

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA LETRAMENTOS
DIGITAIS: DO OFICIAL AO OLHAR DOCENTE**

Marta Jordanna Queiroz Ouriques

Campina Grande - PB, setembro de 2014

Marta Jordanna Queiroz Ouriques

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA LETRAMENTOS
DIGITAIS: DO OFICIAL AO OLHAR DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de mestre, na Área de Concentração “Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura”.

**Orientadora: Prof^a Dr^a Rossana
Delmar de Lima Arcoverde**

Campina Grande - PB, setembro de 2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

O83f Ouriques, Marta Jordanna Queiroz.
 Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao
 olhar docente / Marta Jordanna Queiroz Ouriques. - Campina Grande,
 2014.
 132 f. : il. color.

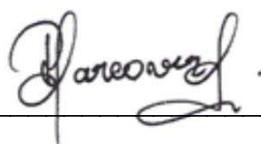
 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade
 Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

 "Orientação: Prof.^a Dr.^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde".
 Referências.

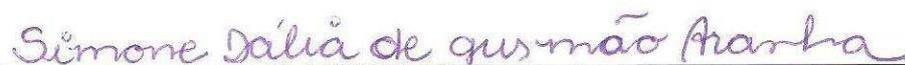
 1. Linguagem e Ensino. 2. Formação Docente. 3. TIC.
 4. Letramentos Digitais. I. Arcoverde, Rossana Delmar de Lima.
 II. Título.

CDU 81:37.02 (043)

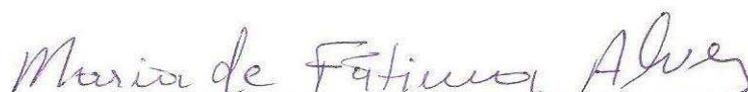
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Rossana Delmar de Lima Arcoverde (UFCG/POSLE)
(Orientadora)



Profª Drª Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB/PPGFP)
(Examinadora)



Profª Drª Maria de Fátima Alves (UFCG/POSLE)
(Examinadora)

Para meus pais: João e Maria

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria, que esteve sempre ao meu lado, iluminando-me e guiando-me nos momentos de incerteza e solidão, vivenciados durante o processo de escrita.

À minha Mãe Santíssima, que “passando na frente”, me fez serena e confiante de que a vitória seria alcançada.

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos professores/sujeitos desta pesquisa pela disponibilidade em contribuir com este trabalho.

À Coordenação, professores e aos demais colegas do Programa, pela escuta atenta e contribuições para o trabalho, pelos sorrisos, aflições e conquistas compartilhadas. Em especial, à professora Josilene Pinheiro Mariz, pelo encorajamento desde o período de seleção e pelas demonstrações de companheirismo e ao professor Edmilson Rafael, que se fez presente no decorrer de toda formação, incentivando-me na busca pelo conhecimento.

À minha orientadora Profª Drª Rossana Delmar de Lima Arcoverde, que participou com afinco na produção deste trabalho, conduzindo-me com sabedoria e mostrando-se uma companheira fiel. A ela todo meu carinho e admiração.

À Banca Examinadora: Profª Drª Simone Dália e Profª Drª Fátima Alves, por quem tenho apreço e carinho especial, por também terem contribuído com meu crescimento em outros momentos de formação. A vocês, minha gratidão pela disponibilidade em ler, avaliar e contribuir com o trabalho desde o momento da qualificação.

Aos meus amados pais que se fazem presentes em todos os momentos e que, desde sempre, lançaram sobre mim um olhar de confiança e admiração. Por toda fé depositada, pelas palavras de conforto e incentivo, pelo investimento emocional e material, pelas orientações guiadas por Deus, serei eternamente grata.

A toda minha família, irmãos, tios, primos e avós, em especial ao meu querido esposo Arthur Simonsen, que respeitou e compreendeu meus momentos de distanciamento para dedicação aos estudos.

Às amigas, Flávia Karolína e Lorena Guimarães, que compartilharam angústias, alegrias e conquistas, tornando esse percurso mais leve e feliz.

Às queridas Vânia (da livraria) e Genilda (da Xerox), que nos encontros ao acaso, me acolhiam com palavras de carinho e incentivo, sempre no aguardo dessa conquista.

Aos demais, que cruzaram meu caminho durante a vivência da pós-graduação, e que de alguma forma se fizeram importantes, em palavras, gestos e omissões.

“É como está escrito: Coisas que os olhos não viram, nem os ouvidos ouviram, nem o coração humano imaginou, tais são os bens que Deus tem preparado para aqueles que o amam” (Cor 2,9).

RESUMO

A realidade do emprego progressivo da tecnologia nas diversas esferas da sociedade tem alcançado também o contexto escolar. Isso implica, necessariamente, um repensar sobre o papel do professor e enfatiza as exigências relativas à sua formação. O computador e a internet têm se manifestado, em sala de aula, nos usos que alunos fazem de celulares e *smartphones* e têm provocado discussões no âmbito da educação e motivado o investimento em cursos de formação continuada para professores. O objetivo é o de prepará-los para que diante desse novo cenário possam também usufruir das potencialidades pedagógicas apresentadas pelas novas tecnologias, envolvendo-se junto com aluno, em práticas de letramentos digitais. Esta pesquisa surgiu da análise do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), particularmente, no curso Introdução à Educação Digital, cujo objetivo consistiu em Investigar a formação oferecida/vivenciada pelos professores para uso das TIC na escola, tendo em vista a promoção de letramentos digitais. Para tanto, recorreremos às orientações oficiais para o curso, presentes no Guia do Cursista (GC), e a relatos reflexivos dos professores sobre o curso, após a vivência da formação. Considerando às orientações oficialmente prescritas e, com base nos pressupostos teóricos de Schön (1997, 2000), que atribui relevância à reflexividade docente e recorre a uma nova perspectiva para compreensão do processo de formação, organizamos os dados em duas categorias: dimensão técnica da formação e dimensão reflexiva da formação. Após a categorização dos dados e a interpretação das orientações do GC, nos dedicamos à análise dos relatos reflexivos dos professores, buscando identificar em que medida as reflexões docentes se aproximam do oficialmente prescrito para o curso. Nesse sentido, encontramos respaldo na teorização de Bakhtin (2009[1929]), compreendendo a natureza dialógica dos dizeres docentes que postos em relação com outros enunciados, manifestam uma atitude responsiva ativa ao concordar ou contestar o “dito”, numa dinâmica interacional constante que revela a significação da formação. Os resultados mostram que o curso prescreve a aprendizagem de conhecimentos de natureza técnica e reflexiva e sugere uma metodologia que possibilita o cruzamento das duas dimensões. Isto promove a formação em letramentos digitais com base na vivência de atividades que consideram o contexto no qual o professor/cursista está inserido, bem como seus interesses pessoais e profissionais. Ao recorrer aos dizeres docentes, verificamos que a relação entre o prescrito e o vivenciado é marcada por poucas convergências diante das divergências observadas. Ao se referirem à formação, os professores sinalizam, assim como aponta o GC, para a importância e a necessidade do curso, compreendendo as exigências do momento atual. No entanto, constatamos que as reflexões dos professores, distanciam-se do que é proposto oficialmente em relação aos conteúdos e propostas para o curso. Os dados apontam que se priorizou a aprendizagem de conhecimentos de natureza técnica, não havendo a intersecção entre a dimensão técnica e reflexiva da formação, privando o engajamento dos professores, em práticas efetivas de letramentos digitais. Identificamos, ainda, que os professores também se manifestam em relação ao caráter limitado do curso, revelando um descompasso entre a formação e as práticas sociais de uso das tecnologias. Por fim, os dados apontam para um cenário em que se instaura a necessidade de outras pesquisas e investimentos na formação docente de forma que intensifiquem as discussões e envolvam a educação e os novos letramentos, provocando as mudanças no contexto sócio histórico em que estamos inseridos.

Palavras chave: Formação docente; TIC; Letramentos digitais.

ABSTRACT

The reality on the progressive use of technology in various spheres of society has also reached the school context. This fact implies, necessarily, in a rethinking of the role of the teachers, emphasizing the requirements of their training. The computer and the internet, has been manifested in the classroom, in which students use of mobile phones and smartphones and has raised discussions on education and motivated investment in continuing training courses for teachers. The aim is to prepare them to face this new scenario, also taking advantages on the pedagogical possibilities presented by new technologies, engaging students in digital literacy practices. This research arose from the analysis of the National Program for Continuous Training in Educational Technology (Integrated ProInfo), particularly regarding the course "Introduction to Digital Education", aiming to investigate the training offered / experienced teachers to use ICT in school in order to promote digital literacy. For this, we use the official guidelines for the course presented by the Course members Guide (GC) and teachers reflective narratives related to the course, after the experience of training. Considering the officially prescribed guidelines based on theoretical assumptions of Schön (1997, 2000), which assigns importance to teacher reflexivity and uses a new perspective for understanding the training process, we organize the data into two categories: the technical dimension training and reflective dimension of training. After categorizing the data and the interpretation of the guidelines of the GC, we payed attention to the analysis of the reflective reports of teachers seeking to identify the extent in which their reflections approach the officially prescribed for the course. Therefore, we find theoretic support in Bakhtin (2009 [1929]), considering the dialogic nature of teachers saying, that, brought into relation to other statements, expressing an active responsive attitude that agrees or contests the "said" in a constant dynamic interaction, revealing what has been meaningful about the training. The results show that the course prescribed learning technical knowledge and reflective nature ad suggests a methodology that enables the intertwining of the two dimensions. It promotes training in digital literacy based on experience of activities that consider the context in which the teacher / course member is inserted as well as their personal and professional interests. By resorting the teachers saying, we found that the relationship between the prescribed and the experienced is marked by few convergences considering the convergences observed. When referring to the training, teachers point, as well as pointed by the Course members Guide for the importance and necessity of the course including the requirements of the present context. However, we found that teachers reflections distance themselves from what is officially stated for the course while considering its proposals and content. The data indicate that the main purpose was knowledge acquisition of technical nature, and there was no intersection between the technical and reflective dimension of training, which deprived the engagement of teachers in effective digital literacy practices. We also identified that teachers also manifest in relation to the limited nature of the course, revealing a mismatch between the training and the social practices of using technology. Finally, the data point to a scenario that establishes the need for further research and investment in teacher training, in order to intensify the discussions involving education and new literacies, causing the changes in the historical and social context in which we operate.

Keywords: Teacher training; ICT; Digital literacies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa.....	23
Quadro 2 - Objetivos situados na dimensão técnica da formação.....	64
Quadro 3 - Objetivos situados na dimensão reflexiva da formação.....	75

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Projeto de Aprendizagem e seu vínculo com o curso	62
Imagem 2 - Conhecimento operacional para o uso do fórum de discussão.....	66
Imagem 3 - Orientação técnica para o uso ferramenta de busca na <i>internet</i>	67
Imagem 4 - Orientações para criação do <i>blog</i>	69
Imagem 5 - Orientações para formatação de texto no <i>BrOffice</i>	70
Imagem 6 - Modelo de formatação para o Projeto de Aprendizagem (PA).....	71
Imagem 7 - Orientação para criação de <i>slides</i> digitais	72
Imagem 8 - Proposta de reflexão pedagógica sobre escola e tecnologia	77
Imagem 9 - Proposta de reflexão pedagógica sobre o uso crítico das tecnologias	78
Imagem 10 - Proposta de produção textual sobre inserção das TIC na escola	79
Imagem 11 - Proposta de reflexão sobre uso de <i>blogs</i> no contexto educativo	82
Imagem 12 - Proposta de reflexão sobre editores de texto no processo educativo.. ..	84
Imagem 13 - Proposta de reflexão sobre leitura e escrita digital	84
Imagem 14 - Proposta de discussão sobre o uso da <i>Wikipédia</i> no contexto escolar.....	86
Imagem 15 - Proposta de publicação de vídeo no <i>blog</i>	87
Imagem 16 - Questionamentos levantados pelo Guia do Cursista sobre o fórum de discussão ...	88
Imagem 17 - Proposta para visita à comunidade <i>Slideshare</i>	89
Imagem 18 - Proposta para publicação de apresentações na comunidade <i>Slideshare</i>	90
Imagem 19 - <i>Blog</i> "Letras Digitais"	93
Imagem 20 - Perfil de P1 no <i>blog</i>	94
Imagem 21 - Rascunho do relato reflexivo produzido por P1	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I. DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	19
1.1 Natureza da pesquisa.....	19
1.2 Fonte geradora dos dados da pesquisa.....	21
1.3 Sujeitos do estudo	22
1.4 Instrumentos da pesquisa.....	24
1.5 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	26
1.5.1 A análise documental.....	27
1.5.2 O processo de construção do relato reflexivo	28
II. DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	30
2.1 Formação docente: da racionalidade técnica ao professor reflexivo	30
2.2 Formação continuada de professores para letramentos digitais	35
III. SOBRE A LÍNGUA(GEM) NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS	41
3.1 A natureza dialógica da linguagem.....	41
3.2 Letramentos digitais em pauta.....	46
IV. A FORMAÇÃO SOB DOIS ENFOQUES: O OFICIAL E O DOCENTE	52
4.1 Introdução à educação digital: organização e diretrizes pedagógicas do curso	52
4.2 Desvelando a formação: entre a técnica e a reflexiva.....	64
4.2.1 Dimensão técnica da formação.....	64
4.2.2 Dimensão reflexiva da formação	74
4.3 Reflexões docentes sobre a formação: o diálogo com o oficial.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo, mediante a globalização, o avanço das tecnologias e, em especial, as digitais, impuseram novas exigências à educação e, conseqüentemente, à formação dos professores, que cotidianamente vêm se deparando com novos desafios no contexto escolar.

