



Formação docente e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação – autoria colaborativa mediada por hipertextos digitais

Claudia de Faria Barbeta

(UEL/CAPES)

Resumo

A partir de discussões teóricas a respeito de letramento digital, de aprendizagem colaborativa e de formação de professores de Língua Portuguesa, o presente trabalho tem como objetivo apontar algumas possibilidades de a escola utilizar a TDIC em favor de uma aprendizagem mais efetiva em relação à leitura e à escrita, numa perspectiva de uso dos hipertextos. A pesquisa é de natureza etnográfica colaborativa, embasada nas propostas teórico-metodológicas da Linguística Aplicada. As análises foram fundamentadas à luz de Demo (2008), Kenski (2007), Marcuschi e Xavier (2010), entre outros. Entendemos estar lançando para o professor de Língua Portuguesa o desafio de abordar em suas aulas os novos gêneros textuais emergentes do meio digital, de maneira a explorá-los e integrá-los no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam promover a competência da leitura desses gêneros, contribuindo, portanto, no aperfeiçoamento de professores quanto à produção hipertextual e autoria colaborativa, assim como, quanto ao ensino e aprendizagem mediados por produções de hipertextos digitais.

Palavras-chave: Letramento digital. Formação docente. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

From theoretical discussions about digital literacy, collaborative learning and training portuguese language teachers, this paper aims to point out some school possibilities using the TDIC in favor of a more effective learning in relation to reading and writing, using a perspective of hypertext. The research is a collaborative ethnographic, based on the theoretical and methodological proposals of Applied Linguistics. The analyzes were based on light Demo (2008), Kenski (2007), and Xavier Marcuschi (2010). We understand to be gunning for the teacher of Portuguese Language the challenge to address in their classes the new emerging genres of digital media in order to exploit them and integrate them into the process of teaching and learning, so that they can promote competence reading these genres, contributing thus in the development of teachers on the hypertext production and collaborative authoring, as well as for teaching and learning mediated by digital hypertext productions.

Keywords: digital literacy; teacher training; Teaching Portuguese



Introdução

Salas de informática equipadas, *tablets* e *smartphones* nas mãos dos alunos, *wifi* em toda a escola. O que falta, então, para que o ensino mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) esteja, de fato, integrado nos currículos escolares, ampliando o letramento digital de nossos estudantes? A resposta é apontada em múltiplos estudos: lançar nosso olhar para a formação do corpo docente. Valente (2010) alerta que o caro não é equipar a sala, mas fazer com que o professor se sinta motivado a mudar o seu modelo mental tradicional.

A formação de professores para práticas de ensino digital tem sido, nos últimos anos, tema bastante debatido nas academias, por grupos preocupados em encontrar uma proposta de educação que dê conta de formar com qualidade e competência um profissional para atuar na docência com saberes diversos e necessários aos novos desafios da sociedade da informação. Os resultados de diversas pesquisas apontam que ainda faltam políticas de formação e desenvolvimento do professor para que este possa usar os meios digitais e tecnológicos multiplicando o aprendizado e interagindo com a tecnologia.

É pertinente lembrar que, como assinala Tardif (2002), o professor é o sujeito ativo de sua prática pedagógica, pois aborda e organiza essa prática a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Para ele, “o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (TARDIF, 2002, p. 233).

Os professores como sujeitos do conhecimento desenvolvem saberes e estão sendo formados em “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2002, p.12).



Essa realidade social materializada, colocada pelo autor, é tudo o que está presente nela, sua real situação, como funciona, sua cultura, suas relações, afirmativas. É essa realidade que direciona a pensar as TDIC como elemento existente na sociedade e presente na vida das pessoas, fazendo transformações nos meios de comunicação e de informação.

Assim, saber lidar com as mídias digitais em sala e os seus meios de interagir com os alunos e propor novos conhecimentos, é um saber a ser construído na profissão docente. Ao assumirem o papel de mediadores, os professores devem se preparar, buscar qualificação, para que também possam ser capazes de orientar, estabelecer critérios, sugerir saberes, integrar informações dispensa para os demais. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.32)

O que alertamos aqui é que, embora importante para desenvolver certas práticas pedagógicas, não adianta investir em equipamentos na escola se antes não houver investimentos para formar e qualificar profissionais docentes. As políticas públicas que norteiam essa formação e essa qualificação precisam, urgentemente, atender a essa demanda, fazendo com que o professor sinta segurança para utilizar qualitativamente as ferramentas digitais.

