os gestores das escolas, haja vista os incentivos para o uso das salas de informática, quando estão ou estiverem funcionando. Esse mesmo 'boicote' à utilização dos laboratórios acontece para o uso dos livros paradidáticos, novos, que chegam às escolas. Muitas vezes eles são guardados em armários separados para não serem 'estragados'. Além disso, cabe também uma revisão por parte dos Núcleos Regionais de Educação em relação às dificuldades encontradas pelos professores no momento de implementação de suas produções didático-pedagógicas, bem como no retorno definitivo para as atividades educacionais após formação e exigências do PDE/PR. Afinal, as formações acontecem para que as práticas pedagógicas possam ser melhoradas, das quais o contexto estrutural e burocrático fazem parte e das quais as políticas públicas não podem se eximir.

Outro problema que merece reflexão é a indisciplina de aluno relacionada ao uso das tecnologias. Essa dificuldade foi apresentada por p3 no artigo: "*a hostilidade dos alunos, a indisciplina faz parte do processo de ensino-aprendizagem, é um problema social, típico do ser humano e administrável*", e em entrevista ela relata todos os problemas vividos. Em função das diversas dificuldades enfrentadas, p3 fez a opção para desenvolver sua proposta no contraturno, com os alunos interessados. Em entrevista, ela afirma: "*então para o período da tarde, aí eu selecionei alguns alunos, então esses eram penalizados, mas eles eram penalizados pra desenvolver o trabalho, porque eles tinham paixão pra vir pra cá, era pra fazer tudo*". Essa estratégia de p3 foi possível por se tratar de implementação do PDE/PR que possibilita o trabalho no contraturno, entretanto, no desenvolvimento normal das aulas, isso não é possível. Logo, o problema e os alunos fariam parte das práticas de ensino-aprendizagem da professora em turno de aula, com tudo que a permeia.

A partir das informações fornecidas por p3, houve interesse e curiosidade positiva por parte dos alunos para a proposta de intervenção que seria implantado no laboratório de informática, mas também a curiosidade de alguns alunos atrapalhou o processo ensino-aprendizagem, ao não seguirem os comandos da professora e as regras estabelecidas. Além disso, apesar de ter respondido que não teve dificuldades e mostrar-se entusiasmada com os resultados positivos da proposta, foram vários os

relatos de dificuldades na implementação da produção didático–pedagógica do PDE. Portanto, a professora, mesmo diante das dificuldades, enfrentou, adaptou, realizou e não desanimou: desenvolve ainda atividades com o hipertexto, bem como outras iniciativas envolvendo as novas tecnologias digitais após finalização do PDE/PR.

P5, na conclusão do artigo, reforça as dificuldades para aplicação da proposta e, na entrevista, enfatiza que sua dificuldade não foi de “*ordem técnica*”, com as tecnologias, pois estava fora de sala de aula, trabalhando na CRTE há vários anos: “*eu fiquei de 2003 até 2009 quando fui para o PDE trabalhando 40 horas na CRTE*”. Por isso, em entrevista, a professora afirma: “*eu não tinha chão de escola né, eu cheguei na escola pensando que todas aquelas ideias, aquelas coisas que eu fazia, os alunos iam deslanchar (...) mas eles não sabiam trabalhar na wiki, na página, então aquela ideia de que o aluno sabe tudo de tecnologia não é verdadeira*”. Isso já havia sido apresentado no questionário, sobre as contribuições do recurso utilizado para implementação da produção didático–pedagógica do PDE: “*não foi muito satisfatório. É um pouco ilusório pensar que os alunos sabem muito de tecnologia. Eles usam muito como entretenimento, mas não na produção de texto, por exemplo*”.

Embora a professora faça uma proposta pedagógica, envolvendo blog e wiki, e domine esses recursos, apresentando letramento técnico e pedagógico para o seu uso, ainda assim os alunos demonstram limitações para o que foi proposto pedagogicamente, pois, segundo a professora, a visão e o uso das TDIC para entretenimento, por parte dos alunos, é um agravante. Além disso, percebemos que a professora, por ter estado muito tempo afastada da sala de aula, trabalhando na CRTE, cria uma expectativa em relação à sala de aula e ao pedagógico que acaba sendo frustrada. Isso é bastante comum aos profissionais que não estão no chão da escola, por isso, e mais uma vez, consideramos importante uma característica do PDE/PR: a troca de experiências entre professor PDE e professor da IES, pois acreditamos que a realidade da Educação básica e do ensino superior seja diferente.

“*A escassez de material de apoio*” foi apresentada por p7 como dificuldade para a implementação da produção didático–pedagógica do PDE. Entretanto, no momento de apresentar as contribuições do recurso utilizado para implementação da proposta, ela afirma: “*tornou as aulas mais interessantes e os alunos se sentiram mais estimulados à leitura do livro de literatura proposto [Capitães da Areia – Jorge Amado]*”. Percebemos uma discrepância nas informações, pois, se houve escassez, provavelmente tenha sido do livro de literatura ou de computadores para leitura do

livro. O estímulo pode ter existido pela reprodução do filme “Capitães da Areia”, o que não conseguiremos confirmar por entrevista, haja vista a não disponibilidade da professora para isso.

Outro exemplo que merece destaque é o de p9. Em entrevista, essa professora confirma e amplia as informações dadas ao questionário sobre as dificuldades enfrentadas para realizar o PDE: problemas de saúde, herpes ocular; para implementar a proposta; ela aponta: descaso e desrespeito da direção e equipe pedagógica, do Grêmio Estudantil, bem como do Conselho Escolar do colégio, envolvendo, inclusive, o departamento jurídico do Núcleo de Educação. Entretanto, no artigo ela não apresenta as dificuldades mencionadas no questionário e relatadas na entrevista. Além disso, ao apresentar as contribuições, a professora é positiva em relação aos resultados obtidos e continua, até hoje, desenvolvendo o projeto – Rádio Escola. Entretanto, não foi o PDE/PR que a motivou para criar o projeto, pois ela já o desenvolvia. No artigo, p9 limita-se às teorias estudadas e à apresentação da sequência didática para o trabalho implementado, o que é bastante comum e esperado em um artigo científico.

Mesmo diante de tantas dificuldades relatadas por p10 sobre o momento de implementação de seu projeto na escola – lentidão da internet, poucos computadores, problemas técnicos e exclusão digital dos alunos –, a professora acaba sendo incoerente ao afirmar no artigo:

Embora saibamos que a escola pública carece de material básico para dar suporte a seus alunos, esta vem tentando a todo custo manter-se atualizada com as novas tecnologias existentes. Com o apoio do Governo Estadual e as novas salas de informática, novas portas se abrem para que os educadores possam trabalhar seus conteúdos de forma mais didática e atrativa aos olhares da nova geração.

Infelizmente, essa professora não nos concedeu entrevista, o que poderia contribuir para a confirmação dessas informações, inclusive daquelas presentes na conclusão do artigo: “apesar de pequenos inconvenientes surgidos no decorrer da aplicação participar das atividades junto com os alunos foi muito gratificante”. Logo, a professora apresenta uma inverdade do contexto vivido por ela e seus alunos no momento de implementação do projeto de intervenção pedagógica, amenizando a realidade da escola pública e o contexto.

Pela leitura do artigo de p14, não há como confirmar a facilidade apresentada no questionário: “tive facilidade pois os alunos sabem usar as tecnologias melhores q

a gente”, mas em entrevista pudemos confirmar que o trabalho foi desenvolvido com o uso dos celulares dos alunos, em função da defasagem dos computadores da escola. Essa facilidade mencionada pela professora corrobora com uma afirmação de Paiva (2010, p. 353): “[...] o ambiente virtual retira os professores do palco da aprendizagem, pois eles também podem aprender com os alunos”. Mesmo p14 não tendo trabalhado com plataformas de aprendizagem, isso não deixa de retirar a centralidade do professor como o detentor do conhecimento que será transmitido. P14 confirma essa troca de experiência com os alunos ao afirmar em entrevista: “*muitos não dominavam, só que daí eles mesmos se ajudaram.... houve essa contribuição sabe, ...os que sabiam fazer o Twiter, porque eu também tive que aprender , sabe? E daí ..., a gente..., um colaborava com o outro e fazia o seu Twiter.*” Para esse contexto de aprendizagem por parte do professor, Freitas (2010, p. 348) argumenta, que o “professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno”.

Em entrevista, p13 também demonstra essa descentralidade e essa troca de experiências com os alunos:

uma coisa muito positiva é que os próprios alunos me ajudavam: ‘fulano, Vinícius, aqui não estamos conseguindo colar, o que que aconteceu?’; ‘só um pouquinho, professora’, aí ele vinha, e na ... nas próprias páginas que eu dialogo com eles, tem algumas recomendações , entre elas, essa ajuda mútua, que ali, todos precisamos nos ajudar.

O mesmo ocorre com p16, pois segundo a professora, em entrevista: “*o blog foi assim só a título de ... informação mesmo, não era nada pra eles postarem coisas a mais, os alunos fizeram pesquisa sobre o tema abordado e aí o outro que postava, eu, o menino [um aluno que criou o blog], porque daí ele me ensinou e aí nós fomos colocando*”. Ao longo da entrevista, ela acrescenta:

mas esse blog, quem fez mesmo foi um aluno da sala e eu, nós dois sentamos, eu não sabia como fazia, mas sabia o que queria, então sentamos e fomos fazendo juntos , aí os outros foram pesquisando e traziam salvo em pendrive e a gente ia colocando no blog o que eles pesquisaram, foi assim que nós fizemos o blog , foi assim que nós trabalhamos

Assim, essas três professoras: p13, p14 e p16, além das dificuldades mencionadas, apresentam essa relação entre professor e aluno e os letramentos dos alunos como facilidade para o momento de implementação da produção didático-

pedagógica, o que consideramos como um aspecto positivo para o espaço escolar e para a aprendizagem; positivo também para o momento de transição vivido pelo professor, o atual contexto sócio–histórico–tecnológico–educacional, em que alunos podem apresentar um melhor domínio técnico sobre as TDIC.

Para Tornagui (2010, p. 25), a escola precisa deixar que a tecnologia “[...] seja um espaço de produção, de exploração, de experimentação e de colaboração para seus alunos”. Esse mesmo autor acrescenta:

Tomara que possamos ser capazes de aprender com nossos alunos a explorar livre e divertidamente as interfaces que nos trazem as tecnologias digitais para, junto com eles, crescermos como produtores de um novo conhecimento, o que possibilita fazer da escola um lugar de produção intelectual alegre e convidativo. (TORNAGUI, 2010, p. 25).

Portanto, uma característica deste momento sócio–histórico é que os alunos detêm o conhecimento técnico, um conhecimento específico que pode contribuir para o processo de ensino–aprendizagem, por meio do domínio e uso de alguns recursos das TDIC e da troca de experiências com o professor, mesmo que não seja uma regra geral para todos os alunos, pois ainda há a exclusão socioeconômica e digital.

Apesar de estas três professoras destacarem como positivo o envolvimento, o conhecimento e domínio tecnológico dos alunos – p13 e p14; ou de um aluno, em específico, p16, outras realidades foram apresentadas por outras professoras como dificuldades para a implementação da produção didático–pedagógica, caracterizando a exclusão social e digital dos alunos, bem como a falta de letramentos para cumprimento da produção didático–pedagógica com o uso de TDIC. Sete professoras – p1, p2, p5, p6, p10, p12 e p16 – relatam limitações relacionadas a essa exclusão, as quais são apresentadas a seguir.

De acordo com p1, *“Alguns alunos tinham pouco contato com computador e receberam atenção especial da professora ou de algum aluno, mais experiente, que se dispusesse a ajudá-los”*. Segundo p2, em resposta ao questionário: *“a dificuldade maior foi que achei que todos os alunos tivessem computadores, navegassem na internet... Em 2008, quando fiz a implementação, no colégio em que estava trabalhando, apenas 2 alunos tinham computadores em casa, a maioria utilizava a lan house”*; o que também foi relatado no artigo de p2:

Iniciando o projeto deparei-me com uma realidade bem diferente daquela que idealizava. Para minha surpresa, os alunos não tinham acesso ao computador, alguns poucos tinham conhecimento das práticas do orkut, mas a grande maioria nunca tinha acessado a internet, revelando que a tecnologia ainda não estava democratizada naquela escola, para aqueles alunos

Da mesma maneira, para p5, no momento de criação da página wiki “foram apresentadas algumas dificuldades para a criação da página, pois os alunos alegaram estranharem o ambiente em Linux (Software Livre) do Laboratório da Escola. O que seria um momento para se começar a produção colaborativa acabou sendo mais dedicado à parte técnica”. Essa professora apresenta ainda outra dificuldade não mencionada no questionário para a produção da wiki: “usamos na forma fornecida pelo Pbworks, era toda em inglês e isso causou dificuldade aos usuários” e acrescenta uma justificativa: “talvez a interface em inglês, falta de familiaridade com o uso da página, interface pouco atrativa, sem muitas cores, lugar de trabalhar, refletir e não apenas se divertir”. Entretanto, em outro momento do artigo, ao referir-se à página wiki, p5 afirma: “com relação ao uso e navegação pela página os alunos acharam fácil e de boa navegabilidade e manuseio”. Portanto, há uma incoerência em posicionar-se sobre o que aconteceu com o uso desse recurso.

P6 apresentou também uma dificuldade com o manuseio do equipamento e de seus recursos: “a falta de habilidade com a máquina que muitos alunos da sala não tinham até então, como a de mandar e-mails, a de navegar e principalmente, a de entender alguns recursos das ferramentas de edição de texto e edição de vídeo”. Mesmo com o problema de escrita gerado pelas duas sequências negativas: ‘falta de habilidade’ e ‘não tinham’, compreendemos que faltava aos alunos a habilidade com a tecnologia utilizada.

Outro relato que confirma a exclusão dos alunos quanto aos recursos tecnológicos está em p10: “Notamos que alguns estudantes nunca tinham ligado um computador, mas quem sabia um pouco auxiliava os colegas”. Também segundo p12, os alunos “apresentaram bastante dificuldade para a postagem das lendas no blog, pois, como já havia sido previsto, são pouquíssimos os alunos que têm acesso à internet em suas casas”. Isso se confirma em entrevista, pois de acordo com essa professora:

a clientela é mais carente do que onde eu to trabalhando hoje, então ninguém tinha, teve aluno que eu cheguei levar para o laboratório e naquela época, eu até consegui uns 15 computadores funcionando, é que é a primeira vez que sentavam na frente de um computador, que essa escola foi sexto ano que eu trabalhei com eles, então foi o primeiro contato deles com... eles nunca tinham digitado, nunca tinham entrado, nunca tinham ficado na frente.

Também em entrevista, p16 responde sobre a exclusão social e digital dos alunos: *“os alunos que eu trabalhei foram do período da tarde, a maioria não tinha internet, eram alunos assim... com pouca... ai ... de poder aquisitivo, bem pouco mesmo, então, eles tiveram assim, MUITO pouca participação, vou ser bem sincera pra você”*; ao ser questionada sobre o uso da internet ser ou não na escola, ela acrescenta: *“foi tudo da escola, porque a maioria deles não tinha nem acesso à internet, computador dos alunos. Pra você ter uma ideia hoje, eu tenho alunos que nunca teve um Face [Facebook] na vida, não sabe nem o que que é isso, do segundo ano do ensino médio”*.

Portanto, alguns problemas de exclusão digital dos alunos são mencionados como dificuldades para a implementação da proposta de ensino pelas professoras, visto que suas propostas demandavam uso de TDIC, conhecimentos e domínios específicos: *“Alguns alunos tinham pouco contato com computador”* (p1); *“apenas 2 alunos tinham computadores em casa”* (p2); *“dificuldades dos alunos até em utilizar editor de textos”* (p5); *“a falta de habilidade com a máquina”* (p6); *“alguns estudantes nunca tinham ligado um computador”* (p10); *“dificuldade de digitação dos alunos do 6º ano”* (p12); *“a maioria não tinha internet”* (p16).

Convém lembrar que essas exclusões estão relacionadas à exclusão digital técnica e à exclusão digital econômica, destacadas pelos autores Lemos e Lévy (2010, p. 152). Provavelmente, o contato desses alunos com as possibilidades oferecidas pelas TDIC se limita ao uso na escola, ou em *lan houses* para alguns, como mencionado por uma professora. O trabalho pedagógico, portanto, fica comprometido, pois esbarra nessas limitações, mas não impede as professoras de tentarem desenvolver a produção didático-pedagógica envolvendo as TDIC. Em função de algumas dessas limitações, adaptações precisam ser realizadas, o que será analisado na sequência.

Apesar de p7 não apresentar no questionário os letramentos ou a exclusão social e digital dos alunos como dificuldades para a implementação da sua produção

didático–pedagógica, há a manifestação de um de seus alunos sobre essa exclusão. De acordo com a professora, depois dos debates realizados sobre “*a condição dos capitães de areia da atualidade e os Direitos Humanos*”, alguns estudantes perceberam–se como vítimas e exemplificaram essa condição:

pela exploração do trabalho infantil, pela precarização da educação devido à falta de tecnologias como laboratório de informática, TV Pendrive, Data–Show... equipamentos que permitissem ao professor ultrapassar uma dinâmica de aula, cujos materiais de apoio disponíveis não se restringissem apenas ao uso do giz, quadro, livro didático, quíça de algum material impresso.

O depoimento desse aluno, presente no artigo de p7, corrobora com as situações de exclusão social e digital apresentadas anteriormente pelas professoras – p1, p2, p5, p6, p10, p12 e p16. Esses contextos relatados ratificam a definição de exclusão digital de Lemos e Lévy (2010, p. 152): “[...] a falta de capacidade técnica, social, cultural, intelectual e econômica de acesso às novas tecnologias e aos desafios da sociedade da informação”. Coll e Monereo (2010, p. 24), retomando uma denominação de Cebrian (1998),⁵⁹ classificam as novas classes sociais como os “‘inforricos’ e os ‘infopobres’”, as quais podemos relacionar com as formas de inclusão ou exclusão socioeconômicas digitais da sociedade. Diante disso e das condições já apresentadas pelas professoras, não seria muito animadora uma denominação para nossas escolas públicas.

Paiva (2006, p. 153) compreende esse contexto e apresenta como desafio ampliar para as classes menos privilegiadas o acesso digital aos saberes e às contribuições por ele gerados. Para essa autora, “[...] uma grande parcela da população continua alijada das comunidades virtuais e das manifestações artísticas e culturais”. Acrescenta ainda:

Assim, temos, de um lado, os com Internet e, do outro, os sem Internet; de um lado, grupos que interagem e constroem uma inteligência coletiva e que se inserem nas novas profissões geradas pela era digital. De outro, os grupos cada vez mais marginalizados e menos capacitados para o mundo do trabalho. (PAIVA, 2006, p. 153).

⁵⁹ CEBRIAN, J. L. **La red**. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación. Madrid: Santillana/Taurus, 1998.

Além disso, convém apresentar o que Carvalho e Ivanoff (2010, p. 117) postulam sobre os desafios gerados por este momento:

É importante observar que alguns dos desafios criados pelas novas tecnologias estão fora do alcance do professor, como possibilitar a inclusão tecnológica dos alunos, conservar o ambiente tecnológico em funcionamento e manter o investimento em tecnologias. Esse é um papel que cabe ao Estado e às instituições de ensino.

Políticas públicas não podem desconsiderar essa realidade e esse desafio, para não gerarmos mais analfabetos funcionais, mais iletrados digitais e excluídos. E não podemos desconsiderar uma das características dos saberes profissionais, apresentada por Tardif (2012): a de que os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.

Portanto, as representações que temos aqui, pela grande maioria dos depoimentos das professoras, é de um *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral frustrado, ou seja, uma tentativa de implementação didática por meio das tecnologias digitais que foi prejudicada pelos entraves relatados, inclusive os de exclusão social e digital.

Esse levantamento e análise contribuem para atingirmos um dos objetivos específicos desta tese: **Diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático-pedagógica elaborada no PDE.** Os resultados reiteram uma fala de Snyder (2009, p. 43), ao referir-se sobre os problemas encontrados nas escolas, no que tange ao uso das TDIC: “[...] esses fatores sozinhos são suficientes para desencorajar todos nós de tentarmos integrar as novas tecnologias em nossas práticas de sala de aula mesmo que nós talvez possamos ser usuários dedicados e experientes em nossas vidas privadas”.

Todas as dificuldades vividas pelas professoras e alunos, com exceção de p11, bem como as marcas de exclusão digital nos momentos de implementação da produção didático-pedagógica do PDE (ou pelo menos a tentativa de implementação), apresentadas por p1, p2, p5, p6, p10, p12 e p16, corroboram com uma argumentação de Xavier (2007, p. 145): “[...] são poucos aqueles que têm acesso à cidadania plena”. Esse autor, ao resgatar sobre o letramento digital, menciona as condições sociais, culturais e tecnológicas como essenciais. Entretanto, ele ressalta que

[...] o uso de qualquer tipo de letramento em uma sociedade nunca é igualmente universal, uma vez que ele está sempre relacionado às condições de desigualdades socioeconômicas e históricas. Sabemos que alguns são considerados mais cidadãos que os outros cidadãos e vivem como desiguais dentro de uma suposta sociedade de iguais perante a lei e o Estado. (XAVIER, 2007, p. 145).

Essa sociedade de ‘desiguais’ fica bem visível se utilizarmos os critérios de aquisição e de acesso aos bens culturais e materiais, especialmente no que se refere às tecnologias digitais em constante renovação. As escolas públicas, com os poucos investimentos e atualização das tecnologias digitais, acabam contribuindo para o fortalecimento dessa desigualdade, dentro dessa “suposta sociedade de iguais”, dentro desse habitat escolar, do qual fazem parte as nossas informantes como docentes.

Essas mesmas dificuldades encontradas nas falas das professoras PDE/PR (além de outras) são encontradas no trabalho de Bettega (2010). Essa autora apresenta uma relação de entraves que dificultam o uso das salas de informática nas escolas públicas do Estado de São Paulo, próximos aos problemas vividos pelos professores nas escolas públicas do Paraná, o que demandam investimentos financeiros para manutenção e atualização das tecnologias digitais. Portanto, as mudanças efetivas, mesmo após processo de formação continuada, esbarram na complexidade que envolve o processo educacional.

Mediante as dificuldades descritas e analisadas, apresentamos na sequência as adaptações realizadas para que a implementação da produção didático-pedagógica se efetivasse.

3.7 ADAPTAÇÕES NO MOMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Em função das possíveis dificuldades (ou até mesmo facilidades) de implementação da produção didático-pedagógica do PDE, questionamos se o professor teve de fazer alguma adaptação no momento da implementação e, das dezesseis professoras participantes de nossa pesquisa, dez responderam afirmativamente. Com o intuito de saber quais foram essas adaptações, deixamos uma questão aberta para que as professoras pudessem expô-las. As respostas podem ser visualizadas na íntegra no Quadro M1 – Adaptações no momento de implementação do projeto PDE (Apêndice M), que serão discutidas na sequência.

Em relação às adaptações realizadas, alguns depoimentos confirmam e completam relatos apresentados no Quadro L1 – Dificuldades ou facilidades com a implementação do projeto PDE (Apêndice L), pois se tiveram dificuldades, tanto em relação à lentidão da *Internet* quanto em relação à ausência de computador, as professoras precisaram fazer adaptações: “*formar grupos para executar atividades que seria individual, por exemplo*” (p5); “*tive que salvar o arquivo do livro de literatura na íntegra, tendo em vista que a leitura on–line não foi possível, pois a Internet era lenta*” (p7); “*tive que mostrar o blog depois de pronto para os alunos no meu notebook e com o data show, pois o sistema PROINFO não abriu o blog*” (p12) e “*carregava o meu notebook para todas as aulas, por causa das falhas da TV Multimídia, e muitos trabalhos e pesquisas que deveriam ser feitos na escola tinham que ser terminados em casa pela lentidão da internet*” (p15).

Das professoras que não apresentam adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático–pedagógica do PDE/PR – p4, p8, p11, p13, p14, p16, convém ressaltar três delas que apresentam facilidades: “*tecnologias não só atraem a classe discente, pois sou fascinada pelo uso de ferramentas tecnológicas e isso fez com que eu aprendesse e buscasse formas novas para a implementação de minhas tarefas*” (p8); “*laboratórios disponíveis em pleno funcionamento*” (p11); e “*tive facilidade pois os alunos sabem usar as tecnologias melhores q a gente*” (p14), confirmado em entrevista, em função do uso dos celulares dos alunos: “*porque o celular tá muito integrado, né, então eles conseguiram mesmo (...), apesar de que tinha 2 ou 3 computadores, e daí foi usado os computadores também, mas só que como era muito pouco, ... mais pelo celular mesmo*” (p14). A dificuldade de falta de computadores encontrada por p14 foi superada pela disponibilidade de os alunos utilizarem seus próprios celulares, pelo domínio e letramento que eles tinham para isso.

Já as outras três professoras – p4, p13 e p16, mesmo com dificuldades, não apresentam nem no questionário e nem no artigo adaptações realizadas. As dificuldades relatadas foram: “*o acesso aos computadores (poucos equipamentos para muitos alunos)*” (p4); “*o funcionamento das máquinas e o acesso a Internet na época. O laboratório da escola apresentava muitas falhas técnicas*” (p13); “*acho que a maior dificuldade foi a falta de interesse do próprio ‘Hemocentro’ em disponibilizar ônibus para coleta e cadastro de doares [doadores] em minha cidade*” (p16), referindo-

se ao trabalho extraclasse desenvolvido, envolvendo os alunos, comunidade e Hemocentro.

Entretanto, na entrevista, quando questionadas sobre as adaptações, tanto p4 quanto p13 afirmam: “*trabalhar com pequenos grupos primeiros, né, pegava, daí fazia parceria com os professores pra poder trabalhar com pequenos grupos, ou seja, retirar com todos professores quando tava trabalhando pra poder trabalhar com aquele pequeno grupo*” (p4); “*eles sentavam de dois, um ajudava o outro; às vezes, eles vinham em dias que eu não podia ir, mas eles iam, como eles já tinham ouvido a orientação, eles tentavam fazer*” (p13). Já p16 afirma: “*não me lembro mais o que que eu fiz, eu até escrevi que teve coisas que eu não consegui fazer, eu fiz sim, mas não me lembro mais o que que foi que eu deixei de fazer, mas algumas coisas eu deixei sim, tenho certeza*” e, mesmo a partir dessa afirmação, não disse que tipo de adaptação realizou, apenas reforçou que tinha escrito isso no projeto.

P1, mesmo sem ter respondido ao questionário sobre qual foi a adaptação realizada em relação aos poucos computadores e a dificuldade de acesso à internet, registra no artigo que “*os alunos sentavam-se em dupla*”. O mesmo ocorre com p3, que no artigo, após afirmar que só havia doze computadores, escreve: “*os alunos utilizariam os computadores em dupla ou em trio*.” Já em relação às adaptações mencionadas por p10, uma das atividades propostas foi realizada em sua própria casa: “*com visita organizada em pequenos grupos de alunos fazendo-os cada qual criar o seu [e-mail]*”. Esse último contexto não seria um procedimento natural, durante os anos letivos, com várias turmas, por isso, mesmo a professora sendo persistente em seu propósito, provavelmente ela desistiria se não fosse pela necessidade de implementação do projeto de intervenção pedagógica do PDE/PR.

Portanto, das onze professoras com algum problema relacionado ao acesso do laboratório de informática, tais como: defasado, sem internet ou com internet lenta, com poucos computadores. Dez professoras apresentam alguma adaptação realizada no momento de implementação da produção didático-pedagógica em relação a esses entraves. Isso corrobora com a realidade da escola e da sala de aula que é marcada por adaptações, o que faz parte do *habitus* professoral (BOURDIEU, 2004; 2007) de nossas informantes.

Uma outra adaptação observada, em função de dificuldades encontradas, foi o trabalho ser desenvolvido em contraturno, como ocorre com p1, p3 e p6, por causa de indisciplina dos alunos, problemas com os laboratórios de informática e tempo para

o desenvolvimento das atividades. Já p8 se propôs a desenvolver as oficinas organizadas pela produção didático–pedagógica em contraturno, com alunos que se dispuseram a participar, mas não expõe o motivo no artigo e não nos concedeu entrevista. Como já dissemos, há essa possibilidade no PDE/PR, mas, fora desse contexto, as dificuldades teriam de ser enfrentadas durante o turno normal das aulas.

A justificativa dada ao questionário para adaptação da produção didático–pedagógica do PDE, por parte de p1, foi um dos problemas relatados pela professora, uma dificuldade para a implementação do projeto na escola: *“alguns sites não podiam ser acessados, pois eram bloqueados pelo governo, apesar de não ter nenhum conteúdo impróprio”*, cuja adaptação realizada foi *“enquanto os alunos realizavam uma atividade, a professora atendia em dupla para que observasse os poemas no seu computador pessoal”*.

P12 também teve problemas em relação aos bloqueios, e segundo a professora *“o sistema PROINFO não abriu o blog, vinha a mensagem ‘não autorizado’, como as outras redes sociais... foi possível postar os textos, apesar das dificuldades acima, mas não abria o blog pronto pra ver as visualizações e comentários dos leitores do blog.”*. Por isso, sua adaptação foi mostrar o blog depois de pronto pelo próprio notebook e com o *data show*. Porém, de acordo com p12 *“o resultado não foi o mesmo, porque a intenção é que eles lessem dos colegas, que eles comentassem né, é isso já não teve, já isso não aconteceu”*. Portanto, essa foi uma limitação para o projeto de intervenção pedagógica, cujo resultado ficou aquém do esperado. Esse fato é muito comum também no cotidiano da escola pública, independentemente, portanto, de formação continuada, a realidade acaba determinando as práticas pedagógicas.