Nesse sentido, se evidenciam as demandas da prática, as necessidades e exigências em relação ao professor, bem como os dilemas na atividade de ensino. Assim, a formação continuada vem sendo compreendida como aspecto fundamental ao exercício da docência e, gradativamente, conquista mais espaço nas discussões no âmbito da educação.

Estamos a vivenciar um momento de grande oferta de cursos de formação continuada, a exemplo de programas como o **Pró-Letramento**, que visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, o **Gestar**, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, o **PNAIC**, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assim como o **PROINFO** – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, dentre outros, promovidos pelo governo e que têm o intuito de contribuir para a qualificação de professores, bem como para a melhoria da qualidade do ensino, atendendo principalmente às novas necessidades colocadas à educação.

O fato de estarmos presenciando a ampliação de diversos usos da linguagem, sobretudo no contexto digital, em função de uma cultura também digital, que parece se fazer emergente, sinaliza que algo precisa ser feito no sentido de preparar também os professores, aspecto que se destaca sobre as discussões acerca da formação docente. Há de se reconhecer que os usos sociais das tecnologias digitais afetam as práticas letradas dos alunos, o que lança desafios para as escolas, exigindo uma postura crítica,

por parte dos envolvidos nos processos educativos, de forma a contemplar essa nova realidade.

Temos assistido ao investimento por parte do governo e secretarias de educação em programas de formação continuada para professores nesta área, a exemplo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo¹), como citado, que tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

No entanto, Freitas (2009) aponta que ainda falta uma formação adequada e conhecimento, por parte de alguns professores, sobre como integrar as tecnologias digitais à sua prática pedagógica.

Não podemos deixar de considerar, no entanto, que embora exista a oferta de cursos na área, é imprescindível olhar criticamente esses cursos, a fim de tentar conhecer em que concepção de formação estão ancoradas essas propostas, buscando entender como esses professores estão sendo preparados para pensar e atuar diante das novas possibilidades pedagógicas que emergem na contemporaneidade. E mais que isso, é preciso se aproximar da perspectiva do professor sobre essa formação e verificar como eles percebem, refletem e avaliam essa vivência, bem como compreender os aspectos que podem contribuir para a prática docente em contexto escolar .

No intuito de nos ater em um contexto mais específico, nossa investigação evidencia a formação vivenciada por professores via Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), no projeto Educador Digital, particularmente, no curso Introdução à Educação Digital.

Este curso caracteriza-se como básico para professores que não têm o domínio mínimo no uso de computadores/internet. E propõe, além da ampliação da aprendizagem

¹ O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>) Acesso em: 05/06/2013.

sobre mídias e tecnologias, do manejo do computador e de alguns programas do sistema operacional *Linux* Educacional, a busca de possibilidades de aproveitar essa aprendizagem no cotidiano e na prática pedagógica dos professores.

Os usos sociais das tecnologias digitais nos ajudam a perceber que a ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicação (doravante TIC) vem, aceleradamente, provocando mudanças nas maneiras de ler, escrever, produzir e divulgar informações. Isso implica em conjuntos de letramentos emergentes na contemporaneidade.

A diversificação de usos da linguagem tem motivado muitos estudos e contribui com as discussões na perspectiva dos letramentos (BRAGA, 2007; BUZATO, 2006; COSCARELLI e RIBEIRO, 2007; ROJO, 2009; SOARES, 2002). Referimo-nos aqui a letramentos por concebê-lo como um fenômeno plural, que envolve uma variedade de práticas sociais e culturais com sentidos e finalidades específicas, dentro das distintas esferas de atividade discursiva que o indivíduo participa. Nessa perspectiva, não existe uma única forma de letramento, mas conjuntos de letramentos (STREET, 2010).

Sendo assim, considerando que os significados, as concepções acerca do letramento variam através do tempo, da cultura, dos contextos, da diversificação dos usos da leitura e escrita nas inúmeras práticas sociais, partimos da concepção de letramento com base no modelo ideológico proposto por Street (2010). Esse autor defende e reconhece a variedade de práticas culturais vinculadas à leitura e à escrita em diferentes contextos e mostra que essas práticas de letramentos são, indissoluvelmente, ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade.

O avanço e a decorrente utilização das novas TIC nas práticas sociais nos alertam para o surgimento de outras modalidades de letramentos, dentre eles os digitais. Por letramentos digitais, compreendemos as práticas sociais de leitura e escrita que acontecem no contexto digital. São letramentos demandados pelas diversas práticas de linguagem que atualmente circulam, sobretudo, no ambiente da internet. De acordo com

Arcoverde (2007) “ser letrado digital representa, assim, a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o ambiente digital”.

Acreditamos que a chegada das TIC na escola, particularmente o computador conectado à internet, e as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças e jovens no contexto digital, abre caminhos para repensar a formação do professor que precisa também, dentro desse contexto, ser letrado digitalmente.

É com base nos aspectos mencionados acima que buscamos focalizar, nesta pesquisa, a formação continuada de professores para uso das tecnologias digitais na escola. Diante dessa preocupação, intencionamos responder às seguintes questões: a) Que orientações o curso de Introdução à Educação Digital oferece aos professores para uso das tecnologias digitais?; b) Que reflexão fazem os professores sobre o processo de formação vivenciado?

Responder a estas questões nos possibilita conhecer a formação oferecida/vivenciada pelos professores nesta área e a percepção que têm sobre essa formação. Frente ao problema levantado, temos como objetivo geral:

- Investigar a formação oferecida/vivenciada pelos professores para uso das TIC na escola, considerando a promoção de letramentos digitais.

Como objetivos específicos, temos os seguintes:

- Descrever e interpretar a formação em educação digital oferecida/vivenciada pelos professores;
- Identificar e analisar a reflexão que fazem os professores sobre a formação vivenciada, considerando o oficialmente prescrito.

Abordar a temática em questão torna-se relevante à medida que reconhecemos as mudanças advindas da mediação das tecnologias digitais e a necessidade de formação do professor em letramentos digitais. Esta investigação possibilitou, sobretudo,

compreender que tipo de formação continuada está sendo oferecida aos professores e como as questões aqui colocadas são significadas pelos docentes.

Partimos do entendimento de que pensar em mudanças reais requer muito mais do que simplesmente dar às escolas recursos tecnológicos, pois, dentre outros aspectos, é importante preparar os professores para receberem a tecnologia, de modo que reflitam sobre sua formação para poderem reorganizar o sentido e o significado da aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

Pensando nas questões até aqui discutidas, realizamos este trabalho organizando-o em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais e referências.

No Capítulo I, “Delineando o percurso metodológico”, apresentamos o processo metodológico vivenciado para desenvolver este estudo. Neste aspecto, convidamos o leitor a conhecer o caminho percorrido para a sua realização, que inicia na caracterização da pesquisa, atravessando o contexto onde situamos este estudo, e chegando, por fim, ao processo de geração e procedimento de análise de dados, delineando, desta forma, todo percurso trilhado.

No Capítulo II, “Diálogos e reflexões sobre a formação docente”, traçamos um percurso histórico sobre a formação docente. Nesse capítulo, a proposta de Schön (1997, 2000) se aproxima do nosso objeto de estudo ao ressaltar no processo de formação, a reflexividade docente. Para além da reflexão *na* e *sobre* a prática, proposta por esse teórico, envolvemo-nos, prioritariamente, no entendimento do processo reflexivo iniciado desde a formação docente, afastando-nos da ideia de reflexão voltada apenas para o espaço da própria prática, a sala de aula, pois como afirma Ghedin² “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto”.

Ainda neste capítulo, nos dedicamos à discussão sobre o “lugar” que ocupam as tecnologias no cenário atual e a necessidade de formação continuada de professores.

² Disponível na página <http://www.anped.org.br/24/P0807764775255.doc>, acesso em 30/05/2012.

Em relação a este aspecto, recorreremos ao conceito de letramento digital no intuito de refletir sobre a formação oferecida aos professores para o uso das tecnologias digitais no contexto escolar. Encontramos assim, nesse capítulo, respaldo para interpretar a formação continuada de professores, partindo do oficialmente prescrito para o processo vivenciado no contexto de formação.

No Capítulo III, “Sobre a língua(gem) na perspectiva dos letramentos digitais” apresentamos as concepções de linguagem, discutindo sua natureza dialógica com base na perspectiva bakhtiniana, que impulsionou nosso estudo. Para tanto, partimos do pressuposto de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, que por sua vez, ocorre mediante as relações dialógicas estabelecidas com outros enunciados. Esta concepção, pensada no contexto da formação docente, leva-nos a argumentar que é no entrecruzamento discursivo (do oficialmente prescrito, das práticas pedagógicas, dos usos das tecnologias, dos letramentos digitais) que esse professor constrói seu “próprio” discurso, tornando-se responsivamente ativo a esses outros dizeres. Nesse contexto, analisamos os relatos reflexivos produzidos por professores a respeito da formação vivenciada, buscando entender as relações de sentido que eles estabelecem com o oficialmente prescrito no curso de formação. Ainda nesse capítulo, encontrando suporte na teorização de Bakhtin, que concebe a linguagem como fenômeno social, discutimos sobre as práticas letradas como produtos da cultura, da história, dos discursos. Aqui, incluímos os letramentos digitais, uma realidade da contemporaneidade, inscritos pelo surgimento de uma nova prática social, intersubjetiva e situada, que envolve o digital.

Por fim, no Capítulo IV, “A formação sob dois enfoques: o oficial e o docente”, apresentamos os dados organizados em categorias de análise, discutindo-os com base nas questões de pesquisa e à luz das Teorias. No primeiro momento, nos dedicamos aos aspectos relacionados ao “Guia do Cursista”, documento que prescreve as orientações para o curso de formação. Analisamos, ainda, a proposta de formação sob duas categorias: dimensões técnica e reflexiva da formação. No segundo, passamos à

análise dos relatos reflexivos produzidos pelos professores sobre o processo de formação, discorrendo sobre as relações dialógicas estabelecidas entre o enunciado docente e o oficialmente prescrito. Discutimos, portanto, o que nos revelam as reflexões sobre a formação docente para os letramentos digitais, vivenciada nesse contexto específico.

Esperamos com esta pesquisa potencializar as discussões sobre os novos letramentos, promovendo reflexões sobre o que se tem feito, em termos de formação, para que o professor, efetivamente, utilize as tecnologias em sala de aula com fins pedagógicos, de forma a promover um diálogo mais próximo com as práticas letradas da contemporaneidade.

I. DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar o percurso metodológico deste estudo com base nas questões e objetivos traçados na pesquisa, o qual encontra-se organizado nos seguintes tópicos: Natureza da pesquisa; Fonte geradora de dados da pesquisa; Sujeitos do estudo; Instrumentos de coleta de dados e Procedimentos de coleta e análise de dados.