Neste artigo, buscaremos pistas que demonstrem quais saberes que os docentes tem a respeito do letramento digital, assim como tem sido o enfrentamento desses profissionais das TDIC como ferramentas pedagógicas, ou seja, como fazer uso de certas ferramentas digitais na prática pedagógica.

Esse trabalho é relevante na medida em que traz à discussão a formação dos docentes no âmbito do letramento digital ao mesmo tempo em que faz repensar as diferentes maneiras de incorporar as TDIC às práticas educacionais.

Nesta investigação, caracterizada como um estudo etnográfico, o ponto de partida foi uma pesquisa de doutorado realizada em uma escola pública da cidade de Londrina, no Paraná, cujo objetivo é intervir etnograficamente e de forma colaborativa



junto com dois professores de Língua Portuguesa que atuam do ensino médio, em uma escola pública de nível fundamental e médio, localizada em Londrina, Paraná. Esse trabalho pretende contribuir na orientação de atividades pedagógicas, especificamente no que se refere ao uso do hipertexto nas práticas pedagógicas, buscando possíveis mudanças na sala de aula. Lançaremos nosso olhar a fragmentos dessa pesquisa, em que foram desenvolvidas práticas pedagógicas que envolvam o hipertexto com o uso de multimídia como os alunos do 3º ano do ensino médio.

A pesquisa etnográfica colaborativa, segundo Bortoni-Ricardo (2013), não está preocupada apenas na descrição. Sua abordagem, explica a autora, busca promover mudanças no ambiente pesquisado. “Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO, 2013).

Para desenvolver este relato, organizou-se o texto em quatro eixos. Inicialmente, discorreremos a respeito do letramento e do letramento digital. O segundo eixo, preocupa-se a discutir alguns aspectos da Web 2.0 e seu impacto na educação. Em um terceiro momento, debruçamo-nos na formação dos professores, contextualizado no fazer docente para as práticas de letramento digital. E por fim, convidamos o leitor a lançar seu olhar a um recorte bem sumário de alguns dados levantados durante nossa presença na escola onde a pesquisa aconteceu.

Entendemos estar lançando para o professor de Língua Portuguesa o desafio de abordar em suas aulas os novos gêneros textuais emergentes do meio digital (MARCUSHI, 2010), de maneira a explorá-los e integrá-los no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam promover o letramento digital, contribuindo, portanto, no aperfeiçoamento de professores quanto à produção hipertextual e autoria colaborativa, assim como, quanto ao ensino e aprendizagem mediados por produções de hipertextos digitais.



1 Letramento Digital #ensino #aprendizagem

A partir dos anos de 1980, os estudos linguísticos no Brasil voltaram seu olhar para as práticas do uso da língua em contexto enunciativo de interação social. A linguagem passa a ser concebida como “uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 2005 p.67). O foco, então, são as práticas de linguagem historicamente construídas em contextos significativos da atividade social.

Entre essas discussões, emergem os estudos do letramento, palavra que surgiu em nossa literatura no final da década de 80, usada pela primeira vez usada por Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita”, de 1986. O termo letramento, do inglês *literacy*, pretende elucidar a distinção entre práticas do ler e do escrever que resultam da aprendizagem do sistema de escrita, o que é denominado “alfabetização”, e práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, denominadas “letramento”. (SOARES, 2004)

Kleiman (1995, p.19) define letramento, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Soares (2002, p.145), letramento é “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. “Não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.” (SOARES, 1997, p.55).

A diferença entre alfabetização e letramento, segundo Buzato (2006), é a noção de prática social. Para o autor, letramento é, portanto, uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo.



Entre as práticas e eventos sociais de leitura e de escrita, há de se destacar aquelas mediadas pelas TDIC. Imersas na diversidade de mídias digitais, novas formas a práticas do cotidiano são consolidadas. Nesse contexto, pode-se ampliar o conceito de letramento, indo ao encontro do letramento digital. Buzato (2006) define

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

Para o autor, letramento digital é um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo.

Letramento digital, então, é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 11).

Segundo Xavier (2005, p. 135),

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.

Kleiman (1995) defende que a escola, considerada a principal agência de letramento de nossa sociedade, deve proporcionar aos estudantes o contato com práticas de letramento digital. Nesse sentido, um dos desafios impostos à escola é



assegurar que o aluno tenha contato com situações nas quais incluam, entre as práticas pedagógicas, a multiplicidade de textos multimodais, possibilitando a esses sujeitos os conhecimentos necessários para ler os textos digitais adequadamente e criticamente.