Em relação aos bloqueios, como os relatados por p1 e p12, destacamos uma discussão de Paiva (2012, p. 6) sobre as inovações tecnológicas e sobre os exemplos de repressão ao longo da história da humanidade, tanto em relação ao livro quanto ao computador, pois, segundo ela, ambos têm o poder de desestabilizar o poder. A autora acrescenta que *“[...] as escolas são também agentes de censura e aprendizes de línguas adicionais são impedidos por muitas delas de participar de sessões de chat, assistir vídeos no youtube ou acessar redes sociais, mesmo que seja para praticar ou terem acesso a essas línguas”* (PAIVA, 2012, p.6). Bloqueios como esses limitaram o trabalho das professoras p1 e p12 no momento de implementação de seus projetos, desestabilizando o fazer pedagógico.

O mesmo bloqueio aconteceria com p2, se tivesse conseguido implementar seu projeto, visto que ela propunha utilizar o Orkut, e as redes sociais também têm acessos bloqueados nos computadores das escolas paranaenses. Entretanto, apesar de p2 afirmar no questionário: *“pesquisei os gêneros que circulavam no Orkut e trabalhei com eles, utilizando o laboratório de informática do colégio”*, no momento da entrevista, a professora informa que não conseguiu trabalhar com os computadores, tanto pela dificuldade de acesso quanto pelo fato de os alunos não dominarem e não terem computador, nem Orkut. Isso pode ser confirmado em: *“na verdade, uma coisa é aquilo que você prevê e a outra é o que acontece de fato. (...) então desviou bem daquilo que eu me propus, eu não conseguia trabalhar muito com as tecnologias não”*, modificando, portanto, o que havia proposto: não trabalhou com o laboratório de informática, nem com computadores e com o Orkut, mas desenvolveu trabalho com textos impressos e publicação de um livro. Porém, a professora não expõe essas dificuldades no artigo e nem no questionário, eximindo-se de assumir os entraves da rede pública, inclusive para um processo de formação continuada pelo PDE/PR, por meio dos materiais exigidos para sua conclusão; ela se limita a expor o desejável, mas não a realidade. Apenas por meio de entrevista, as dificuldades foram assumidas e as adaptações foram relatadas, o que consideramos uma forma de mascarar o próprio processo PDE/PR, cuja formação continuada não interfere na estrutura da escola, na realidade.

P9 afirma no questionário que teve de adaptar a programação radiofônica, no momento de implementação da produção didático-pedagógica do PDE, pois fora roubado quase todo o material, mas nada é mencionado no artigo. Em entrevista, porém, afirma que comprou material com seus próprios recursos, que teve de ser adaptado para o pátio. Essa é mais uma situação com uma solução atípica enfrentada para o cumprimento da implementação do projeto pelo PDE/PR, porém, provavelmente isso não aconteceria se não fosse para o PDE/PR.

Apesar de p10 realizar outras adaptações, a resposta dada ao questionário destaca-se das demais, pois envolve a sua atuação: *“tive que aprender, pois meu projeto envolvia fábulas e minha orientadora fez-me mudar para poema e blog”*. Portanto, o contexto de formação continuada e a orientação pela IES exigiram dessa professora uma mudança de atitude, diante da alteração do projeto de intervenção pedagógica idealizado inicialmente por ela.

Das professoras que responderam ao questionário, p11 apresentou como facilidade: “os laboratórios disponíveis em pleno funcionamento”, talvez por isso não precisou fazer adaptações no momento de implementação da produção didático-pedagógica do PDE. Sendo assim, questionamos como foi desenvolvida a atividade com os *chats* e *e-mails*, mas não obtivemos resposta pela entrevista escrita.

Mesmo apresentando mais de uma dificuldade, várias professoras – p1, p5, p6, p9, p10 e p12 – acabam apresentando ao questionário apenas uma adaptação ou limitam-se a apresentar apenas um problema. Contudo, em entrevista ou no artigo há relatos de como se sucederam as implementações da produção didático-pedagógica e demais adaptações.

Portanto, a maioria das professoras acabou realizando adaptações para implementação de seus projetos, que foram apresentadas no artigo, no questionário ou na entrevista. Compilamos sinteticamente essas adaptações no quadro a seguir:

Quadro 8 – Dificuldades encontradas e adaptações realizadas

P	Dificuldades e/ou facilidades	Adaptações realizadas
p1	Sem Internet; poucos computadores; ausência de um técnico; problemas técnicos; problema de letramento e exclusão digital dos alunos; sites bloqueados.	Atender em dupla em seu computador pessoal; os alunos sentaram em dupla; algumas atividades realizadas em contraturno.
p2	Alunos sem computador; problema de letramento e exclusão digital dos alunos; problemas burocráticos internos à escola.	Desenvolver atividades com textos impressos e publicação de um livro; não trabalharam com computadores, nem com Orkut.
p3	Internet lenta; poucos computadores; ausência de um técnico; indisciplina dos alunos gerada pela curiosidade e uso das tecnologias.	Mudar o plano de trabalho docente; atividade realizada no contraturno; alunos utilizaram os computadores em dupla ou em trio.
p4	Poucos computadores; ausência de um técnico.	Trabalhar com pequenos grupos.
p5	Poucos computadores; problemas técnicos; problema de letramento e exclusão digital dos alunos.	Formar grupos para executar atividades que seriam individuais.
p6	Problemas técnicos; problema de letramento e exclusão digital dos alunos; desinteresse e resistência por parte dos alunos em participar da proposta para aula (falta de tempo).	Trabalhar com editor de texto (writer), além de aula no contraturno.
p7	Internet lenta.	Salvar o arquivo do livro de literatura na íntegra.
p8	Internet lenta.	Não informado.
p9	Equipamentos roubados.	Adaptar a programação radiofônica.
p10	Internet lenta; poucos computadores; problemas técnicos; problema de letramento e exclusão digital dos alunos.	Aprender para utilizar blog; os que sabiam um pouco ajudavam o colega; os alunos realizaram atividade na casa da professora.
p11	Laboratório disponível em pleno funcionamento.	Não informado.
p12	Laboratório de informática defasado; sem Internet, Internet lenta; problema de letramento e exclusão digital dos alunos.	Mostrar o blog no notebook da professora e pelo data show da escola.
p13	Sem Internet; ausência de um técnico; problemas técnicos.	Trabalhar em duplas: um ajudava o outro.
p14	Laboratório de informática defasado; poucos computadores; facilidade: domínio dos alunos em relação às tecnologias.	Utilizar os celulares dos alunos.
p15	Internet lenta.	Utilizar o próprio notebook e muitas atividades foram realizadas em casa pelos alunos.
p16	Problema de letramento e exclusão digital dos alunos; desinteresse e resistência por parte dos alunos em participar da proposta para aula.	Desenvolver atividades no contraturno; intervenção mais intensa do professor na produção dos blogs.

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa na leitura do quadro 8, as reações da maioria das professoras são uma necessidade ao que é exterior, mas que interfere em suas estruturas internas – o *habitus* – e que “produz práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2007, p. 202). As professoras precisam ajustar-se, adaptar-se ao que lhes são oferecidos, seu *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral depende dessa estrutura. Se para Silva (2003, p. 39), “[...] a partir de experiências vividas no período de escolarização pode-se apreender as estruturas estruturadas/estruturantes de um *habitus* professoral”, também na formação continuada elas “[...] podem sofrer reestruturações advindas de novos elementos sócio-histórico-culturais que vão sendo engendrados no seio da sociedade, como um todo” (SILVA, 2003, p. 39), inclusive com as novas tecnologias digitais e com o *habitus* professoral.

O levantamento e as análises realizadas nesta seção contribuem para atingirmos um dos objetivos específicos propostos para esta tese: **Verificar as adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, mediante possíveis dificuldades encontradas.** Como vimos, de acordo com as professoras, com exceção de p8 e p11, foram várias as adaptações necessárias para que o projeto de intervenção pedagógica se efetivasse. Isso comprova, portanto, a capacidade de o professor realizar adaptações pedagógicas, mediante dificuldades encontradas. De acordo com Silva (2003), o *habitus* professoral desempenha o papel de mediador que, no caso de nossa pesquisa, está entre a proposta a ser implementada por meio das tecnologias (ou não) e a adaptação a ser realizada (ou não), em função dos entraves encontrados (ou não).

Portanto, uma das características presentes é a habilidade das professoras de sempre estar modificando, aprimorando, adaptando, buscando soluções para os problemas encontrados, inclusive relacionados aos usos das TDIC, seja em função de entraves estruturais, materiais ou pedagógicos; seja custeando do próprio bolso, em função do roubo dos equipamentos no momento da reforma da escola: “os aparelhos pra inaugurar o programa a rádio enquanto PDE, eu comprei com meu dinheiro, porque a briga rolava pra eu não implantar o projeto, aí eu pensei, vou comprar com meu dinheiro mas a rádio vai ser montada, vai ser inaugurada como PDE” (p9).

Dando continuidade à nossa análise, ampliamos as discussões sobre os usos das TDIC para a implementação da produção didático–pedagógica no processo de letramento tecnológico–digital para o ensino–aprendizagem e para a atuação do professor, mediante formação pelo PDE/PR. Por isso, retomamos dados de nosso *corpus* para caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante a produção didático–pedagógica inicial (a proposta), em contraste com a implementação desenvolvida (realmente efetivada), a fim de identificar os modelos de ensino–aprendizagem que aparecem no momento dessa implementação com a utilização das TDIC. Para isso, criamos categorias de análise que serão expostas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Nosso propósito para este capítulo é aprofundar as análises realizadas até o momento e caracterizar as práticas pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa, nossas informantes, com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mediante produção didático-pedagógica inicial (desejada, almejada – proposta no projeto de intervenção) em contraste com a implementação realmente desenvolvida (efetivada – realizada no chão da escola). Essa é a proposta para **4.1. Características das práticas pedagógicas efetivadas**, cujas características, ou seja, as categorias criadas por nós, são apresentadas em: 4.1.1 Adaptabilidade; 4.1.2 Mutabilidade; e 4.1.3 Exatibilidade. Além disso, dentro dessas categorias, criamos subcategorias para melhor especificá-las.

Na sequência, os modelos de ensino-aprendizagem com o uso de TDIC para as implementações das produções didático-pedagógicas das professoras são apresentados em **4.2. Modelos de ensino-aprendizagem e o uso das TDIC** e, posteriormente, classificados e analisados em: 4.2.1 Práticas de transmissão de conteúdo; 4.2.2 Práticas de exploração de conteúdo; 4.2.3 Práticas de construção de conteúdo; 4.2.4 Práticas de interação; e 4.2.5 Práticas de colaboração e compartilhamento.

A seguir, rerepresentamos as questões de pesquisa, os objetivos específicos relacionados a essas questões, apresentamos os procedimentos de análise para alcançar tais objetivos propostos a fim de sintetizar e melhor visualizar o percurso realizado neste capítulo.

Quadro 9 – Questões de pesquisa, objetivos e procedimentos II

Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Procedimentos de análise
Quais as contribuições das TDIC como forma de inclusão e desenvolvimento de letramento digital pela ótica dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, no momento de implementação das propostas didático-pedagógicas?	Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR; Caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante produção didático-pedagógica inicial em contraste com a implementação desenvolvida.	Levantamento e análise das propostas presentes nos artigos, nas produções didático-pedagógicas bem como nas respostas dadas ao questionário e à entrevista sobre a proposta inicial em contraste com a implementação desenvolvida.
Que modelos de ensino-aprendizagem aparecem nas práticas dos professores PDE com o uso das TDIC?	Identificar os modelos de ensino-aprendizagem que aparecem no momento de implementação da produção didático-pedagógica desenvolvida com a utilização das TDIC.	Levantamento e análise das práticas desenvolvidas e apresentadas nos artigos, bem como nas produções didático-pedagógicas e nas respostas dadas ao questionário e à entrevista.

Fonte: Elaboração própria.

Destacamos que uma categoria de análise não invalida nem se sobressai em relação à outra, pois são aspectos diferentes de análise de uma mesma produção didático-pedagógica, embora elas estejam fortemente relacionadas.

De acordo com Bardin (1979, p. 117, destaque original), “[...] a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, o que nos faz compreender melhor esse procedimento científico. Ainda segundo essa autora, classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. “O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 1979, p. 118). Esse é o nosso propósito nas próximas seções.

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFETIVADAS

O capítulo anterior ajudou-nos a compreender a contribuição que as TDIC podem oferecer para a prática de ensino-aprendizagem, para a formação de professores e alunos letrados neste contexto sócio-histórico-digital em que estamos

imersos. Vimos também que a escola não está tão inserida e atualizada quanto professores desejam e, muitas vezes, o que é proposto em um projeto de intervenção pedagógica precisa ser alterado. Mesmo depois de uma formação continuada, depois de leituras e reflexões acerca das TDIC na Educação durante o PDE/PR, são as dificuldades, os entraves encontrados pelas professoras, ou seja, a realidade encontrada na escola, que determinam efetivamente como serão as práticas de uma produção didático-pedagógica. Por isso, nosso interesse é pela caracterização dessas práticas, ou seja, contrapor a proposta inicial e o que foi efetivamente realizado. Procuramos identificar a característica predominante das práticas de ensino-aprendizagem do projeto de intervenção. Para isso, elaboramos categorias que nos guiam para uma diferenciação e um agrupamento das implementações didático-pedagógicas, bem como para a análise de nossos dados.

Independentemente das diferenças entre os projetos de intervenção pedagógica das professoras, elas propõem práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com alunos e com o uso de tecnologias digitais, no momento de implementação da produção didático-pedagógica, cumprindo uma exigência do processo de formação continuada PDE/PR. Por isso, há diferenciação e reagrupamento entre essas práticas.

Criamos categorias de análise que nos levam a compreender as características das práticas das professoras de Língua Portuguesa, no momento de implementação da produção didático-pedagógica. Procuramos saber, a partir dessas propostas, como foram as ações dessas professoras, as decisões tomadas por elas no momento dessa implementação, diante de dificuldades e/ou facilidades, principalmente em função do uso das tecnologias digitais.

A seguir, discutimos as categorias que elucidam as características da implementação da produção didático-pedagógica na escola, ou seja, a proposta inicial e o que foi efetivamente realizado, as quais denominamos como: adaptabilidade, mutabilidade e exatibilidade. Adiantamos que as duas primeiras categorias vêm ao encontro do *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral dos nossos informantes, adquirido com o tempo e experiência, mediante dificuldades, entraves, limites possibilitados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação no momento de implementação da produção didático-pedagógica, ou seja, a “[...] espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas” (BOURDIEU, 2004, p. 98).

Assim apresentamos a característica predominante da implementação do projeto de intervenção, no que tange à proposta inicial e ao que foi realizado na prática. Cabe destacar que essas categorias não são mutuamente excludentes, mas estão relacionadas entre si, pois se houve mudança total do projeto, acaba havendo uma adaptação ao que a realidade permite. Além disso, a produção didático-pedagógica pode ser mutável totalmente ou apenas adaptada, ou ainda aplicada exatamente como a proposta inicial em outros contextos.

Entretanto, o mais importante não são as categorias em si mesmas, senão as relações possíveis de estabelecer com a implementação das propostas didático-pedagógicas do PDE/PR para gerar novos conhecimentos e compreender o *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral no momento dessa implementação, elaborado ou reelaborado após um processo de formação continuada.

Para melhor caracterização dessas categorias, criamos subcategorias, pois as adaptações e/ou as mudanças da produção didático-pedagógica podem ser estruturais, materiais e/ou pedagógicas. A denominação dessas categorias e subcategorias e as suas características utilizadas nas nossas análises podem ser observadas, de forma sintética, no quadro a seguir. As especificações serão retomadas, definidas e discutidas em: 4.1.1. Adaptabilidade; 4.1.2 Mutabilidade; e 4.1.3 Exatibilidade.

Quadro 10 – Complexidade da implementação da produção didático-pedagógica

Categorias	Subcategorias	Características
Adaptabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturais/materiais • Pedagógicas 	Adaptação da produção didático-pedagógica no momento da implementação.
Mutabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturais/materiais • Pedagógicas 	Mudança total da produção didático-pedagógica no momento da implementação.
Exatibilidade		implementação exata da produção didático-pedagógica no momento da implementação.

Fonte: Elaboração própria.

Mediante o *corpus* de análise, composto por informações do artigo do PDE, produção didático-pedagógica, questionário e entrevista, buscamos as regularidades existentes entre eles e entre as propostas das dezesseis professoras acerca da característica predominante da implementação da produção didático-pedagógica, a

proposta inicial e o que foi efetivamente realizado no momento de implementar, considerada por nós nesses três níveis de execução.

Das dezesseis informantes desta pesquisa, dez professoras fizeram alguma adaptação no momento da implementação da produção didático-pedagógica e seis professoras responderam ao questionário que não fizeram adaptação. Essas informações do questionário são confrontadas com o artigo e a entrevista (das professoras que a concederam). Além disso, as professoras que não apresentam informações ao questionário fizeram-nas no artigo ou no momento da entrevista. Essas informações, independentemente de sua origem, são descritas, inferidas, interpretadas e analisadas para melhor compreensão de como as atividades ocorreram. Entretanto, as respostas dadas ao questionário, e já apresentadas em 3.4 Adaptações no momento de implementação da produção didático-pedagógica, são retomadas.

Antes de adentrarmos às análises, Pereira (2000a), ao discutir sobre a simplificação do problema na Educação centrar-se, geralmente, na formação/qualificação do educador, afirma que “[...] as condições materiais são geralmente esquecidas ou marginalizadas” (PEREIRA, 2000a, p. 22) pelas políticas governamentais. Essa dimensão pode ser melhor compreendida pela análise das categorias e subcategorias em questão, pois uma das subcategorias diz respeito às dificuldades encontradas pelas professoras no que tange aos aspectos estruturais/materiais encontrados na escola no momento de implementação de seu projeto.

As dificuldades inerentes ao fazer pedagógico são representativas das ações das professoras no momento de implementação da produção didático-pedagógica, mas também dos acontecimentos do cotidiano, mediante planejamentos das aulas e realizações efetivadas. Essas categorias nos farão compreender melhor a dinâmica do Ambiente Educacional (Habitat Escolar) ou do Espaço Educacional, o “lugar praticado”, segundo Certeau (2002, p. 202), no qual as professoras estão imersas.

As categorias e subcategorias substanciam a teoria das práticas didático-pedagógicas e elucidam como se dá a contribuição das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica das professoras de Língua Portuguesa do PDE/PR e como se dão as estabilidades e instabilidades da arte do fazer pedagógico, ou seja, evidenciam a arte do cotidiano dos envolvidos nesse processo, a partir da Epistemologia da Prática e da racionalidade crítica da prática docente. Ademais,

contribuem para que atinjamos um dos objetivos específicos: **caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante produção didático–pedagógica inicial em contraste com a implementação desenvolvida.**

Entretanto, para além desta perspectiva teórica na área da Educação, encontramos subsídio na antropologia ecológica. Segundo essa teoria, as “[...] populações humanas procuram superar a potencial instabilidade do sistema por meio da diversificação localizada, buscando a autossuficiência;” (MORAN, 1994, p. 386). Em nosso caso, as professoras também asseguram o funcionamento de práticas de ensino–aprendizagem, mesmo diante de instabilidades. Uma dessas formas acontece por meio de adaptações no momento de realização da aula, a partir de uma produção didático–pedagógica e de possíveis imprevistos para a sua efetivação conforme o planejamento.

4.1.1 Adaptabilidade

Ao criarmos a categoria adaptabilidade, que diz respeito à qualidade de ser adaptar, pensamos no *corpus* que tínhamos em mãos e, principalmente, nas respostas dadas ao questionário sobre as dificuldades encontradas no momento de implementação da produção didático–pedagógica e nas adaptações realizadas para que a implementação acontecesse.

A formação continuada pelo PDE/PR e as exigências para participação e cumprimento desse programa cobram conhecimentos específicos sobre alguns recursos oferecidos pelas TDIC. Além disso, o contexto sócio–histórico–digital também cobra a inserção das TDIC em práticas pedagógicas, logo, letramentos para atender a essa demanda. Entretanto, essa inserção pode ser planejada e, até mesmo, idealizada, mas a prática pode ser frustrada.

Não há uma discussão teórica formal sobre esse aspecto, específico sobre práticas pedagógicas propostas e efetivadas, nem sobre as características propostas por nós. Sobre a adaptabilidade, só encontramos autores que discutem esse aspecto na literatura de abordagem da Antropologia Ecológica, tanto em termos fisiológicos como socioculturais, ou seja, a “[...] adaptabilidade humana enfatiza a plasticidade das respostas humanas ao ambiente” (MOLINA; LUI; SILVA, 2007, p.20). Acreditamos que essa teoria pode contribuir para nossa pesquisa, visto que nos faz compreender

melhor o enfrentamento vivido nas escolas. Segundo abordam Molina, Lui e Silva (2007, p. 20) sobre essa teoria:

A abordagem dos estudos em adaptabilidade humana está centrada em como as populações humanas, ao interagirem umas com as outras e com seus ambientes, procuram se acomodar a problemas ambientais que enfrentam. Os diversos níveis de ajustamentos possíveis têm por fim aumentar a adaptabilidade.

Portanto, se o homem possui essa habilidade de adaptar-se ao meio, acomodar-se, ajustar-se, mediante problemas enfrentados, as professoras também podem manifestar essa plasticidade em suas práticas pedagógicas, mediante as dificuldades para implementação do seu projeto de ensino. A partir do ponto de vista da ecologia evolutiva, em termos socioculturais, as professoras procuraram ajustar-se ao “habitat escolar”, mesmo que essa adaptabilidade do projeto interfira na qualidade e nos resultados pedagógicos. Ainda segundo a Antropologia Ecológica,

[...] a adaptação não se refere a uma acomodação ou submissão passivas aos limites do ambiente (biológico e cultural), mas sim a estratégias adotadas com relação à exploração de recursos naturais, no esforço para a manutenção e reprodução da população humana local. (MOLINA; LUI; SILVA, 2007, p.21).

Também no ambiente educacional, a adaptabilidade ocorre para dar continuidade ao processo educativo, em forma de estratégias adotadas com vistas à exploração das possibilidades disponíveis no processo educativo, as quais dependerão das decisões do profissional.

Segundo Moran (1994, p. 23), o “[...] estudo da adaptação humana está centrado em características funcionais e estruturais das populações humanas que auxiliam a enfrentar alterações ambientais e condições de grande estresse”. De acordo com esse autor, uma das “[...] características mais notáveis das populações humanas é que elas são admiravelmente adaptáveis”.

Acreditamos que a necessidade de estratégias adaptativas, no caso do habitat escolar, refletirá em adaptabilidade estrutural/material ou pedagógica. Em vista disso, as adaptações também podem ser subcategorizadas, haja vista a possibilidade de tipos diferentes de problemas no momento de implementação da produção didático-pedagógica por parte das professoras, gerando adaptações específicas, por isso, a

criação de subcategorias, pois as adaptações podem ter ocorrido em função de questões estruturais/materiais ou pedagógicas, ou até mesmo em função das duas.

As adaptações estruturais/materiais estão condicionadas a ausências de condições físicas da escola, no que tange à oferta (ou falta) de subsídios estruturais/materiais para o cumprimento do proposto pela produção didático-pedagógica para o momento de implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola. Para a implementação, o professor precisa de um recurso material, um instrumento pedagógico, mas não o dispõe, por isso precisa fazer adaptações na prática, precisa fazer de outra maneira. Essa adaptação estrutural/material ocorre com as implementações de p1, p3, p4, p5, p6, p7, p9, p12, p13, p14 e p15.

Já em relação à adaptação pedagógica, ela acaba sendo necessária em função de dificuldades encontradas para a implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola, conforme idealizado inicialmente. O professor, por meio do projeto, demandava uma didática para o processo ensino-aprendizagem, que muitas vezes precisa ser modificada em função, inclusive, de entraves estruturais/materiais. As professoras que precisam fazer adaptações pedagógicas são: p3, p4, p5, p6, p7, p12, p13, p15 e p16.

Três professoras – p1, p9 e p14 – realizam adaptações estruturais, que não interferem na prática pedagógica planejada anteriormente, mediante utilização das TDIC. O depoimento de p1 encaixa-se na subcategoria estrutural, pois sites bloqueados, mesmo não tendo conteúdo impróprio, como afirma a professora, foram visualizados pelo seu computador pessoal, em dupla de alunos, enquanto os demais realizavam outra atividade. Adaptações, portanto, precisaram ser efetivadas. Além do que foi mencionado no questionário e no artigo, p1 afirma que um dos sites também foi visualizado pelo seu computador pessoal, pois *“não foi possível observar alguns recursos utilizados nos poemas porque os computadores não dispõem dos programas necessários”*. Além disso, na produção didático-pedagógica, p1 afirma: *“vocês estarão em duplas, pois não há computadores para todos os alunos, portanto é importante que vocês se revezem no uso do equipamento”*. Ou seja, a professora tinha ciência dessa realidade e preparou as atividades para o desenvolvimento em duplas. Portanto, ocorreu apenas adaptação estrutural.

O problema apresentado por p9, o roubo de equipamentos, ocorreu no ano em que ela esteve afastada para o PDE, pois a Rádio Escola já funcionava. Além disso, a escola esteve em reforma e, quando a professora retornou para a implementação

da produção didático–pedagógica, os equipamentos já tinham sido roubados, por isso existiu a necessidade de adaptação estrutural/material: *“Adaptar a programação radiofônica para o Pátio, na hora do intervalo, já que foi roubado quase todo o material eletrônico adquirido anteriormente”*. Portanto, a implementação não deixou de ocorrer, mas precisou ser adaptada.

Apesar de apresentar como facilidade os alunos saberem utilizar as tecnologias melhor que a professora e ter problema com a falta de computador, p14 acaba desenvolvendo a produção didático–pedagógica com o uso dos celulares dos alunos, em função do não funcionamento dos computadores: *“apesar de que tinha dois ou três computadores, e daí foi usado os computadores também, mas só que como era muito pouco, ... mais pelo celular mesmo”*. Acaba havendo, em função da falta de material, uma adaptação estrutural. Contudo, a prática de publicação dos poemas no Twitter acontece normalmente com a utilização dos celulares dos alunos, o que não interferiu pedagogicamente no que a professora propôs.

Já p16 realiza apenas adaptação pedagógica: *“muitas das atividades foram desenvolvidas no contraturno, para que as fases fossem desempenhadas envolvendo o máximo de alunos.”* Além disso, afirma: *“Na produção dos blogs foi necessária a intervenção mais intensa do professor, pois eles apresentaram dificuldades na disposição de cada item a ser permitido o acesso aos internautas sobre os temas apresentados”*. O fato de desenvolver atividades no contraturno pode ser corriqueiro no momento de implementação da produção didático–pedagógica, elaborado a partir da formação do PDE/PR ou típico de outros projetos estaduais ou federais, porém, em relação ao desenvolvimento de aulas da base curricular, essas atividades não persistem durante o ano letivo, pois a realidade escolar acaba não permitindo, em função do tempo do professor que atende muitas turmas, às vezes em mais de um colégio.

As demais professoras realizam as duas adaptações – estruturais/materiais e pedagógicas – p3, p4, p5, p6, p7, p12, p13 e p15, pois as dificuldades encontradas em relação à estrutura e aos materiais disponíveis interferem no fazer pedagógico planejado inicialmente por elas.

P3 precisa fazer as duas adaptações, pois desenvolve atividades em contraturno, em função do tempo, da falta de computador, mas também de indisciplina e de descumprimento das regras em relação ao uso dos computadores: *“então para o período da tarde, aí eu selecionei alguns alunos, então esses eram penalizados,*

mas eles eram penalizados pra desenvolver o trabalho, porque eles tinham paixão pra vir pra cá". Portanto, ela realiza as duas formas de adaptabilidade para poder finalizar o processo de formação pelo PDE/PR. Entretanto, fora desse contexto de formação continuada, a solução para os entraves encontrados não seria aplicada.

Apesar de p4 não apresentar no questionário informações sobre adaptações nem mudanças no momento de implementação da produção didático–pedagógica, isso ocorreu e foi confirmado em entrevista. Essa professora não consegue realizar atividade que havia se proposto e faz adaptações, tanto estrutural quanto pedagógica: *"a proposta era fazer um ... jornal eletrônico na escola, criar um jornal da escola, mas essa parte não foi possível, porque a plataforma não aceita, então, ficou, ficou, a gente usou o dia a dia somente portal da escola pra expor lá... os textos que os alunos produziram"*. P4 afirma, ainda, que teve problema com a quantidade de computadores e alunos: *"você tem laboratórios com... com computadores que não estão funcionando, então de dezoito, acaba funcionando doze, treze, então tem que tá fazendo remanejamento de aluno ou trabalha com metade da turma ou com alguns alunos, senão não consegue trabalhar com todos"*. Mesmo assim, desenvolve trabalho com os computadores disponíveis, com *"pequenos grupos"*. P4 desconsidera as orientações da CRTE em relação às TDIC disponíveis para realização e efetivação do projeto de intervenção ao propor uma atividade que não é possível de realizar. Isso pode ser confirmado pelas informações repassadas pela assessora pedagógica da CRTE do Núcleo Regional de Educação de Maringá, em momento de entrevista:

No seminário integrador que acontece no início do PDE, existe uma fala que geralmente fica com... a cargo dos assessores da CRTE (...) Nesse momento, a gente coloca aos professores PDE a situação deles assim: se eles tiverem intenção de usar recursos de tecnologia, então, primeiro, por exemplo, eles vão observar assim, o que eles vão querer usar? Se é um programa de instalar, se vai ser um equipamento(...) e pensar sempre assim: o que a minha escola dispõe? Porque eu tenho que discutir entre os meus pares, mas tem que ser alguma situação que depois eu consiga desenvolver lá na escola. (...) se é uma ferramenta que tem disponível na escola ou tem condição de ter na escola. (...) tem professor, ele vai discutir a opção de um site, por exemplo. Na escola com a internet que nós temos que ela tem filtros de acesso, eu não acesso o Facebook. Mas que outra mídia social poderia fazer uso? Talvez ele possa usar um blog, né... criar uma página, ou usar o próprio site da escola, como uma comunicação. Então a gente tenta colocar pra eles assim, o que eles vão poder usar

A mesma adaptação estrutural ocorre com a atividade realizada por p5, pois o professor forma grupos para *"executar atividades que seria individual"*, em função da falta de equipamento para desenvolver essa atividade, o que reflete na adaptação

pedagógica de sua produção didático–metodológica. Essa característica é bastante comum nas ações docentes, em função da falta de material, no caso das práticas em foco, materiais relacionados às TDIC. Também p6 acaba desenvolvendo adaptações estruturais e pedagógicas, pois tinha intenção de trabalhar a escrita por meio da *wiki*, mas não a desenvolve em função de exclusão digital dos alunos e da escola. Ela adapta o trabalho ao editor de texto e, com muita dificuldade, conforme informado em entrevista, utiliza o editor de imagens do Linux. Além disso, para dar conta de realizar as atividades, desenvolveu algumas delas em contraturno com alguns alunos. Portanto, são várias as adaptações que desestimulam a continuidade de trabalho pedagógico envolvendo as TDIC ao longo do ano, limitando–se apenas ao cumprimento da implementação da produção didático–pedagógica elaborada a partir do PDE/PR.