1.1 Natureza da pesquisa

Este estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo: investigar a formação continuada oferecida/vivenciada por professores para uso das TIC na escola, considerando a promoção de letramentos digitais. Segundo Gatti e André (2011, p. 35-36), a adoção dos métodos qualitativos de pesquisa pelos educadores brasileiros está evoluindo de forma diversificada, fazendo com que estudos sejam desenvolvidos em direções variadas por diferentes grupos de pesquisadores. Nesse aspecto, os autores apontam que “um grupo que pode ser considerado emergente nesse conjunto é o que estuda a introdução das novas tecnologias na escola e na sala de aula”.

No nosso caso, cujo interesse focaliza a formação continuada de professores em tecnologias digitais, a pesquisa qualitativa de base interpretativista se adequa ao nosso objeto de estudo, tendo em vista que procuramos entender e interpretar a formação docente inserida em um contexto sócio-histórico específico, considerando que

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as gravações e os lembretes (DENZIN E LINCOLN, 2007, p. 17).

Essa abordagem de pesquisa permite ao pesquisador entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Com base nessa visão, buscamos acessar as perspectivas dos professores em relação ao curso de formação continuada vivenciado, especificamente, o curso Introdução à Educação Digital, promovido pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (doravante ProInfo Integrado), e oferecido pelo Programa das Tecnologias Educacionais (PROTED), da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, no Projeto Educador Digital, na cidade de Campina Grande.

Os pesquisadores que investem nessa abordagem de pesquisa “utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (DENZIN E LINCOLN, 2007, p. 17).

Levando-se em consideração essa perspectiva, investimos em instrumentos e procedimentos de coleta de dados que nos auxiliaram na percepção sobre a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais na escola.

Nosso primeiro conjunto de dados é de natureza documental, uma vez que objetivamos identificar, através do Guia do Cursista, informações que colaborem para responder a nossa primeira questão de pesquisa: **Que orientações o curso de Introdução à Educação Digital oferece aos professores para uso das tecnologias digitais?**

Tendo em vista a natureza das fontes documentais e a variedade de informações que elas contêm e reconhecendo o papel do pesquisador diante desses aspectos, há de se considerar que a pesquisa documental

exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não é apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento (CELLARD, 2008, p. 298).

Nesse sentido, em função de nossos questionamentos, a análise documental permitiu encontrar os princípios norteadores da formação, bem como os aspectos essenciais que desvelam os caminhos metodológicos propostos para a construção de um conhecimento desejado no que diz respeito aos letramentos digitais na formação de professores.

O segundo conjunto de dados é oriundo da produção de relatos reflexivos produzidos pelos professores. Para tanto, buscamos “dar voz” a esses professores, sujeitos deste estudo, no intuito de possibilitar um movimento de rememoração e registro do curso vivenciado, procurando acessar significados construídos ao longo da trajetória, de modo que provocassem a reflexão sobre a experiência vivida em relação à formação em educação digital. Avaliamos, então, que a pesquisa qualitativa nos conduz nesse percurso à medida que procuramos “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

1.2 Fonte geradora de dados da pesquisa

O Projeto Educador Digital, contexto da nossa pesquisa, foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, a partir de 2011 e oferecido aos educadores da rede estadual de ensino, por meio do Programa de Tecnologias Educacionais (PROTED), da Secretaria da Educação, com a metodologia da Coordenação do Programa Nacional de Tecnologia da Educação (doravante ProInfo), do Governo Federal.

Dentre as ações do ProInfo, o Projeto Educador Digital busca, sobretudo, contemplar à “formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” (RAMOS *et al*, 2009, p. 9).

Para tanto, o projeto Educador Digital, por intermédio do ProInfo Integrado, passa a atuar, congregando um conjunto de processos formativos. Dentre essas propostas, encontramos o curso Introdução à Educação Digital (40h), o curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC (100h) e o curso Elaboração de Projetos. Nesses cursos são ofertadas vagas com o intuito de capacitar os participantes “para utilizarem as ferramentas de tecnologia da informação e comunicação nas suas atividades didático-pedagógicas. (...) Os inscritos que participarem e obtiverem a frequência mínima de 75% e a aprovação receberão um *netbook* que deverá ser utilizado em sua prática pedagógica”.³

Em nossa pesquisa, analisamos o curso Introdução à Educação Digital, cujo objetivo geral é o de contribuir para inclusão digital dos profissionais da educação,

buscando familiarizá-los, motivá-los e prepará-los para a utilização dos recursos e serviços mais usuais dos computadores (sistema operacional Linux Educacional e softwares livres) e da internet, levando-os a refletir sobre o impacto do uso das tecnologias digitais nos diversos aspectos da vida, da sociedade e de sua prática pedagógica (RAMOS *et al*, 2009, p.12).

Para além dos processos meramente operativos de utilização do computador, o texto base do curso evidencia a necessidade de reflexão quanto aos usos das tecnologias com vistas ao desenvolvimento de atividades significativas, ou seja, que contribuam para prática docente, aspecto explicitado no guia do cursista.

1.3 Sujeitos do estudo

Fizemos a opção de realizar este estudo com sujeitos que atendessem aos seguintes requisitos: serem professores da rede pública de ensino que fizeram parte do

³ Disponível em: <http://www.paraiba.pb.gov.br/56941/projeto-educador-digital-abre-inscricoes-para-curso-e-selecao-para-professor-formador-a-partir-de-segunda-feira.html>. Acesso em: 10/06/2013.

mesmo grupo de formação no curso de Introdução à Educação Digital e que receberam ao término do processo *netbooks* para uso nas suas atividades pedagógicas.

Dessa maneira, participaram da pesquisa três (3) professores (P1, P2 e P3, doravante) que, de posse do termo de consentimento livre e esclarecido (ver APÊNDICE A), tiveram conhecimento dos objetivos e etapas da pesquisa, bem como do nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso dado às informações coletadas.

Os sujeitos deste estudo são professores que, no período de 05 de outubro de 2012 a 31 de dezembro do mesmo ano, participaram por intermédio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) do Projeto Educador Digital, vivenciando o curso Introdução à Educação Digital em uma escola estadual, localizada na cidade de Campina Grande/PB.

Com o objetivo de traçar um perfil desses sujeitos, solicitamos que os professores respondessem a um questionário, intitulado “Perfil docente” (ver APÊNDICE B). O quadro a seguir, construído com base nas respostas dos professores, descreve os sujeitos, caracterizando-os de acordo com o perfil acadêmico e profissional:

Quadro 1 – Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Formação e ano de conclusão	Disciplina que leciona	Tempo de docência	Número de turmas e níveis em que atua
P1	Graduado em Letras (2010)	Língua Portuguesa	2 anos	6 turmas, sendo 6º e 7º Ano (Fund. II) 2º e 3º Ano (Médio)
P2	Graduado em Letras (2010) Especialização em Educação	Língua Portuguesa	9 anos	8 turmas, sendo 6º e 7º Ano (Fund. II) 2º e 3º Ano (Médio)
P3	Graduado em Letras (1999) Especialização em Educação e em Psicopedagogia	Língua Portuguesa	21 anos	6 turmas, sendo 8º e 9º Ano (Fund. II) 1º, 2º e 3º Ano (Médio) 3º Ano Médio (EJA)

Como observamos, todos os professores possuem graduação na sua área de atuação e dois deles, P2 e P3, têm especialização na área de educação.

Em relação ao tempo de docência, verificamos uma grande variação, com até 18 anos de diferença em relação ao professor mais jovem e mais experiente no magistério. A distância entre o ano de conclusão da formação inicial também pode ser verificada ao observarmos o perfil de P1 e P2 em relação a P3, com intervalo de 11 anos entre os dois professores. No que se refere, especificamente, a este aspecto, pressupomos que esses professores vivenciaram práticas diferenciadas de formação, se consideramos os diferentes cenários e contextos sócio-históricos em que estiveram inseridos, aspecto que recai sobre as práticas e currículos de formação.

Sobre a atuação dos professores, podemos verificar que eles assumem um grande número de turmas e que há também variação em relação às séries e aos níveis de ensino em que cada professor atua. Esta realidade é muito presente quando nos referimos à profissão professor e, não raramente, incide nas discussões acerca da qualidade da educação.

1.4 Instrumentos da pesquisa

Como primeira fonte de dados, utilizamos o **Guia do cursista** que se caracteriza no contexto de formação como um dos materiais didáticos do curso de Introdução à Educação Digital. O Guia do cursista

é constituído pelo texto-base, intitulado Introdução à Educação Digital, organizado em oito unidades de estudo e prática, contendo os objetivos e diretrizes de cada uma delas, textos para reflexão, atividades práticas, orientações de trabalho, referências recomendadas para aprofundamento dos estudos (em diversos formatos) e referências bibliográficas (RAMAL *et al*, 2009, p. 11).

Esse documento, inserido no contexto sócio-histórico, detém um conteúdo passível de análise. A análise sobre esse *corpus* lança luz para entendermos quais as orientações do curso de Introdução à Educação Digital para formação docente em tecnologias digitais, no sentido de utilizarem em sua prática pedagógica os conhecimentos adquiridos na área de educação digital. Mais precisamente, sobre os recursos e serviços mais usuais dos computadores e internet, como indicado no objetivo geral do curso.

A análise cuidadosa e crítica sobre o **Guia do cursista** nos forneceu subsídios para descrever e interpretar essa formação, considerando a concepção de letramentos digitais adotada nesta pesquisa.

Com a intenção de acessar a visão dos professores sobre a formação vivenciada, utilizamos a produção de **relato reflexivo**, que feitos por professores, pode ser considerado como um gênero discursivo que apresenta por função dar voz ao professor, permitindo, “através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas” (SIGNORINI, 2006, p. 54).

Nesta pesquisa, esse gênero discursivo teve o objetivo de, por meio do registro escrito, desvelar as memórias dos professores sobre o curso, de tal maneira que propiciasse reflexões sobre a própria formação e as experiências vivenciadas nesse período. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados o *blog* **Memórias Dialogadas de Formação**, que construímos, exclusivamente, para produção desses relatos reflexivos.

Consideramos os relatos reflexivos produzidos no contexto deste estudo, como uma atividade social de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929]). Assim, socialmente situados, os dizeres docentes são aqui entendidos como uma atitude responsiva ativa e dialógica em relação ao discurso de outrem, de modo a concordar ou contestar o dito, numa dinâmica interacional constante.

1.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para dar início à pesquisa, realizamos o cadastramento do nosso estudo no CEP/ HUAC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, visto que é um requisito indispensável para o processo de revisão e de acompanhamento ético de pesquisas dessa natureza.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, o primeiro contato estabelecido foi com alguns formadores do curso de Introdução a Educação Digital, cujo objetivo foi apresentar o nosso estudo. Na ocasião, solicitamos espaço em suas turmas para que pudéssemos expor os objetivos da nossa pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados, com o intuito de convidar os professores para contribuir com a mesma. . Da turma composta por 15 (quinze) alunos, apenas 3 (três) aceitaram colaborar com a pesquisa como sujeitos do estudo.

De acordo com Erickson (1989), é útil que o pesquisador faça uma breve exposição das finalidades do estudo, dos procedimentos a serem realizados e medidas adotadas na pesquisa para garantir a máxima discricção e o mínimo risco durante sua realização. Sendo assim, buscamos, desde o início, estabelecer uma relação de cooperação com os sujeitos, visando alcançar os objetivos da investigação e as possíveis respostas que esclareçam nosso objeto de estudo.

No segundo contato, recebemos dos sujeitos algumas informações pessoais, como *e-mail*, telefone e endereço. Essas informações foram importantes para mantermos contato com os professores, dando prosseguimento à coleta de dados propriamente dita.

Desse modo, a comunicação com os sujeitos da pesquisa foi estabelecida no decorrer dos meses. O uso do *e-mail* representou uma importante ferramenta nesse processo, pois viabilizou a interação com os professores e o esclarecimento de algumas etapas do processo de pesquisa e, em alguns momentos, auxiliou a própria coleta de dados. Exemplo, o envio das orientações para o uso do *blog* Memórias Dialogadas de

Formação, e até mesmo o acesso a um dos relatos reflexivos, produzido por um dos professores, como veremos adiante.

1.5.1 A análise documental

Para responder à questão **Que orientações o curso de Introdução à Educação Digital oferece aos professores para uso das tecnologias digitais?** realizamos a análise de um dos documentos referente à formação: o Guia do cursista. Nesse sentido, procuramos neste Guia, texto-base do curso Introdução à Educação Digital, aspectos que nos auxiliaram na busca por respostas ao questionamento. A exemplo, citamos a caracterização e objetivos do curso, concepções/princípios de formação, organização, metodologia e estrutura do curso, bem como conteúdos e objetivos de cada unidade temática.