2 Web 2.0: Aprendizagem em Cooperação

Vivemos, segundo Pinheiro e Araújo (2012) em uma cultura de convergência verbo-visual e, independentemente se estamos ou não conectados à internet, há outros recursos tecnológicos, como a televisão, o celular, sobretudo, os *smartphones* e os *tablets*. A incorporação TDIC nas práticas sociais também alterou a relação da humanidade com o saber.

Com o avanço das tecnologias, a Web 2.0 traz em sua definição um novo papel que o internauta tem perante a rede: o de produtor de conteúdo, não apenas mero receptor. O termo Web 2.0 foi citado pela primeira vez por Peter O'Reilly, em outubro de 2004, em um artigo intitulado *What Is Web 2.0 -Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*¹

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

Para Demo (2008, p.13)

o papel do professor precisa ainda incluir a habilidade de fazer das tecnologias meio de aprendizagem, não fim em si mesmas[...]o protagonista das novas habilidades do século XXI não é propriamente

¹ Disponível em <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html>



o avanço tecnológico, por mais que isto seja decisivo. É o professor. A melhor tecnologia na escola ainda é o professor.

Nesse sentido, um investimento em formação docente de qualidade, inicial e continuada, que aponte os caminhos para a utilização da Web 2.0, de forma a promover aprendizagem real e significativa, parece cada vez mais ser o caminho para essa mudança.

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

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação da diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos. (KENSKI, 2003, p.112).

Certamente, como bem defende Vieira (2005), atividades como ler, escrever e divulgar informações mediadas pelo o uso das TDIC ressignificam essas práticas sociais de maneira relevante.

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa precisam estimular práticas que priorizem esse dialogismo, virtual ou face a face, na sala de aula ou não, a fim de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita para a interface da Web 2.0.



3. Formação Docente: *Update* no Fazer Pedagógico

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no dia a dia das pessoas enseja, como consequência, a necessidade desses cidadãos desenvolverem, mais do que nunca, a habilidade de questionar, avaliar, optar pelo que lhe é útil. Nesse processo, é vital proporcionar formação continuada para fazer uso pedagógico das diferentes TDIC e que atenda a essa demanda.

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

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

Fazem necessárias políticas de educação que tenham objetivos propostos pensar a formação de professores que atenda à demanda dessa nova era digital. Barreto (2003) faz uma crítica em relação à formação de professores, sobre os modos de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nos processos pedagógicos, em que estes são mencionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como estratégias a serem utilizadas pela Educação à Distância e não para dar uma qualidade ao ensino, dando ênfase a formação em massa.

Percebe-se, na análise da autora, que as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, em relação à inserção das novas tecnologias na educação, não passam pela formação inicial de professores com objetivos de melhorar a qualidade do ensino.



Tais ações são usadas como uma estratégia de fazer formação à distância, atendendo um número maior de alunos, e com isso o esvaziamento da formação do professor.

Vetromille-Castro (2013, p. 230) defende que “o professor em formação necessita conhecer a sociedade na qual seus (futuros) alunos estão inseridos para conhecer, assim, as demandas de tal sociedade e, como consequência, propor atividades e tarefas significativas para os aprendizes”.

Para Xavier (2007), é necessário um novo profissional da educação, adepto de uma aprendizagem crítico-reflexiva. Esse novo profissional, segundo o autor, buscará refletir sobre as questões mais relevantes de certo conteúdo a ser trabalhado, escolherá os recursos didáticos em função dos estilos cognitivos dos aprendizes, analisará criticamente as vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponibilizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, pensará em formas contextualizadas e criativas de trabalhar os conteúdos com a turma.

Xavier (2007) afirma que o professor, ao assumir esse papel, consciente da realidade virtual no qual as pessoas estão imersas, passa a ser um pesquisador, um articulador do saber, não mais um fornecedor único do conhecimento; um gestor de aprendizagem, não mais instrutor de regras; um consultor que sugere, um motivador da aprendizagem.

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



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

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

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

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



Cabe mensurar que a tecnologia tanto pode causar transformação, como ser transformada pelas variadas formas de uso social. Oliveira (2008, p. 101) lembra que “as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construída, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles”. Ao se pensar as TDIC numa perspectiva sócio-técnica, fica permitida, sobretudo, a compreensão de que ela tem influenciado a cultura dos sujeitos sociais e, também, tem promovido uma grande mudança na forma de comunicação entre as pessoas. Essa transformação cultural se reflete nos processos educativos mediados pelos artefatos tecnológicos.

Para tanto, o professor necessita dominar o conteúdo e o recurso tecnológico. E isso implica em saberes que devem ser aprendidos tanto na formação inicial, quanto na continuada.