As informações referentes às adaptações trazidas por p7 foram confirmadas via *e–mail*, pois ela não concedeu entrevista. Portanto, além das informações dadas ao questionário: *“tive que salvar o arquivo do livro de literatura na íntegra, tendo em vista que a leitura on–line não foi possível, pois a Internet era lenta. Também não foi possível aos estudantes fazer os jogos dos Capitães da areia conforme estava previsto”*, também por *e–mail* informou–nos: *“como a escola não teve recursos para adquirir também vários exemplares dos Capitães da areia, foi pensado em propor que eles também pudessem ler o livro no ambiente virtual, haja vista que está disponibilizado no domínio público”* e *“devido ao fato de não haver computadores em funcionamento o suficiente para contemplar todos os estudantes, também a internet ser muito lenta, não foi possível propor a atividade de jogos”*.

Portanto, p7 realiza adaptações em relação à leitura e a não realização dos jogos, alterando a proposta inicial: *“fazer com que os estudantes tivessem a oportunidade de jogar os jogos dos capitães da areia tinha a intenção de atividade de aquecimento para estimular–lhes a fazer a leitura do romance na íntegra”*. Mais uma vez, ocorre adaptação pedagógica, em função de adaptação estrutural/material, tanto pela ausência de material analógico, o livro de literatura, quanto pelas dificuldades digitais, pois a *“leitura on–line não foi possível, pois a Internet era lenta”* e *“não foi possível propor a atividade de jogos”*. Mais uma vez, essas são características desanimadoras para o fazer pedagógico mais atuante e dinâmico.

Da mesma forma ocorre com a proposta de p12: *“Tive que mostrar o blog depois de pronto para os alunos no meu notebook e com o data shoW, pois o sistema*

PROINFO não abriu o blog". O problema de não conseguir acessar o *blog*, já pronto, interferiu no desenvolvimento da implementação da produção didático–pedagógica, pois, com isso, os alunos não realizaram comentários nas postagens dos colegas, sobre as lendas por eles produzidas e digitadas, e posteriormente publicadas pela professora: *“porque a intenção é que eles lessem dos colegas, que eles comentassem né, é isso já não teve, já isso não aconteceu”*. Isso interferiu, portanto, no resultado do processo de interação possibilitado por este recurso tecnológico, limitando e empobrecendo a dinâmica da implementação da produção didático–pedagógica.

P13 também faz adaptações pedagógicas, em função de adaptações estruturais, pois pela falta de computadores e pelo *“funcionamento das máquinas e o acesso a Internet na época. O laboratório da escola apresentava muitas falhas técnicas”*, por isso, *“a gente trocava, sentava de dois ((tosse)), eles sentavam de dois, um ajudava o outro; às vezes, eles vinham em dias que eu não podia ir, mas eles iam, como eles já tinham ouvido a orientação, eles tentavam fazer”*. O fato de os alunos irem à escola realizar a atividade sem a presença da professora também não é muito comum, pois isso demanda um funcionário no laboratório de informática, o que as escolas não possuem, como atestam as informações dadas pelas professoras e pela própria p13; também seria preciso autorização para os alunos frequentarem o laboratório em contraturno sem professor.

P15 também realiza adaptações estruturais e pedagógicas, pois utilizava seu notebook para as aulas, *“por causa das falhas da TV Multimídia”*, mas também *“muitos trabalhos e pesquisas que deveriam ser feitos na escola tinham que ser terminados em casa pela lentidão da internet*. No artigo, essa professora afirma:

é necessário salientar que houve alguns entraves de ordem financeira no percurso. A carência de obras literárias para todos, a fim de fazer um trabalho unificado, e a não disponibilidade de um suporte tecnológico contínuo foram detectados nesses quatro meses de implementação. As TVs Multimídia, já obsoletas, não aceitavam pen drives mais sofisticados, apresentavam problemas de sincronia entre som e imagem e, se eu não tivesse um notebook, certas atividades programadas não ocorreriam.

P15 reforça que todo material disponibilizado aos alunos dependeu exclusivamente dela. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a professora demonstra ânimo em trabalhar, aliar a proposta de implementação com os recursos tecnológicos, ela depara–se com uma realidade que dificulta a sua prática pedagógica. Muito provavelmente, a persistência de p15 tenha se limitado aos *“quatro meses de*

implementação” do Projeto PDE na escola. Além disso, o trabalho em casa, por parte dos alunos, depende da inclusão socioeconômica e digital deles.

Pudemos constatar que um dos desafios desse programa de formação continuada é a implementação da produção didático–pedagógica no retorno para a escola, pois as teorias são lidas, estudadas, (re)vistas nas IES – responsáveis por essa formação teórica; a formação tecnológica – oferecida pela CRTE – motiva a uma preparação e organização de uma produção didático–pedagógica com TDIC; porém, no momento de implementar essa produção com os alunos, os entraves e as barreiras do “chão da escola” exigem adaptações estruturais/materiais e/ou pedagógicas diversas: em função de falta de material: p1, p3, p4, p5, p6, p7, p9, p12, p13, p14 e p15; por desinformação: p4; por indisciplina: p3. Além disso, são necessárias mudanças metodológicas: p3, p4, p5, p6, p7, p12, p13, p15 e p16; trabalho desenvolvido em contraturno: p3, p6 e p13; em dupla ou grupo: p4, p5 e p13. São necessárias, portanto, invenções (ou inversões) práticas do “tipo tática” (CERTEAU, 2002, p. 47): “em nossas sociedades [por que não nas escolas], elas [as táticas] se multiplicam com o esfarelamento das estabilidades locais” (CERTEAU, 2002, p.101, inserções nossas) pela “astúcia” do professor, diretamente relacionada às táticas e não às estratégias. Relembrando que “[...] a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2002, p.101, destaques originais).

Esse contexto apresentado e enfrentado pelas professoras, bem como o levantamento e as análises das características das práticas das professoras (im)possibilitadas pela utilização das TDIC, mediante produção didático–pedagógica inicial em contraste com a implementação realmente desenvolvida, consubstanciam a proposta do *habitus* professoral, que é

[...] concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p.63).

As professoras estão em um contexto específico de práticas de ensino–aprendizagem, cujos esquemas individuais, constitutivos do agir pedagógico, orientam as suas ações. Elas estão subordinadas aos ajustamentos impostos pelas

necessidades de adaptação às situações do cotidiano escolar. Segundo Bourdieu (1983b),

[...] a 'situação' é, de certa maneira, a condição que permite a realização do *habitus*. Quando as condições objetivas da realização não são dadas, o *habitus*, contrariado, e de forma contínua, pela situação, pode ser o lugar de forças explosivas (ressentimento) que podem esperar (ou melhor espreitar) a ocasião para se exercerem e que se exprimem no momento em que as condições objetivas se apresentam (BOURDIEU, 1983b, p.106).

Portanto, ajustamentos às situações encontradas na escola são impostos pelas necessidades e dificuldades e determinados pelo *habitus*, um “[...] sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das práticas”; diferentemente de um hábito, “[...] considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo do que produtivo” (BOURDIEU, 1983b, p.105).

Além da necessidade de estratégias adaptativas para a efetivação da produção didático–pedagógica das professoras, que resultaram em adaptabilidade estrutural/material e/ou pedagógica, também analisamos nosso *corpus* para verificar se ocorreu mudança total, ou seja, muito além de uma adaptação, em relação à execução da produção didático–pedagógica, a qual nominamos de mutabilidade.

4.1.2 Mutabilidade

Ultrapassar a expectativa do estável, aceitar a instabilidade do cotidiano escolar e expor as mudanças necessárias para aplicação de uma proposta exigem do professor a aceitação da desestruturação; é a desconstrução do estável para novas construções advindas do contexto escolar e de tudo que permeia esse contexto, seja humano ou material, objetivo ou subjetivo, adaptável ou totalmente mutável; é superar a resistência às mudanças; é expor uma necessidade. A mutabilidade da proposta em questão se faz necessária para concretizar uma unidade teórico–prática em movimento, durante processo de formação continuada e durante implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola. Não se trata de uma adaptação, com algumas alterações, mas de uma mudança total do que se havia proposto inicialmente em comparação com o que foi realmente efetivado em sala de aula.

Assim como ocorreu na adaptabilidade da proposta, a mutabilidade também pode ter sido gerada em função de questões estruturais/materiais ou pedagógicas, ou até mesmo das duas, as quais são discutidas a seguir, a partir da análise das implementações de p2 e p10.

Apesar de responder ao questionário que utilizou o laboratório de informática do colégio, p2 informa, em entrevista, que não conseguiu trabalhar com os computadores, tanto pela dificuldade de acesso, quanto pelo fato de os alunos não dominarem e não terem computador, nem Orkut. Além disso, mesmo informando trabalhar com o Orkut e gêneros textuais ali produzidos, diante da realidade encontrada: *“os alunos não tinham acesso ao computador, alguns poucos tinham conhecimento das práticas do Orkut”*, a professora trabalhou a produção textual, depoimentos, crônicas, relatos de experiência, não mais com as TDIC, pois *“apenas dois alunos tinham computadores em casa”*. Portanto, a professora teve de fazer uma mudança total da produção didático–pedagógica no momento de implementação, de utilização das TDIC para produção textual de gêneros típicos da rede social Orkut, para um trabalho desenvolvido em sala de aula e publicação de um livro: *“só que desviou totalmente daquilo que eu tinha previsto né, eu achei que eu ia fazer uma coisa e aí na verdade foi outra (...); e os textos que eles foram produzindo, a gente publicou um livro”*.

Além da mudança declarada por p10, pensado inicialmente em fábulas, mas alterado para poema e *blog*, no decorrer da implementação a professora também teve que fazer adaptações. Portanto, além da mudança, houve também adaptabilidade em cima do projeto já modificado, pois de acordo com artigo:

Havíamos planejado para esta oficina, ainda a atividade de criação de um e-mail para cada estudante, mas não conseguimos realizar esta tarefa que deveria ser individual, pois apesar de preencherem todas as etapas que o processo de criação de um e-mail requer, esta não obteve sucesso, dada a lentidão da rede em relação a demanda. Esta atividade teve que ser realizada em nossa casa com a visita organizada em pequenos grupos de alunos fazendo-os cada qual criar o seu, sob minha orientação.

Ou seja, a professora inicialmente realiza uma mudança total, por isso mutabilidade, porém, em cima do projeto já modificado, realiza adaptações. Portanto, além da característica de mutabilidade inicial, ocorre também uma adaptabilidade que é tanto estrutural quanto pedagógica, pois p10 utilizou o computador pessoal e realizou atividade em sua residência. Há ainda uma declaração dessa professora que

confirma a mudança ocorrida, e não apenas adaptação, ao se referir aos usos dos computadores e do blog: “*na minha Escola é uma calamidade, tive que abandonar o projeto PDE, que era também usar o blog, porque não tem condições de levar a turma ao laboratório e fazer um trabalho descente. Tenho que contentar-me com a sala de aula*”. Portanto, predomina em p10 a mutabilidade, a mudança total do fazer pedagógico ao compararmos a proposta inicial e a que foi efetivada.

É o agir no cotidiano da escola que determina algumas adaptações ou mudanças totais, necessárias para que o fazer pedagógico aconteça, para que a ordem se estabeleça. De acordo com Setton (2002, p.65), “[...] a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história.”. Nossas informantes, por meio das alterações que realizam, sejam apenas adaptações ou mudanças totais do projeto de intervenção pedagógica na escola, efetivam a ação docente e contribuem para o ensino-aprendizagem, mesmo que dentro das limitações estabelecidas pelo contexto escolar. Embora a formação continuada pelo PDE/PR possa ter motivado as professoras, os resultados não são estabelecidos pela formação, mas pelo cotidiano da escola e pelas condições ofertadas por ela aos agentes do processo educativo.

Como vimos nas duas seções anteriores, as mudanças ou alterações para efetivação da produção didático-pedagógica das professoras resultaram em adaptabilidade ou mutabilidade estrutural/material e/ou pedagógica, mas também encontramos em nosso *corpus* casos em que houve a implementação exata da produção didático-pedagógica.

4.1.3 Exatibilidade

Pensar na aplicação exata da proposta é paradoxal. Depois de o professor sair de sua rotina, participar de um processo de formação continuada, como é o PDE/PR, voltar para a sala de aula após afastamento de um ano e conseguir aplicar exatamente o que propôs é concretizar o cotidiano docente sem sobressaltos, em um movimento de estabilidade do cotidiano, diante de tantas instabilidades geradas pela formação continuada e pelo próprio contexto educacional.

Em relação à implementação da produção didático-pedagógica do PDE/PR, ao cruzar as informações do artigo, do questionário e das entrevistas (as que foram concedidas), diagnosticamos que das professoras que apresentam facilidades para

implementação da proposta em relação ao uso das TDIC, duas conseguem implementar exatamente como o proposto: p8 e p11.

Apesar de p8 afirmar: “*Foi fundamental porque usei a criação de blogs por parte dos estudantes para expor os trabalhos que continham as fábulas e acabou se estendendo para outras atividades, inclusive de Língua Inglesa.*”, em outro questionamento, ela pondera só utilizar “às vezes” os recursos tecnológicos no momento de implementação do PDE: “*muitas vezes por falta de tempo e também pelo mau funcionamento de nossos laboratórios de informática, pois além de estar ultrapassado, não tem 100% funcionando, é lento e o próprio espaço é diminuto em relação ao numero de estudantes*”. Além disso, informa:

É tremendamente chato quando se quer usar uma ferramenta tecnológica na sala de aula e não funciona. Sinto muito por nossas escolas apresentarem tecnologias arcaicas que nem uma WIFI na sala de aula não é possível conectar, nossas TVs pen drive estão muito danificadas, nossos computadores um dia funciona e no outro, não. Isso são pontos negativos na construção do ensino–aprendizagem de nossos estudantes.

Por isso, mesmo não concedendo entrevista, enviamos *e–mail* para que ela ampliasse essas informações, haja vista a possibilidade de adaptações, frente às dificuldades relatadas, mas não obtivemos resposta.

P11, que realizou PDE em 2009, apresentou como facilidade os laboratórios disponíveis em pleno funcionamento, informação confirmada em entrevista. Por isso, a sua proposta de implementação pôde ser realizada exatamente como fora idealizado inicialmente, pois ela realizou comparação entre a linguagem padrão e a utilizada em *e–mail*: “*os laboratórios estavam em pleno funcionamento, por sorte, e íamos no período da tarde e tbm trocávamos msgs de casa*”. De acordo com a professora, quem não tinha computador em casa, utilizava o da escola no contraturno. Portanto, mesmo tendo “*laboratórios disponíveis*”, os alunos realizavam atividade em casa e, os que não tinham computador, atividades em contraturno.

Portanto, para que a implementação do projeto de intervenção pedagógica pudesse acontecer exatamente como o proposto, as professoras puderam contar com os recursos demandados para a implementação de suas produções didático–pedagógicas e cumpriram o programado, sem sobressaltos e alterações – nem adaptáveis, nem mutáveis –, sem estresses ou frustrações, corroborando com os objetivos pretendidos por elas e atendendo à demanda dos letramentos propostos por este novo contexto sócio–histórico–digital. Fato que acaba sendo animador para

outras e novas propostas didáticas nessa perspectiva, inclusive depois de finalizar a participação na formação continuada pelo PDE/PR. Essas professoras aplicam estratégias aproveitando o que se apresentam disponíveis a elas, potencializando os benefícios de uma produção didático–pedagógica bem elaborada, orientada, inclusive por um professor de uma IES.

Essa continuidade se comprova na resposta de p8, ao ser questionada sobre mudanças que faria hoje ao aplicar o projeto PDE/PR, quando afirma que tentaria desenvolver um trabalho interdisciplinar: “*acho que faria com que ele se ampliasse para as outras disciplinas*”. Além disso, em questão anterior, essa professora já havia afirmado sobre a extensão do *blog* para a disciplina de Língua Inglesa que continua ativo, conforme verificamos no *link* que ela nos disponibilizou, e com postagens de 2015, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira.

À guisa de síntese, apresentamos a seguir os resultados obtidos por meio da análise, anteriormente realizada, dos dados do nosso *corpus* e das características das implementações das propostas didático–pedagógicas das professoras PDE, antes de passarmos para a próxima categorização.

4.1.4 Sintetizando

Como pudemos perceber, a regularidade predominante é a adaptabilidade da produção didático–pedagógica no momento de implementação, pois a proposta inicial é uma e na hora da prática é preciso efetivar adaptações, que vão desde dificuldades estrutural/material até pedagógica, para implementar o que as professoras haviam se proposto. Isso vem confirmar a proposta de Bourdieu (2007), defendida também por Silva (2003, p.12), sobre o *habitus* professoral, cujas “[...] características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas das representações que construímos sobre as coisas”, ou seja, se uma proposta de ensino foi elaborada e no momento de sua implementação surgem problemas, estresses demandados pelo contexto escolar, os professores com sua experiência professoral farão adaptações para que o fazer pedagógico aconteça: “O estresse dentro de um sistema cultural é acompanhado por tentativas (ou ‘movimentos de revitalização’) no sentido de se encontrar soluções e manter a estabilidade” (MORAN, 1994, p. 31), exatamente como ocorre dentro do sistema educacional paranaense.

Afinal, as professoras buscam soluções e mantêm a estabilidade necessária, mesmo depois de adaptações pedagógicas e ou mudanças do que haviam proposto realizar.

Uma síntese da caracterização dessas práticas didático–pedagógicas pode ser visualizada no quadro a seguir, conforme categorias e subcategorias analisadas.

Quadro 11 – Práticas pedagógicas efetivadas

Categorias	Subcategorias	Professoras
Adaptabilidade	Estruturais/materiais	P1, p3, p4, p5, p6, p7, p9, p12, p13, p14, p15.
Adaptabilidade	Pedagógicas	P3, p4, p5, p6, p7, p12, p13, p15, p16.
Mutabilidade	Estruturais/materiais	P2, p10.
Mutabilidade	Pedagógicas	P2, p10.
Exatibilidade	Não há	P8, p11.

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, constatamos pelas análises que o processo de letramento tecnológico–digital para o ensino–aprendizagem e a atuação do professor PDE está permeada de propostas didático–pedagógicas as quais na sua implementação são necessárias adaptações ou mudanças, possibilitadas pelo *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral desse profissional e exigidas pelo contexto educacional, pelo “lugar praticado” (CERTEAU, 2002, p. 202), estabelecendo a flexibilidade como forte característica do *habitus* professoral, provocando a “deformação” do professor (ARROYO, 1985), depois de uma formação continuada. Mesmo que essa formação seja importante para a oferta de subsídio teórico aos professores, a partir de discussões e reflexões, bem como da troca de experiências, é no momento da implementação didático–pedagógica, por meio de suas práticas, que o *habitus* professoral se concretiza.

Essa análise nos possibilitou, também, classificar o desenvolvimento da produção didático–pedagógica com os usos das TDIC na prática desses professores de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR e atingir um dos objetivos específicos desta tese: **Caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante produção didático–pedagógica inicial em contraste com a implementação desenvolvida.** Essa caracterização nos ajuda a compreender um dos aspectos sobre como se efetivaram

as implementações das produções didático–pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, em formação pelo PDE/PR, com o uso das TDIC. As práticas aconteceram, de forma exata como proposto, de forma adaptada parcial ou mutável totalmente, mediante as possibilidades pedagógicas e com os recursos disponíveis.

Segundo Morin (2000, p. 85),

[...] importa não ser realista no sentido trivial (adaptar–se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair–se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real.

É essa compreensão que se exige dos professores, tanto na incerteza do real que é a sala de aula quanto nas práticas didático–pedagógicas reais que precisam se efetivar. De acordo com esse autor, “[...] o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.” (MORIN, 2000, p. 92).

Além disso, os resultados de nossa análise reiteram as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático–pedagógica, inclusive com o uso dos recursos tecnológicos no processo de letramento tecnológico–digital para o ensino–aprendizagem, o que corrobora para concretizarmos outro objetivo específico desta tese: **Diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático–pedagógica elaborada no PDE**. E como já pudemos ver, pelo levantamento apresentado no Quadro L1 – Dificuldades ou facilidades com a implementação do projeto PDE (Apêndice L), foram muitas as dificuldades que interferiram no processo de letramento tecnológico–digital para o ensino–aprendizagem, embora haja um discurso por parte das professoras sobre as contribuições das TDIC para o ensino–aprendizagem, para o ensino de Língua Portuguesa e para o momento de implementação do projeto PDE/PR.

O resultado dessa análise corrobora com a perspectiva de Certeau (2002, p. 41, inserção nossa), para quem os

[...] procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá–los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, ao lado dos consumidores (ou ‘dominados’?)

[professores e alunos], dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica.

Portanto, os procedimentos adotados pelas professoras, no momento da implementação de suas propostas de ensino, são dinâmicos, oscilam entre estratégias e táticas, entre espaço e lugar, pelas 'maneiras de fazer' dos envolvidos, "lance por lance" (CERTEAU, 2002, p.100), e reorganizam o cotidiano escolar, inclusive, mediante concepções subjacentes a essas práticas, advindas da formação inicial e das formações em serviço, inclusive a formação continuada pelo PDE/PR. A reorganização se dá, principalmente, pelas possibilidades geradas em cada contexto.

Em relação à teoria sobre a adaptabilidade humana ao meio ambiente, Moran (1994, p.57) salienta que a "[...] adaptação é, em essência, uma conciliação. Os resultados raramente são os 'melhores', mas representam soluções para prioridades conflitantes". É essa conciliação que as professoras PDE buscam, as novas práticas são soluções para os conflitos. Os contextos educacionais, como se apresentam, restringem as possibilidades de práticas de ensino–aprendizagem, por isso a necessidade de conciliação em busca do equilíbrio, para gerar novos conhecimentos. Mesmo a partir da formação continuada propiciada pelo PDE, da reflexão teórica e da motivação para novas práticas, é a realidade encontrada, o espaço escolar que determinaram as "maneiras de fazer" (CERTEAU, 2002, p. 41) das professoras.

As categorias pontuadas por nós, mediante os entraves encontrados em contexto de ação, ajudam a elucidar o que aconteceu com as práticas das professoras no momento de implementação da produção didático–pedagógica do PDE/PR. Ação que se efetiva no cotidiano educacional, em práticas cotidianas, por meio de táticas e da "astúcia" (CERTEAU, 2002) das professoras, para que a aula aconteça exatamente como fora proposta, ou aconteça com adaptações, ou ainda aconteça com mudança total do que fora planejado, idealizado.

Além da característica predominante em relação à implementação da proposta de intervenção, no que tange à proposta inicial e ao que foi efetivamente realizado pelo professor, utilizando as TDIC, buscamos as concepções teórico–metodológicas presentes nos modelos de ensino–aprendizagem dessas propostas.

4.2 MODELOS DE ENSINO–APRENDIZAGEM E O USO DAS TDIC

O processo de ensino–aprendizagem é um desafio e é dinâmico, por isso, pode estar permeado por várias práticas, inclusive, simultaneamente, influenciado, também, pelo contexto sócio–histórico, hoje com a presença das TDIC. A análise anterior nos mostra que práticas pedagógicas ocorreram independentemente dos entraves, com possibilidades de letramentos. Além disso, as práticas envolveram, de alguma forma, as TDIC e suas linguagens, que são o nosso foco de interesse. Entretanto,

[...] não há dúvida de que a internet abre a possibilidade de acesso ao conhecimento, mas para isso, o indivíduo necessita das ferramentas cognitivas, como conhecer bem as diferentes linguagens existentes na sociedade. (TERUYA, 2006, p. 68).

Se há diferentes linguagens, elas precisam ser oferecidas aos alunos; se há várias possibilidades de acesso ao conhecimento, elas precisam ser exploradas por modelos de ensino–aprendizagem que contemplem práticas com os novos recursos, possibilidades pedagógicas para os novos letramentos.

Sabemos que na história da Pedagogia muitos estudos e classificações já foram realizados e podem ser encontrados na Literatura dessa área, por isso, não nos deteremos a esse percurso, visto que nosso interesse são as práticas de ensino–aprendizagem das professoras PDE/PR de Língua Portuguesa, especificamente os modelos de ensino–aprendizagem no momento de implementação da produção didático–pedagógica desenvolvida com a utilização das TDIC. A partir disso, vamos analisar a predominância dos modelos de ensino–aprendizagem considerando as práticas de transmissão, de exploração, de construção de conteúdo, de interação, de colaboração e compartilhamento que têm as TDIC como instrumentos mediadores.

Coll, Mauri e Onrubia (2010, p.81, destaque original) apresentam uma tipologização de usos para as TDIC, pois consideram que elas “*podem* funcionar como ferramentas psicológicas suscetíveis de mediar os processos inter e intrapsicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem”, ou seja, esses autores destacam e modalizam esse funcionamento, que, acreditamos, dependerá do uso que se fizer delas.

Para melhor evidenciarmos essa categorização, apresentamos a seguir, em forma de quadro, uma síntese dos modelos de ensino–aprendizagem e as características desses modelos, para diferenciar as práticas pedagógicas realizadas no momento de implementação da produção didático–pedagógica, com o uso de TDIC, as quais são discutidas na sequência.

Quadro 12 – Modelos de ensino–aprendizagem

Categorias	Características dos modelos de ensino–aprendizagem em relação às TDIC
Práticas de transmissão	O uso das TDIC no ensino é um recurso para transmissão de conteúdo preparado pelo professor.
Práticas de exploração	O uso das TDIC no ensino é um recurso para pesquisa de dados, imagens, informações, para visualização de um conteúdo, sob orientação do professor.
Práticas de construção	O uso das TDIC no ensino é um recurso para construção de conteúdo (vídeo, apresentação) elaborado pelos alunos (individualmente).
Práticas de interação ⁶⁰	O uso das TDIC no ensino é um recurso de aprendizagem por meio da interação.
Práticas de colaboração e compartilhamento	O uso das TDIC no ensino é um recurso para construção de conhecimento de forma colaborativa e compartilhada entre os envolvidos no processo: professores e alunos.

Fonte: Elaboração própria.

O processo de formação do indivíduo e/ou os seus múltiplos letramentos condicionam e influenciam suas práticas sociais, inclusive os desafios docentes, mediante a complexidade do fazer pedagógico. Melo e Tosta (2008, p. 53), ao se referirem às mídias, afirmam que “[...] a questão do conhecimento escolar e da comunicação pode ser mais da ordem da mediação, e menos do uso de meios ou de técnicas”. Consideramos a mesma importância em compreender a mediação que o professor pode fazer com as TDIC, por meio de seus usos. Em função da formação continuada oferecida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, os professores são motivados à produção de conhecimento, à reflexão teórica e prática, conseqüentemente a explorar novas práticas nesse processo de formação continuada e no momento de implementação da produção didático–pedagógica junto aos alunos,

⁶⁰ Evitamos a utilização do vocábulo “comunicação”, em função de seu duplo sentido, podendo se referir tanto à transmissão, como o próprio dicionário contempla, quanto à interação, utilizados como sinônimos por alguns autores como Carvalho e Ivanoff (2010).

materialmente concretizado na elaboração do artigo final e na produção didático-pedagógica.

Buscamos nos materiais em análise – artigo, produção didático-pedagógica, questionário e entrevista – identificar os modelos de ensino-aprendizagem e suas características em práticas de transmissão, de exploração, de construção de conteúdo, de interação ou de colaboração e compartilhamento, sempre com o uso de TDIC.

Como pode haver na mesma produção didático-pedagógica várias práticas com o uso de TDIC, nós as classificamos conforme a sua predominância. E mesmo que existam outras práticas sem o uso das TDIC, elas não são mencionadas, a menos que interfiram para a compreensão da prática com o uso de TDIC.

Uma prática não exclui a outra, nem estamos aqui valorando uma em detrimento de outra, elas apresentam-se intrinsecamente relacionadas, com limites fronteira difusos. Independente da prática, como nos adverte Morin (2011, p. 29), o “[...] conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes”. Analisaremos, portanto, os modelos de ensino-aprendizagem, cujas práticas apresentam objetivos;⁶¹ valorizam o uso de TDIC,⁶² mas em função das dificuldades encontradas no momento de implementação pedagógica,⁶³ tiveram que fazer adaptações para que as práticas se efetivassem.⁶⁴

Concordamos com Neves e Duarte (2008, p. 782) em relação ao acesso das tecnologias: “[...] a qualidade e a aplicabilidade das informações veiculadas, assim como a função social desses meios dependerão, fundamentalmente, do uso que venha a ser feito deles e dos objetivos a serem estabelecidos para esse uso”. Portanto, práticas que exigem conhecimento teórico e prático, letramentos, apropriação pedagógica, e não pode ser apenas um modismo ou uma motivação momentânea em função da formação continuada pelo PDE/PR.

Ademais, essas práticas podem fazer parte (ou não) do cotidiano escolar e podem elucidar as perspectivas presentes, bem como “[...] os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual

⁶¹ Cf. seção 3.1 Primeiras Análises.

⁶² Cf. seção 3.3 Contribuição das TDIC para a Educação.

⁶³ Cf. seção 3.6 Dificuldades e/ou facilidades na implementação da produção didático-pedagógica.