Os dados foram devidamente organizados em categorias de análise, de modo que nos possibilitou desvelar essa formação em relação às duas dimensões que a compõe: dimensão técnica e dimensão reflexiva. Estas categorias, por sua vez, foram construídas baseadas em duas perspectivas que envolvem a concepção de formação docente, colocando de um lado a atividade docente baseada na racionalidade técnica (GOMEZ, 1997), e de outro a perspectiva do professor reflexivo (SCHÖN, 1997; 2000). A primeira vislumbra a apropriação pelo professor de um conjunto de técnicas e saberes a serem transpostos para o espaço da sala de aula e a segunda que, contrária à perspectiva técnica, aponta para a necessidade de compreensão e valorização do processo reflexivo na formação docente, valorizando o professor como protagonista na construção de sua própria prática.

Portanto, a dimensão técnica de formação está baseada em um conjunto de conhecimentos de natureza operacional - tarefas práticas, de natureza técnica - para a exploração de ferramentas e programas de computadores dentre outras tecnologias

digitais. Quanto à dimensão reflexiva, esta supõe além da aprendizagem de conhecimentos de natureza técnica, a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas de uso das tecnologias na escola. Nessa dimensão, considera-se o lugar que as tecnologias ocupam no contexto social e o envolvimento que têm nas práticas sociais contemporâneas.

1.5.2 O processo de construção do Relato Reflexivo

Ao considerar a necessidade de um espaço para a produção do relato reflexivo sobre a formação experienciada durante ProInfo Integrado, especificamente, no curso introdução à Educação Digital, investimos na criação de um *blog* que serviu de ferramenta para fazer surgir respostas para nossa segunda questão: **Que reflexão fazem os professores sobre o processo de formação vivenciado?**

Esse *blog*, além de ser pensado como espaço discursivo propício para o registro de reflexões sobre situações, sentimentos, percepções e experiências do período da formação em educação digital, também foi criado para possibilitar uma relação de interação entre sujeitos e pesquisador. Nessa perspectiva, buscamos provocar um processo de natureza ativa e responsiva, em relação ao curso, bem como aos relatos reflexivos produzidos pelos professores e nesse sentido, o nomeamos de **Memórias Dialogadas de Formação**, ao compreender a natureza dialógica, no sentido bakhtiniano, que têm essas memórias no *blog*.

Optamos por utilizar o *blog* para coleta de dados, tendo em vista que esse foi um dos conteúdos trabalhados no decorrer do curso, assegurando aos professores conhecimento, embora básico, sobre seu uso. Assim, realizamos alguns procedimentos que orientaram o percurso de geração de dados.

Primeiramente, foi criada uma conta de *e-mail* específica para uso na pesquisa. Nessa conta, cada professor foi identificado por um número, resguardando assim sua

identidade ao publicar no *blog*. Cada professor, ao logar o *blog*, era identificado como Professor 1, Professor 2 e Professor 3, para preservar a identidade dos sujeitos. O próximo passo foi efetivado por meio da construção do nosso *blog*, em que apresentamos informações sobre a pesquisa, bem como a caracterização e objetivo do instrumento de coleta de dados. Também investimos numa publicação destinada aos professores com as orientações para a produção do relato reflexivo (ver APÊNDICE C).

Sobre o procedimento de geração de dados (produção do relato reflexivo), produzimos uma apresentação de *slides* (ver APÊNDICE D) com as orientações processuais sobre o modo como participar na pesquisa. O arquivo com os *slides* contempla o percurso a ser seguido pelo professor, direcionando-o para as ações necessárias que resultariam na construção do relato reflexivo no nosso *blog*. Sendo assim, toda comunicação com os professores, a exemplo do convite para participação como autores do *blog* e do acesso ao arquivo com orientações sobre o processo de geração de dados, foi realizada via *e-mail*. É válido ressaltar que esses professores se colocaram totalmente disponíveis ao modo de trabalho organizado.

Desse modo, intencionamos recuperar informações guardadas na memória dos professores, criando condições para que pudessem contar e refletir em detalhes, de forma pessoal e informal, sobre tudo o que aconteceu durante a formação.

De posse dos relatos reflexivos, e ressaltando o princípio dialógico como um aspecto constitutivo da linguagem, vista sob a perspectiva interacional bakhtiniana, consideramos o dizer desses professores como um emaranhado de vozes que se interpenetram, dialogam entre si, situando-se na enunciação. Assim, analisamos os dados originários dos relatos reflexivos, com base na relação que estabelecem com as orientações prescritas no Guia do Cursista para proposta de formação, discutindo como dialogam com o oficial.

II. DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, situamos a temática da formação inicial e continuada de professores. No primeiro momento, apresentamos os dois grandes paradigmas de formação, o da racionalidade técnica e o do professor reflexivo, discutindo com mais ênfase este último com base na proposta de Schön(1997,2000), que atribui relevância ao processo reflexivo na formação docente e nos auxilia na compreensão do professor como agente de construção da sua prática. Posteriormente, tratamos sobre a formação continuada de professores tendo em vista as novas demandas impostas pela sociedade, nesse aspecto, enfatizamos a formação docente para o uso das TIC no contexto escolar.

2.1 Formação docente: da racionalidade técnica ao professor reflexivo

No Brasil, as reformas educacionais experimentadas por volta dos anos 80, introduziram novidades em diferentes aspectos do sistema educacional brasileiro, dentre as quais podemos situar a formação inicial e continuada de professores, figuras indispensáveis na melhoria da qualidade da educação.

Os modelos de formação de professores que perduraram até meados dos anos 80, foram fortemente influenciados pela pedagogia tecnicista, que se preocupou, sobretudo, com a formação do “aprender a fazer” (SAVIANI, 2001). Esta formação está baseada em um conjunto de técnicas e competências, a serem aprendidas pelo professor para uso em situações didáticas e pedagógicas em sala de aula.

A atividade docente dominada pela racionalidade técnica funda-se em uma atividade instrumental, está apoiada em saberes e técnicas que o professor não produziu e, principalmente, na transposição rigorosa de métodos e técnicas científicas construídas fora dos espaços de sala de aula (GOMEZ,1997). Este modelo não valoriza o professor

como agente de construção de sua própria prática, não provoca capacidade de reflexão na sua formação e atuação profissional.

Sobre esse aspecto, as reformas educativas dos anos 80, dentro do conjunto de mudanças educacionais relacionadas no âmbito do capitalismo à reestruturação produtiva e as políticas de ajuste, trouxe fôlego para discussões que envolveram as questões relacionadas à formação e profissionalização docente, visando assim, dar respostas às demandas colocadas pela sociedade contemporânea, em que novas realidades geram outras necessidades. No dizer de Libâneo (2012, p. 71), “(...) novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

Segundo Contreras (2002), a reconstrução do campo de estudos centrado no professor, na sua profissão e formação, teve início nos anos 80 na Espanha e em Portugal, estendendo-se pelos Estados Unidos, França, Inglaterra. Mais tarde, na década de 1990, assistimos à apropriação e expansão dessa perspectiva no Brasil.

Se pensarmos na contribuição bibliográfica produzida, cuja centralidade é colocada nos professores, podemos citar Donald Schön, através das suas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating The Reflective Practitioner* (1987) nas quais difundiu o conceito de reflexão, ampliando as discussões no campo de formação de professores. Com António Nóvoa, especialmente em sua produção de 1997, “Os professores e sua formação”, encontramos textos de vários estudiosos que revitalizam o debate teórico acerca da formação de professores.

Frente às preocupações temáticas que configuraram o contexto educacional brasileiro, as colaborações dos pesquisadores estrangeiros foram bem acolhidas, apontando novas direções para pensar questões, problemas e propostas. Isto fez emergir nas políticas educacionais um novo fundamento: a centralidade nos professores, que

traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar

currículos, senão também os elaboram, os definem, os reinterpretem (PIMENTA, 2012, p. 43).

Num contexto de reformas, nas quais se questionava a formação docente numa perspectiva técnica, o reconhecimento dos professores, como participantes das novas propostas a serem implantadas, se constituía como requisito imprescindível para o êxito das mudanças. E o conceito de *professor reflexivo* apontava possibilidades nessa direção.

Embora tenhamos que reconhecer que o modelo de racionalidade técnica ainda não esteja totalmente superado, estamos diante de alguns estudos (CONTRERAS, 2002; PAIVA, 2003; NÓVOA, 1997, 2001, 2009; SERRÃO, 2012; LIBÂNEO, 2012) que investem em uma concepção de formação docente inicial e continuada que extrapola as balizas colocadas pela concepção tradicional, afastando o professor de um mero conjunto de competências e técnicas.

Apesar de abordagens convergentes, este campo de discussão não é um campo hegemônico, o que temos percebido nos estudos realizados é o desejo de superar a formação docente centrada no conhecimento científico-técnico e dar espaço e significado ao saber docente e suas práticas em sala de aula, resgatando, sobretudo, a postura crítica e reflexiva do professor, que deve envolver todo o seu processo formativo, entendido aqui não pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica que envolve também as práticas (NÓVOA, 1997).

Na emergência da superação dos moldes de formação baseados na racionalidade técnica, os estudos de Schön (1983,1987) alcançaram grande repercussão na difusão do conceito de reflexão, contribuindo para popularizar e estender ao campo da formação de professores às teorias sobre a epistemologia da prática. Assim,

encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas

situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir (PIMENTA, 2012, p. 24).

A crítica de Schön à racionalidade técnica funda-se na ideia de que a lógica que estrutura a formação dos profissionais está centrada na resolução de problemas práticos por estes profissionais, na aplicação de teorias e instrumentos técnicos, o que acaba por gerar uma dicotomia entre teoria e prática.

No que se refere especificamente à educação, Schön aponta o saber escolar, tal qual apresentado nas instituições de formação, como principal obstáculo para a prática reflexiva.

A estratégia de ensino baseada no saber escolar é análoga à estratégia e concepção do conhecimento implícita na vaga atual de reformas educativas. (...) À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia escolar. (...) O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar (SCHÖN, 1997, p. 82- 87).

Visando romper com a lógica da racionalidade técnica, Schön propõe uma formação profissional baseada numa nova epistemologia da prática, na construção de conhecimentos, a partir da prática vivenciada e refletida. Ele

defende a reflexão como o principal instrumento de apropriação desses saberes. Assim concebendo esse sujeito como um “*practicum reflexivo*”, propõe uma outra racionalidade para o processo de formação de profissionais, pautada pela *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*, isto é , na *epistemologia da prática* (SERRÃO, 2012, p. 175).

Considerando à valorização da prática profissional como espaço de formação, Schön reconhece a existência de um conhecimento tácito, mobilizado pelo professor diante de situações cotidianas, o qual denomina *conhecimento na ação*. Não sendo este conhecimento suficiente para lidar com situações novas que emergem no cotidiano da prática, os professores constroem novas estratégias, traçam novos caminhos, através de

um processo de *reflexão-na-ação*, que se refere à tomada imediata de decisão numa determinada situação em que o professor está envolvido, sem interrompê-la. Para o teórico, “na *reflexão-na-ação*, o repensar de algumas partes de nosso *conhecer-na-ação* leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela” (SCHÖN, 2000, p. 34).

O movimento denominado pelo autor como *reflexão sobre a reflexão na ação* acontece quando o professor reconstitui uma situação vivenciada pensando sobre a mesma no sentido de tomar consciência do que aconteceu, e de suas ações frente ao ocorrido, partindo, assim, para uma reflexão sobre a ação de forma retrospectiva.

Embora reconheçamos a fertilidade da perspectiva de Schön ao repensar a formação do professor, críticas têm sido feitas no que se refere a um possível “praticismo” e “individualismo” decorrentes da perspectiva que defende, na qual a prática é suficiente para construção do saber e a reflexão em torno de si próprio basta à resolução de problemas da prática. Preocupações apontadas, dentre outros, nos estudos de Pimenta (2012), Zeichner (2003, 2008) e Ghedin (2012).

A despeito das críticas, é necessário colocar em evidência a indiscutível contribuição de Schön na perspectiva da reflexão como uma busca de superar a racionalidade técnica que por muito tempo imperou na formação docente, uma vez que

o caminho aberto pela necessidade da reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores. Com todas as críticas e acréscimos que se façam a proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação (GHEDIN, 2012, p. 151).