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

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



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

4. Aprendendo com os dados: uma brevíssima discussão

Os dados que aqui trazemos são resultados de um fragmento de nossa pesquisa de doutorado, que, de forma geral, investiga as significações de letramento digital e a formação continuada de professores de Língua Portuguesa para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Na pesquisa, participaram dois professores de escola pública, da cidade de Londrina, Paraná. Um deles atua no 1º ano do Ensino Médio e o outro no 3º ano do Ensino Médio. Nesse artigo descreveremos brevemente os resultados obtidos com o professor do 3º ano. Este educador escolheu realizar com os alunos uma pesquisa a respeito da primeira fase da escola literária Modernismo.

As atividades propostas eram a de produzir um texto para que o aluno tivesse, posteriormente, a oportunidade de reescrevê-lo. O professor faria as intervenções necessárias, visando ao aperfeiçoamento da comunicação escrita. Após a aprovação de todos os envolvidos (professores e alunos), os textos foram postados em um blog e gerado o QR Code para a divulgação dos trabalhos. Neste artigo, ficaremos focados apenas no desenvolvimento dos textos no Google Docs.



Inicialmente, foi necessário apresentar ao professor o aplicativo de edição de textos, mostrar que com esse recurso é possível escrever, reescrever, avaliar o que foi escrito, além de interagir com os alunos e entre eles. Também foi importante fazer esse educador compreender seu papel das interações que ocorrem no processo de escrita colaborativa, ou seja, ele deveria mediar o processo de criação, confrontar algo que não estivesse adequando, ajudar os alunos a compartilhar informações e a chegarem a um consenso quando houvesse um conflito de ideias. Afinal, como postulam Medina e Freitas Filho (2004), a escrita colaborativa é um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento.

Apresentamos uma análise sucinta de alguns dados gerados na pesquisa, na tentativa de apontar alguns desdobramentos do processo colaborativo de produção dos textos mediado pelas TDIC. Para isso, nos ateremos a três excertos de textos dos alunos escritos com o suporte dos recursos do *Google Docs*.

Uma das primeiras coisas que o professor, sujeito dessa análise, descobriu, é como é possível utilizar as TDIC, nesse caso o *Google Docs*, para interagir com seus alunos:

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

Nesse primeiro momento, como mostra a figura 1, incentivamos o docente a fazer uso da ferramenta “Comentários”, espaço em que ele poderia registrar suas contribuições ao texto. O docente sujeito da pesquisa encontrou, nesse recurso, uma



maneira de orientar os alunos de como o tema pesquisado poderia ser mais aprofundado.

Figura 1 – Caixa de mensagens do Google Docs

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



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

Outro exemplo:

Figura 2 – Histórico de edição

Movimento literário

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

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

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

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

is

Data	Usuário
11 de nove	juliana ass
11 de nove	frita_drica
11 de nove	juliana ass
11 de nove	Leandra M
11 de nove	juliana ass
11 de nove	HELOIZA
11 de nove	HELOIZA
27 de outu	HELOIZA
23 de outu	

Mostra

A figura 2 exemplifica um dos aspectos positivos apontado pelo professor: o fato do *Google Docs* demonstrar quais são os alunos que interagem mais, quais são os que não interagem. Esse ponto, de acordo com o sujeito, dá a oportunidade de avaliar quem precisa de uma orientação individualizada.

Observa-se que foram poucas as intervenções nos textos produzidos pelos alunos. Entre as justificativas, o professor explicou que havia uma demanda burocrática muito grande, provas, outro assunto que precisava tratar em aula, falta de tempo. Tais fatores acabam prejudicando a interação do professor no que se refere à apreciação dos textos produzidos pelos alunos.



Outro obstáculo observado foi a dificuldade que os alunos demonstraram para escrever. Percebe-se, ainda, que a escrita é um processo cansativo o que leva o aluno realizar essa tarefa apenas para cumprir uma tarefa. Isso reflete o que sugerem vários estudos, de que nossas escolas ainda não oportunizam em sala de aula um contexto e interações em que as práticas de escrita sejam atos comunicativos e que permitem produzir significados.

Por outro lado, esse docente percebeu uma mudança de atitude de outros alunos em sala de aula. Aparentemente eles demonstram estar motivados para a tarefa, especialmente porque ela seria divulgada em outros lugares. É pertinente lembrar, aqui, que para digitar um texto é necessário que alunos e professores tenham habilidades no que se refere ao letramento digital.

Durante a realização desse trabalho na escola, deparamo-nos com dificuldades de ordem técnica, como a falta de internet, a lentidão na conexão, vários computadores com defeito. Para contornarmos esses problemas, diversos estudantes usaram seu celular, baixando o aplicativo e utilizando a ferramenta.