⁶⁴ Cf. seção 3.7 Adaptações no momento de implementação da produção didático-pedagógica.

se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola” (DURAN, 2007, p. 126), em função da formação continuada PDE/PR. Além disso, segundo Duran (2007), em releitura de Certeau (2002), as “[...] invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas”. Acrescentaríamos que essas invenções ocorrem de forma consciente ou inconsciente do contexto sócio-histórico da Educação, bem como do contexto de formação continuada, em relação “às diferentes formas de ‘caça não-autorizada’⁶⁵ que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas”. Essas Invenções, muitas vezes, são necessárias para que o fazer pedagógico aconteça, sendo que

[...] as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se ajustarem a essa política, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar. (DURAN, 2007, p. 127).

São essas invenções ou essas práticas cotidianas, a partir de um projeto de ensino para implementação da produção didático-pedagógica das professoras, durante um processo de formação continuada, que serão expostas e analisadas a seguir, a partir das categorias criadas por nós para dar conta dos modelos de ensino-aprendizagem presentes.

O primeiro modelo a ser apresentado, o de ensino-aprendizagem, é o de transmissão de conteúdo, por considerarmos que, atualmente, seria esse o primeiro modelo entre as ações de um percurso didático-pedagógico. Os demais são apresentados na sequência. Porém, como já dissemos, não estamos atribuindo valores a esses modelos, apenas temos consciência de que eles acontecem e que, provavelmente, estarão presentes nos procedimentos de nossas informantes. O que efetivamente nos interessa é diagnosticar e analisar como se dão as práticas pedagógicas por meio do uso das TDIC no momento de implementação da produção

⁶⁵ Conforme referência de Duran (2007), a expressão é de CERTEAU (2002, p. 38), “[...] referindo-se às invenções cotidianas dos ‘consumidores’ da ‘cultura oficial’ – os dominados – o que não quer dizer passivos ou dóceis.”, ou seja, seria a maneira de se viver a sociedade de consumo, em que o sujeito inventa o cotidiano, escapando da conformação de forma ‘silenciosa’, ‘astuciosa’ e ‘quase invisível’.

didático–pedagógica, mesmo que possa haver predominância de um modelo sobre o outro.

4.2.1 Práticas de Transmissão de Conteúdo

A prática de transmissão de conteúdo é um modelo de ensino em que o professor é o centro do processo ensino–aprendizagem e o aluno é passivo, a quem cabe receber as informações e as transformar em conhecimento, por isso é um modelo mais conservador e resistente às mudanças. Teruya (2006, p. 114) alerta para a “[...] utilização de tecnologias de informação e comunicação como reforço do ensino tradicional ou como máquina de ensinar”, e acrescenta que a “[...] simples transmissão de conhecimento, como o ensino tradicional autoritário, não contribui com a integração das faculdades físicas e psíquicas dos seres humanos” (TERUYA, 2006, p. 114). Com certeza, o processo de ensino–aprendizagem é muito mais que transmitir informações, seja com as TDIC ou com qualquer outra tecnologia.

Sob essa perspectiva tradicional, Christensen, Horn e Johnson (2012, p. 61) alertam que “[...] os computadores servem como apoio ao tradicional modelo da educação” se as escolas apenas adaptarem “[...] essas máquinas nas salas de aula para sustentar e marginalmente melhorar a maneira pela qual já ensinavam e comandavam o sistema” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 53). Nessa perspectiva, o uso das TDIC no ensino é um recurso para transmissão de conteúdo preparado pelo professor, sem envolvimento do aluno para preparação, exploração ou construção. O que ocorre é a utilização de TDIC para transferência de um conteúdo e o aluno é passivo para receber esse conteúdo, por isso de caráter mais tradicional: a aula, as TDIC e os conteúdos são controlados pelo professor.

Ao reler nossos dados, buscamos analisar como as práticas foram predominantemente desenvolvidas por meio do uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação e observar em qual dos modelos predominava a prática pedagógica. Das dezesseis propostas analisadas, nas de p13 e p16 predominam a prática de transmissão, mas, mesmo assim, no percurso de implementação da produção didático–pedagógica das professoras, há práticas de exploração e construção de conteúdo. Como já dissemos, as práticas se amalgamam entre si, intercalando–se, completando–se.

Como já antecipamos, a proposta de p13 evidencia predomínio da prática de transmissão. Isso fica explícito no artigo, quando a professora afirma que a *“experiência apresenta a utilização dos recursos do Editor de Textos de um computador como facilitador e transmissor de conhecimentos que podem incentivar a produção escrita do educando”*, bem como *“o professor [...] ser capaz de fazer adequações nas atividades tradicionais de ensino–aprendizagem em atividades que usam o computador”*. Ou seja, a prática de transmissão se confirma em *“para execução do projeto foram elaboradas aulas de Língua Portuguesa cujo conteúdo: ‘Produção Textual–gênero, artigo de opinião’ usando o Power Point como recurso para a exposição do conteúdo além de desenvolvidas com os educandos em rede”*, pois os comandos transmitidos eram lidos no computador.

Além disso, para p13, *“ao usar esta prática para preparar suas aulas, ele tanto estará transmitindo informação para o educando quanto dando a ele condições para construir o conhecimento”*; mas, segundo a própria professora, *“os recursos tecnológicos poderão se tornar realmente ferramentas para uma interação entre conteúdo, conhecimento, educando e educador”*. Portanto, há reflexões por parte de p13 sobre os usos que se podem fazer dos recursos tecnológicos, inclusive de interação. Por meio do material didático–pedagógico, observamos mais duas práticas: a exploração de conteúdo, pois os alunos realizavam pesquisas na *internet* sobre um tema e *“sub–tema escolhido”* para leitura; e uma prática de construção de conteúdo, pois houve posterior produção escrita no computador pelos alunos *“ao produzir o seu texto ele já havia construído opiniões e com o conhecimento teórico ele obteve sucesso ao escrever”*. Portanto, ocorrem práticas de exploração e construção de conteúdo, porém mesmo diante das várias práticas, predomina a transmissão.

De acordo com relato de p16, foram apresentados aos alunos vídeos sobre tipologia textual e sobre os temas estudados, baixados da internet, portanto, essas são práticas de transmissão de conteúdo. No cronograma do projeto, p16 cita a *“pesquisa na Internet para aprofundamento do tema proposto”*, além de *“elaboração de um Blog em que serão disponibilizadas todas as pesquisas sobre os dois temas propostos”*, logo, vemos aí práticas de exploração e de construção de conteúdo, respectivamente. No artigo, a prática de construção de conteúdo foi denominada pela professora de *“produção do blog”*, que ocorreu em uma das etapas da implementação da produção didático–pedagógica. Em entrevista, p16 afirma que *“o blog foi assim só a título de ... informação mesmo, não era nada pra eles postarem coisas a mais, os*

alunos fizeram pesquisa sobre o tema abordado e aí o outro [referindo-se a um aluno] que postava”, logo, a predominância continua sendo de transmissão.

De acordo com Cysneiros (1999, p.16), as “[...] tecnologias amplificam a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem”, por isso, acreditamos que o uso delas não pode ficar limitado à exposição, utilizado para transferência de um conteúdo, que considera o aluno passivo para receber esse conteúdo, com aula e conteúdos controlados pelo professor, mesmo com o uso das TDIC. Tanto p13 quanto p16 organizam práticas pedagógicas em que oscilam vários modelos de ensino–aprendizagem, mas que prevalece o modelo transmissor de conhecimento. Portanto, mesmo finalizando uma formação continuada, preparando o projeto de intervenção pedagógica na escola, produção didático–pedagógica, exigências do PDE/PR, é forte ainda a base tradicional nas práticas dessas professoras.

Ambas as informantes precisaram realizar adaptações no momento de implementar seus projetos de intervenção,⁶⁶ tanto adaptações estruturais – p13 – quanto pedagógicas – p13 e p16, como, por exemplo, sentar em dupla ou realizar atividades em contraturno. Entretanto, as adaptações realizadas não influenciaram no modelo de ensino–aprendizagem, pois ao elaborar o projeto, o professor faz uma prospectiva do que será realizado e as atividades foram desenvolvidas, mesmo com as adaptações. Portanto, a predominância na transmissão de conteúdo aconteceria, mesmo que essas professoras não precisassem realizar adaptações. Esses resultados refletem, pois, a não influência pelo processo de formação pelo PDE/PR nos modelos de ensino–aprendizagem dessas professoras.

Na sequência, vamos apresentar práticas cujo predomínio seja a de exploração de conteúdo e como se deram essas práticas por parte das professoras PDE com o uso das TDIC.

4.2.2 Práticas de Exploração de Conteúdo

A prática de exploração de conteúdo, com o uso de TDIC, é um modelo de ensino que valoriza a pesquisa e a busca por informações, não centra o conteúdo apenas no professor, mas depende das orientações dele para o desenvolvimento das

⁶⁶ Cf. subseção 4.1.1 Adaptabilidade.

atividades de exploração de conteúdo por parte dos alunos. Caso o professor não indique as opções de endereços eletrônicos a serem explorados, isso ficará a cargo do aluno e, automaticamente, de bases de busca na internet, como o Google ou o Yahoo!. Convém lembrar que esse aluno se deparará com uma quantidade enorme de informações, “[...] o que torna um imenso desafio encontrar algo que seja interessante, relevante e de boa qualidade” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 35) para o que foi proposto. O aluno precisa ser orientado quanto a isso, para não ficar limitado ao primeiro endereço eletrônico que aparece, conforme *ranking* indexado por motores de busca e algoritmos, logo um desafio para o professor também.

Carvalho e Ivanoff (2010) apresentam indicações de bases de dados, como sugestões que podem ser utilizadas por professores e alunos, como as bases de e-mails, bases de busca na internet, imagens, mapas e vídeos, além de uso de dicionários, tradutores e bibliotecas virtuais. Portanto, essas são sugestões para práticas de exploração de conteúdo não limitadas à transmissão, mas que também não vão muito além do ato de explorar, pesquisar.

Mais uma vez, pela leitura na íntegra das propostas didático-pedagógicas das professoras p1, p3, p7, p8, p10, p11 e p15, bem como com o cruzamento com dados do artigo, do questionário e das entrevistas, constatamos que prevalecem a prática de exploração de conteúdo, fortemente marcada pela pesquisa na internet, orientada pelas professoras. Para Tavares (2009, p.145), ao permitir que os alunos tenham acesso à rede mundial de computadores, “[...] a sala de aula deixa de ser o local de transmissão de conhecimento para ser o lugar de novas descobertas”, lugar de explorações.

Neste momento de nossa pesquisa, vamos apresentar e analisar como se deram essas práticas de visualização, investigação e exploração de conteúdo a partir das proposições dessas professoras.

As atividades propostas por p1 são predominantemente práticas de exploração de conteúdo com o uso das TDIC. Das quatorze atividades propostas, oito são de exploração, por meio do uso da internet para pesquisa e leitura. Há a proposta de produção e apresentação de um vídeo com o poema produzido, portanto, uma prática de construção de conteúdo; na sequência, após apreciar o trabalho dos colegas, propôs aos alunos “*dar sugestões para aprimoramento do trabalho*”, ou seja, acontece uma prática que valoriza a interação. Mesmo que não seja uma prática por meio das TDIC, ela é voltada à produção feita com TDIC. Há ainda a criação de *blog*, postagens

dos textos produzidos e divulgação do *blog*. A produção didático–pedagógica se encerra nessa atividade, porém no artigo, p1 afirma: “*após a postagem das poesias no blog, os alunos acessaram e comentaram os poemas postados por eles e pelos colegas e sentiam–se felizes por receber comentários elogiosos dos colegas, demais professores e outros leitores do blog, sobre seus textos*”, portanto, trata–se de uma prática de interação. Mesmo assim, a produção didático–pedagógica contempla: “*estabeleceremos um novo uso para esta ferramenta [a internet], encaminhando–os à pesquisa, leitura e interpretação de poemas*”. Embora predominem as práticas de exploração de conteúdo, o foco está na proposta final da produção por meio de uma prática de construção de conteúdo, corroborando com o objetivo proposto: “*proporcionar aos educandos, que já utilizam a internet para outros fins, a leitura e análise de textos poéticos na esfera digital, assim como estimular a produção de textos poéticos e posterior publicação em um blog criado para esse fim*”. A partir desse levantamento, constatamos que p1 não se limita a um modelo de ensino–aprendizagem, alternando as práticas conforme proposta didático–pedagógica.

As atividades de p3 referem–se à leitura e compreensão de poemas e fábulas com *hiperlinks*; análise de uma carta enviada por *e–mail*; pesquisa na internet sobre a ficha técnica de um filme; bem como a produção escrita de carta, fábulas; além de pesquisas na *internet* (em equipe) e a produção de um hipertexto para publicação em um mural digital (no GoZub), em dupla. Portanto, são atividades com predomínio na prática de exploração, mas também com a presença de práticas de construção de conteúdo e interação, o que corroborará para atingir o objetivo proposto (conforme Quadro B1 – Objetivos propostos pelas professoras – Apêndice B).

P7 apresenta como proposta relacionar a Literatura e os Direitos Humanos. Inicia a implementação trabalhando com o gênero notícia e propõe aos alunos assistir a um vídeo de reportagem sobre a mesma notícia. Na sequência, propõe atividades de exploração de conteúdo, por meio de pesquisa na internet e leitura de uma obra literária disponível na internet, baixada posteriormente, armazenada em alguma mídia digital, conforme justificativa da professora: “*tive que salvar o arquivo do livro de literatura na íntegra, tendo em vista que a leitura on–line não foi possível, pois a Internet era lenta*”. Apesar de apresentar na produção didático–pedagógica um jogo virtual: “*levar os estudantes ao Laboratório de Informática para utilizarem um objeto de aprendizagem colaborativa, jogando os jogos dos (...)*”, o mesmo não foi realizado, conforme informação dada ao questionário: “*também não foi possível aos estudantes*

fazer os jogos dos Capitães da areia conforme estava previsto". Além das práticas de exploração de conteúdo, há uma prática de transmissão de conteúdo: *"slides em PowerPoint: Propõe-se que o professor comente os slides com os alunos a respeito da obra "Capitães da Areia", abordando as figuras de linguagem presentes nos fragmentos como Metonímia (Sinédoque), Metáfora, Hipérbole, dentre outras que considerar relevantes"*. Além disso, todos os textos sugeridos para o trabalho foram retirados da internet, predominando, portanto, a prática de exploração de conteúdo.

Uma das práticas de p8 é a exploração de um *"áudio sobre a vida e obra do grande fabulista Esopo e o gênero textual fábulas"* e de vídeos de algumas fábulas, além de *"pesquisar fábulas nos diversos blogs"* indicados pela professora. Depois disso, conforme material didático-pedagógico: *"escolher uma fábula e produzir da forma que a dupla desejar, isto é: vídeos, texto, quadrinhos, poesia, encenação, paródias, cânticos, animações e outros; Em seguida apresentar aos colegas em sala de aula"*, portanto, evidencia-se uma forma de construção de conteúdo, que pode ter ocorrido por meio de TDIC. Outra atividade é a postagem das fábulas em um *blog*. Há ainda a construção de uma cruzadinha no *Microsoft Excel*, com palavras retiradas das fábulas lidas nos *blogs* pesquisados e posterior postagem no *blog*. Segundo p8, *"é de suma importância que os estudantes possam compartilhar seus trabalhos para os colegas e que estes possam fazer as leituras e comentários a respeito da atividade"*, ou seja, uma prática de interação. Mesmo assim, dentre os dez momentos especificados por p8, predomina a prática de exploração de conteúdo.

De acordo com produção didático-pedagógica, p10 realiza atividades que envolvem exploração, construção e interação, pois propõe em vários momentos a leitura de poemas em sites e *blogs* e a elaboração de um *blog* e de um vídeo pelos alunos, mas também propõe a *"fotografar as ações e fazer um vídeo para postar no Blog"* e realizar o envio de *e-mails* para a professora, afirmando que os *"estudantes também aprenderam postar comentários no Blog"*. Além disso, há prática de transmissão, pois ela passa um vídeo para os alunos como exemplo de um poema. Apesar das várias práticas, predomina a exploração de conteúdo.

As atividades predominantes nas propostas por p11 são práticas de exploração de conteúdo, pois no laboratório de informática foi solicitado aos alunos que analisassem conversas retiradas do *youtube* e pesquisa de *"uma conversa que tenha chamado atenção"*, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à linguagem. Outra proposta é de interação, pois foi solicitado aos alunos que conversassem

através de MSN, “*utilizando os internetês*”, e que gravassem “*suas conversas para uma análise posterior*”. Além disso, apesar de o material didático–pedagógico não contemplar, p11 afirma no artigo: “*outra atividade proposta foi a troca de e-mails*” para comparar com a conversa pelo MSN, logo a professora propôs interações que gerassem dados para posterior análise, para a exploração de conteúdos.

A primeira das atividades desenvolvidas por p15 foi desenvolvida com o uso de músicas “*acompanhadas através de vídeos na TV Multimídia*”, e na sequência “*apresentadas imagens, na TV Multimídia, de pinturas, fotos e gravuras impactantes sobre a morte*” e “*foram abordados alguns aspectos estruturais da narrativa, depois, numa apresentação de software na TV Multimídia*” a professora comentou sobre a biografia do autor e a obra. Logo, essas são atividades de transmissão de conteúdo. De acordo com p15, “*em outra aula, no laboratório de informática, os alunos serão orientados a pesquisarem, na internet, imagens, poemas, músicas, dados sobre a morte, para criarem em um software de apresentação um trabalho sobre o tema, para posterior apresentação na TV Multimídia*”, além disso, p15 indica sites da “*internet para ter acesso a charges e tiras em quadrinhos sobre o tema*” e sobre um autor, ou seja, práticas de exploração e construção de conteúdo. Embora p15 mencione no material didático–pedagógico a publicação de textos no site da escola, pelo relato apresentado no artigo, essas publicações não ocorreram.

Mais uma vez, os trabalhos desenvolvidos pelas professoras não se fixaram apenas em exploração de conteúdo. Essa distinção e separação são tênues, principalmente por que as práticas pedagógicas não são de uma aula, mas de um projeto de intervenção pedagógica, cujas análises junto aos dados de pesquisa buscam a predominância das práticas para classificação em um modelo de ensino–aprendizagem. Dentre essas sete professoras, p8 e p11 aplicaram o projeto exatamente como haviam proposto,⁶⁷ e p10 mudou completamente sua proposta inicial, alterando a implementação do projeto na hora da prática.⁶⁸ As demais informantes – p1, p3, p7 e p15 – acabam realizando adaptações estruturais/materiais e pedagógicas,⁶⁹ em função das dificuldades e entraves encontrados. Portanto, os modelos de ensino–aprendizagem não foram influenciados pelas características dessas práticas, entre o proposto e o efetivado, mas, muito provavelmente, pela

⁶⁷ Cf. subseção 4.1.3 Exatibilidade.

⁶⁸ Cf. subseção 4.1.2 Mutabilidade.

⁶⁹ Cf. subseção 4.1.1 Adaptabilidade.

própria prática dessas professoras, pelo seu *habitus* professoral, o que condiciona as suas atitudes, escolhas, planejamentos e o modelo de ensino–aprendizagem predominante em seu projeto de intervenção pedagógica.

Em relação a essa prática de exploração de conteúdo por meio das TDIC, especificamente pelo uso do computador com acesso à internet, destacamos alguns autores que discutem sobre essa prática. Um deles é Cysneiros (1999), que depois de apresentar como vantajoso o acervo cultural da humanidade, o qual pode ser obtido através da internet, adverte:

Embora a Internet seja um recurso com muito potencial para determinadas atividades educativas, ela também pode ser mais um fator de colonialismo cultural, pois estamos recebendo a informação daqueles que têm condições de colocá-la nos computadores, reduzindo nossa presença e ampliando o alcance do poder de suas ideias, com todos os fatores associados do formato hiupertexto (*sic*), da velocidade, de multi–representações. (CYSNEIROS, 1999, p. 20).

Também Monereo e Pozo (2010, p. 108) alertam sobre a forma de pesquisa na internet e, segundo eles, o aluno, ao procurar uma informação na internet, por meio dos buscadores, “[...] sem ter a precaução de contrastá-la com outras possíveis alternativas e, conseqüentemente, aceita a primeira informação que encontra”, não estará “aproximando–se de um perspectivismo ou construtivismo epistemológico, mas assumindo um realismo epistemológico ainda mais limitado, uma vez que possivelmente se apoia em uma informação de escassa confiabilidade”. Por isso, a orientação e os encaminhamentos dos professores são essenciais para que essa prática não se limite ao realismo epistemológico.

Moran (1997, p. 5) também alerta: “[...] a navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição”. Esse autor acredita que a internet “[...] ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes” (MORAN, 1997, p. 6). Nessa perspectiva de exploração de conteúdo, convém destacar uma diferenciação que é feita por Leffa e Vetromille–Castro (2008, p. 174–175):

A navegação, no entanto, por mais próxima que esteja da leitura, quase simultânea no hipertexto, não pode ser confundida com a leitura. Ler é diferente de navegar. Navegar é procurar o objetivo; ler é a parada que se faz no porto quando se encontra o objetivo. Há na leitura do hipertexto um momento em que o hipertexto momentaneamente desaparece e transforma–se em texto, sozinho e isolado na frente do leitor.

Por isso, a mediação do professor, inclusive pelos 'achados' na internet, é primordial para a criticidade do aluno. Esse raciocínio é reforçado por Cysneiros (1999, p.20), que adverte: “[...] é muito importante que coloquemos tais máquinas nas mãos de nossas crianças e adolescentes, porém sempre predominando o ato de educar, de examinar criticamente – numa atitude freiriana –, aquilo que está lá”. Acrescentamos que, na verdade, essa criticidade é necessária não somente com o recurso da internet, mas também com os demais materiais utilizados: livro didático, jornais, revistas, programas televisivos, filmes e informações e conteúdos que emanam deles. Entretanto, como nos admoesta Coll e Monereo (2010, p. 22), o “[...] risco de manipulação, de excesso de informação, de intoxicação provocada por esse excesso – de ‘infoxicação’ – e sobretudo o desafio de conseguir passar da informação para o conhecimento” são aspectos proeminentemente pertencentes à sociedade da informação. Logo, esses aspectos são também desafios educacionais.

Assim sendo, a busca por informação na internet é uma prática que exige mediação do professor, assim como orientação, instrução e acompanhamento, para que os alunos, alguns já experientes digitais, mas todos aprendizes e em desenvolvimento cognitivo, possam fazer uso consciente e reflexivo das possibilidades presentes nessa rede virtual de informações. De acordo com Monereo e Fuentes (2010, p. 346), formar os estudantes em estratégias e competências de busca de informação em ambientes virtuais é uma “[...] necessidade iniludível” e, acrescentaríamos, urgente. Moran (1997, p. 8, inserção nossa), depois de apresentar relatos de experiências, vantagens com o uso da internet para pesquisa, adverte:

Mas essas possibilidades só se concretizam, se, na prática, elas [as pessoas] estão atentas, preparadas, motivadas para querer saber, aprofundar, avançar na pesquisa, na compreensão do mundo. Quem está acomodado em uma atitude superficial diante das coisas pesquisará de forma superficial.

Cabe aos professores essa tarefa de formação, assim como é deles a tarefa de enfrentar junto com os alunos os desafios da informatização, que são sintetizados por Monereo e Fuentes (2010) em seis características da rede: quantidade, atualidade, veracidade, qualidade, compreensibilidade e consumibilidade. O modelo de exploração de conteúdo junto à internet exige o enfrentamento desses desafios.

Além das práticas de transmissão e exploração, outra prática possibilitada pelas TDIC é a construção de conteúdo, a qual é apresentada na sequência.

4.2.3 Práticas de Construção de Conteúdo

A prática de construção de conteúdo para a produção do conhecimento é um modelo de ensino que supera a reprodução ao passo que envolve a construção de conteúdo por parte do aluno, sob orientação do professor. Carvalho e Ivanoff (2010) apontam recursos para práticas de ensino–aprendizagem cujo foco é a construção de conteúdo: criação de documentos eletrônicos, planilhas eletrônicas, apresentações e slides, enciclopédias virtuais, que nesses casos são elaborados ou pelo professor ou pelos alunos individualmente. Entretanto, há recursos que possibilitam a construção colaborativa, prática a ser abordada em outra seção.

Ao analisar as propostas das professoras, diagnosticamos práticas predominantes com essa proposta de construção de conteúdo por parte de quatro professoras: p4, p6, p9 e p12, principalmente depois de práticas de transmissão e exploração de conteúdo.

A proposta de p4 era publicar um jornal virtual, uma prática de construção do conhecimento, mas a produção do jornal virtual não ocorreu, conforme nos informou a professora em entrevista sobre a sua intenção de fazer esse jornal pelo portal da SEED/PR, pois o site não possibilita essa ação. Apesar disso, a proposta de produção do jornal virtual é apresentada na produção didático–pedagógica e no artigo, porém, mesmo assim, em relação ao uso das TDIC, p4 informou: *“a gente usou o diaadia, portal da escola pra expor lá... os textos que os alunos produziram”*. Portanto, foi realizada atividade de exploração de conteúdo, por meio de leitura na internet dos gêneros propostos, mas predomina a prática de construção de conteúdo.

Nas práticas de p6, com o uso de TDIC, predomina a construção de conteúdo, por meio de software de edição de vídeo (Kdenlive), além de práticas de exploração por meio da realização de capturas de imagens e áudios da internet. Há ainda práticas de compartilhamento: *“arquivos de vídeos poderão ser compartilhados pela internet por meio de sítios como Youtube e Videolog”*, ou seja, a partir do momento que se disponibiliza um vídeo em uma página da internet, se o aluno não tiver o cuidado (ou interesse) de bloqueá-lo, ele poderá ser utilizado e explorado por qualquer um que acessar o site onde esse material for disponibilizado.

A proposta de p9 é a produção de um programa de rádio e uma das atividades é a exploração de conteúdo, por meio de pesquisa na internet, entretanto, o foco é a elaboração do programa radiofônico, ou seja, predomina a construção de conteúdo. Além disso, esses programas são gravados em mídias eletrônicas e armazenados, como forma de arquivo.

A primeira atividade de p12 com as TDIC é de transmissão, sendo que após a leitura de lendas é apresentado um vídeo. As lendas são produzidas e publicadas em um *blog*, conforme informação do material didático–pedagógico: “*assim que os textos forem publicados, o blog será divulgado para que outras pessoas leiam e possam fazer comentários. Vocês também poderão ler e comentar nos posts de seus colegas*”. Entretanto, em entrevista, p12 nos informa que só conseguiu desenvolver as postagens:

ele [sistema Proinfo] deixa entrar no blog, você digita, você faz tudo, mas você não visualiza ele pronto, (...), os alunos não conseguiram ver o blog pronto, (...)eu projetei em sala de aula pra eles verem (...)coloquei no meu notebook acessei a internet pelo notebook, e eles foram, mas o resultado não foi o mesmo, porque a intenção é que eles lessem dos colegas, que eles comentassem né, é isso já não teve, já isso não aconteceu.

Como vimos, a prática de interação não ocorreu, limitando–se a construção de conteúdo. Portanto, como pudemos observar, as quatro professoras – p4, p6, p9 e p12, preparam um projeto de intervenção pedagógica com uma sequência de práticas, mas com o predomínio na construção do conteúdo, seja um vídeo, um programa de rádio, gêneros jornalísticos publicados em um site ou lendas publicadas em *blog*.

No caso de p4, sua intenção era publicar em um site com visibilidade para todo o estado do Paraná, mas como não foi possível realizar essa publicação, o trabalho desenvolvido pelos alunos – textos jornalísticos – , foram disponibilizados no portal da própria escola. Já para p12, as lendas poderiam ter sido produzidas, mesmo que não fossem publicadas no blog, o que normalmente acontece nas escolas em função das dificuldades e entraves com o uso das TDIC.⁷⁰ P12 havia proposto ir além da publicação, mas foi impossibilitada pela sua realidade na escola, o que demandou adaptações estruturais e pedagógicas.⁷¹ Portanto, para essas quatro professoras,

⁷⁰ Cf. seção 3.6 Dificuldades e/ou facilidades na implementação da produção didático–pedagógica.

⁷¹ Cf. subseção 4.1.1 Adaptabilidade.

mesmo com as adaptações realizadas, tanto estruturais – p4, p6, p9 e p12 – quanto pedagógicas – p4, p6 e p12, no momento de implementar a produção didático-pedagógica prevaleceu o modelo de construção de conteúdo.

Além das práticas de transmissão, exploração e construção de conteúdo, outra prática fortemente possibilitada pelas TDIC é a interação (aqui poderia ser denominada de TDICI – Tecnologia Digital da Informação, Comunicação e Interação, se considerarmos comunicação e interação como ações distintas), característica das redes sociais que envolvem e cativam bilhões de usuários.

4.2.4 Práticas de Interação

É inegável a influência das TDIC em práticas de comunicação e interação com a incursão dos novos ambientes possibilitados pela *web*, que possui características distintas. O que apresentamos e retomamos aqui, logo de início, é como esses novos ambientes podem e foram utilizados com finalidades educacionais.

A perspectiva da interação valoriza para o ensino a troca entre os pares, entre os grupos, bem como o conhecimento prévio dos alunos, inclusive sobre os recursos tecnológicos e o conteúdo, pois esse modelo de ensino se dá por meio da interação mediada por computador conectado à internet.

De acordo com Melo e Tosta (2008, p. 50–51), “[...] não há sociedade, comunidade, grupos, organizações, sem que exista algum grau de comunicação entre os homens, sem que haja interação social”. Atualmente, as TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – e Interação – contribuem para as interações sociais a distância. Como já ressaltamos, preferimos o termo interação à comunicação, em função dos sentidos que esse último termo poderia gerar. Além disso, acreditamos que o termo ‘interação’ destaca maior reciprocidade que o termo ‘comunicação’, inclusive quando é subsidiada por teorias e concepções de linguagem distintas.