A ampliação e análise crítica focada nas ideias de Schön, segundo Pimenta (2012), possibilitaram o crescimento de pesquisas no campo de formação dos professores, abarcando temas inclusive ausentes nas preocupações do teórico, entre

elas, “as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento (...)” (p. 25).

Compreendemos que esta, dentre outras demandas impostas pela sociedade, requer que os professores busquem cada vez mais requalificação para lidar com as transformações que recaem na atividade de ensinar. Nesse contexto, ganha fôlego as discussões e investimentos na formação continuada, entendida aqui não apenas como treinamento ou capacitação, mas como um espaço que possibilita ao professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria formação, sobre as demandas da prática e sua atividade docente.

2.2 Formação continuada de professores para letramentos digitais

Voltada à qualidade da educação e reconhecida como uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação, as discussões em torno da formação continuada dos professores adquiriram, nos anos 90, valor estratégico nas reformas educacionais, figurando no centro dos debates, investimentos, planejamento e implementação de políticas públicas no Brasil.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, no título “Dos profissionais da educação”, podemos observar, no mínimo, dois artigos que fazem referência à formação continuada de professores. Também temos presenciado a ampliação de documentos oficiais que revitalizam as discussões sobre o tema, à exemplo dos **Referenciais para formação de professores** (BRASIL, 2002), e do documento da **Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica** (BRASIL, 2006); este último com diretrizes, ações e processo de implementação da política de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/SEB desde 2003.

Em função das tendências educacionais contemporâneas, esses documentos reconhecem que “a formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5).

Uma vez que se evidenciam demandas da prática, as necessidades e exigências em relação ao professor e os dilemas na atividade de ensino, percebemos que a formação continuada, vem gradativamente conquistando mais espaço nas discussões no âmbito da educação. “Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado” (NÓVOA, 2001)⁴.

Pimenta (2012) ressalta que as novas demandas de atendimento impostas aos professores e escolas nos últimos anos têm gerado grandes investimentos do Estado em programas de formação contínua.

Diante dessa realidade, estamos vivenciando um momento de grande oferta de cursos de formação continuada, no intuito de contribuir para a preparação de professores e conseqüentemente com o aumento da qualidade do ensino, atendendo principalmente às exigências da sociedade contemporânea. Uma realidade que exige um novo olhar para a educação e para a formação docente, que

assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNON, 2009, p. 18).

Frente às inúmeras transformações que recaem sobre o contexto da educação contemporânea, a disseminação das tecnologias da informação e comunicação, em especial as digitais, figuram como protagonistas no contexto escolar, ancoradas em

⁴Entrevista realizada pela TVBRASIL em 13/09/2001. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59. Acesso em: 05/06/2013

propostas de políticas públicas. Em relação a este aspecto, temos assistido ao investimento por parte do governo e de secretarias de educação em programas de formação continuada de professores para uso das tecnologias digitais na escola, a exemplo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo⁵), uma proposta do governo FHC (1994-2002) para introduzir essas tecnologias na rede pública de ensino.

De acordo com Ramos *et al* (2009), o ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com o objetivo de promover o uso da telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio.

Em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, a Secretaria de Educação a distância, ao elaborar a revisão do ProInfo, delineou uma nova versão do Programa que, instituído pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo.

Nos novos moldes, o ProInfo postula a integração e articulação de três componentes, a saber: a) a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas ; b) a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); e, por fim, c) a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação.

Nesse mesmo contexto, surge a proposta do ProInfo Integrado, cujo objetivo central é o de, além da inserção das TIC nas escolas públicas brasileiras,

⁵Programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>).

- a) promover a inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral;
- b) dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Esta, dentre outras ações do governo, nos conduzem à reflexão de que diante dos avanços das tecnologias digitais, dos seus usos nas diversas atividades humanas, do perpassar no contexto escolar dessas práticas de letramento digital, aqui entendido como “a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital” (ARCOVERDE, 2007), algo precisa ser feito, no sentido de ajudar os professores a lidarem com essa realidade. Afinal, não podem trabalhar como se ela não existisse.

Segundo Arruda (2009), a educação, hoje, não pode ignorar esses novos modelos de suportes educacionais, e sim tentar compreendê-los em razão das mudanças no processo aprender/ensinar influenciado pelas novas tecnologias.

Nesse sentido, é importante ressaltar a importância da formação continuada no campo das tecnologias, uma formação que ultrapasse uma perspectiva tecnicista e que prepare os professores para receberem a tecnologia, de modo que possam refletir e reorganizar o sentido e o significado da aprendizagem escolar contemporânea. Pois, “(...) o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que “pratique” as TIC socialmente” (BUZATO, 2006, p. 7).

Para que este objetivo seja alcançado, não se pode pensar apenas em exigir do professor o uso das novas tecnologias disponibilizadas pela escola, nem em capacitá-los basicamente para o uso de computadores e da internet, numa perspectiva técnica. Mais que isso, os professores precisam conhecer, refletir e significar essas novas práticas de letramentos no meio digital, sabendo integrá-las de forma crítica ao cotidiano escolar.

Quartiero (2012), em estudo realizado entre 2008 e 2010, aponta que pesquisadores da área no Brasil evidenciam a questão da formação docente para uso das tecnologias digitais, e que

salientam que o propósito principal não é formar professores de informática, mas “professores que possam articular sua experiência docente, sua especialidade curricular e o trabalho com o computador” (Ripper 1999,p.74). Ressaltam que muito mais que o professor ter o domínio instrumental do computador e da rede é necessário que saiba discutir os propósitos e as condições fundamentais de sua plena integração na escola e na própria atividade humana (p. 200).

Tendo em vista esta questão, é oportuno refletirmos até que ponto os programas de formação estão avançando nesta perspectiva, visando contribuir para uma experiência formativa envolvendo os letramentos digitais, pautado nas práticas sociais de leitura e escrita que avançam cotidianamente para o contexto escolar, ampliando as práticas letradas dos alunos.

Embora reconheçamos que o professor precise lidar com a influência que a cultura digital contemporânea tem exercido sobre os jovens, é, acima de tudo, necessário que se envolva em cursos de formação continuada que lhes permitam identificar e explorar o potencial das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Em relação à formação docente para os letramentos digitais, pesquisas na área, têm demonstrado crescente interesse por essa temática, a exemplo do estudo realizado por Lima e Lima-Neto (2009), que apresentam um panorama das principais tendências de pesquisa em letramentos digitais, dentre as quais a figura do professor aparece em destaque em trabalhos que envolvem diferentes temáticas, como: a relação do professor com a cultura digital, a promoção de letramentos digitais na escola pelos professores, e a formação dos professores em letramentos digitais.

Ribeiro (2012), na dissertação intitulada “Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo”, apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Juiz de Fora com os professores em

formação com o objetivo de compreender como as práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia.

Outro estudo que contempla a temática da formação de professores em letramentos digitais foi desenvolvido por Silva (2004) e intitulado “Letramento digital de professores em contexto de formação continuada”, o mesmo se volta à compreensão de como os professores se relacionam com a demanda de uso dos recursos tecnológicos em suas atividades.

Especificamente em relação a estudos que focalizam o ProInfo, como objeto de interesse e investigação de pesquisadores, Quartiero (2012) ressalta que a temática tem sido bastante explorada, o que vem permitindo a compreensão sobre a implantação e o desenvolvimento do programa no Brasil, a partir de vários enfoques, estudos que vão possibilitando tecer uma rede de informações e análises a respeito do alcance e da validade do ProInfo no momento atual.

Estes, dentre outros, são estudos que contribuem para ampliar a discussão sobre a temática, indicando a relevância de investir em estudos e ações que contemplem formação docente para o uso das tecnologias digitais na perspectiva aqui defendida, uma vez que compreendemos, como afirma Imbernón (2002 *apud* BETTEGA, 2010, p. 46), que “de fato, nas próximas décadas, o “ser professor” se desenvolverá em uma sociedade de mudança, com alto nível tecnológico e vertiginoso avanço do conhecimento”. Diante dessas mudanças, julga-se necessário, do professor, o envolvimento teórico e prático nessas transformações.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de se considerar a relevância de oportunizar aos professores uma formação continuada que mobilize a reflexão e compreensão da sua prática de forma a ressignificá-la em tempos de letramentos digitais. Para tanto, o professor precisa estar preparado para lidar com os novos e crescentes desafios que surgem com a ampliação do acesso às TIC, e que perpassam a escola, transformando-a num campo de constante mutação.

III. SOBRE A LÍNGUA(GEM) NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS

A compreensão da língua(gem) passou, historicamente, por vários enfoques, nos auxiliando a entendê-la sobre algumas perspectivas, através do perpassar de diferentes momentos históricos/ideológicos. Neste capítulo, apresentamos três perspectivas teóricas acerca da língua(gem), centrando nossa discussão na perspectiva bakhtiniana, que impulsionou esta pesquisa, e que nos respalda para discutir a noção de letramentos, com ênfase nos digitais, concebendo a linguagem como fenômeno sócio-histórico.

3.1 A natureza dialógica da linguagem

Pensar na/sobre língua(gem) exige uma atitude reflexiva acerca de cada momento social e histórico no qual estamos inseridos e que demanda diferentes percepções de mundo e de sujeito que é chamado a interagir em diversas situações de maneiras específicas, fato que aponta para o caráter vivo e dinâmico da linguagem no meio social em que age.

Em relação às concepções de língua(gem) e considerando o perpassar de diferentes momentos históricos/ideológicos, Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), apresentam as noções de língua(gem) sob três perspectivas teóricas: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção dialógica de linguagem, esta última construída no seio do Círculo de Bakhtin⁶, que marca de modo bastante peculiar a contribuição desse grupo de estudiosos para o pensamento contemporâneo, e que acarretou o que se pode denominar de “uma espécie de virada linguística por volta de 1925/1926” (FARACO, 2009, p.29).

⁶ Grupo de intelectuais, constituído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais que se preocupavam, dentre outros temas, em estudar o fenômeno da linguagem. Dentre os integrantes do Círculo podemos citar Valentin Volochínov (1895-1936), Pavel Medvedev (1891-1938), e seu principal representante Michael Bakhtin (1895- 1975).

Sucintamente, caracterizaremos os dois primeiros momentos demarcados por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), avançando posteriormente para discussão da concepção de linguagem que uniu o pensamento do Círculo, entrelaçando os conceitos da perspectiva bakhtiniana que orienta este trabalho.

A primeira tendência definida como “subjetivismo idealista” considera o ato da fala como fenômeno de base da língua, cuja fonte constitui-se no psiquismo individual. Compreender, esclarecer o fenômeno linguístico pressupõe debruçar-se sobre o ato da fala de criação individual. O fundamento da língua, sob este enfoque, é regido pelas leis da psicologia individual e motivado por qualquer manifestação ideológica. Assim, não há como conceber a língua desvinculando-a de sua história, uma vez que a lógica da língua parte de uma renovação constante, materializada pelo ato de criação individual.

A segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, o “objetismo abstrato”, tendo em Ferdinand de Saussure o mais expressivo representante, argumenta que o centro organizador dos fatos da língua situa-se no sistema linguístico - nos traços fonéticos, gramaticais e lexicais - que garantem a unicidade de uma dada língua. É este sistema de formas normativas que constitui a substância da língua.

Fora da norma, não há lugar para outra norma contraditória, uma vez que a cada época só pode corresponder uma única forma linguística, a ser compartilhada e compreendida por todos os locutores de uma mesma comunidade. A língua é, portanto, “um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida(...)”(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 85), ou seja, um sistema fechado, com leis linguísticas específicas e objetivas.

Ao “*isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 74), podemos constatar que as duas orientações se contrapõem em relação à lógica da língua, de um lado compreendida sob a lógica da evolução histórica e do outro como um sistema de formas.

A análise crítica em relação às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico faz despontar um novo olhar para o fenômeno da língua(gem), dando espaço à uma terceira perspectiva desenvolvida no Círculo de Bakhtin, que concebe a linguagem como interação, como um processo de evolução ininterrupto que se dá pela interação social dos locutores através da enunciação, esta por sua vez guiada por leis sociológicas e carregada de conteúdos e valores ideológicos. A verdadeira substância da língua é, pois, constituída “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p.127).