Considerações finais

O presente trabalho pretendeu trazer alguns dados levantados em uma investigação maior, caracterizada como um estudo etnográfico. Partimos de uma pesquisa de doutorado realizada em uma escola pública da cidade de Londrina, no Paraná, cujo objetivo é intervir etnograficamente e de forma colaborativa junto com dois professores de Língua Portuguesa que atuam do ensino médio, em uma escola pública de nível fundamental e médio, localizada em Londrina, Paraná. Os dados aqui apresentados buscou discutir a formação continuada de professores de Língua Portuguesa centrada na emergência do letramento digital, investigando quais são as



representações iniciais desses docentes no que se refere ao uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino.

Esse trabalho pretende contribuir na orientação de atividades pedagógicas, especificamente no que se refere ao uso do hipertexto nas práticas pedagógicas, buscando possíveis mudanças na sala de aula. Dessa forma, esperamos trazer possíveis alternativas para as atividades de leitura em sala de aula, numa evidente preocupação em trabalhos que envolvam o hipertexto no contexto educacional.

É um trabalho que não se esgota em si mesmo. Nossas impressões levam a ratificar o que múltiplas pesquisas já têm alertado: faz-se mister proporcionar atualização do profissional da educação, especialmente o professor de Língua Portuguesa, a fim de superar a resistência à inserção das TDIC e investir no letramento digital desses profissionais.

Enfim, espera-se, também, diminuir a distância existente entre a teoria e a prática, a academia e a escola. Para Moita Lopes (2002) é tempo de a Universidade aprender com a escola. O autor afirma ser ponto crucial a troca de conhecimentos para um programa de formação contínua dos professores, voltado para a reflexão crítica. E ensinar a usar a língua e ensinar a se engajar no processo de construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, D. B. A. **Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem.**

Querubim, Niterói, ano 8, set. 2012. Disponível em:

http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/formao_professores_de_lp_-_impreses_de_viagem-1.pdf.

BARRETO, R. G. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez., 2003.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo:Parábola Editorial, 2013



BUZATO, M.E.K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. São Paulo: Portal Educared, 2006. Disponível em http://www.educared.org/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf. Acessado em 23 de março/2013

_____. **O letramento eletrônico e o uso de computadores no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. Dissertação de mestrado – IEL, Unicamp, Campinas, Unicamp:2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000

COSTA, Julio Resende. Ferramentas de escrita colaborativa da web 2.0 e mediação pedagógica por computador: construção e ressignificação do conhecimento on-line. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2012, São Paulo. Anais. São Paulo: Universidade de São Carlos. Disponível em: . Acesso em outubro de 2015.

DEMO, Pedro. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Boletim Técnico do SENAC - A Revista da Educação Profissional. V.34 n.2 maio/ago 2008 Disponível em <http://www.oei.es/pdf2/habilidades-seculo-xxi.pdf> Acesso em abr/2014

GERALDI, JOÃO WANDERLEY. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=41598B6A17225298A7D340F15A8D9C36?idInterview=8382> Acesso em 15 de setembro de 2015.

KENSKI, V M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995

MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 13-67, 2010.



MEDINA, Nelkis de La Orden ; FREITAS FILHO, Paulo Jose de . Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Escrita Colaborativa. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, <http://www.cinted.ufrgs.br/ren>, v. 2, n.2, p. 20, 2004.

OLIVEIRA, C. M. B. **Avaliação da produção de material didático para a modalidade de ensino a distância: Hipertexto**. Teresina, 2008. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade federal do Piauí. Teresina, 2008.

PINHEIRO, R. C. ; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 811-834, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n.25. São Paulo. 2004, p.5-17

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

VALENTE, José Armando. Cultura digital e escola. In: **Salto para o Futuro**. Agosto de 2010. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=41598B6A17225298A7D340F15A8D9C36?idInterview=8382> Acesso em agosto de 2015.

VETROMILLE-CASTRO, R. Conversa com Rafael Vetromille-Castro. In: Kleber Aparecido da Silva; Rodrigo Camargo Aragão. (Org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios**. 1ed.Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 229-239.

VIEIRA, I.L. Tendências em Pesquisas em Gêneros Digitais: Focalizando a Relação Oralidade/Escrita. In: ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernardete Biasi (orgs.). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Parte I, p. 19 – 29.

XAVIER, A.C. **As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI**. Hipertextus Revista Digital. Volume 1, 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo5-xavier.pdf>>

_____. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005