Enquanto há uma concepção que considera a linguagem como instrumento de comunicação, que concebe a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras, responsável pela transmissão de mensagens, ou seja, transmissão informações de um emissor a um receptor; há outra concepção que considera a linguagem como forma ou processo de interação em que se realizam ações e atua-se sobre o interlocutor “[...] em uma dada situação de comunicação e

em um contexto sócio–histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23). A linguagem é um lugar de interação humana e não apenas instrumento de comunicação. Por isso, nossa escolha por interação.

Para Teruya (2006, p. 103), a interação e a troca de ideias “[...] são elementos fundamentais na difusão dos princípios de cidadania e ética”. No ensino–aprendizagem que valoriza a interação, o professor mediador oferece oportunidades para uma interpretação crítica dos conteúdos veiculados pela internet para, por exemplo, estimular o pensamento crítico diante das informações e, mais uma vez, por meio de trocas de informações.

Ainda nessa perspectiva educacional, Carvalho e Ivanoff (2010) listam práticas que podem ser empregadas no processo de ensino–aprendizagem com foco na interação, fundamentadas em alguns recursos: correio eletrônico (*e-mails*), mensagens instantâneas, salas de bate–papo (chats), grupos e comunidades virtuais, fóruns de discussão, videoconferências, redes de relacionamento, *blogs*.

Leffa (2005) diferencia interatividade e interação: essa última ocorre entre pessoas, enquanto a primeira se dá “[...] apenas com o artefato” (LEFFA, 2005, p. 12), ou seja, com o recurso tecnológico utilizado. Além disso, segundo esse autor, a “[...] interação virtual, que no fundo é real, na medida em que sabemos que há do outro lado uma pessoa de carne e osso trocando mensagens conosco, não deve ser vista como uma versão limitada da interação face a face, mas como uma opção a mais de interação” (LEFFA, 2005, p. 12). Já em Leffa e Vetromille–Castro (2008), há uma discussão maior sobre interação e interatividade, tanto em relação aos níveis de interação, quanto em relação aos “[...] tipos de interação, considerando as diferentes relações possíveis entre o homem e a máquina” (LEFFA; VETROMILLE–CASTRO, 2008, p.183), demandando letramentos distintos.

Behrens, Alcântara e Gomes (1999, p. 2), ao discutirem um novo contexto social, destacam a necessidade de mudanças paradigmáticas e, para eles, nesse “processo de inovação também o professor precisa tornar–se um pesquisador crítico e reflexivo para ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem”, o que pode ser efetivado também pelo uso do computador e das formas de interação que ele possibilita. As práticas pedagógicas começam a arriscar–se nessas possibilidades. Esses apontamentos teóricos sobre a interação nos ajudam a entender essa perspectiva e melhor compreender a proposta da única professora cuja prevalência foi a interação.

A proposta de p14 envolve exploração de conteúdo, pois segundo a professora propõe “*solicitar que os estudantes utilizem sites de busca na internet para pesquisar poesias haikai de outros poetas, sugerir para que enquanto navegam, leiam e escolham os quais mais os atraem e registrem em seus cadernos*”. Outra etapa da prática pedagógica, segundo a professora: “*no laboratório de informática cada aluno deve fazer uma inscrição no twitter e cadastrar seus colegas para promoverem interações*”, entretanto, isso foi feito com os celulares dos alunos, conforme nos informou p14 em entrevista: “*na época, a gente estava com muito pouco computador disponível e como a turma era grande, não tinha como levá-los no laboratório de informática, uma que não estava funcionando direito o computador, então a gente fez pelo celular mesmo*”. Os alunos publicaram, compartilharam, “*seus poemas haikai*” pelo celular e foram motivados a “*interagir com os colegas, professores e com quem fazer parte de sua rede social de amigos. É importante realizar comentários sobre o que acharam dos poemas dos colegas. Por exemplo, nestas interações, dizerem de quais poemas mais gostaram*”. Logo, a prática dessa professora é permeada de exploração, construção, compartilhamento, mas, predominantemente, de interação, característica possibilitada pelas redes sociais. Essa constatação corrobora com argumentação de Marcondes Filho (1994) sobre a realização de comunicação como espaço de troca de sensações, vivências, informações, por meio de aparelhos e máquinas eletrônicas, visto que isso aconteceu com a prática pedagógica de p14, pois os alunos utilizaram o Twitter e o próprio celular, em função das dificuldades e limitações impostas pelos computadores.⁷²

Essa prática vem confirmar a proposta de Coll e Monereo (2010, p. 39), pois segundo eles a educação escolar “[...] deve servir para dar sentido ao mundo que rodeia os alunos, para ensiná-los a interagir com ele e a resolverem os problemas que lhes são apresentados”. E segundo os autores, nesse contexto, as TDIC são onipresentes, e a exigência de que elas estejam presentes nas escolas não suscita qualquer dúvida.

De acordo com Azzari e Lopes (2013, p. 208, inserção nossa), depois de defenderem a necessidade de mudança nas práticas de ensino–aprendizagem de línguas, destacam que “[...] a inserção desses dispositivos [referindo-se a *tablets* conectados à internet] na rotina escolar pode também mudar a dinâmica das relações

⁷² Cf. subseção 4.1.1 Adaptabilidade.

de interação entre professores, materiais e alunos”, assim como foi possibilitado pelos celulares dos alunos no momento de implementação da proposta didático–pedagógica de p14. Portanto, a adaptabilidade realizada por p14 foi essencial para o desenvolvimento de seu projeto de intervenção pedagógica, cuja interação foi possível em função da utilização dos celulares dos alunos, visto que eles utilizaram o Twitter e não possuíam computadores suficientes e, mesmo que tivessem, as redes sociais são bloqueadas nos computadores das escolas.

O último modelo a ser apresentado por este trabalho é a prática de colaboração e compartilhamento, características também das TDIC, mas ainda pouco exploradas pela Educação. As ações didático–pedagógicas podem estar amalgamadas de práticas de transmissão, exploração, construção de conteúdo, interação, colaboração e compartilhamento – riqueza possibilitada pelo fazer pedagógico e pela instância educacional, permeada pelos saberes, pelas identidades dos professores e pelas condições (objetivas e subjetivas) dessa agência de letramentos.

4.2.5 Práticas de Colaboração e Compartilhamento

As práticas de colaboração e compartilhamento compreendem um modelo de ensino que valoriza a colaboração e a aprendizagem ativa e desenvolve a consciência coletiva. A aprendizagem é cooperativa entre os alunos no processo de construção do conhecimento. Essa aprendizagem possibilita entre os envolvidos múltiplas revisões e correções de um texto, por exemplo, como inserir informações, alterar partes, mudar sequências. Segundo Menezes (2009, p.19), “[...] compartilhar e colaborar são palavras chave no mundo da educação digital. Ao compartilhar e colaborar, estamos oferecendo as condições necessárias para a emergência de uma inteligência coletiva”.

Os recursos que permitem a colaboração e a construção compartilhada de conteúdo potencializam e enriquecem o processo de ensino–aprendizagem. Prática mais ampla que a construção de conteúdo individual, já explicitada, a prática pela perspectiva da colaboração e compartilhamento acontece não mais individualmente, mas cooperativamente, em duplas ou grupos: através da criação de documentos eletrônicos, planilhas eletrônicas, apresentações e slides.

Dentro dessa proposta de práticas colaborativas e compartilhadas, Behrens, Alcântara e Gomes (1999, p. 2) acreditam que os “[...] alunos passam a ser ativos,

descobridores, produtores e transformadores do conhecimento”, e que cabe ao professor, com “atitude inovadora, possibilitar o relacionamento com a sociedade como um todo” (1999, p.3). Segundo esses autores:

A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante ao ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscarem soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos/práticos. (BEHRENS; ALCÂNTARA; GOMES, 1999, p.3).

Behrens, Alcântara e Gomes (1999) também apresentam a diferença de postura para alunos e professores na aprendizagem colaborativa, diferentemente do modelo conservador e tradicional, pelo qual a maioria dos professores foram formados. Para eles:

Depreende-se que uma postura cooperativa exige colaboração dos sujeitos envolvidos no projeto, tomada de decisões em grupo, troca e conflitos sócio-cognitivos, consciência social, reflexão individual e coletiva, construção de uma inteligência coletiva, tolerância e convivência com as diferenças, responsabilidade do aprendiz pelo seu aprendizado e pelo grupo, constante negociação e ações conjuntas e coordenadas. (BEHRENS; ALCÂNTARA; GOMES, 1999, p. 6).

De acordo com Teruya (2006, p. 115), “[...] é necessário ir além da formação da cidadania digital ou cidadania tecnológica para reduzir os problemas sociais e construir a possibilidade de um mundo melhor”, e a prática de colaboração e compartilhamento desenvolvida com os alunos pode contribuir para essa construção.

P5 desenvolve vários modelos de práticas no momento da implementação da produção didático-pedagógica, porém com o uso das TDIC há: a prática de exploração de conteúdo, a partir de pesquisa sobre um autor específico; a construção de conteúdo no momento de produzir uma apresentação e ou vídeo para posterior publicação em um *blog*; a colaboração e compartilhamento, pois foi desenvolvido trabalho com a página wiki (Pbworks) e realizada a divulgação em *blog*: “*de modo bem específico foi escolhida a página wiki por ser um lugar que facilita a escrita colaborativa*”. Em relação à interação por meio do *blog*, p5 faz várias ressalvas:

com relação a ser um espaço interativo, não teve grande repercussão entre os participantes que apenas postaram suas atividades lá e não interagiram com os demais. (...) A parte de comentários que é uma tônica de interação da ferramenta não foi explorada pelos alunos pelo fato de que os computadores da escola têm esse recurso bloqueado.

Ao analisarmos as atividades propostas na produção didático–pedagógica de p5 e a programação das aulas destinadas a cada etapa do projeto, não há a predominância de uma prática, pois há um processo que se inicia com a transmissão, mesmo sem o uso das TDIC, mas a prática que mais se destaca é a de colaboração e compartilhamento, mediante construção conjunta de ideias, ainda que tenha sido necessário realizar adaptações estruturais e pedagógicas.⁷³ Portanto, mesmo necessitando de adaptações, por falta de equipamento e alunos realizarem atividade em grupo e não individual, o modelo de ensino–aprendizagem com foco na colaboração e compartilhamento ainda se sobressai em relação aos demais.

Diante das dificuldades apresentadas pelas professoras, conforme seção 3.6 Dificuldades e/ou Facilidades na Implementação da Produção Didático–pedagógica (Apêndice L), p2 desenvolveu seu projeto de intervenção pedagógica com mudança total,⁷⁴ portanto, ela não se insere em nenhum dos modelos abordados por nós, haja vista que os modelos demandavam o uso de TDIC.

4.2.6 Práticas sem o Uso das TDIC

Conforme já apresentado, p2 fez uma mudança total da produção didático–pedagógica no momento de implementação: de utilização das TDIC e produção textual na rede social Orkut, para um trabalho desenvolvido em sala de aula e publicação de um livro; portanto, práticas de interação para práticas de construção de conteúdo, mas sem o uso das TDIC, pois textos foram produzidos e um livro foi publicado. *“Para minha surpresa, os alunos não tinham acesso ao computador, alguns poucos tinham conhecimento das práticas do orkut, mas a grande maioria nunca tinha acessado a internet”*. O objetivo proposto no artigo: *“seduzir os alunos para escreverem na escola com o mesmo gosto que escrevem na internet, no espaço do Orkut”* precisou ser revisto, pois os alunos atendidos pela professora na época (em 2007) não eram usuários dessa rede social, mas, mesmo assim, a professora considera os jovens de forma geral, usuários seduzidos pela interação via rede social. Portanto, houve também mudança de desenvolvimento das práticas pedagógicas por meio de recursos digitais para analógicos.

⁷³ Cf. subseção 4.1.1 Adaptabilidade.

⁷⁴ Cf. subseção 4.1.2 Mutabilidade.

4.2.7 Sintetizando

Como pôde ser verificado, optamos por realizar o confronto entre o artigo e a produção didático–pedagógica produzidos pelas informantes, bem como respostas dadas por elas ao questionário e à entrevista. Esse recurso foi necessário e importante, pois alguns professores detalham no artigo o que foi produzido e como foi desenvolvido, mas outros não o fazem. Por isso, analisamos os materiais disponíveis das dezesseis professoras para melhor visualização das práticas e dos modelos de ensino–aprendizagem propostos.

Essa análise nos permite descortinar o que vem ocorrendo no contexto escolar, no que se refere às práticas didático–pedagógicas das professoras no momento de implementação da produção didático–pedagógica – exigência da formação PDE/PR; conseqüentemente, permite–nos atingir um dos objetivos específicos propostos nesta tese: **Identificar os modelos de ensino–aprendizagem que aparecem no momento de implementação da produção didático–pedagógica com a utilização das TDIC**, possibilitado pelo levantamento e pela categorização realizados.

A simultaneidade e variabilidade de práticas demandam experiências diversas e exige compromisso dos envolvidos com vários domínios. Conforme Araújo e Pinheiro (2014, p. 294), “[...] os cidadãos vão se amoldando de acordo com as transformações e, muitas vezes, não percebem que lhes é exigida uma grande quantidade de eventos de letramentos, entrelaçados e praticados ao mesmo tempo”. Essa exigência ocorre em diversas áreas, não apenas em Educação.

Em função da simultaneidade de práticas realizadas pelas professoras, decidimos sintetizá–las e agrupá–las, as quais podem ser visualizadas pela tabela a seguir:

Tabela 6 – Modelos de ensino–aprendizagem no momento da implementação da produção didático–pedagógica

Modelos com o uso das TDIC					
P	Transmissão de conteúdo	Exploração de conteúdo	Construção de conteúdo	Interação	Colaboração e compartilhamento de conteúdo
p1		X	X	X	
p2 ⁷⁵					
p3		X	X	X	
p4		X	X		
p5		X	X		X
p6		X	X		X
p7	X	X			
p8		X	X	X	
p9		X	X		
p10	X	X	X	X	
p11		X		X	
p12	X		X		
p13	X	X	X	X	
p14		X	X	X	X
p15	X	X	X		
p16	X	X	X		
Total	6	14	13	7	3

Fonte: Elaboração própria.

Como pudemos perceber, a maior ocorrência das práticas realizadas, bem como a predominância, está no modelo de práticas de exploração de conteúdo com o uso das TDIC nos procedimentos didático–pedagógicos das professoras PDE, nossas informantes. Esse resultado nos sugere que as práticas, em relação à utilização das TDIC, ainda mantêm predominante o uso para navegação, pesquisa, exploração de dados e informações, possibilidades oferecidas pela sua inter–relação com a hipertextualidade da *World Wide Web*, principalmente para esse fim; conforme mote da internet – nunca foi tão fácil encontrar diversas coisas em um único lugar. Esse resultado nos faz compreender, também, um pouco mais os eventos de letramento que emergem dessas práticas. O que antes era feito na biblioteca, por meio das enciclopédias analógicas, hoje é realizado no laboratório de informática da escola ou mesmo em casa, com os computadores conectados à internet.

Esta síntese, portanto, mostra–nos que os usos das TDIC são limitados, ainda como coadjuvantes do processo de ensino–aprendizagem, ou como afirmam Coll,

⁷⁵ A informante p2 não utiliza nenhuma TDIC em suas práticas.

Mauri e Onrubia (2010, p. 87), há um “[...] escasso efeito transformador das práticas educacionais” incorporadas pelas TDIC até agora. Isso acontece, provavelmente, pela limitação estrutural/material em contexto escolar, mas também limitação teórica didático–pedagógica dos professores, o que dificultará a “[...] integração ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4), bem como a “[...] apropriação crítica das mídias e TIC” (ALMEIDA; ASSIS, 2013, p. 82), que demanda ampliação de sua formação inicial e continuada, em relação ao letramento tecnológico e digital na/para a Educação, o que pode ser repensado pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, visto que os professores ficam, por dois anos, em processo de formação por este programa.

Mesmo assim, há uma tentativa por parte dessas professoras de envolver alunos, TDIC e conteúdo para distanciarem do ensino tradicional baseado na transmissão e na memorização de informações, embora ainda haja vários momentos na implementação do projeto didático–pedagógico de práticas de transmissão de conteúdo, pois não podemos desconsiderar a história subjacente dessas profissionais.

De todas essas práticas, gostaríamos de ponderar sobre as criações dos *blogs*, por parte de seis professoras – p1, p5, p8, p10, p12 e p16, pois dependendo dos objetivos propostos, a produção e divulgação do *blog* é um compartilhamento de “[...] um arquivo ou conjunto de dados” (MICHAELIS, 2016, *online*) depois da construção de conteúdo. Também pode haver interação nessa prática, pois uma das possibilidades do *blog* é a de leitores escreverem comentários, de forma a interagir com o autor e com os outros leitores de uma postagem. Portanto, as professoras se propuseram a organizar e criar um *blog* e, no processo de implementação da produção didático–pedagógica, pode ter havido a predominância de uma prática específica, cujo foco pode não ser o uso do *blog*. Afinal, as práticas pedagógicas estão permeadas por outras práticas, pois elas não são estanques, estão imbricadas no processo de ensino–aprendizagem.

De acordo com Cunha (2010, p. 35), a “[...] prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico–sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais”, são, portanto, idiossincráticos.

Uma prática não exclui a outra, mas elas se relacionam, amalgamam–se consoante os objetivos pretendidos, mediante os recursos disponíveis, a partir de uma

perspectiva maior que é a prática de ensino–aprendizagem. Para além dessa objetividade, destacamos Giroux (1986, p. 313) e sua proposta de pedagogia com uma visão “[...] que exalte não o que é mas o que poderia ser, que enxergue para além do imediato, em direção ao futuro, e associe a luta com um novo conjunto de possibilidades humanas [...] um chamado para um utopismo concreto”, definido pelo autor como

[...] um chamado por modos alternativos de experiências, por esferas públicas onde se afirmem a fé da pessoa na possibilidade do risco criativo, de comprometer a vida de forma a enriquecê-la; significa apropriar–se do impulso crítico, de forma a desvelar a distinção entre realidade e as condições que ocultam suas possibilidades. (GIROUX, 1986, p. 313).

Acrescentamos a essa discussão de Giroux (1986) as possibilidades ou impossibilidades vividas ou reflexivas, principalmente por parte das professoras em assumir riscos, mas também por parte dos alunos em atuar como protagonistas nessa “galáxia da internet” (CASTELLS, 2003, p. 8), ainda excludente, que se apresenta aos professores e à Educação como um conjunto de possibilidades humanas. Além disso, Moran (2012a) adverte que as tecnologias facilitam a interação, a troca, a colaboração, mas não resolvem problemas como “[...] as dificuldades de entender–nos, de aceitar os outros como são, de compreender o mundo interior próprio e o dos outros” (MORAN, 2012a, p. 59). Por isso, mais uma vez, é o que e o como se desenvolve uma aula que faz a diferença, e que pode ser mediada por TDIC.

Como pôde ser verificado, algumas dessas práticas acabaram se modificando, não se efetivando como proposto/planejado, em função dos contextos reais encontrados nas escolas, com os alunos, com as tecnologias, sobretudo em função do tempo, em função de condições materiais, em função da exclusão ainda presente nesses contextos. Assim como Alves (2005) diagnosticou que os problemas detectados nos livros didáticos de Língua Portuguesa não invalidam a sua utilização em sala de aula, também afirmamos que o mesmo ocorre com as TDIC na Educação, pois a utilização que se faz delas ainda é limitada. Isso pode, entretanto, ser aperfeiçoado, por meio de abordagens multimodais e de propostas mais adequadas que, conseqüentemente, favoreçam a aprendizagem da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos fez refletir sobre os desafios da Educação para este novo momento sócio–histórico, permeado por tecnologias digitais da informação e comunicação/interação e exigências de saberes para a sobrevivência na sociedade em rede. Entre esses saberes, envolvendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, está o desenvolvimento do letramento digital, dos multiletramentos, das multimodalidades, por meio de estratégias de ensino–aprendizagem para práticas mais efetivas.

Quando afirmamos que este é um “momento sócio–histórico permeado por tecnologias digitais da informação e comunicação/interação”, referimo–nos à sociedade de forma geral, da qual a escola, principalmente a pública, infelizmente, ainda está distante, dada às condições oferecidas a ela, dificultando, com isso, as possibilidades que ela teria de ser efetivamente uma agência de multiletramentos. Conforme as tecnologias mudam, desenvolvem–se ou são ampliadas, parece razoável supor que se incorporem o conhecimento e o manejo delas ao processo de ensino–aprendizagem. Entretanto, caso não haja uma política pública de investimento e de formação para o trabalho com as TDIC, estaremos longe de realizar práticas de ensino–aprendizagem de forma significativa, que atendam aos mais novos contextos letrados deste século, em constante evolução.

Durante as leituras sobre a Epistemologia da Prática e a racionalidade crítica da prática docente, sobre formação de professor, bem como sobre letramentos, multiletramentos e as tecnologias na Educação, tivemos a certeza de que a incursão teórica empreendida por nós contribuiria para uma compreensão do que buscávamos, inclusive, enveredando–nos por outras searas como as da Sociologia e da Antropologia Ecológica. Coerentemente com a perspectiva teórica que assumimos, a abordagem qualitativo–interpretativa permitiu identificar e compreender, por meio da Análise de Conteúdo, práticas que envolvem as “[...] disposições *adquiridas pela experiência*” (BOURDIEU, 2004, p. 21, destaques originais). Essa experiência auxilia o fazer pedagógico das professoras informantes, inclusive a partir do percurso de formação continuada pelo PDE/PR.

Nossas análises elucidaram ainda sobre a importância da experiência que subsidia o fazer pedagógico dessas professoras, logo, variáveis segundo “[...] o lugar e o momento” (BOURDIEU, 2004, p. 21), segundo os recursos disponíveis, segundo as concepções teórico–metodológicas subjacentes à formação inicial e continuada dessas profissionais, e segundo as estratégias adaptativas – nem sempre conscientes e explícitas, mas necessárias.

Assim como para a antropologia ecológica, a “[...] verdadeira meta da ecologia humana é compreender e explicar as estratégias das populações humanas nos ecossistemas – como são afetadas pelo ambiente e como este, por sua vez, é determinado e modificado por elas” (MORAN, 1994, p. 357), também, com a análise de nosso *corpus*, buscamos compreender como se efetivaram as implementações de produções didático–pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa, com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e suas limitações materiais/estruturais, e como as estratégias ou táticas (Certeau, 2002) utilizadas afetaram, modificaram, determinaram as práticas pedagógicas das professoras.

Sabemos que são muitas as informações contidas no *corpus* de análise, mas, a partir dos elementos descritivos delimitados nessa pesquisa e das análises categoriais realizadas a partir da leitura e interpretação do *corpus*, foi possível realizar análises relacionadas ao nosso foco de interesse. Além disso, os dados, coletados e gerados, a partir da leitura dos artigos e das produções didático–pedagógicas produzidos pelas professoras, bem como a partir de questionário e da entrevista aplicados, atingimos os objetivos específicos pretendidos, que serão sintetizados a seguir.

Ao adentrarmos no campo específico da formação continuada de professores pelo Programa de Desenvolvimento Educacional, do Paraná – PDE/PR, procuramos **identificar a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores em relação aos letramentos digitais**. Constatamos que ocorreram formações teóricas e práticas em relação ao uso das TDIC, mais especificamente capacitação para realização das atividades exigidas pela formação continuada pelo PDE/PR e não para o trabalho didático–pedagógico. Mesmo assim, a formação tecnológica colaborou para melhorar o nível de letramento tecnológico–digital das professoras; o que pode tê-las motivado a utilizar os recursos tecnológicos em práticas pedagógicas, com os alunos, haja vista o afastamento para participação no PDE/PR e as exigências desse programa.

Ademais, a partir do atual momento sócio-histórico, consideramos importante aproveitar os professores em período de formação e oferecer a eles cursos mais específicos no que tange aos letramentos/multiletramentos e os efeitos sociais e cognitivos de um trabalho pedagógico nessa perspectiva. Portanto, cursos não limitados às informações técnicas ou às orientações apenas para uso no PDE/PR e para o cumprimento de suas exigências, mas ampliado para as demandas em relação às práticas pedagógicas.

Para atingirmos mais um dos objetivos específicos propostos – **investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR** –, apresentamos quatro seções que se completam. Ao enfatizarmos a importância da formação continuada de professores e do letramento tecnológico-digital e a atuação do professor, realizamos um levantamento referente às escolhas e à seleção das TDIC na implementação de propostas didático-pedagógicas. Embora não haja no PDE/PR cursos específicos sobre as TDIC para o ensino-aprendizagem, diagnosticamos que as professoras da rede pública de ensino estão inserindo em suas práticas pedagógicas, mesmo com dificuldades, as tecnologias mais recentes presentes nesta cibercultura.

Além disso, as professoras destacam a multiplicidade possibilitada pelas TDIC, pois a contribuição, seja em relação aos conteúdos, seja em relação à metodologia, é substancial para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e os letramentos oriundos desse contexto. Por isso, a importância de formação continuada que considere essa perspectiva, e não apenas a cobrança de mudança da prática, muitas vezes embutida ao professor. Os resultados mostram práticas que contemplam a diversidade e a variedade, tanto em relação à leitura quanto em relação à escrita, para o desenvolvimento do aluno, mas ainda de forma incipiente, aproximando lentamente do que Dias et al. (2012, p. 93) defendem: “[...] o processo de ensino estaria contribuindo para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos”. As professoras informantes demonstram reflexividade sobre a contribuição das TDIC para o ensino-aprendizagem, para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, por isso, a utilização para implementação de seu projeto de intervenção pedagógica na escola, durante formação continuada pelo PDE/PR.

Entretanto, algumas implementações não foram tão tranquilas, conforme o planejado, pois algumas professoras expuseram as dificuldades encontradas para

efetivarem suas práticas, determinadas pelo contexto e recursos tecnológicos digitais, dificultando o desenvolvimento dos multiletramentos possibilitados por meio de um trabalho efetivo com as TDIC.

Considerando nosso conhecimento empírico da realidade da escola pública, também procuramos **diagnosticar as dificuldades e/ou facilidades que os professores tiveram no momento de implementação da produção didático-pedagógica elaborada no PDE**. Os dados confirmaram o que presumíamos ocorrer, pois das dezesseis professoras informantes, quinze citam as dificuldades encontradas no momento de implementação da produção didático-pedagógica, entraves que permeiam vários aspectos: falta de letramento por parte dos alunos ou exclusão, tanto a exclusão digital-técnica como a exclusão digital-econômica; desinteresse e indisciplina por parte dos alunos; laboratórios de informática da escola defasados, sem internet ou com internet lenta, e com poucos computadores disponíveis. Essas dificuldades vividas pelas professoras e alunos, com exceção de uma professora, corroboram com um apontamento de Xavier (2007, p. 145): “[...] são poucos aqueles que têm acesso à cidadania plena”.

Constatamos que as professoras demonstram historicamente um novo momento na Educação, mesmo que de forma limitada, sabem das possibilidades de uso das tecnologias para o ensino, mas são muitos os empecilhos experienciados no cotidiano escolar, impossibilitando a ação docente que atenda às exigências desse novo momento sócio-histórico-cibercultural, ratificando a dificuldade para implementar mudanças efetivas, mesmo após um processo de formação continuada. Mais uma vez, não é apenas a qualidade teórica e cultural da formação dos professores que determinarão o seu *habitus* professoral, mas o exercício profissional, as “[...] disposições *adquiridas pela experiência*” (BOURDIEU, 2004. p. 21, destaques originais). Ou seja, mediante as restrições e os entraves encontrados, a experiência profissional de cada professora subsidia o seu fazer pedagógico. Apenas uma professora apresentou como facilidade para a implementação da produção didático-pedagógica o laboratório de informática em pleno funcionamento.

Diante dos resultados anteriores, ou seja, das dificuldades para a implementação da produção didático-pedagógica, buscamos também **verificar as adaptações realizadas no momento de implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, mediante possíveis dificuldades encontradas**. Pudemos constatar que um dos desafios desse programa de formação

continuada é a implementação da produção didático–pedagógica, no retorno para a escola, pois as teorias são lidas, estudadas, (re)vistas nas Instituições de Ensino Superior – responsáveis pela formação teórica. A formação tecnológica, oferecida pela Coordenação Regional de Tecnologia na Educação, motiva a preparação e a organização de uma produção didático–pedagógica com TDIC. Porém, no momento de implementar a proposta com os alunos, os entraves e as barreiras do “chão da escola” exigem adaptações estruturais/materiais e/ou pedagógicas, em função, principalmente, de falta de material.

Constatamos que as atitudes da maioria das professoras são uma necessidade ao que é exterior, mas que interfere em seu *habitus* e “produz práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2007, p. 202). As professoras precisam ajustar–se, adaptar–se ao que lhes são oferecidos. Seu trabalho depende dessa estrutura e desses ajustes. Com exceção de duas professoras, foram várias as adaptações necessárias para que o projeto de intervenção pedagógica se efetivasse. Esse resultado comprova, portanto, uma das características do *habitus*: a capacidade de o professor realizar adaptações pedagógicas, mediante dificuldades encontradas. De acordo com Silva (2003), o *habitus* professoral desempenha o papel de mediador, que, no caso de nossa pesquisa, está entre a proposta a ser implementada por meio das tecnologias (ou não) e a adaptação a ser realizada (ou não), em função dos entraves encontrados (ou não). Os entraves vividos pelas professoras para efetivarem a sua produção didático–pedagógica são representações de um *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral frustrado, ou seja, uma tentativa de implementação didática por meio das tecnologias digitais, mas que fora prejudicada no momento de sua execução plena.

No desenvolvimento desta pesquisa, por meio de informações do *corpus*, analisamos os usos efetivos das tecnologias na prática, no momento da implementação da produção didático–pedagógica, pois um dos objetivos específicos era **caracterizar as práticas dos professores de Língua Portuguesa, com a utilização das TDIC, mediante produção didático–pedagógica inicial em contraste com a implementação desenvolvida**. A criação de categorias de análise propiciou o entendimento de como se dão as práticas dos professores da Educação pública, no cumprimento de uma das etapas do processo do PDE/PR. Nossos resultados comprovam que as ações dessas professoras, nossas informantes, demonstram um profissional competente e reflexivo, que sabe atuar, quando

necessário, na imprevisibilidade. Isso se comprova pelas ações das professoras por meio da adaptabilidade e da mutabilidade no momento de implementar a produção didático–pedagógica, frente aos entraves, na maioria dificuldades estruturais/materiais, como ocorreu com quatorze professoras colaboradoras de nossa pesquisa. Os dados nos mostraram que a formação continuada poderia ir além e poderia colaborar mais efetivamente para um fazer pedagógico que primasse por práticas mais contextualizadas, com o uso das TDIC, com vistas aos multiletramentos. Contudo, é o contexto real, tanto o encontrado nas escolas, quanto o demandado pela pouca formação tecnológico–digital, que definirá a dinâmica da prática, por vezes, permeada de conformação.