Na concepção bakhtiniana, a língua é heterogênea, de natureza social, vive e evolui historicamente. Não há como concebê-la negando sua natureza socioideológica, uma vez que a enunciação, na condição de realidade da linguagem, é fruto da interação social, é socialmente dirigida, determinada e estruturada por situações concretas, num contexto social mais amplo.

Compreender a língua(gem) nesses termos, pressupõe pensar no sujeito como agente social, um ser ativo que se constituindo na e pela linguagem, torna-se *responsivo* pelo fenômeno da *interação verbal*, estabelecendo *relações dialógicas(eu/outro)*. Sobre estes aspectos, discorreremos adiante, uma vez que compreendemos o lugar central que ocupam na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, defendida por Bakhtin, como também a relevância que têm em nossa pesquisa.

A temática da linguagem entra como questão nas preocupações do Círculo de Bakhtin por volta de 1925/1926. É inegável a contribuição desse grupo no que se refere aos estudos da linguagem e a um outro olhar sobre o fenômeno linguístico, que influenciou e marcou de modo bastante peculiar o pensamento contemporâneo.

Embora demonstrassem interesses específicos em relação à temática, os membros do Círculo compartilhavam da mesma concepção de linguagem, alicerçada na teoria que vinha se formulando nos anos anteriores. No dizer de Faraco (2009, p.30-31),

“o tema da linguagem se tornou tão forte para os membros do Círculo que o próprio Bakhtin, em uma carta dirigida a V. Kozhinov em 1961 (transcrita em Bocharov, p.1016) afirmou ser a concepção de linguagem que unia o pensamento do grupo”.

Diante da vasta contribuição do Círculo, o pensamento de Bakhtin, acompanhado da formulação de categorias filosóficas/teóricas, tais como enunciado, interação verbal, dialogismo, contribuem para entender o fenômeno da linguagem, como um processo ininterrupto de interação, realizada através da enunciação dialógica.

Para Bakhtin, a enunciação, produto da interação social, é considerada a unidade de base da língua, é uma forma de agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo, não existe fora de um contexto social concreto, é socialmente dirigida. O enunciado, nesse contexto, é percebido como “um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 300).

As relações dialógicas, por sua vez, são as relações de sentido estabelecidas entre os enunciados no amplo processo de interação verbal. Enunciados estes, que, em alguns casos, mesmo não se dando conta da existência um do outro, embora separados pelo tempo e espaço, quando confrontados no plano do sentido manifestam relações, consequência do

processo semiótico de interação das vozes sociais, que se interpenetram, colidem, encontram-se, desencontram-se, dispersam-se e agrupam-se em torno do todo social no qual subsistem e a partir do qual compõem novas multiplicidades dialógicas (MEDEIROS, 2006, p. 5).

Nesses termos, o processo dialógico é compreendido como infindo, inesgotável, uma vez que, ao constituir-se na tessitura das vozes sociais, está recorrendo em qualquer circunstância a um já dito/enunciado, estruturado nas teias sociais, embebido de um sentido ideológico.

O princípio dialógico, como um aspecto constitutivo da linguagem, recorre um incessante processo de interação, uma relação eu/outro, e se dá por meio da enunciação, que engendra todo processo de comunicação verbal e mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é constituída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p.101).

Compreendendo-a como uma atividade social, cuja existência decorre das situações concretas de uso pelos sujeitos locutores e interlocutores, a linguagem é sempre um ato de resposta ativa, uma atitude responsiva em relação ao mundo, a si mesmo, “a outros enunciados que o antecederam e a resposta dos que o precederam – num diálogo ininterrupto” (SANTOS; ALMEIDA, 2009). Considerando que os sentidos do “dito” são sempre construídos na trama das relações sociais, no diálogo com o outro.

Como fenômeno sócio-histórico, a linguagem está em processo contínuo de transformação influenciada pelos usos que dela fazemos nas interações que estabelecemos no nosso cotidiano. É mutável e sempre aberta a novos significados, considerando o contexto social em que é produzida, de forma que nunca é um ato passivo e neutro, mas uma réplica ativa, situada e amalgamada em um cenário específico.

Encarar a linguagem na concepção bakhtiniana traz também implicações para compreensão de letramento enquanto prática social, construída e compartilhada por determinado grupo.

Ao nos engajarmos em determinadas práticas sociais de letramento, não o fazemos de forma neutra, pois estamos participando de práticas de leitura e escrita ou *processos lectoescritos* (XAVIER, 2013, p.126) demandados socialmente, que produzem efeitos sobre os sujeitos situados em um grupo social. Envolver-se em qualquer prática de letramento não é um ato passivo, mas um ato responsivamente ativo na tessitura social.

Adiante, discutiremos o fenômeno do letramento, considerando a visão de linguagem respaldada pela teorização de Bakhtin, e abrindo caminho para situar e compreender o lugar que ocupa as práticas de letramentos digitais no contexto atual.

3.1 Letramentos digitais em pauta

No Brasil, a palavra letramento aparece no discurso dos especialistas na segunda metade dos anos 80. A explicação para o surgimento do termo está fundamentalmente vinculada a uma nova maneira de olhar e compreender a presença da escrita no mundo social.

Dentre os primeiros pesquisadores que fazem referência ao letramento, podemos citar Mary Kato (1986), em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* e Leda Verdiani Tfouni (1988) na obra *Adultos não alfabetizados o avesso do avesso*, no qual aponta diferenças entre o processo de alfabetização (termo com foco individual que pressupõe a aquisição do sistema convencional de escrita) do processo de desenvolvimento de habilidades de uso da linguagem nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

Desde então, muitos estudos passam a enfatizar a temática, a exemplo das pesquisas de Rojo (1998), Kleiman (1995) e Soares (1998), cujas ideias tiveram grande repercussão e significância.

A apropriação do termo letramento no Brasil partiu da versão para o português do termo *literacy*, cujo significado, na língua inglesa, define a condição que assume aquele que se apropria da leitura e da escrita. As discussões em torno da temática no Brasil, passaram do foco antes centrado na alfabetização e na verificação da habilidade de codificar e decodificar palavras à preocupação com os usos da leitura e da escrita voltados à prática social. Uma vez que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso

também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p.20).

Ainda sobre esse aspecto, afirmamos que a apropriação da escrita pelo indivíduo, o uso frente às demandas sociais, a forma como responde as exigências sociais pela leitura e escrita caracteriza em uma maneira diferente de interagir com o mundo, e que gera para a formação do indivíduo consequências de ordem política, econômica, cultural, linguística, dentre outras. O que nos leva a conceber as práticas de letramento de forma estritamente vinculadas ao contexto social.

Street (1984), ao inaugurar a obra *Os novos estudos sobre o letramento* contribuiu com a discussão na área, à medida que tentou encontrar uma descrição da natureza do letramento, apontando dois modelos: o autônomo e o ideológico. O enfoque autônomo presume o letramento como algo técnico, desvinculado do contexto social. O modelo ideológico proposto define as práticas de letramento como social e culturalmente determinadas, assumindo, portanto, significados e funcionalidades específicas de acordo com contextos determinados.

Os modelos propostos por Street (1984) se aproximam das duas dimensões envolvidas no processo de letramento, evidenciadas por Soares (1998): a dimensão individual e a dimensão social de letramento. A primeira dá ênfase às habilidades cognitivas e linguísticas, a decodificação de símbolos e códigos, é restrita ao próprio indivíduo. Contrária a essa dimensão, a dimensão social compreende o letramento como prática social, ou seja, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72).

Assim como Street (1984) ao fazer referência ao modelo ideológico de letramento e Soares (2004) à dimensão social, compreendemos também as diferentes demandas e necessidades impostas pela sociedade, que têm exigido, cada vez mais, a diversificação nos usos da leitura e da escrita, que variam através do tempo, da cultura,

dos contextos, das práticas sociais, motivando o aparecimento de um conjunto diversificado de letramento(s).

De acordo com Street (2010, p.44), é a diversidade de práticas sociais de letramento que define e conceitua o tipo de letramento a que nos referimos, “quando se têm práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramento digitais”.

Encontrando respaldo na teorização de Bakhtin, que concebe a linguagem como fenômeno social, pensamos as práticas letradas como produtos da cultura, da história, dos discursos. Nessa discussão incluímos os letramentos digitais, uma realidade contemporânea, motivada pelo surgimento de uma nova prática social, intersubjetiva e situada, que envolve o digital.

Para Buzato (2010)⁷ letramento digital é letramento hoje. O pesquisador aponta que a própria necessidade de organizar as nossas atividades cotidianas envolve as práticas de letramentos digitais, e embora, muitas vezes, não exista um computador ou qualquer outro dispositivo digital no evento de letramento em que estamos envolvidos, aquilo que estamos fazendo ou foi motivado por algo em que o digital está envolvido ou vai ser distribuído digitalmente ou, de certa forma, vai ser olhado, avaliado em contraste com o que aquilo seria se fosse feito em um computador, por exemplo. O pesquisador ressalta que o digital é um aspecto que está diretamente relacionado às discussões que envolvem os “novos letramentos”, passando até a definir o que é ser letrado, hoje.

Aproximando-se da percepção de Buzato (2010), Lankshear e Knobel (2012 apud ROMANCINI⁸, 2014) concebem o letramento digital como parte de um conjunto maior de “novos letramentos”, que são o resultado de uma série de mudanças

⁷Entrevista concedida a TV Sala em 30/11/2010. Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/360-letramentos-digitais>. Acesso em 10/06/2011.

⁸ “O que é, afinal, o letramento?” Artigo produzido pelo pesquisador Richard Romancini e publicado em 10/06/2014. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-vestiga/559/o-que-e-afinal-o-letramento-digital.html>. Acesso em 30/06/2014.

envolvendo todos os âmbitos em que a nossa experiência está envolvida, entre outros, a nação, o trabalho, a escola e a família.

Romancini⁹ (2014), ao recorrer a alguns estudos que discutem o fenômeno do letramento digital (BAWDEN, 2008; JENKINS, 2006,2009; LANKSHEAR E KNOBEL, 2006, 2008), reforça que o entendimento acerca da temática envolve compreensões variadas e, até certo ponto, complementares da condição de utilizar computadores ou outros aparatos da tecnologia digital para realização de atividades diversas.

De acordo com o autor, assim como temos acompanhado o debate sobre as práticas de leitura e escrita relacionadas à alfabetização e ao letramento, que se distinguem e ao mesmo tempo se complementam, percebemos o mesmo desdobramento ao observar os letramentos digitais, que envolve uma dimensão mais básica centrada na possibilidade e capacidade de utilizar as tecnologias digitais a uma dimensão crítica/reflexiva que abarca práticas sociais contextualizadas e potencialmente criativas.

A dimensão mais básica do letramento digital abrange desde a possibilidade de acesso à tecnologia ao aprendizado de conhecimentos mais elementares e operacionais, envolvendo competências técnicas, como saber ligar e desligar um computador, criar arquivos digitais, utilizar um *mouse*, entre outras ações, que depois de aprendidas são executadas de forma automática e sem reflexão. Essa dimensão técnica possibilita o uso competente da tecnologia e pode ser aprendida de maneira formal (em cursos de formação), de maneira informal, ou nas práticas contextualizadas, realidade mais presente em relação aos jovens hoje em dia.

A dimensão crítica/reflexiva está associada a um conjunto de práticas sociais que ocorrem no contexto digital, como no *blog*, o compartilhamento de fotos, músicas ou vídeos em redes sociais, a construção coletiva e simultânea de textos, dentre outras práticas que fazem uso de diferentes linguagens emergentes na contemporaneidade.

⁹ “Dimensões do letramento digital” Artigo produzido pelo pesquisador Richard Romancini e publicado em 04/08/2014. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/559/o-que-e-afinal-o-letramento-digital.html>. Acesso em 10/08/2014.

Essa dimensão do letramento digital está alicerçada em práticas sociais contextualizadas que os indivíduos se envolvem ao fazerem uso das tecnologias e tem como principal característica a interação e colaboração na rede. Essas práticas que envolvem o digital

relacionam-se, dialogam, sendo eventualmente ampliadas com outros formatos e linguagens, desde analógicos/tradicionais, como o cinema, as histórias em quadrinhos, os programas de televisão, até os digitais, desenvolvidos nos ambientes virtuais. Esse fluxo comunicativo compete pela atenção dos jovens e estudantes, dando sentido ao modo como vivemos no mundo atual, e, por isso, afeta os contextos educativos (JENKINS, 2009, apud ROMANCINI, 2014).