Para atingirmos mais um de nossos objetivos – **identificar os modelos de ensino–aprendizagem que aparecem no momento de implementação da produção didático–pedagógica desenvolvida com a utilização das TDIC**, criamos categorias considerando práticas de transmissão de conteúdo, de exploração, de construção de conteúdo, de interação, de colaboração e compartilhamento, tendo as TDIC como instrumentos mediadores. Apesar de todas essas práticas estarem presentes nas experiências das professoras no momento de implementar a produção didático–pedagógica do PDE/PR, constatamos, a partir das análises, que a maior ocorrência das práticas realizadas pelas professoras, bem como a predominância, está no modelo de práticas de exploração de conteúdo com o uso de TDIC. Esse resultado nos sugere que as práticas, em relação à utilização das TDIC, ainda mantêm preponderantes o seu uso para navegação, pesquisa, exploração de dados e informações, portanto práticas que limitam as possibilidades oferecidas pelas TDIC e limitadas aos domínios das professoras.

As práticas transitaram por todos os tipos de modelos de ensino–aprendizagem – transmissão, exploração, construção de conteúdo, interação, colaboração e compartilhamento – engendradas pelas necessidades pedagógicas, a partir da produção didático–pedagógica e dos objetivos propostos para o momento de sua implementação. Entretanto, depreendemos da análise que as práticas com o uso das TDIC ainda são coadjuvantes no processo de ensino–aprendizagem, devido ao seu uso restrito, justificado pela limitação estrutural/material em contexto escolar, o que dificulta a “[...] integração ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4), mas também pela limitação quanto aos letramentos exigidos para os envolvidos

no processo ensino–aprendizagem, principalmente das professoras. Mesmo assim, há no *habitus* professoral de nossas informantes a tentativa, por parte delas, de envolver alunos, as TDIC e o conteúdo para se distanciar do modelo de ensino tradicional baseado apenas na transmissão e na memorização de informações, em práticas que se aproximam mais do modelo construtivista sócio–interacionista, que tem o professor como mediador do processo ensino–aprendizagem.

Assim, mediante análises realizadas, tanto as características da implementação da produção didático–pedagógica, ou seja, a proposta inicial e o que efetivamente aconteceu; quanto à predominância das características dessas práticas da produção didático–pedagógica para a sua implementação, tendo as TDIC como instrumentos mediadores, evidenciam o *habitus* professoral (BOURDIEU, 2004; 2007) e a invenção do cotidiano da escola, mais especificamente, da sala de aula, por meio das “maneiras de fazer” de nosso professorado – nosso “herói comum/anônimo” (CERTEAU, 2002) diante de um contexto de precariedade.

Os resultados ajudaram a comprovar que mesmo diante do momento sócio–histórico permeado por tecnologias digitais da informação e comunicação/interação, o “lugar praticado” (CERTEAU, 2002) exige adequações, mudanças das práticas, e que a flexibilidade é uma forte característica do *habitus* professoral, provocada pela “deformação” do professor (ARROYO, 1985), causada por esse mesmo lugar praticado que é a escola, a sala de aula. Afinal, a escola é um espaço social, “[...] em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados”, formações e ‘deformações’.

Por isso, essa visão de escola “[...] vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme” (ANDRÉ, 2012, p. 41), e o momento de implementação da produção didático–pedagógica das professoras comprovou essa dinamicidade. Em nossas análises e reflexões, os conteúdos se reorganizam cotidianamente, entre estratégias e táticas cotidianas, nesse lugar praticado, por meio desses agentes formadores em constante formação e ‘deformação’, que é o professor, cujas práticas estão fortemente marcadas por suas experiências.

Portanto, o percurso de análise realizado nesta tese permitiu–nos identificar que a oferta de subsídio teórico e prático pelo PDE/PR aos professores, em relação aos letramentos digitais, é limitado aos domínios para realização da formação continuada, não para práticas de ensino–aprendizagem. Por isso, inclusive, nas práticas pedagógicas ainda são predominantes o modelo de exploração de conteúdo

por meio das TDIC, haja vista a limitação dos professores para uso pedagógico. O movimento de análise possibilitou-nos também diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos professores no momento de implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa elaborada no PDE/PR, bem como verificar as adaptações necessárias para a sua implementação, mediante as dificuldades encontradas no contexto educacional, fortemente marcada por entraves estruturais e materiais. Permitiu-nos, também, investigar a contribuição das TDIC para a implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR e, considerando a presença das TDIC nas práticas de ensino-aprendizagem, caracterizamos tais práticas a partir da produção didático-pedagógica inicial em contraste com a implementação desenvolvida, fortemente marcada pela adaptabilidade, em função das dificuldades encontradas no momento de implementação; assim como identificamos os modelos de ensino-aprendizagem recorrentes com a utilização das TDIC no momento de implementação da produção didático-pedagógica desenvolvida: os modelos de exploração e de construção de conteúdo.

Os resultados alcançados, ao atingirmos cada objetivo específico, permitiram-nos atingir o **objetivo geral e** compreender como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas de professores de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC. Localizar, descrever e analisar práticas de ensino-aprendizagem que fazem parte do escopo do letramento digital ajudaram a comprovar, portanto, que apesar dos inegáveis esforços e tentativas, por parte dos professores, os avanços ainda são pequenos. Alguns professores – tais como as nossas informantes – arriscam algumas práticas e tentam (ou não) persistir. Afinal, nossas análises diagnosticaram iniciativas incipientes que indicam tentativas de inserção das TDIC em práticas educacionais organizadas, contemplando perspectivas do paradigma tecnológico (CASTELLS, 2003) associadas ao discurso como práticas sociais, objetivando o conhecimento. Porém, essas práticas esbarram nas limitações físico-materiais encontradas no contexto real do trabalho pedagógico, bem como nas limitações teórico-práticas por parte dos professores, em função de formação inicial e continuada que ainda oferecem poucos subsídios sobre os multiletramentos e uso das TDIC na Educação.

Nesse “lugar praticado” (CERTEAU, 2002, p. 202) que é a escola, as professoras, no seu dia a dia, seguem um currículo ‘imposto’, planejam, modificam,

aplicam, enfrentam os contratempos, fazem a aula acontecer. Essas mesmas professoras, em processo de formação continuada, buscam informações, enfrentam percalços, desafios que envolvem políticas públicas de formação e de inclusão socioeconômica e digital.

Decorre, portanto, a confirmação de nossa **hipótese** de que as implementações de produções didático-pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa com o uso das TDIC efetivam-se com adequações, em função das reais situações de sala de aula encontradas pelo professor. A formação continuada pelo PDE/PR contribui para o aperfeiçoamento do *habitus* (BOURDIEU, 2004; 2007) professoral, mas, no momento da implementação das produções didático-pedagógicas dos professores PDE/PR de Língua Portuguesa com o uso das TDIC, as situações reais de sala de aula se destacam na construção do *habitus*. Constatamos que não houve um aperfeiçoamento do *habitus* em seu sentido pleno, pois em muitas situações apresentadas, no momento de implementação da produção didático-pedagógica, acaba havendo a manutenção do *habitus* de se adaptar à precariedade vivida em contexto escolar. Além disso, o professor está em constante aperfeiçoamento do seu *habitus* professoral, mediante formação continuada, proposta didático-pedagógica, mas principalmente, mediante realidade do contexto educacional e de sala de aula. Portanto, não são só as teorias e a formação inicial e continuada que fazem o professor modificar o seu *habitus*, mas sobretudo a realidade educacional e a “deformação” (ARROYO, 1985) da prática cotidiana.

Assim, consolida-se a **tese** desta pesquisa de que a formação continuada pelo PDE/PR e o trabalho desenvolvido com as TDIC em práticas de ensino-aprendizagem conduzem o professor à construção de adequações à implementação de produção didático-pedagógicas e ao aperfeiçoamento de seu *habitus* professoral. Como vimos, a formação pelo PDE/PR é responsável pela reflexividade das professoras participantes do programa em relação às exigências demandadas pelo PDE/PR no que tange ao uso de TDIC, porém a prática pedagógica é fortemente marcada pela experiência dessas profissionais e adequações no momento da implementação da produção didático-pedagógicas, pois são as situações reais de sala de aula que determinam o fazer pedagógico.

Vamos nos abster de fazer sugestões para futuras pesquisas, pois os leitores deste trabalho conseguirão vislumbrar novos encaminhamentos a partir de novas inquietações, dependendo do momento em que for lido; da formação teórica e

interesses dos leitores; do nível de letramento desses leitores; da situação em que se encontrarem as TDIC, em constante evolução, de forma geral e em contexto escolar; da situação em que se encontrar o Programa de Desenvolvimento Educacional no Paraná e da própria Educação Pública.

Esperamos que este trabalho seja um mediador entre os envolvidos e interessados pela Educação, especialmente a Educação Pública; pela formação continuada de professores e professoras da Educação básica; pelo ensino de Língua Portuguesa e pela perspectiva dos Multiletramentos. Por fim, esta tese explicita uma realidade, da qual não podemos negar: “[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2011, p. 86), por onde nós arriscamos dar algumas braçadas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos A. Internet no Brasil – Alguns dos desafios a enfrentar. **Revista Informática Pública**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169–184, 2002. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- AGUIAR, Denise Brasil A. Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. **Querubim**, Niterói, ano 8, p. 1–9, set. 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/formao_professores_de_lp_-_impreses_de__viagem-1.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2016.
- ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 157–176.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33–47.
- ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque; SILVA, Jacqueline Márcia Leal da. A Formação Continuada como Possibilitadora do Aprender e Ensinar em Ambientes Virtuais. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p. 1–9. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicolquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- ALMEIDA, Fernando José de; FRANCO, Monica Gardelli. Tecnologias para a educação e políticas curriculares de Estado. In: BARBOSA, Alexandre F. (Coord. e editorial). **TIC educação 2013: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. p. 41–52. Livro eletrônico.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1–19, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 203–217.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ASSIS, Maria Paulina de. Da exclusão para a inclusão digital na escola: a apropriação das TIC na perspectiva da emancipação. In: BARBOSA, Alexandre F. (Coord. e editorial). **TIC educação 2012:**

pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p. 81–88. Livro eletrônico.

ALTOÉ, Anair. O desenvolvimento da informática aplicada à educação no Brasil. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maira Luisa Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko (Orgs). **Educação e novas tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005. p. 39–53.

ALVES–MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALVES, José Hélder Pinheiro. A abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 62–74.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓES, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: SP: Pontes Editores, 2014. p. 293–320.

ARNONI, Thais Hoffman; SILVA, Eli Lopes. Formação docente para o uso das tecnologias digitais: experimentações do grupo CAPTE com oficinas de webquest e outros recursos digitais. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 5., Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias –aprendizagem móvel dentro e fora da escola, 1., 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE/NEHTE/CCTE, 2013. p. 1–13. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/hipertexto2013/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

ARROYO, Miguel G. Quem de–forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14., n. 58, p. 7–15, out./dez. 1985.

ASSIS, Juliana Alves. Ensino–aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e–mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 210–239.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7–15, mai./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, Roxane (Org). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 193–208.

BARBOSA, Maria das Graças Monteiro. A Formação Continuada do Professor em Informática Educativa e sua Repercussão na Prática Pedagógica. In: Congresso Internacional da Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis, SC. **Anais...**

Florianópolis, SC: 2005. p. 1–10. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/195tcc2.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa–Portugal: Edições 70, 1979.

BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor–professor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 199–214.

BASSANI, Patrícia B. Scherer et al. O processo de formação de professores para o uso dos tablets na sala de aula: da alfabetização digital a criação de conhecimento. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 5., Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias –aprendizagem móvel dentro e fora da escola, 1., 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE/NEHTE/CCTE, 2013. p. 1–12. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/hipertexto2013/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 73–140.

BEHRENS, Marilda Aparecida; ALCÂNTARA, Paulo Roberto; GOMES, Péricles Varella. **Pesquisa em aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas – Projeto Pacto**. Curitiba: 1999, p. 1–14. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Didatica,_Metodologia_E_Pratica_Na_Educacao_Escolar/Trabalho/06_09_02_PESQUISA_EM_APRENDIZAGEM_COLABORATIVA_COM_TECNOLOGIAS_INTERATIVAS___PROJETO_PACTO.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós–moderna. **Revista Educação & Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 143–162, Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 6 mar. 2015.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Educat: Pelotas, 2003. p. 7–26.

BERNARDINELI, Ednéia Aparecida. **A informática a Serviço da Educação**. 2011. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias Integradas na Educação) . Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BERNINI, Ednéia Aparecida Bernardineli; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Grupo de Trabalho em Rede: interfaces das NTIC com a formação continuada de professores de língua portuguesa. In: FRANCO, Sandra Aparecida Pires; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (Orgs). **Tecnologias de informação e comunicação na**

formação do professor: experiências, vivências e práticas. Londrina: Kan, 2014. p. 21–56.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BIZ, Ana Claudia; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na formação continuada de professores do Paraná. In: Jornada do HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, PR: 2013. p.1–11. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_911_anaclaudiabiz@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2015.

BIZ, Ana Claudia. A formação continuada dos professores de Geografia no Paraná através do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES: 2014. p. 1–10. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404400633_ARQUIVO_AformacaocontinudadospessoasdeGeografianoParanaatravesdoProgramadeDesenvolvimentoEducacional_PDE_.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2015.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2012. p. 25–40.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio de. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. (Orgs). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 91–108. v. 2. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** Tradução de Paula Monteiro e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46–81.

_____. **Questões de Sociologia.** Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983b.

_____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. **Coisas ditas.** Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 183–202.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB**, Lei nº 9394/1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 1996. Online. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 7 mai. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Tecnologias Educacionais da Educação Integral e Integrada e da Articulação da Escola com seu Território**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), Brasília, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso**: uma análise discursiva do Programa Gestar. 2012. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística) –Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2012.

BRITO, Gláucia da Silva. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de Tecnologia. In: Encontro Anual da ANPOCS, 30., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu–MG: 2006. p. 1–19. GT24 –Tecnologias de Informação e comunicação: controle e descontrole. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3475&Itemid=232>. Acesso em: 14 mai. 2015.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um re–pensar. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: SANTOS, Emerson (Org.). **Reescrevendo a educação**. São Paulo: Scipione, 2006. p. 41–51. Disponível em: <https://www.academia.edu/2337461/Educar_para_a_Emancipa%C3%A7%C3%A3o_Digital>. Acesso em: 5 jun. 2015.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Tradução de Ricardo Uebel. **Revista Educação e Realidade**, Porto

Alegre, v. 35, n. 3, p.37–58, set./dez 2010. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>.
Acesso em: 14 mai. 2015.

BUENO, Natalia de Lima. **Tecnologia educacional e reificação**: uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács. 2013. 503 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

_____. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 783–809, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a07.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell, et al. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. 2, p.179–198, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3834/3085>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Gregorio Bittar. **Tecnologias que educam**: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CARVALHO, Artemis Barreto de; SHCNEIDER, Henrique Nou. Webquest on line: uma metodologia virtual com tecnologia digital. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1–12. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.

CARVALHO, Artemis Barreto de; SILVA, Darkson Kleber Alves da. O uso das TIC na Educação: Desafios e Perspectivas para o professor. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 8., 2014, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2014. p.1–12. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viicoloquio/>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges e Revisão técnica de Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2003.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Orgs.). **A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987. v. 2.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CECILIO, Saluá. O futuro da escola e a escola do futuro na sociedade em rede: implicações para a formação e o trabalho docente. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Série–Estudos, Campo Grande–MS, n. 19, p. 91–102, jan./jun. 2005. Disponível em: <

estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/449 >. Acesso em: 11 mar. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, Alexandre Meneses. **A contribuição do Facebook no processo da aprendizagem colaborativa**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

CHAGAS, Alexandre Meneses; GOMES, Keyne Ribeiro; LINHARES, Ronaldo Nunes. A aprendizagem Cooperativa nos Grupos do Facebook. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1–11. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.

CHANAN, Aline de Abreu Curunzi. **Quem conta um conto, aprende um ponto: pôsteres digitais e letramentos múltiplos**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Tradução de Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Bookman, 2012.

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 107–127. v. 2.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI. In: _____. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15–46.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66–93.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 25–40.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, ano 20, p 63–75, dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: mai. 2015.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911–932, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a12.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

COSTA, P. S. C.; REATEGUI, E. B. Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de fanfictions. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 835–859, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1312.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

COSTA–HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do oeste do Paraná: um resgate histórico–reflexivo da formação em língua portuguesa**. 2008. 382f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COUTO, Edvaldo Souza; OLIVEIRA, Marildes Caldeira de. ANJOS, Raquel Maciel Paulo dos. Leitura e Escrita on–line. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. (Orgs.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. EDUFBA, 2011. p. 145–162. v. 2. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio–Inclusao%20digital–polemica–final.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11–24, 1999.

DALEY, E. Expandindo o Conceito de Letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, campinas, v. 49 n. 2, p. 481–491, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/10.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

DANNEMANN, Ângela Cristina. O desafio do uso da Tecnologia na Prática da Sala de Aula. In: BARBOSA, Alexandre F. (Coord. e editorial). **TIC educação 2012: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p. 39–44. Livro eletrônico.

DE GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Revista Língua, Literatura e Ensino**, v. 2, p. 101–109, mai. 2007. Disponível em:

<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/viewFile/10/7>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 53–75, ago. 2009.

_____. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2012. p.78–90.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75–94.

DIAS, R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861–881, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

DIAS, Josemeire Machado; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva; HETKOWSKI, Tânia Maria. Entrelaçando possibilidades de aproximação das tecnologias dos sujeitos da aprendizagem: as experiências do projeto Notas de Aula. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1–8. Disponível em:

<http://educonse.com.br/viicolquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115–128, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1577&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

_____. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. **Revista International Studies on Law and Education**, CEMOrOc–Feusp / IJI–Univ. do Porto, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://hottopos.com/isle12/43–48Marilia.pdf>> acesso em maio de 2016.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: _____ (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 95–146.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Odete Lacerda. A contribuição do humilde grãos de areia metamorfoseado à ciber–educação global. **Revista Ponto de Encontro**, n. 1, p. 22–27, out. 2010/ mai. 2011.

FERREIRA, Taiane Barbosa. Mediação pedagógica por tecnologias digitais. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1–8. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.

FERREIRA, J. L.; CORRÊA, B. R. P. G.; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. **Revista Colabor@**, v. 7, n. 28, p. 1–16, out. 2012. Edição Especial: Redes Sociais e Educação –Desafios Contemporâneos. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199/152>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**: métodos de pesquisa. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.335–352, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

GAMA NETO, Edilberto Marcelino da; TEIXEIRA JÚNIOR, Valmir Alves; VALE, Lucas Cerqueira do. Pensar, Fazer e Compartilhar: a construção colaborativa entre aluno e professor. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1–6. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.

GAMA NETO, E. M. et al. Pensar, fazer e compartilhar: a construção cooperativa entre aluno e professor no Facebook. **Revista Interfaces científicas –Educação –**, Aracaju, v. 2, n. 1, p. 93–101, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1129/470>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

GARCEZ, Renata Oliveira. **O uso da tecnologia de informação e comunicação, no ensino, por professores universitários**. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas–RS, 2007.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane Paiva. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 123–146.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.41–48.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. **Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v.1, n. 1, p. 100–118, nov. 2013. Disponível em: <www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/download/112/100>. Acesso em: 9 fev. 2016.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Maria B. Biaggio. Petrópolis–RJ: Vozes, 1986.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. A Formação de Professores de Língua Portuguesa: O Professor Reflexivo. **Revista Eletrônica Don Domênico**, n. 5, p. 1–9, 2012. Disponível em: <http://faculadadedondomenico.edu.br/novo/revista_don/artigos5educacao/9ed5.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2016.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico–metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 p. 450–562, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Letramento e novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 41–58.

GOZZI, Ricardo. **Educação sob ataque**: resistência e luta dos educadores no Paraná. São Paulo: Campos, 2016.

GUNTZEL, Carolina Borges Souza et al. Práticas investigativas e formativas em mídia–educação: três olhares para a formação do professor. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 309–346.

HARDAGH, C. C. **Redes Sociais Virtuais**: uma proposta de Escola Expandida. 2009. 155 f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ILLERA, José Luis Rodríguez. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 136–154.

KADRI, Michele Salles el; CAMPOS, Alcione Gonçalves; SOUZA, Adriana Grade Fiori. Modelo de formação continuada do PDE–PR: o diálogo necessário entre a

escola básica e ensino superior? **Revista Entretextos**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 121–141, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/8652/9924>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

KAPLÚN, Gabriel. Democratização eletrônica ou neo–autoritarismo pedagógico? In: **Brasiliana digital: cultura e pensamento**, n. 1, p. 59–65, mai./jun. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: ABED, 2005. p. 71–80. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 14 set. de 2015.

_____. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Orgs). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 95–106.

KHURY, Olinda. **Formação de professores: uma experiência que articula teoria e prática**. 2003. 208 f. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15–61.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M. L. G; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75–91.

LALUEZA, José Luis; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47–65.

LARA, A.M. de B.; MOLINA A. A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A. A; GONZAGA, M. T. C. (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

LEFFA, Vilson J.; VETROMILLE–CASTRO, Rafael. Texto, hipertexto e interatividade **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 166–192, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2497/2449>>. Acesso em: jun. 2016.

LEMKE, Jay L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p.455–479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

LEMOS, André, **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

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

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.63–93.

LIMA, Samuel de Carvalho; LIMA–NETO, Vicente de. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Orgs). **Letramentos no web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 47–57.

LIMA, S. S. **GTR –Grupo de Trabalho em Rede** –um estudo com professores da rede estadual pública do Paraná sobre o processo de formação docente via educação a distância. 2011. 32f. Monografia (Especialização em Mídias Integradas na Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; BATISTA, Tatiane Custódio da Silva . Plano nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação: trajetória e desafios para a formação dos jovens da educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 36, p. 85–101, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/5546/2955>>. Acesso em: 19 set. 2015.

LOPES, Rosemara Perpetua. **Formação para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais**

paulistas. 2010. 224f. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2010.

LOPES, Henrique Bovo. **A gestão da formação do professor para o trabalho com as tecnologias digitais**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. **Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Caminhos da Proficiência Digital Docente. In: Encontro Nacional sobre Hipertexto, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: 2009. p. 1–12.

_____. Teses e dissertações sobre linguagens e tecnologias: atualização dos cenários de ensino e formação. In: Seminário dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Campinas, 2015. **V. Caderno de Resumos**. Campinas: 2015. p. 30–31. Mesa-redonda Linguagem, Mídias e Tecnologias. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/evento/vseminarioprogramascapes/Caderno%20de%20Resumos%20DLA.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

MARCOLLA, Valdinei. **A Inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na Universidade Federal de Pelotas**. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2004.

_____. **As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do Curso Técnico Integrado do PROEJA**. 2011. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2004.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Sociedade Tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994. (Coleção Ponto de Apoio).

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 1, p. 163–189, 2007.

MARTINS, Valéria Bussola. **O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do Facebook: uma ferramenta midiática na formação do docente da área de Letras**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MAURI, T.; ONRUBIA, J., O professor em ambientes virtuais: Perfil, condições e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118–135.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programas e Ações. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=20189>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

MENEZES, Vera. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação.*, v. 1, n. 1, p. 1–22, 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/pal5-vol1-dez-20091.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

MICHAELIS, **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos. Online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. Graus de Letramento. In: _____. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 11–55.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem**: professor x livro didático. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MOLINA, Silvia Maria Guerra; LUI, Gabriel Henrique; SILVA, Mariana Piva da. A ecologia humana como referencial teórico e metodológico para a gestão ambiental. **OLAM Ciência & Tecnologia**, Rio Claro/SP, v. 7, n. 2, p. 19–40, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/article/view/880>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 97–117. Tradução de: *Psicología de la educación virtual: Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*.

MONEREO, Carles; FUENTES, Marta. Ensino e aprendizagem de estratégias de busca e seleção de informações em ambientes virtuais. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 346–365.

MONS, Jeane Silvana Eckert. Formação Continuada X PDE. In: CONEX – Conversando sobre Extensão, 12., 2014, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa:

UEPG, 2014. p. 1–8. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/conex/anais/artigos/169-1402-1-DR-mod.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Práxis).

_____. Novos desafios éticos em um mundo complexo, plural e digital. In: NIED/Unicamp. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, 2013, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2013. p. 165–187. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/116>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

MORAES, Denise Rosana da Silva; TERUYA, Teresa Kazuko. PDE do Paraná: uma política de formação continuada e de valorização da carreira docente na rede pública estadual. In: *Jornada do HISTEDBR: história, sociedade e educação no Brasil*, 9., 2010, Belém, PA. **Anais...** Belém–PA: UFPA, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/pY7ZmO2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2015.

MORAN, Emilio F. **Adaptabilidade Humana: Uma Introdução à Antropologia Ecológica**. Tradução de Carlos E. A. Coimbra Jr. e Marcelo Soares Brandão. Edusp: São Paulo, 1994.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 1–8. mai./ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas–SP: Papyrus, 2012a.

_____. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b. p. 11–65.

_____. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 11–72.

_____. **A integração das tecnologias na educação**. Online. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/integracao.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11–36.

_____. O Campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 35–49, jan./jun. 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (Orgs.). **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 11–19.

_____. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 .ed. rev. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTA, Regina. Leitura e Tecnologia: ainda a questão do meio e da mensagem. In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001. p.191–198.

NEVES, M. A. C, M.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, ed. p. 769–789, out. 2008. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2014.

NÓBREGA, Sophia. **O Uso dos recursos midiáticos e tecnológicos por professores PDE durante a implementação de seu projeto de intervenção pedagógica na escola**. 2011. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias Integradas na Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

NÓVOA, António. Relação escola –sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19–39.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 1999. p. 13–34.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **O Nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE**: A recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012a.

_____. PDE/PR–Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná: considerações sobre sua concepção e currículo. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2012b. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3416b.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2015.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em Discurso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101–117, jan./abr. 2006. Disponível em: <

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/324/346>. Acesso em: 14 jun. 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.121–140.

OLIVEIRA, Hebert Gomes de; SILVA, José Gomes da. Formação de professores na contemporaneidade: entre redes, fluxos e coletivos de aprendizagens. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1–11. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: _____ (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 7–29.

OURIQUES, Marta Jordanna Queiroz. **Formação de professores para letramentos digitais**: do oficial ao olhar docente. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande–PB, 2014.

PADILHA, Márcia. Das Tecnologias digitais à Educação: Nova Cultura e novas lógicas para a formação Docente. In: BARBOSA, Alexandre F. (Coord. e editorial). **TIC educação 2013**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. p. 81–86. Livro eletrônico.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Colaboração. In: TRAVAGLIA, L. C. **Encontro na Linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UFU, 2006. p.127–154.

_____. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p.353–370, dez. 2010.

_____. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. In: VETROMILLE–CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. **Aprendizagem de línguas**: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa. Pelotas: Educat, 2012. p1–12. Disponível em: <<http://veramenezes.com/vilson.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209–230. v. 2.

PAIVA, Jacinta; PAIVA, João C.; FIOLEAIS, Carlos. **Uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores portugueses**. s.d. Online. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/228516214_Uso_das_Tecnologias_de_Inf ormacao_e_Comunicacao_pelos_Professores_Portugueses>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PALAGI, Ana Maria Marques. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS) como espaço de possibilidades e desafios na ação docente, no ensino presencial:** registro de uma experiência em gestação. 2011. 43 f. Monografia (Especialização em Mídias Integradas na Educação) –Universidade Federa do Paraná, Curitiba–PR, 2011.

PALAGI , Ana Maria Marques; LEMES, Adelize Trentin. Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Ensino –Grupo de Trabalho em Rede.In: Jornada do HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel–PR: 2013. p.1–10
Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_186_marquespalagi@gmail.com.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

PARANÁ. **Lei Complementar 103** – 15 de março de 2004. Curitiba-PR: Casa Civil: 2004. Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1> > Acesso em: 14 mai. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica:** Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Lei Complementar 130** –14 de julho de 2010. Curitiba–PR: Casa Civil: 2010. Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2> > Acesso em: 14 mai. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese do PDE.** Curitiba/SEED. 2013. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese_pde2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação –SEED. Superintendência da Educação–SUED. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais –DPPE. **Documento Síntese do PDE.** Curitiba: SEED, 2014. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf>. Acesso em 14 mai. 2015.

PAVANELLI–ZUBLER, Éliidi Preciliana. **Nas águas das tecnologias digitais:** os dizeres de um grupo de professores. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –Instituto de Linguagens, Programa de Pós–Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Formação de professores e tecnologia: sim ou não? In: Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: professores/professoras: textos, imagens e sons., 3., 2005, Rio de

Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2005. p. 1–7. Disponível em: <<https://jovensemrede.files.wordpress.com/2010/04/stella-pedrosa-formacao-de-professores-e-tecnologia-sim-ou-nao.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz . Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In _____. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 15–52.

_____. A Formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In _____. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p.53–76.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. **Análise de dados qualitativos:** estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

PEREIRA, Eliúde Costa. **Tecnologia educacional e letramento digital:** um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública. 2014. 294f. Tese (Doutorado em Linguística) –Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014a.

PEREIRA, Sílvia Letícia M. A arena discursiva universidade –escola na formação continuada. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 111–134, dez. 2014b.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional na formação de professores de língua portuguesa.** Maringá: Eduem, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. Utilizar Novas Tecnologias. In: PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b. p. 125–139.

_____. Administrar sua própria formação contínua . In: PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b. p. 155–169.

_____. A formação dos professores no século XXI. In : PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no Século XXI** : a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a. p. 11–33.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20–62.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. **Exército Brasileiro**, p. 1–9, s.d. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7771.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

PINHEIRO, R. A.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 811–834, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0412.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano. **A pedagogia da comunicação**: as repercussões da formação contínua nas práticas docentes. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas–RS, 2002.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111–117, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9486/9486>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

POLIMENO, Maria do Carmo Abib de Moraes. **A formação continuada de Professores**: as ações do PEC em uma escola de rede pública paulista. 2002. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas–SP, 2002.

PORTO, Tania Maria Esperon. As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço. In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas, RS: Ed. Universitária/UFPEL, 2001. p. 217–239.

_____. As Tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 167–194.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRIMO, A. Conflito e cooperação em interações mediadas por computador. **Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura**, v. 3, n. 1, p. 38–74, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.contemporanea.poscom.ufba.br/2aprimo%20j05w.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

QUARTIERO, Elisa Maria. Formação Continuada de Professores nos Núcleos de Tecnologia Educacional: conteúdos e metodologias. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 195–224.

QUEIROZ, Daniela Moura. Uma reflexão do uso da tecnologia no planejar e no executar da prática (sic) educacional. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 5., Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias –aprendizagem móvel dentro e fora da escola, 1., 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE/NEHTE/CCTE, 2013. p. 1–14. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/hipertexto2013/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

RAMOS, Daniela Karine. Sobre professores, colaboração e tecnologias: reflexões sobre os processos colaborativos e o uso da tecnologia na educação. **Revista ETD –Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n.1, p.375–392, dez. 2007. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1693>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. A formação de professores para o uso das tecnologias: um mosaico de concepções e emoções. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, CINTED–UFRGS, v. 7, n. 1, p. 1–11, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14030>>. Acesso em: 20 set. 2015.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. **O programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos Grupos de Trabalho em Rede**. 2011. 261 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina–PR, 2011.

RAMOS, Marilú Dascanio. **Formação Continuada de Professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino Fundamental**. 2013. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas–SP, 2013.

RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo fundo, 2013. Recurso eletrônico. Disponível em: <www.upf.br/editora>. Acesso em: 25 mai. 2015.

REZENDE, Mariana Vidotti de. **Formação de professores de língua portuguesa para a era digital**. 2015. 228f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina–PR, 2015.

RIETOW, Gisele; ENS, Romilda Teodora; BERTOTTI, Rudimar Gomes. Impacto da política de formação continuada: PDE–Paraná e a nota do IDEB em Escolas Estaduais de Curitiba. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. p. 1–17. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/GiseleRietow-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. de B. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55–73, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p55/21623>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313–335.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

_____. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. O discurso acadêmico sobre o professor na era digital. **Relin. Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n.1, jan./jun., 2016, p. 257-291. ISSN on-line: 2237-2083. DOI: 10.17851/2237-2083.24.1.257-291. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/7810/8853>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94–102.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós–humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Leila Maria Araújo. **A relação do docente com as tecnologias de comunicação e informação na educação**. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas–RS, 2003.

SANTOS, Marisilvia dos et al. Redes Sociais e Educação: O uso do Myspace e Orkut como ferramenta de produção de conhecimento. In: Congresso Nacional de Educação –Educere, 10., Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 1., 2011, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: PUC–PR, 2011. p. 15372–15385. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3510.pdf >. Acesso em: 27 jul. 2015.

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. **Formação de professores na modalidade presencial e on–line com foco na prática pedagógica com a utilização das TICs**. 2012. 278 f. Tese.(Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba–PR, 2012.

SANTOS, Adilson Gomes dos. O Papel das Tecnologias nas Novas Educações. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1–7. Disponível em: <http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 5 jul. 2015.

SANTOS, Daiane Eloisa dos. **As NTIC na licenciatura em Letras: trilhando caminhos para o letramento digital**. 2015. 187 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina–PR, 2015a.

SANTOS, Annie Rose dos. **O Agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da educação a distância**. 2015. 304 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2015b.

SCHWARTZ, Gilson. Educar para a emancipação digital. In: SANTOS, Emerson (Org.). **Reescrevendo a educação**. São Paulo: Scipione, 2006. p.125–135
Disponível em:
<https://www.academia.edu/2337461/Educar_para_a_Emancipa%C3%A7%C3%A3o_Digital>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n.º 3, p. 447–455, set./dez. 2014:. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0447.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SEABRA, C. **Redes sociais e tecnologias no contexto escolar**. Online. Disponível em: <<http://cseabra.wordpress.com/2012/07/25/redes-sociais-e-tecnologias-no-contexto-escolar/>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

SEED/PR. Secretaria da Educação do Paraná. **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Online. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60–70, mai./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152–163, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

SILVA, Helena et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n.1, p. 28–36, jan./abr. 2005. Disponível em:

<<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/611/544>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

SILVA, Otto Henrique Martins da. O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná –PDE/PR. In: Congresso Nacional de Educação –EDUCERE, 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: PUC–PR, 2009. p. 4251–4264. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2423_1687.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

SILVA, Claudiomiro Vieira da. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores** –análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná –2007/2008. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas –SP, 2012.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681–698, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0812.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

SILVÉRIO, Maria Aparecida Pedroso; ALTOÉ, Anair. A internet como ferramenta pedagógica. In: ALTOÉ, Anair; SILVA, Vera Lúcia Pinelli da. (Orgs). **Educação e informática: formação de professores para a educação básica**. Maringá, 2008. p. 38–41. Versão online. (O professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense/ Produção Didático–pedagógica/2007.). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uem_edespecial_md_sandra_elizette_kanno.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SNYDER. Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: **Letramentos no web: gêneros, interação e ensino**. ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Orgs). Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23–46.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 24 jun. de 2016.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89–113.

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 105–123.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-PR**. 2013. 429 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2013.

_____. A constituição sócio-histórica do PDE-Paraná. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**, Londrina. v. 15, n. 1. p. 11–21, jan. 2014.

Disponível em:

<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/579/546>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura. In: **Letramentos no web: gêneros, interação e ensino**. ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Orgs). Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.137–152.

TERUYA, Tereza Kazuko. As tecnologias de informação e comunicação na educação de crianças e jovens. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maira Luisa Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko (Orgs.). **Educação e novas tecnologias**. Maringá, Eduem, 2005. p. 27–38.

_____. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá-PR: Eduem, 2006.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 89–111.

TORNAGUI, Alberto. O que a escola faz com a tecnologia? E o que a tecnologia faz com a escola. **Revista TV Escola**, Brasília, MEC, p.24–25, mar./abr. 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de Linguagem. In: _____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21–23.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2005. p. 22–31.

VALENTE, José Armando; SILVA, Tânia Maria Tavares Gomes. A capacitação de servidores do Estado via cursos online: adequando soluções às diferentes

demandas. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2012. p. 517–532.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007. v. 1. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad).

VIANNA, Carolina Assis Dias. **A formação continuada de professores e a educação a distância**: novas possibilidades. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas–SP, 2009.

VOLMER, Lovani; RAMOS, Flávia Brocchetto. O Livro Didático de Português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais –SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: 2009. p. 1–14.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1. ed. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133–148.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 364f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para Professores de Língua Portuguesa

Caro (a) colega,

Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutoramento, orientada pelo professor Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, em andamento pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, na área de Estudos da Linguagem, cujo enfoque é a utilização das **NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação)** na educação = especificamente na disciplina de Língua Portuguesa. Esta pesquisa destina-se a coletar informações sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE e os efeitos dele em sua prática, relacionando ao uso das NTIC. Suas informações serão muito importantes.

TERMO DE CONSENTIMENTO AUTORIZADO

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações (dúvidas em edneiaabbernini@hotmail.com) referentes a este estudo, **CONCORDO* VOLUNTARIAMENTE** em participar do mesmo.

*A devolução do questionário pressupõe seu consentimento.

Data: ____/____/____ Obrigada,

Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini

1. Nome: _____
(Depois, os nomes serão substituídos por pseudônimos, a fim de preservar as identidades dos participantes).

2. Idade: _____

3. Qual instituição de ensino superior realizou o PDE?

-)fafipa
-)fafipar
-)fafiuv
-)fecilcam
-)uel
-)uem
-)uenp
-)uepg
-)efpr
-)unicentro
-)unioeste

4. Seu projeto de intervenção do PDE foi influenciado pelo professor orientador?
()sim () não.

5. Participou do PDE no ano de: () 2007; () 2008; () 2009;
() 2010; () 2012; () 2013;

6. É professor QPM em quantos padrões? () um () dois.

7. Hoje, qual a sua carga horária semanal de trabalho? _____

8. Em relação às NTIC, como elas podem contribuir para o ensino–aprendizagem?

9. Antes do PDE, já fazia uso das NTIC em situações de ensino–aprendizagem com alunos?

() sim, sempre; () sim, às vezes; () sim, raramente; () não.

10. Antes do PDE, já fazia uso do(s) recurso(s) tecnológico(s) utilizado(s) na implementação do projeto PDE em situações de ensino–aprendizagem com alunos?

() sim, sempre; () sim, às vezes; () sim, raramente; () não.

11. Qual recurso tecnológico utilizou para implementação de seu projeto PDE: (cite os recursos envolvendo as NTIC)

12. A utilização das NTIC na implementação do seu projeto PDE foi decisiva para atingir seus objetivos no processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa:

() Concordo totalmente

() Concordo parcialmente

() Discordo totalmente

() Discordo parcialmente

13. Em relação ao recurso utilizado para implementação do projeto PDE, qual foi a contribuição dele para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa?

14. Você teve alguma dificuldade com a implementação do projeto PDE?

() sim

() não, mas não tive **facilidades**.

() não e tive **facilidades**.

15. Quais dificuldades? OU Quais facilidades?

16. Em relação ao uso das NTIC, você teve que fazer alguma adaptação no momento da implementação do seu projeto PDE?

() sim; () não.

17. Se sim, quais:

18. Se tivesse que aplicar o projeto do PDE hoje, faria alguma mudança em relação ao uso das NTIC e o ensino de Língua Portuguesa?

sim; não.

19. Se sim, quais mudanças:

20. Após finalização do PDE, continua fazendo uso do recurso tecnológico utilizado no momento de implementação do projeto PDE ?

sim, sempre; sim, às vezes; sim, raramente; não.

21. Justifique sua resposta anterior:

22. De que forma o uso de recursos tecnológicos pode contribuir para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa?

23. Além do recurso tecnológico utilizado na implementação do projeto PDE, quais os outros recursos tecnológicos você utiliza nas aulas de Língua Portuguesa?

(é possível assinalar mais de uma opção)

Aparelho de som/ rádio

Retroprojektor

TV + vídeo cassete

TV multimídia/TV pendrive

Datashow

Tablet

Computador

Internet

Computador interativo – FNDE (computador acoplado ao datashow e leitor de CD e DVD)

Celular

Lousa digital

Software:

Outro(s) : _____

24. Como adquiriu conhecimento para manuseio de recursos tecnológicos para uso na educação? (é possível assinalar mais de uma opção)

Sozinho(a);

Sozinho(a), pesquisando o funcionamento via textos na Internet;

Sozinho(a), pesquisando o funcionamento via tutoriais na Internet;

Sozinho(a), informando– me com outras pessoas/familiares;

Sozinho(a), informando– me com outras pessoas/colegas de escolas;

Sozinho(a), informando– me com outras pessoas/funcionários do NRE;

Participação em cursos ofertados pelo NRE;

Participação em cursos online;

Participação em cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior Públicas;

Participação em cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior Privadas;

Participação em cursinhos particulares;

Participação no curso Mídias Integradas na Educação, pela UFPR;

Outra(s): _____

25. Além do PDE, apresente alguns resultados positivos e/ou negativos com o uso de recursos tecnológicos utilizados em situações de ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa vivenciados por você?

26. Você considera a experiência do PDE significativa para sua prática atualmente ?

sim, muito

sim, um pouco

não;

27. Justifique sua resposta anterior:

28. Considerando a sua formação inicial e continuada e sua prática ao longo desses anos, há alguma sugestão para mudanças no PDE em relação ao ensino aprendizagem de Língua Portuguesa?

Obrigada mais uma vez!
Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini

APÊNDICE B – Quadro B1 – Objetivos propostos pelas professoras

P	Objetivos presentes nos artigos
p1	proporcionar aos educandos, que já utilizam a internet para outros fins, a leitura e análise de textos poéticos na esfera digital, assim como estimular a produção de textos poéticos e posterior publicação em um blog criado para esse fim.
p2	seduzir os alunos para escreverem na escola com o mesmo gosto que escrevem na internet, no espaço do Orkut.
p3	estudar, pesquisar e utilizar o hipertexto, entre outros recursos eletrônicos e midiáticos, através da mídia eletrônica veiculada na internet de forma a viabilizar um processo de ensino sistematizado de interação e compromisso prazerosos com a leitura, a fim de que o aluno faça uma hiperleitura conforme a variedade dos gêneros textuais estabelece
p5	contribuir com a ampliação do repertório de leitura e escrita dos alunos, munindo-os de novas possibilidades de uso do discurso.
p6	unir a prática da leitura e da escrita às novas metodologias das TICs; propondo com essas ferramentas expressar por meio de outras linguagens, ampliando assim, as possibilidades de leitura– interpretação.
p7	propor um trabalho não somente transdisciplinar com a literatura, mas também que tivesse como objetivo a articulação com o debate sobre Direitos Humanos.
p8	Despertar no estudante o gosto pelo ato de ler usando não só os livros impressos, como também recursos tecnológicos promovendo a inclusão digital nas salas de aula como um gesto cotidiano do fazer pedagógico e como aliados dos processos de leitura e escrita.
p10	Promover a interação entre texto e sujeitos como motivação para a leitura e escrita. Despertar o gosto pela leitura de poemas, contemplando o letramento para as novas tecnologias e para a Internet
p11	(...) tendo por objetivo a reflexão sobre a língua em seu uso escrito e falado, ou seja, colocar as ferramentas tecnológicas a serviço do ensino da Língua Portuguesa.
p12	formar escritores críticos e competentes
p13	estimular a produção escrita dos educandos, usando aulas preparadas em rede– computador no laboratório de informática da escola.
p15	fazer do ensino de Literatura um instrumento pedagógico eficaz que garantisse aos alunos, quando se deparassem com os diversos gêneros textuais, principalmente os literários, mecanismos que possibilitassem a formação de leitores competentes e críticos, capazes de expandir seus conhecimentos de mundo por meio da oralidade, da leitura e da escrita.
p16	Possibilitar a criação de condições para que o educando, por meio da oralidade, leitura e escrita, ampliasse sua capacidade comunicativa e sua inclusão no ambiente em que vive, tornando-o mais determinado, motivado, participativo, questionador e crítico, expandindo suas possibilidades de aprendizagem e cidadania.

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE C – Quadro C1 – Atuação do professor e às TDIC

P	Atuação do professor e às TDIC
p1	o trabalho com os gêneros digitais às vezes é deixado de lado pela dificuldade que muitos professores têm em entender essa nova tecnologia.
p3	(...) a atuação do professor precisa ser de forma desafiadora, criativa, inovadora e motivacional, favorecendo o processo de ensino–aprendizagem como um todo, conforme as circunstâncias complexas do mundo contemporâneo. Mesmo que em caráter experimental o professor deve pôr em prática novas técnicas e utilizar de forma profunda os recursos das novas tecnologias da comunicação para desenvolver o aprendizado de qualquer tipo de aluno, desde o mais tímido e disperso até o mais hiperativo, integrando todos e tornando o estudo um compromisso prazeroso, além de caracterizar uma renovação em suas práticas de ensino.
p4	(...) preparar nossos alunos para trabalhar com um universo tecnológico no qual nós mesmos ainda somos principiantes. No entanto o professor precisa se interar dessas novas tecnologias e mudar sua forma de transmitir conhecimento, porque o uso das novas tecnologias nos permite criar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem. (...) não podemos mais furtarmo–nos de trazer aos nossos encaminhamentos as novas mídias, entendendo– as como importantes ambientes discursivos e interativos, lugar privilegiado não só de busca de informações, mas também de construção do conhecimento, de aprendizado significativo e interdisciplinar.
p5	Achamos ser interessante falar sobre a formação do professor como uma das dificuldades encontradas para realizar tal proposta, visto que muitos ainda não se sentem em condições de usar tais recursos tecnológicos. (...) Aprender a trabalhar com os recursos tecnológicos é uma forma de letrar–se, pois, ao se adquirir uma nova linguagem, com seus signos e códigos diferentes da linguagem apenas escrita, passa–se a ter uma nova maneira de ler e interpretar o mundo. (...) Faz–se necessária uma política de formação continuada para que os professores possam usufruir com mais segurança das ferramentas tecnológicas em prol de uma educação mais inclusiva. (...) esse percurso pelo mundo da literatura e da tecnologia, envolvendo alunos e professores, apontou para o desafio de sempre insistir em novas metodologias de forma a buscar a aprendizagem.
p6	(...) precisamos também ser ávidos por essa experiência e explorar as potencialidades mais positivas dele [ciberespaço], já que nessa nova realidade o que está valendo são todas as tentativas de fazer com que o aprendiz se envolva na construção do seu próprio conhecimento. (...) o professor não pode mais continuar passivo como se a tecnologia não lhe dissesse a respeito, antes, a necessidade de se ocupar com as possibilidades dessas ferramentas no espaço pedagógico é cada vez mais evidente.
p8	Essa constatação exige dos professores e das escolas maior presença da tecnologia digital em estratégias que se ofereçam de modo diversificado e

	<p>capaz de envolver os jovens em processos cooperativos e solidários no desenvolvimento da inteligência [coletiva].</p> <p>O papel do educador é justamente o de encantar seu estudante com formas apaixonantes de leitura que estão presentes já na internet em diversos sites e em diferentes recursos tecnológicos, mostrando o que como tais recursos podem auxiliá-los em seu crescimento cognitivo e intelectual.</p>
p9	<p>Compreendemos assim que, nós, os professores de língua materna, necessitamos dominar os conteúdos da linguagem falada e escrita, e também como esses conteúdos podem ser trabalhados apoiados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) especialmente, aqui, a Rádio-Escola.</p>
p10	<p>É inconcebível, atualmente o professor querer ensinar só com saliva, quando e giz; deve buscar hipertextos, transversalidades e pontos de fuga, ou seja, novas estratégias para cativar seus pupilos.</p> <p>O professor não pode ficar alheio a este avanço tecnológico, mas sim inteirar-se dele, procurando usá-lo de maneira que venha contribuir para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico, visto que para o aluno é muito motivador.</p> <p>(...) professor deve se atualizar tecnologicamente para que não fique alheio a este novo alunado que recebemos em sala de aula. Se pensarmos em ficar fora do uso das tecnologias, seremos ultrapassados e nenhum aluno achará nossas aulas atraentes.</p>
p11	<p>Cabe ao professor fazer com que os alunos transitem entre as diferentes estruturas e funções dos textos, como escritores e leitores, que escrevam não apenas para serem avaliados, utilizando-se da tecnologia como uma oportunidade de ensino e reflexão sobre língua, esperando-se como produto final deste trabalho um aluno mais crítico e consciente do uso de sua linguagem, seja ela escrita, oral ou virtual.</p> <p>A tecnologia tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo hodierno, devemos contemplar em nosso planejamento, as mídias que estão a serviço dos conteúdos, para estimular um ensino de melhor qualidade, unindo assim o útil ao agradável.</p>
p13	<p>A educação na era digital é colaborativa e envolve compartilhamento, ou seja, o professor não é mais o centro detentor do conhecimento ele é agora (sic) deve aproveitar o conhecimento de sua turma e com eles construir o conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem.</p> <p>Falar em aprender com as tecnologias significa falar do fato de o professor da disciplina curricular conhecer os potenciais educacionais do computador e ser capaz de fazer adequações nas atividades tradicionais de ensino-aprendizagem em atividades que usam o computador</p>
p15	<p>A tecnologia é indispensável nos dias atuais, desde que o professor aja um mediador, transformando-a em uma fonte de aprendizagem para os educandos.</p>

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE D – Quadro D1 – TDIC na educação

P	TDIC na educação
p1	ferramenta blog foi escolhida por dispensar conhecimento técnico e não requerer custo para sua utilização (...). É importante unir as tecnologias de informação ao letramento dos alunos.
p3	o avanço da evolução tecnológica propicia também a evolução de nossos processos educacionais. Embora a Educação sempre apresente propostas inovadoras, a implementação de mudanças acontece de forma mais lenta, ainda que, ao menos na aparência, seja uma instituição que se propõe a ser geradora de mudanças.
p4	uso das tecnologias na escola pode ser visto com uma finalidade formadora que proporciona interação, colaboração e estimula a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas, e principalmente a interação entre professores e alunos.
p5	Blogs e as Páginas Wiki são meios eletrônicos disponíveis e de fácil acesso para que o professor e seus alunos possam publicar suas produções na Internet, exercitando o ato de escrever como espaço de autoria. O uso desses recursos oportuniza a socialização da experiência da produção textual, dando significado ao ato de escrever e possibilitando aos alunos a experimentação de leitura e escrita em diversos gêneros textuais e de modo particular a crônica literária (...) o papel da tecnologia por nós pensado foi desta se tornar uma aliada da educação, de forma a possibilitar condições para se estabelecerem relações de aprendizado entre os alunos e desses com os professores e o meio
p6	a obtenção de resultados satisfatórios com o uso do computador depende de como esse equipamento está sendo usado. O computador não faz nada sozinho e nem faz milagres. Ele tem muitos recursos e nos dá acesso a uma infinidade de informações, por isso cabe ao professor antes planejar o uso de seus recursos em sala de aula
p8	O uso do computador nos permite criar ambientes virtuais que fazem surgir novas formas de aprender e pensar. quando contamos com a presença da tecnologia digital ou qualquer outro tipo de tecnologia, nas escolas, surge justamente com esta presença de aparatos tecnológicos a necessidade de mudanças na práxis educativa,
p9	da implementação do material didático– pedagógico na Escola e das reflexões feitas pelos participantes do GTR acerca da tecnologia Rádio– Escola como estratégia de mediação pedagógica intencional e planejada, percebemos que, essa tecnologia utilizada de forma consciente e responsável, desperta o interesse dos educandos.
p10	trabalhar leitura e tecnologia é constatar e admitir a necessidade de mudança de estratégia e ferramentas, pois a leitura é fundamental e temos que nos aperfeiçoar no avanço tecnológico, não podemos parar no tempo (...) pensando no contexto tecnológico, faz–se importante haver interação entre aulas de leitura na classe, biblioteca e no laboratório de informática, pois por ser atraente cativa o educando e sentir–se–ão motivados a ler e interagir, despertando assim, o gosto pela leitura.(...)

	a Internet, com toda sua rede de informações deve ser aproveitada pelo professor para somar no desenvolvimento de suas aulas, para ampliar o universo de leitura do educando.
p11	novas tecnologias romperam fronteiras, facilitaram a comunicação e a interação entre os indivíduos, e isso leva a uma relação mais próxima entre os sujeitos, (...) a tecnologia tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo hodierno.
p12	com a utilização do blog, tendo um interlocutor efetivo a quem escrever, os alunos puderam sentir-se autores de seus textos, os quais funcionaram não apenas como redação escolar para a aferição de uma nota, mas, sobretudo, como textos reais, com escritores e leitores reais.
p13	constatou-se ao desenvolver o projeto, que não será apenas uma ferramenta na produção textual dos educandos, mas, favorecerá a prática metodológica dos professores, e os recursos tecnológicos poderão se tornar realmente ferramentas para uma interação entre conteúdo, conhecimento, educando e educador.
p14	Nas últimas décadas, com as transformações das tecnologias a escola precisa se adaptar e buscar dar suporte pedagógico no uso destes recursos tecnológicos, desenvolvendo um trabalho interativo enriquecendo o ambiente de aprendizagem com o uso da informática, da TV Pen Drive, da internet e outros.
p15	o espaço democrático deveria oportunizar a quaisquer cidadãos o acesso a informações qualificadas, mas não é isso que acontece, principalmente, no ambiente escolar (...) há ainda um descompasso entre a situação atual vivida pelas escolas diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias, entre o discurso-didático pedagógico e as linguagens institucionais não escolares, introduzir as TICs no cotidiano do aluno permite a articulação entre a teoria e a prática, tecnologias e educação, aperfeiçoando a prática pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE E – Quadro E1 – Influência para elaboração do projeto de intervenção

P	Influência do orientador da IES
p2	Eles todos [filhos, sobrinhos] estavam o tempo todo conectados, e eu queria então, e eu achei interessante aquela linguagem que eles usavam, na época era Orkut, os bate– papos deles e eu queria saber se esse jeito de eles conversar estava influenciando a língua portuguesa, no modo deles escrever na escola.
p3	A minha orientadora me orientou a trabalhar com novas tecnologias , este era o trabalho, novas tecnologias, aí dentro de novas tecnologias, ela dizia pra gente né o que que a gente podia fazer que tinha tanta coisa. Ela também não conhecia o hipertexto, e ela pediu pra gente trabalhar com leitura que ela gostava já , de leitura , e... mas eu pensava tudo que eu ia fazer de leitura tinha alguém fazendo, tinha alguém fazendo, e aí, quando eu conheci o que que era o hipertexto, eu amei aqueles vídeos, o que era da própria USP, assim... era pouquinho coisa que se encontrava né, aí eu achei, é isso que eu quero.
p4	a proposta era fazer um ... jornal eletrônico na escola, criar um jornal da escola , mas essa parte não foi possível, porque a plataforma não aceita, então, ficou, ficou, a gente usou o diaadia somente portal da escola pra expor lá... os textos que os alunos produziram
p9	eu levei o projeto original pra ele ler, ele leu, ele disse ‘professora que trabalho mais lindo, a senhora é autora do projeto e eu vou ensinar a senhora a pôr este projeto no formato PDE’, e daí... falou ‘a prática tá excelente, mas a teoria a senhora terá que ler muito’
p11	o que me motivou foi minha prática em sala, pois tinha um aluno que encontrava dificuldades pra escrever textos, mas na Internet ele se saía melhor, foi aí que decidi investigar essa questão. houve mto (sic) pouco [ao referir–se a influências e contribuições dos participantes do GTR], fiz o PDE em 2009 e os participantes do GTR tinham dificuldades de acesso em suas cidades. Hoje creio que já está bem mais acessível.
p12	eu cheguei com o meu projeto na minha cabeça pronto, ele [o orientador] falou assim, ‘vai em frente você já tem tudo aí, você já está embasada, já sabe o que vai ler, já sabe o que vai escrever, manda ver, faz, você já sabe o que tem que fazer’. Já tinha delimitado que era produção escrita e que era sexto ano, então eu já tinha que ir escolhendo um gênero textual que fosse apropriado pro sexto ano, fábula tinha de quilo, todo mundo ia trabalhar com fábula, incentivo de leitura pela fábula, meu Deus que mesmice, eu não quero isso, não é isso que eu quero pra mim né, e aí conversa com um ... e eu me lembrei dessa coleção de livros de lendas paranaenses do Hardy Guedes que eu conheço lá de Curitiba (...) foi vindo tudo na minha cabeça, assim rapidinho, ah beleza, eu vou trabalhar lendas paranaenses
p13	não, de ninguém, foi uma proposta que nasceu porque sempre eu tive... esse lado pedagógico, esse lado de... desenvolver algo pra, pra que o outro se sinta envolvido e aí eu ... eu sempre buscava novidades pras minhas aulas
p14	a minha intenção era a poesia desde o começo, só que eu achava que faria um livro com os alunos, uma noite de autógrafos, pra fechar.... sabe? Mas daí eu comecei a conversar com o orientador e esse tipo de coisa eu já havia feito

	e ele fez o desafio, que ele queria uma coisa inovadora que eu não tivesse feito, até pra que aprendesse também, não só... que aprendesse pra repassar né? Aprender pra ensinar, era... a proposta do meu orientador.
--	---

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE F – Quadro F1 – Contribuições das TDIC para o ensino–aprendizagem

P	Em relação às TDIC, como elas podem contribuir para o ensino–aprendizagem ?
p1	Com certeza, a utilização das tecnologias é muito importante para ilustrar algumas atividades de Língua Portuguesa.
p2	As tecnologias estão aí, os jovens utilizam celulares, facebook, skipe... é importante trazer para a sala de aula esta tendência de comunicação e refletir sobre ela...
p3	As NTIC contribuem com o ensino–aprendizagem, pois estão presentes em todas as esferas de convivência dos alunos da mesma forma que a língua se manifesta em discurso como prática social. As NTIC unificam o conteúdo estudado na aprendizagem do aluno, além de, enriquecer a prática pedagógica do professor.
p4	Facilitam a correção dos textos produzidos (digitados), porque os alunos não sentem preguiça de reescrevê-lo. Acesso rápido as informações. Despertam a criatividade dos alunos.
p5	Ajudam muito com vídeos, imagens e interação entre alunos e professor.
p6	Penso que se por um lado vemos nossos alunos interagindo cada vez mais com o mundo eletrônico, explorando e também conduzindo suas escritas dentro dele e por outro, permanece o desafio por parte dos professores em despertar o interesse dos alunos para as chamadas “boas leituras”, ou escrita. Por que não unir as duas coisas numa experiência significativa capaz de trazer a leitura e os sentidos que ela proporciona a eles? Por que não mobilizar alunos para a leitura e/ou escrita por meio de ferramentas que ofereçam uma preparação para serem leitores capazes de apreender os conteúdos de textos que lhes possibilitem interagir em sociedade?
p7	Podem dinamizar mais as aulas, os recursos audiovisuais estimulam a leitura de livros e contribuem para a construção de uma atmosfera mais lúdica e atrativa no ensino de literatura, bem como de linguística aplicada. Os estudantes se sentem muito entediado quando todas as aulas são planejadas por meio do uso de quadro e giz apenas.
p8	É fundamental no sucesso do desenvolvimento de nossas aulas o uso de tecnologias, pois os estudantes gostam de inovações e acho que são ferramentas que atraem a atenção e o crescimento da aprendizagem do estudante.
p9	Ao perceber que os estudantes da atualidade convivem cotidianamente com as tecnologias e, na maioria das vezes, as usam apenas para entretenimento, quando não para fazer o mal, praticar o cyberbullying e outros, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no fazer pedagógico, ao meu ver, é de suma importância, elas podem contribuir muito com o Ensino e a Aprendizagem de Língua Portuguesa. Por exemplo, Aqui na Escola onde atuo, juntamente com a professora de Informática (...) e os meus estudantes do Ensino Médio fizemos uma Rádio– Escola em 2002 que virou meu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola PDE– 2012– A RÁDIO–ESCOLA COMO FORMA DE INTERAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES EM ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO. O objetivo deste trabalho é a integração da escola, a interdisciplinaridade e a interação educadores educandos. Como repórteres, editores e locutores, os estudantes desenvolvem a fala, a leitura a escrita, a audição, o espírito de solidariedade, a

	boa liderança, a leitura de mundo e aprendem a analisar criticamente os meios de comunicação. O Rádio tem o poder de interligar todas as outras tecnologias. Toda a Comunidade Escolar participa e gosta muito, pena que os diretores e a equipe técnica pedagógica não valorizam trabalhos com as tecnologias, Penso que eles precisam estudar para aprenderem valorizar o potencial cognitivo dos estudantes e a Escola não caminhar na contramão do desenvolvimento mundial.
p10	De inúmeras formas: leitura de poemas, textos, biografias, pesquisa, HQ, imagens entre outros. Uso de blogs para postar suas produções, incentivo a ler e escrever comentários a respeito das produções dos colegas... Vídeos relacionados ao assunto trabalhado; criar páginas no face relacionada ao conteúdo... Pena que nossos laboratórios de informática só funcionam na mídia (propaganda), na minha Escola é uma calamidade, tive que abandonar o projeto PDE, que era também usar o blog, porque não tem condições de levar a turma ao laboratório e fazer um trabalho descente. Tenho que contentar-me com a sala de aula.
p11	Dependendo dos conteúdos, tornam o aprendizado mais atrativo e criativo.
p12	Ao lançar olhares atentos sobre a temática: tecnologias digitais X educação, é possível perceber que há consenso entre estudiosos e nós, professores, quanto aos benefícios das mídias, em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento ou aprimoramento da aprendizagem. Os aparelhos eletrônicos estão presentes no dia a dia e por que não utilizá-los a nosso favor, uma vez que nesse contexto digital, ministrar aulas totalmente tradicionais são, muitas vezes, pouco ou nada atrativas. Tal apontamento se confirma quando empregamos em sala recursos tecnológicos, principalmente o computador, em que os alunos interagem de modo satisfatório e, ainda, contribuem para o aprimoramento da aula. Nessa perspectiva, considero que estamos vivendo um momento crucial, que é preciso conhecer e promover discussões sobre o assunto no âmbito escolar para que possamos, finalmente, enriquecer e diversificar os métodos de ensino e aprendizagem, principalmente em relação à língua portuguesa, onde podemos explorar os gêneros do contexto digital e, assim, ampliar as habilidades linguísticas.
p13	Faz-se presente a tecnologia no âmbito da educação e junto dela uma diversidade de recursos que podem e devem ser utilizados pelo professor. Por outro lado, verifica-se também que utilizar estes recursos não tem sido tarefa fácil para a maioria dos professores. É preciso considerar que os educandos estão inseridos neste mundo e inundado de informações diárias, novas descobertas da ciência, da história, da infância, da música, das imagens, dos sons e uma infinidade de outras informações. Dentro desse contexto o ensino de língua portuguesa, numa visão contemporânea, precisa estar comprometido com a oralidade, leitura e escrita que fazem parte deste novo modo de se comunicar.
p14	As novas tecnologias estão presente no cotidiano dos nossos educandos e contribuem muito para o ensino aprendizagem desde que sejam direcionadas com a sabedoria dos educadores.
p15	Podem contribuir como suportes tecnológicos, permitindo a associação entre a teoria e a prática no aprendizado de Língua Portuguesa.
p16	Elas facilitam a compreensão dos educandos, uma vez que usamos imagens, vídeos e outros.