Nesse sentido e, considerando que estamos no terreno dos “novos letramentos” é necessário reforçar a função social da escola, tendo em vista a participação dos indivíduos em diversas práticas de letramento que emergem da realidade em que estão inseridos, e que hoje, sem dúvida, envolve o contexto digital.

Temos visto que no Brasil, a escola começa a atuar como instância de democratização ao acesso a computadores, por intermédio de Programas do Governo Federal de distribuição de equipamentos para alunos e professores, bem como de formação docente. No entanto, muito ainda precisa ser feito para garantir o uso competente desses equipamentos e da internet, no que se refere ao engajamento nas práticas sociais que exigem o uso das tecnologias. Assim, pensando na introdução e no “papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica” (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Diante da amplitude das discussões que envolvem os letramentos digitais, não podemos pensar que ser letrado digitalmente se restringe a capacidade que tem o indivíduo de operar dispositivos digitais em geral, assim estaríamos retrocedendo a dimensão de letramento como algo autônomo e individual, ou até mesmo a noção de alfabetização. Precisamos, sobretudo, perceber como o digital tem atingido as práticas

sociais na contemporaneidade e praticar os usos das TIC socialmente, considerando as demandas impostas pela nossa sociedade que “exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais” (ARAÚJO, 2007, p.81).

IV. A FORMAÇÃO SOB DOIS ENFOQUES: O OFICIAL E O DOCENTE

Neste capítulo de análise, nos aproximamos das respostas aos questionamentos que nortearam o processo de pesquisa. Para tanto, organizamos o capítulo em três etapas. Na primeira, abordamos aspectos relacionados ao Guia do Cursista (doravante GC), no intuito de apresentar sua organização, discutindo também as diretrizes pedagógicas que norteiam o curso de Introdução à Educação Digital. Na segunda etapa, recorrendo aos objetivos traçados em cada unidade de estudo e a “recortes” de atividades propostas, apresentamos as orientações para o encaminhamento do estudo dos conteúdos recorrentes no GC. Nesse contexto, analisamos a proposta de formação sob duas categorias: a dimensão técnica da formação e a dimensão reflexiva da formação.

A atenção a essas duas etapas nos ajuda a responder a nossa primeira pergunta de pesquisa que se refere às orientações oferecidas aos professores no curso de Introdução à Educação Digital para uso das tecnologias digitais. Na terceira e última etapa do capítulo, apresentamos e analisamos os relatos reflexivos produzidos pelos professores que participaram do curso, com o objetivo de revelar qual a percepção desses sujeitos sobre o processo de formação vivenciado. Para tanto, analisamos a maneira como a reflexão desses professores dialoga com o prescrito no GC para formação. Tomando por base, então, a concepção de linguagem numa perspectiva bakhtiniana, consideramos as relações dialógicas estabelecidas entre os dizeres docentes e o oficialmente prescrito para formação.

4.1 Introdução à Educação Digital: organização e diretrizes pedagógicas do curso

O GC, ao qual fazemos referência neste estudo, tem autoria de Edla Maria Faust Ramos, Mônica Carapeços Arriada e Leda Maria Rangel Fiorenzino. Datado de 2009,

caracteriza-se como uma segunda edição do curso Introdução à Educação Digital, do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo), ofertado pelo Ministério da Educação(MEC), em parceria com a Secretaria de Educação a distância (SEED).

O material é constituído por 290 páginas, das quais 20 são destinadas à apresentação do curso, contemplando em seu texto as seguintes seções: apresentação, mensagem aos cursistas, orientações a(o) cursista, organização do curso e metodologia, diagrama referente ao Projeto de Aprendizagem (doravante PA) e seu vínculo com o curso, além de apresentar a estrutura do curso, os critérios para avaliação e certificação, bem como um item dedicado a dicas para estudo.

Em relação ao tópico “Apresentação”, algumas informações acerca do curso Introdução à Educação Digital se fazem essenciais para interpretarmos a formação que se propõe oferecer aos professores. Esta apresentação expõe sucintamente e de forma contextualizada um pouco do percurso e o momento histórico em que se deu a criação do ProInfo Integrado. Nessa circunstância, define o conjunto de processos formativos que o constitui, dentre eles o curso Introdução à Educação Digital (40h), o curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC (100h) e o curso Elaboração de Projetos. Como indica, ainda na apresentação, o objetivo central do Programa é a

inserção de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras, visando principalmente:

- a. promover a inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral;
- b. dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade da educação básica (RAMAL *et al*, 2009, p. 9)

Em seguida, o tópico “Mensagem aos cursistas”, estabelece um diálogo com o professor, no sentido de discorrer sobre o curso Introdução à Educação Digital, indicando e especificando os materiais que o integram, a saber: dois volumes de material impresso (guia do cursista e guia do formador), material digital apresentado em CD-ROM e o conteúdo digital do site *e-Proinfo*.

Em relação às unidades de estudo e prática, o GC apresenta os elementos estruturais do texto, indicando a relevância de cada um no interior deste guia e oferece a seguinte organização: texto referente aos **objetivos de aprendizagem**, que norteiam e indicam parâmetros para o trabalho e as atividades dos cursistas e formadores; uma pequena **introdução**, que se caracteriza como um texto curto em que apresenta a unidade de estudo e sua relevância; o **corpo da unidade**, que se constitui do texto e de todos os materiais (atividades, *sites*, *blogs*, vídeos etc.) cuja leitura/recepção/realização é indicada como rota principal do percurso de estudos de uma unidade; bem como, uma seção denominada **concluindo**, que traz a sistematização final e indicações para as próximas unidades; e, por fim, as **referências da unidade**.

Ainda no decorrer da unidade, podemos identificar outros recursos utilizados, são eles: informações **destaque**, que vêm ressaltadas no texto, e que por sua importância, merece atenção; **questionamentos**, ou seja, aspectos destacados para suscitar reflexão, discussão e manifestações das necessidades do contexto de atuação dos cursistas, frente ao que se estuda; **materiais recomendados para aprofundamento dos estudos**, com textos, indicações de *sites*, *blogs*, vídeos etc.; **glossário**, apresentado ao lado do texto em que a palavra aparece (na margem) e ao final do texto impresso; além de um tópico **para saber mais**, com informações ou relatos de experiência considerados interessantes para o desenvolvimento dos estudos;

Em relação às orientações ao cursista para o curso de Introdução à Educação Digital, o GC também dedica um tópico em que apresenta suas diretrizes pedagógicas, objetivos, organização das atividades, dentre outros aspectos. O tópico em questão inicia indicando a importância de aprender sobre as TIC no contexto atual, realçando o papel do computador nesse contexto que “começam a se fazer presentes em todos os lugares e, junto às novas possibilidades de comunicação, interação e informação advindas com a Internet, provocam transformações cada vez mais visíveis em nossas vidas” (RAMAL *et al* , 2009, p. 12).

O lugar de destaque atribuído ao computador já nesse momento justifica-se, a nosso ver, por ser através dele que se executarão as propostas do curso. Soma-se a essa realidade o fato de que todos os professores que participam da formação, em questão, receberem ao seu término um *netbook* para auxiliar nas suas atividades profissionais dentro e fora da escola. Portanto, o curso apresenta todos os conteúdos através dos recursos do computador, aproximando o professor do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso do equipamento.

O fato da participação nos cursos que congregam o ProInfo integrado tornar-se um pré-requisito para o recebimento dos equipamentos, talvez seja um dos motivos que justifica o alcance dessa formação continuada a um número expressivo de educadores.

Embora o computador seja apresentado com notoriedade no tópico destinado às orientações para o cursista, o GC apresenta, ou melhor, esclarece ao professor, o real foco do curso Introdução à educação digital, enfatizando que a formação almejada não restringe ao

uso do computador a processos meramente operativos, embora reconheçamos que dominá-los é etapa necessária para a construção de esquemas mentais que facilitem seu uso. Trata-se de um curso que busca estimular você sobre o por quê e para quê utilizar essas tecnologias, oferecendo os instrumentos tecnológicos como meios para desenvolver atividades significativas e refletir sobre os diversos temas que fazem parte de sua prática docente (RAMAL *et al*, 2009, p.12-13)

Com base no GC, podemos observar que as orientações prescritas para o curso em questão não estão voltadas apenas à aprendizagem de conhecimentos técnicos, aqueles para manuseio de ferramentas e aplicativos de equipamentos tecnológicos. Mas há, de acordo com o fragmento acima, uma preocupação e um investimento, no sentido de possibilitar aos educadores a reflexão entre dois componentes, a saber: tecnologia e prática pedagógica.

Pactuamos com a postura revelada no GC, acreditando que não se pode pensar em, simplesmente, equipar as escolas com computadores sem dar aos professores condições para refletir como essas mudanças atravessam seus muros, dialogando com um contexto social mais amplo e com a sociedade contemporânea, pois “é necessário que, no processo de formação, articulem-se prática, reflexão, investigação e conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica” (BETTEGA, 2010, p. 56).

O objetivo geral definido no documento também indica, dentre outros aspectos, o caráter reduzido que tem o componente técnico no processo de formação, revelando outros elementos em prol do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tendo em vista que

este curso tem como objetivo geral contribuir para a inclusão digital dos profissionais da educação [...] buscando familiarizá-los, motivá-los e prepará-los para a utilização dos recursos e serviços mais usuais dos computadores (sistema operacional Linux Educacional e softwares livres) e da Internet, levando-os a refletir sobre o impacto do uso das tecnologias digitais nos diversos aspectos da vida, da sociedade e de sua prática pedagógica (RAMAL *et al*, 2009, p. 12).

Assim, podemos verificar na proposta pedagógica a atenção voltada para formação que ultrapassa uma perspectiva técnica e que sugere, além de “familiarizá-los, motivá-los e prepará-los” para os usos de alguns dos recursos dos computadores, proporcionar o exercício de reflexão em relação às tecnologias digitais.

Julgamos essa proposta ser de difícil execução, supondo que o curso acontece em 10 encontros e contabiliza, apenas, 40 horas. De acordo com o GC essa proposta, procura respeitar às diferentes realidades das quais provêm professores, que estão, em sua maioria, enquadrados no grupo dos imigrantes digitais, conforme posto nesse guia:

[...] pessoas que procuram se adaptar a esse novo ambiente tecnológico, mas que têm dificuldade no convívio com os muitos jovens professores e estudantes, os chamados nativos digitais – pessoas que cresceram em

ambientes ricos de tecnologia e as usam na vida cotidiana para estudar, relacionar-se, comprar, informar-se, divertir-se, trabalhar, compartilhar. (RAMAL *et al*, 2009, p. 17)

O objetivo geral do curso traz ainda à baila, um componente essencial para discussão: a inclusão digital. Referimo-nos à inclusão digital como a democratização do acesso às tecnologias, de maneira a possibilitar não apenas uma “alfabetização” em informática, mas, sobretudo, a garantia de que o conhecimento adquirido em relação às tecnologias e seus usos seja útil no contexto social mais amplo. Nessa perspectiva, incluir uma pessoa digitalmente não se restringe a facilitar o acesso a um computador, *tablet*, ou qualquer outro aparato tecnológico.

Incluir um professor digitalmente, sob essa ótica, é prepará-lo para utilizar e assumir as ferramentas das tecnologias digitais como instrumento de ensino, favorecendo a tomada de consciência sobre o porquê e para quê utilizá-las. É criar condições para que o educador passe a refletir e transformar sua prática, em função dos objetivos sociais e de escolarização.

É em consonância com o conceito de inclusão digital explicitado que o curso parece se situar. Essa afirmação é ratificada ao analisarmos, nos seus objetivos específicos, as capacidades e habilidades que busca promover nos cursistas, como as de

conceituar tecnologias e mídias digitais, analisando e reconhecendo o impacto, o potencial e a complexidade da sua inserção na prática pedagógica e na vida privada e em sociedade [...]; Adquirir competências básicas para o manejo dos recursos mais usuais dos computadores [...]; Identificar e reconhecer o potencial de uso pedagógico das diversas ferramentas computacionais utilizadas durante o curso [...]; Tomar consciência do papel das redes digitais na promoção dos processos cooperativos de trabalho e aprendizagem[...] (RAMAL *et al*, 2009, p. 11-12)

Além dos definidos acima, o guia traz dentro de cada um dos objetivos citados uma sequência de outros objetivos, que relacionados a cada um dos quatro aqui mencionados, apontam ações específicas em consonância com o conteúdo abordado no decorrer do curso, no interior das unidades temáticas.