APÊNDICE G – Quadro G1 – Contribuições das TDIC para implementação do projeto PDE

P	Em relação ao recurso utilizado para implementação do projeto PDE, qual foi a contribuição dele para o ensino–aprendizagem?
p1	Muito boa, pois meus alunos puderam visualizar vários sites com poesia digital que era o conteúdo que eu queria implementar.
p2	Uma reflexão sobre diferentes tipos de linguagem, em especial, a adequação do discurso para cada situação.
p3	Contribuiu pelo fato de que foi desenvolvido o conteúdo Leitura através do hipertexto como mais uma ferramenta pedagógica.
p4	Permitiu o conhecimento e a produção de diferentes gêneros textuais.
p5	Não foi muito satisfatório. É um pouco ilusório pensar que os alunos sabem muito de tecnologia. Eles usam muito como entretenimento, mas não na produção de texto, por exemplo.
p6	Creio que as contribuições foram muito importantes, tanto para a análise e aprofundamento do professor como também por oportunizarem aos alunos do 3º ano do ensino médio novas formas de aprender, pois por meio da leitura, eles utilizaram diferentes materialidades para obter informações e reorganizar o seu significado, ou seja, produzindo novos conhecimentos.
p7	Tornou as aulas mais interessantes e os alunos se sentiram mais estimulados à leitura do livro de literatura proposto.
p8	Foi fundamental porque usei a criação de blogs por parte dos estudantes para expor os trabalhos que continham as fábulas e acabou se estendendo para outras atividades, inclusive de Língua Inglesa.
p9	A Rádio–Escola é uma Tecnologia de integração. Para realizar os programas radiofônicos pedagógicos os estudantes, mediados pela professora, entrelaçam as disciplinas da grade curricular de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola desenvolvendo o pensamento crítico e as habilidades: pensar, falar, escrever e ouvir por meio do domínio de estruturas linguísticas importantes presentes nos diferentes textos veiculados nos meios de comunicação além da construção autoral de conhecimento o que possibilitará aos mesmos a mobilização social sem problemas.
p10	Os estudantes leram, pesquisaram e escreveram mais; sem contar na alegria de usar os computadores, alguns não tinham em casa. Aprenderam escrever e postar seus poemas, os que sabiam um pouco ajudavam o colega. Achei muito produtivo. Claro que, na época já acontecia de perdermos uma manhã toda porque nada funcionava. Trabalhávamos na sala de aula também, porém quando íamos ao laboratório, várias vezes era decepcionante.
p11	Análise e comparação
p12	Conforme já expus acima, a produção de texto final dos alunos foram postadas em um blog, como o objetivo deles terem leitores reais para seus textos, diferentemente das práticas de produção mais tradicionais que visam apenas atribuição de nota.
p13	O ensino de língua portuguesa, precisa estar comprometido com a oralidade, leitura e escrita que fazem parte deste novo modo de se comunicar. Por isso, inserir as aulas neste infinito mundo tecnológico, com ênfase no computador e promover uma interação entre o aluno e o uso da língua, através de produção textual é a proposta deste estudo. Preparar aulas em rede usando o laboratório de informática e explorando todos os recursos que forem necessários com o

	aluno para que ele escreva. Aproveitar este momento considerado virtual e tão apreciado por eles é fundamental. Quando estão on– line, eles analisam, contextualizam, criticam e compõem seus pensamentos e aprendem por meio da interação. O computador deve ser um mecanismo de auxílio na construção da aprendizagem, uma vez que ele oferece o dinamismo da tecnologia, a diversificação das possibilidades e o aluno podem personalizar de forma mais acentuada seus textos. Vale ressaltar que neste processo de escrita quem deve determinar a reação que o aluno deve ter no trabalho com o texto é o professor que também, deverá valorizar a construção do discurso, a variação linguística na modalidade escolhida pelo aluno.
p14	Totalmente válido, pois eram Haicai no Tuitter.
p15	Ofereceram auxílio pedagógico e material atualizado, para mim e meus alunos.
p16	Como meu projeto foi desenvolvido com o tema “Doação de medula óssea” e não se tem muitas informações em minha cidade, todas as informações foram retiradas de pesquisas na internet.

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE H – Quadro H1 – Contribuições das TDIC para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa

P	De que forma o uso de recursos tecnológicos pode contribuir para o ensino–aprendizagem de Língua Portuguesa?
p1	De várias maneiras como para pesquisa, para gravação de imagens, de vídeos, de sons, para a utilização de aplicativos e etc.
p2	Acredito que, se os jovens gostam tanto de celular, de internet, é fundamental tentar associar o ensino de LP a esse gosto... A língua é viva e não pode ser trabalhada isolada da realidade...
p3	O hipertexto através da mídia imagem, som, escrita facilita muito o entendimento do conteúdo da língua
p4	Ampliando as possibilidades de recursos (imagens, gráficos, tabelas) e a produção de variados gêneros
p5	De muitas formas...a levar o aluno a ter um interlocutor real na produção de um texto é uma delas.
p6	A cada momento encontramos novas ferramentas e formas de se trabalhar conteúdos. Wiki, blog são excelentes ferramentas para trabalhar tanto a leitura como a escrita. Desenvolver seminários sobre leitura de obras literárias, além do editor de slides (powerpoint) também pode–se desenvolver no Prezi – ferramenta que cria apresentações de alto impacto através do conceito de apresentações de zoom. Além de editores de vídeo ou áudio para trabalhar oralidade... Trabalhar com figuras de linguagens por meio de propagandas, utilizando a Tv pen drive.
p7	Há jogos virtuais, slides animados, videoaulas, fragmentos de filme e uma série de atividades que podem ser realizadas por meio da Internet. Também a TV Pendrive e os equipamentos multimídia contribuem para aulas mais dinâmicas e atrativas.
p8	São ferramentas que sempre vai contribuir com todos os diversos temas desenvolvidos em sala de aula.
p9	Todos os recursos tecnológicos postos a serviço da Educação podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. O nosso Portal da Educação apresenta material valiosíssimo para serem trabalhados, desenvolvidos com os estudantes de acordo com a grade curricular, os Laboratórios de Informática ,dos professores e dos Estudantes , a TV multimídia e a Biblioteca precisam funcionar em sintonia com Rádio–Escola...estimulando a pesquisa, o pensamento crítico, a leitura, a escrita, a análise, a reflexão e a construção do conhecimento. O celular, tão combatido, até por lei no Paraná, pode ser muito bem utilizado para registro fotográfico ilustrativo de conteúdo pedagógico em questão, além de pesquisa linguística; formal/informal– por que? E mensagens educativas informativas em geral...
p10	Atualmente os recurso tecnológicos estão em praticamente todas as casas. Quando usamos em nossas aulas contribui porque é familiar ao educando, sem contar que eles sentem–se importantes em auxiliar o professor.
p11	Colocando– os a favor dos no nossos conteúdos.
p12	Não entendi, já não respondi essa questão lá em cima.

p13	Inicialmente, a tecnologia esta presente no cotidiano de todos nós. O uso do computador não substituirá nunca o professor. Mas o professor deve substituir algumas de suas ferramentas metodológicas pelo computador ou seja, por alguns recursos que ele oferece. Na proposta que apresento, um fator muito importante é que o aluno se esquiva de ler na sala de aula. E nessa proposta ele participa naturalmente e com criatividade, pois ele busca em diferentes sites, o que é solicitado na tarefa. Sua proximidade com diferentes textos para fundamentar sua opinião se torna fácil, pratica e ele pode modificar quantas vezes achar que deve.
p14	É uma ferramenta a mais valiosa para o ensino aprendizagem que contribui e muito no ensino.
p15	Podem contribuir como suportes tecnológicos, permitindo a associação entre a teoria e a prática no aprendizado de Língua Portuguesa.
p16	Hoje é primordial o uso das tecnologias, haja vista que os alunos vivem essa era. Além disso as políticas educacionais e os projetos do governo estão instigando e viabilizando cada vez mais esta realidade. Notam-se o crescente número de projetos invadindo a informática, elas surgem como novas possibilidades no ensino de todos os níveis.

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE I – Quadro I1 – Uso das TDIC após conclusão do PDE

P	Justifique sua resposta anterior
p1	Uso a TV multimídia, tablets e celulares, mas os computadores não, pelos motivos já citados acima.
p2	Não porque não estou mais em sala de aula, estou no NRE. Mas se estivesse, com certeza não trabalharia a LP desconsiderando a linguagem da internet, o gosto que os jovens têm por escrever neste espaço...
p3	Utilizo muitos recursos tecnológicos diariamente embora diferentes da época da implementação, considerando que a referida implementação foi em 2008 e no decorrer desse tempo a web está muito mais veloz e o laboratório de informática muito sucateado.
p4	Sempre que é possível faço uso dos computadores para a produção de gêneros.
p5	A tecnologia faz parte do meu trabalho docente.
p6	Pedi remoção para uma escola próxima da minha residência, cujo laboratório de informática não tinha a mesma estrutura do que eu implementei o projeto.
p7	Nem sempre é possível utilizar-se os computadores pois não há conexão com a internet ou ela é muito lenta. Também às vezes, em turmas com mais de vinte e cinco alunos, não é possível utilizar o laboratório, pois apenas 12 computadores funcionam.
p8	Muitas vezes por falta de tempo e também pelo mau funcionamento de nossos laboratórios de informática, pois além de estar ultrapassado, não tem 100% funcionando, é lento e o próprio espaço é diminuto em relação ao numero de estudantes
p9	Sim, A nossa Rádio–Escola entra no ar diariamente com o programa Intervalo Musical, cada dia melhor,estudantes de todos os cursos oferecidos pela Escola , nos três turnos, como repórteres, redatores, locutores e DJ, fazem e apresentam a programação incluindo: homenagem aos aniversariantes do dia, músicas, notícias, momento poético, pensamento para refletir,agenda escolar..tudo mediado pela professora.
p10	O uso da NTIC fica difícil, quando funciona, são 15 computadores no máximo, mas quando possível postamos algumas produções.
p11	O uso de recursos tecnológicos é imprescindível para tornar o trabalho mais atrativo.
p12	Não uso sempre, pois não temos laboratório de informática.
p13	Hoje trabalho com oficinas para professores e estou terminando o mestrado. Cito, o Mestrado iniciei depois do PDE.
p14	Estou fora de sala de aula, esperando minha aposentadoria.
p15	Até o ano passado, eu ainda utilizava o laboratório de informática, mas, no início do ano, meu colégio foi todo consumido por um incêndio. Como nem uma TV restou, ficou difícil. A não ser quando meus alunos fazem pesquisas em casa.
p16	As novas tecnologias de informação e comunicação estão presentes no dia a dia da sociedade contemporânea e a escola não pode mais evitar sua presença,

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE J – Quadro J1 – Formação para uso das tecnologias no período do PDE

P	Como se deu a formação para uso das tecnologias no período do PDE ?
p2	<p>nós tivemos dois cursos, um professor, foi bem interessante, ele colocou, ele mostrou pra gente, questão de referência, de como a gente pesquisa, como é que a gente ia colocar lá os links, teve uma parte assim, bem ... que ele instrumentalizou a gente. E aí teve uma oficina prática que aconteceu a mesma coisa que acontece na escola, a gente chegou lá, não deu certo, não conseguiu acessar, sabe, foi muito interessante; foi bem a realidade, exatamente a realidade, inclusive, depois a gente comentou: “Nossa, gente, que aula o que que foi aquilo. Então, enquanto era parte teórica, ele passava e mostrava no datashow tal tal, foi bem interessante, mas quando a gente ... mexer no computador, testar, foi outra história, na universidade isso. (...) o núcleo tem os responsáveis pela CRTE, eles são muito bons, eles dão cursos, mas a demanda é muito grande , nós temos 34 escolas e eu tenho, nós temos lá, dois técnicos e eles, esses dois técnicos, são responsáveis por... pelo funcionamento dos computadores, quando dá um problema de internet, de linha, às vezes, problema técnico do computador e dois que são mais pedagógicos, sabe. A equipe reduziu muito, há uns dois anos atrás a gente, eles eram em quatro, eles conseguiam dar curso, agora que reduziu, que só tem dois, uma fica praticamente atendendo os professores PDE, porque eles têm toda aquela parte né, que precisa da orientação, então, ela auxilia bastante né, a questão das lousas digitais, agora os tablets que estão vindo, que eles orientam</p>
p3	<p>eles eram em poucos funcionários, também o CRTE era novo, não era assim uma coisa... era novo... e eles vinham, mas tinham que vim dar assistência aqui ((ao referir-se à assistência técnica) (...) Pedagógico não tinha (...)) fizemos o curso antes, e... foi muito bom assim o curso, mas nesta época o Sacir ... que eu comentei com você quem veio nos orientar é aquele Otto lá, da SEED, que acho que até hoje ele é o responsável por isto, que tá sempre lá, tudo que abre o espaço, é ele, é... porque não era estruturado o PDE, da primeira turma como é hoje e eles estavam estudando, como é que ia fazer conosco e acontecia na semana seguinte conosco, então era isto, então o rapaz do CRTE, ele vinha, mas era um só pra dar assistência (...)) nós fazíamos a formação, mas essa formação nossa era lá no núcleo, nós fomos lá, eles faziam uma orientação geral, pra ensinar a gente a trabalhar mais com o GTR.</p>
p4	<p>nós temos o GTR, que ..., ou seja, primeiro a gente aprende a mexer na plataforma pra depois fazer o... a... o curso online com nossos ... professores. Primeiro nós tivemos uma formação de 60 horas, pra depois trabalhar com os... os professores, que se inscreviam nas nossas oficinas. Então, na realidade, eu pelo menos já tinha conhecimento, porque eu já trabalhava com... fazia uso do computador, mas muitos professores não tinham noção nenhuma, então, a contribuição não foi muita, porque eu já mexia, mas, né, eles têm essa formação pros leigos, digamos assim.</p>
p5	<p>No PDE foi muito interessante fazer as ações em tecnologias porque eu já trabalhava nesse setor, quando fui para o PDE eu tinha ficado afastada de sala de aula no período de seis anos, mas era só trabalhando com tecnologia</p>

	<p>na educação, então eu tive um período de sala de aula, aí um período grande trabalhando com tecnologia nas CRTE. (...)</p> <p>então naquela época quando no início do meu PDE que era a formação do período tecnológico, eu fui dar curso para professores ao invés de fazer o curso. (...)</p> <p>Em relação à tecnologia, não tive nenhum problema de recurso, até por isso eu não sou a pessoa mais indicada para falar dos problemas</p>
p6	<p>Como eu já fazia parte da CRTE, pra mim foi básico, não tive dificuldades, mas eram oferecidos cursos para ensinar a utilizar a plataforma , o SACIR, o moodle.</p>
p9	<p>Excelente viu! Quando eu fiz, eu me propus a fazer em 2002 essa rádio escola, não existia a internet ((apresenta dados sobre NTE para CRTE , desde 2002 quando criou a radio escola)). Todos os cursos que eles dão, eu faço e do próprio PDE, o tecnológico que eles oferecem dentro do PDE é MUITO bom, mas MUITO bom mesmo, eles me deram todo o suporte pra eu dar o GTR, eles me ensinaram com toda competência do mundo como eu ser professora online, sem nem enxergar direito menina, sabe lá o que é isso? É muito bom, é muito bom.</p>
p11	<p>houve uma formação tecnológica com teoria e prática através do ambiente virtual da SEED.</p>
p12	<p>teve tem uma oficina sim, tem um curso, a gente foi até Apucarana fazer é... mas assim como eu já sei usar eu não tive assim muito problema, então eu não sei dizer assim a... se era fraca, deficitária, se fosse uma pessoa que nunca trabalhou teve problemas, eu ajudei muitos colegas que... né aquela oficina foi pouca, mas assim não é culpa do Núcleo né ou CRTE é o tempo que é disponibilizado pra isso, é um curso de tantas horas não lembro...</p>
p13	<p>contribuiu ... como a minha ideia era utilizar os recursos que ... eu sabia que tinha recursos fantásticos e que eles, quando você usa recursos metodológicos pra dar a sua aula, você não se desgasta, você não tem indisciplina, a participação é outra, e a criança e o adolescente, há dez não, mas há oito anos atrás, bem dizer, ele já estava inserido nesse mundo, hoje nem se fala, e eles já cobravam isso do professor , e... quando eu fui fazer o curso, eu aprendia assim, com mais eficácia como entrar, como por exemplo salvar uma foto, como fazer uma coluna dentro do texto, inserir uma figura no meio, nas laterais, né? Eram coisas que ainda hoje é difícil pra muita gente, né?</p>
p14	<p>eles ofereceram no próprio PDE, eles ofereceram, uma... um curso é.... de se eu não me engano foi uma semana para o uso das novas tecnologias , mas com orientação do pessoal do núcleo mesmo, sabe. Então isso favoreceu muito, porque eu sou uma professora que estou com 53 anos, então era do tempo do giz e do livro didático, totalmente, tem muito uso de tecnologias, até pelas dificuldades que a gente tem, porque na verdade quando eu comecei a trabalhar com ... os alunos, os mais jovens, eles sabiam mais que eu, a a manusear e a buscar, é..... tudo que é coisa no celular, no nos computadores e a gente teve que aprender isso, né, então, essa formação que o núcleo ofereceu, dentro do próprio PDE mesmo, sabe, foi muito importante. Valeu.</p>
p16	<p>lá em Cianorte, eles falavam, mostravam como é que entrava no portal, como é que a gente fazia, como que postava as atividades, quando tem aquela última parte do PDE, a gente tem que fazer as atividades online pro GTR. Nesse momento, eles nos chamaram lá, deram cursos, sabe, quando a gente</p>

precisava , quando era uma coisa que a gente não sabia, a gente ligava lá, a meninas ajudavam bastante, disso eu não posso falar não, realmente, elas ajudaram muito a gente nesse momento, mas foram esses cursos que nós tivemos, de aproveitamento assim de... pra gente melhorar né, porque que nem eu que era muito leiga, sou até hoje em tecnologia, eu padeci, imagina aquelas que não sabem NADA, como tem muito que não sabem absolutamente nada

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE K – Quadro K1 – Resultados positivos e/ou negativos com o uso de TDIC

P	Além do PDE, apresente alguns resultados positivos e/ou negativos com o uso de recursos tecnológicos utilizados em situações de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa vivenciados por você?
p1	O mais recente foi no ano passado quando os alunos utilizaram tablets e celulares para fazer pesquisas sobre um assunto pré estabelecido.
p2	Hoje há muitas possibilidades, como uso de vídeo, slides, recortes de filmes, apresentação de trabalhos usando as mídias...
p3	Participação em concursos com premiação Musical, Vídeo, Slides entre outros.
p4	Os alunos sentem-se motivados a produzirem mais, ou seja, escrevem mais.
p5	Os alunos se sentem motivados no ambiente do Laboratório.
p6	Positiva é que o uso das ferramentas tecnológicas torna-se a aula mais dinâmica e atrativa. Negativa é a falta de estrutura e recursos em muitas escolas públicas e laboratórios de informática. O tablet mesmo, distribuído pelo Governo além de não funcionar quando abrimos mais de uma página na internet, muitas vezes a conexão da escola não comporta.
p7	Nas aulas do cotidiano já verificava a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem por meio das TICs.
p8	É tremendamente chato quando se quer usar uma ferramenta tecnológica na sala de aula e não funciona. Sinto muito por nossas escolas apresentarem tecnologias arcaicas que nem uma WIFI na sala de aula não é possível conectar, nossas TVs pen drive estão muito danificadas, nossos computadores um dia funciona e no outro, não. Isso são pontos negativos na construção do ensino-aprendizagem de nossos estudantes.
p12	Criamos grupos no What's app e facebook para divulgar os trabalhos dos alunos, no caso do facebook, serviu de veículo para postagem dos textos dos alunos do 3º s anos de 2014. Mencionei a criação de blogs para postagens de textos do alunos em anos anteriores ao PDE e que surtiram um bom efeito, nesse caso específico foi um trabalho com gênero textual Perfil e Cordel em turmas de 7ª ano do Fundamental II.
p13	Participei recentemente de uma oficina com jovens que fazem um trabalho para adolescentes. Se chama REDJOC... muito interessante, os grupos utilizaram os recursos durante as oficinas, com dinâmicas , publicações... Foi muito bommm.

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE L – Quadro L1 – Dificuldades ou facilidades com a implementação do projeto PDE

P	Quais dificuldades? OU Quais facilidades ?
p1	O uso do laboratório de informática, pois eram poucos computadores e a internet que nem sempre estava disponível.
p2	A dificuldade maior foi que achei que todos os alunos tivessem computadores, navegassem na internet... Em 2008, quando fiz a implementação, no colégio em que estava trabalhando, apenas 2 alunos tinham computadores em casa, a maioria utilizava a lan house.
p3	Falta de um técnico para acompanhar os estudos desenvolvidos no Laboratório de informática e dar suporte técnico à professora e alunos. Internet muito lenta, pouco computadores disponíveis para a implementação. Alunos curiosos com a utilização dos novos recursos.
p4	O acesso aos computadores (poucos equipamentos para muitos alunos).
p5	Problemas técnicos com os computadores; número grande de alunos e poucas máquinas; dificuldades dos alunos até em utilizar editor de textos...
p6	A primeira dificuldade foi mostrar para muitos a importância da leitura impressa antes de transformá-la em leitura virtual. Muitos do grupo que não leu o livro, sentiu dificuldade na produção do roteiro do vídeo. A segunda foi de ordem técnica, quanto a instalação de software de edição de vídeo, e não conseguir utilizar o laboratório de informática das muitas vezes em que foi programado.
p7	A escassez de material de apoio.
p8	Tecnologias não só atraem a classe discente, pois sou fascinada pelo uso de ferramentas tecnológicas e isso fez com que eu aprendesse e buscasse formas novas para a implementação de minhas tarefas.
p9	As dificuldades foram muitas, fiquei muito angustiada, pensei que não fosse concluir o meu trabalho. Os quatro diretores e a equipe técnica-pedagógica da Escola, enquanto estive ausente, o primeiro ano, deixaram o Grêmio estudantil à vontade para destruir um trabalho feito com tanta dedicação. Tudo estava sendo usado com total desrespeito e ainda não queriam que eu usasse o espaço criado por mim com o dinheiro que consegui com um político mediante envio do Projeto em 2002, para desenvolver o PDE. Foi muito triste. A minha sorte foi ter um professor orientador excelente que me acompanhou até o fim da melhor forma possível. DÓI MUITO!!!! GOSTAR DE ESTUDAR PARA FAZER O MELHOR PELOS ESTUDANTES E NÃO SER VALORIZADA DENTRO DA ESCOLA. DESSA FORMA, NÃO HAVERÁ, JAMAIS, A TÃO FALADA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. ISSO PRECISA MUDAR.
p10	Creio ter respondido anteriormente.
p11	Laboratórios disponíveis em pleno funcionamento
p12	* Laboratório de informática defasado (PROINFO) * Nesse sistema, não abriu o blog pronto para visualização do trabalho final. * Internet lenta (às vezes sem internet); * Dificuldade de digitação dos alunos do 6º ano.
p13	O funcionamento das máquinas e o acesso a Internet na época. O laboratório da escola apresentava muitas falhas técnicas.
p14	Tive facilidade pois os alunos sabem usar as tecnologias melhores q a gente.
p15	Foram duas dificuldades. A TV Multimídia em pouco tempo ficou obsoleta, uma vez que não aceitavam pen drives com mais de 2G, apresentavam problemas

	de sincronia entre som e imagem e travavam e o laboratório de informática que tinha a internet muito lenta.
p16	Acho que a maior dificuldade foi a falta de interesse do próprio “Hemocentro” em disponibilizar ônibus para coleta e cadastro de doares em minha cidade.

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE M – Quadro M1 – Adaptações no momento de implementação do projeto PDE

P	Se sim, quais?
p1	Alguns sites não podiam ser acessados, pois eram bloqueados pelo governo, apesar de não ter nenhum conteúdo impróprio.
p2	Pesquisei os gêneros que circulavam no orkut e trabalhei com eles, utilizando o laboratório de informática do colégio.
p3	Mudança no plano de trabalho docente, implementação realizada no contraturno porque no período regular o tempo era insuficiente. Regulamentar o uso do laboratório, pois os alunos “detonavam” os computadores. Fato que sobrecarregou o professor precisando trabalhar além da carga horária prevista.
p5	Formar grupos para executar atividades que seria individual, por exemplo.
p6	Não dar tempo de trabalhar com o roteiro no editor de escrita Wiki. Tive que fazer adaptação no editor de texto (writer).
p7	Tive que salvar o arquivo do livro de literatura na íntegra, tendo em vista que a leitura on-line não foi possível, pois a Internet era lenta. Também não foi possível aos estudantes fazer os jogos dos Capitães da areia conforme estava previsto.
p9	Adaptar a programação radiofônica para o Pátio, na hora do intervalo, já que foi roubado quase todo o material eletrônico adquirido anteriormente. Mas já encaminhamos outro pedido de recurso aos políticos para instalarmos em toda a Escola, agora, a nossa Rádio-Escola Digital. Vamos conseguir com certeza!
p10	Tive que aprender, pois meu projeto envolvia fábulas e minha orientadora fez-me mudar para poema e blog
p12	Tive que mostrar o blog depois de pronto para os alunos no meu notebook e com o data shoW, pois o sistema PROINFO não abriu o blog, vinha a mensagem “não autorizado”, como as outras redes sociais...foi possível postar os textos, apesar das dificuldades acima, mas não abria o blog pronto pra ver as visualizações e comentários dos leitores do blog. No entanto, eu já havia feito um trabalho parecido com esse em 2010 e 2011, e apesar dos pesares funcionou bem, porém eram os computadores do PR-digital, mas em 2012, ano que fiquei fora da escola para o PDE, o laboratório foi mudado para o sistema PROINFO., que na minha opinião é bem ruim.
p15	Carregava o meu notebook para todas as aulas, por causa das falhas da TV Multimídia, e muitos trabalhos e pesquisas que deveriam ser feitos na escola tinham que ser terminados em casa pela lentidão da internet.

Fonte: Elaboração própria.