A importância que têm esses objetivos na análise desta pesquisa recai para o fato de que os mesmos sinalizam para uma formação específica, nos auxiliando na percepção das práticas de letramentos digitais que são evidenciadas durante o curso.

Avaliamos, então, que o curso Introdução à Educação Digital se constitui de duas dimensões, uma técnica e uma reflexiva. A primeira focaliza a perspectiva tecnicista do saber fazer, no sentido restrito do conhecimento técnico para manuseio das tecnologias digitais. A segunda, situando-se numa perspectiva reflexiva, volta-se para o saber por quê, para quê e como utilizar as tecnologias, no sentido de responder às demandas impostas pela sociedade, aproximando-se dos reais usos e práticas que circulam socialmente.

Assim, ao analisar os objetivos percebemos que, embora reconheçam, em algum momento, a importância de adquirir competências de natureza técnica para o manejo de recursos dos computadores, os objetivos traçados estão, também, voltados para um conhecimento que ultrapassa a visão tecnicista. Esses outros objetivos, aos quais nos referimos, estão voltados à promoção do conhecimento crítico sobre os usos das tecnologias digitais, através da reflexão e análise do impacto, do potencial e da complexidade que têm na sociedade contemporânea, incidindo também no contexto escolar e, mais especificamente, na prática pedagógica.

Em relação às propostas práticas, definidas nos objetivos específicos, essas só são evidenciadas no segundo objetivo, que é o de “adquirir competências básicas para o manejo dos recursos mais usuais dos computadores”. O mesmo restringe-se ao conhecimento técnico necessário ao uso dos computadores, tais como

- a). Operar adequadamente os administradores de arquivos reconhecendo os principais dispositivos de armazenamento (HD, CD, pendrive);
- b). Operar as funções básicas dos principais aplicativos (editores de textos, de imagens, de apresentações, navegadores web e planilhas eletrônicas);
- e c). Organizar e sistematizar conteúdos em vários tipos de formatos digitais, reconhecendo as possibilidades de transferências de dados entre estes diferentes formatos (RAMAL *et al*, 2009, p.13-14)

Reconhecemos a necessidade do conhecimento e vivência dessas aprendizagens essencialmente de natureza técnica. No entanto, entendemos que conhecimentos de caráter técnico, por si só, não garantem a promoção de práticas de letramentos digitais. Nesse aspecto, torna-se relevante investirmos na compreensão de como os professores estão se apropriando desse conhecimento, uma vez que defendemos que uma formação em prol da ação reflexiva, com o uso do computador, seleciona e aplica, quando necessário, as estratégias de caráter técnico, mas de forma contextualizada.

Os demais objetivos definidos para o curso de Introdução à Educação Digital indicam a promoção de momentos de reflexão e análise em relação às tecnologias digitais e, embora sinalizem para seus usos pedagógicos, não propõem atividades práticas pedagógicas.

O fato do curso não promover a experimentação real e direta dos cursistas com seus alunos nas escolas, justifica-se no GC pelo pouco tempo disponível frente a enorme carga de aprendizagem almejada. Portanto, o encaminhamento dado ao curso sugere um exemplo adequado aos usos das tecnologias na aprendizagem, supondo que, ao se depararem com a realidade de sala de aula, os professores terão subsídios para desenvolver propostas, tomando por base o que foi vivenciado e as reflexões realizadas na formação.

Nesse sentido, afirmamos que o movimento de reflexão orientado no GC não corresponde, no contexto de formação, especificamente às categorias descritas por Schön (1997) *reflexão na ação* ou *reflexão sobre a ação*, pois, como descrito anteriormente, os professores não estão experienciando/praticando, simultaneamente, com seus alunos os conhecimentos adquiridos no curso. No entanto, na vivência de formação podem ser provocados a refletirem sobre algo que foi ou poderá ser vivenciado, uma situação concreta ou projetada, a partir das relações estabelecidas com o outro e

com o mundo. E, na condição de professores, a reflexão é inevitavelmente interligada às atividades de ensino e situações vivenciadas na prática docente.

Assim, constatamos com base na indicação do GC, que o curso conduz a uma atividade reflexão que não nasce da prática, mas que se dirige a ela.

No que se refere às atividades no curso de Introdução à Educação Digital, o GC sugere uma proposta que integre e articule as etapas vivenciadas, por intermédio da retomada de ações e produções anteriores e do uso de temáticas definidas, a partir do interesse e perfil dos cursistas. As atividades propostas “partem da vivência dos cursistas e propõem um processo constante de ação-reflexão-ação” (RAMAL et al, 2009,p.15).

O movimento de **ação-reflexão-ação** presente no documento manifesta o prestígio atribuído ao movimento de reflexão, que vem se revelando constantemente no decorrer no GC. A ação a que se faz referência no documento fundamenta-se na ação de executar a atividade no contexto do curso, partindo de projetos de aprendizagem (como veremos adiante) com temáticas definidas pelos cursistas. Para tanto, envolvem análise de casos e, quando possível, observação direta onde as TIC estejam sendo usadas, aproximando-se da realidade dos professores e possibilitando a construção de sentido e significado em relação à vivência, conforme registra o GC:

as atividades de aprendizagem buscam integração, articulação e coesão: retomada de atividades e produções anteriores e a apropriação mais significativa dos conteúdos apresentados; vínculo entre atividades de aprendizado de **conceitos** sobre a tecnologia, de **operação** das ferramentas, de **reflexão pedagógica** e de significação **pessoal** (RAMAL et al, 2009, p. 18).

Consonante com essa orientação, o curso opta pela perspectiva de trabalho fundamentada na **Pedagogia de Projetos de Aprendizagem**, uma vez que se aproxima dos objetivos traçados no curso e da proposta pedagógica definida. Assim, vincula-se às etapas do desenvolvimento do PA (Escolha do tema; Problematização; Pesquisa,

sistematização e produção; Divulgação dos resultados; Avaliação), os conteúdos a serem trabalhados no decorrer da formação.

A escolha pela pedagogia de projetos como diretriz pedagógica justifica-se no curso pela possibilidade de oportunizar aos professores ações de pesquisa e conhecimento sobre um tema específico do interesse docente.

Portanto, avaliamos que a iniciativa de trabalhar com projetos de aprendizagem, no contexto dessa formação, contribui para o exercício de reflexividade docente e nos remetemos à ideia de questionar, de elaborar perguntas e buscar respostas para problemas e situações. Nesse sentido, o PA propõe uma estratégia que permite ao professor formular questões que tenham significação para si, emergindo de seus interesses e experiências pessoal e profissional, tornando os conteúdos do curso mais significativos devido à sua aplicação contextualizada.

Apresentamos, a seguir, a imagem¹⁰ do diagrama situado na introdução do GC, focalizando a vinculação entre as etapas do desenvolvimento do PA e as unidades a serem trabalhadas.

¹⁰ Denominamos imagem, os recortes de fragmentos e propostas de atividades do GC, disponível em formato digital, assim como a interface de alguns *blogs*, aos quais fazemos referência nesta pesquisa. As capturas de tela foram realizadas com uso da tecla *Print Screen*, originando as imagens utilizadas nesta pesquisa.



Imagem 1 - Projeto de Aprendizagem e seu vínculo com o curso (RAMAL *et al*, 2009, p. 15)

Como podemos observar, o PA está organizado em 11(onze) momentos que vão desde a apresentação do curso ao encontro final, com a divulgação dos resultados e avaliação. Desses, 8 (oito) são reservados às unidades de estudo, que deverão ser desenvolvidas, cada uma, em um encontro presencial.

Verificamos ainda, nessas unidades, uma variedade de conteúdos a ser contemplada, como também constatamos no desenho do projeto a integração entre os conteúdos, em alguns momentos. De modo geral, podemos identificar no decorrer do PA os seguintes conteúdos: Tecnologias; Internet; *Blog*; Elaboração e edição de textos; Escrita colaborativa; *Slides* digitais e Planilha eletrônica.

De fato, o PA é uma orientação incentivadora como proposta de formação. Em consonância com o que está descrito no GC, ao observar o PA, não temos acesso aos conhecimentos de natureza técnica, embora saibamos que eles existem e atravessem o processo de formação no trabalho com os conteúdos.

Verificamos, ainda, que a prescrição do PA como estratégia de articular e integrar atividades de caráter técnico com as de natureza pedagógica-reflexiva, não exclui nenhum dos dois componentes, nem os funde. Sabemos que eles existem e que no processo de formação um pode sobressair em relação ao outro.

Nesse sentido, recorrendo aos objetivos específicos traçados pelo GC, e, quando necessário, às propostas sugeridas para cada unidade de estudo, buscamos nos aproximar das orientações para exploração de cada conteúdo prescrito no PA. Pretendemos, assim, analisar o caráter dos conhecimentos que são realçados nessas propostas, organizando e categorizando os dados com base no reconhecimento de duas dimensões de formação: técnica e reflexiva.

4.2 Desvelando a formação: Entre a técnica e a reflexiva

4.2.1 Dimensão técnica da formação

O quadro 2 está organizado de forma a garantir uma visualização geral dos objetivos indicados para as unidades de estudo que contemplam a dimensão técnica da formação. O mesmo traz em sua primeira coluna o título da unidade a ser trabalhada, especificando, na coluna ao lado, a(s) competência(s) e/ou habilidade(s) a serem desenvolvidas pelo professor em cada unidade de estudo.

Elaboramos este quadro elencando todos os objetivos que correspondem às propostas que evidenciam a aprendizagem de conhecimentos de natureza técnica. Ou seja, o “saber fazer”, a operacionalização. É o conhecimento que auxilia no manejo das ferramentas do computador. Conhecimento que, quando supervalorizado ou trabalhado de forma descontextualizada, coloca em um segundo plano as atividades de reflexão, limitando-se ao “saber como”:

Quadro 2 – Objetivos situados na dimensão técnica da formação

Unidade 1: Tecnologias na sociedade e na escola	- Familiarizar-se com os recursos mais básicos do computador: uso do <i>mouse</i> e teclado, identificação dos itens do <i>desktop</i> e uso de editores de textos simples.
Unidade 2: Navegação, pesquisa na internet e segurança na rede	- Utilizar recursos básicos e simples para realizar pesquisa na <i>Internet</i> , compreendendo como alguns dos principais mecanismos de busca são estruturados. - Familiarizar-se com a interface do editor de texto do <i>BrOffice</i> , compreendendo a sua organização e usando os seus recursos mais simples de formatação e edição.
Unidade 3: Blog: O quê? Por quê? Como?	- Realizar o processo minimamente necessário para criação de um <i>Blog</i> , percebendo algumas das suas possibilidades de ajustes e configurações;

Unidade 4: Elaboração e edição de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades para utilizar o editor <i>Writer</i>, do <i>BrOffice</i>, para editar textos, inserindo formatos e figuras; - Salvar seus documentos em local adequado no disco rígido ou nos CDs e <i>pendrives</i>; - Exportar seus documentos para os formatos rtf e pdf, compreendendo as razões de fazê-lo; - Usar as ferramentas de administração de arquivos para armazenar, localizar, copiar, excluir e utilizar seus documentos;
Unidade 5: Cooperação (ou interação?) na rede	<p style="text-align: center;">Inexistente</p>
Unidade 6: Cooperação pressupõe diálogo	<p style="text-align: center;">Inexistente</p>
Unidade 7: Slides digitais na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar alguns dos recursos de tratamento de imagens incluídos no <i>BrOffice Writer</i> e <i>BrOffice Impress</i>;
Unidade 8: Resolução de problemas com a planilha eletrônica	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir habilidade para usar as principais funcionalidades das planilhas eletrônicas;

Ao observar o quadro demonstrativo, podemos verificar que dentre as 8 (oito) unidades, 6 (seis) revelam propostas que evidenciam a construção de conhecimentos técnicos acerca do conteúdo a ser explorado. Por exemplo, os professores devem aprender a utilizar os principais componentes do computador (*mouse*, teclado, monitor), bem como operar adequadamente alguns dispositivos de armazenamento (HD, *pendrives* e CD-R), além de utilizar as funções básicas de editores de texto, de apresentações, planilhas eletrônicas e navegadores da *web*.

Também constatamos que a lógica de organização dos conteúdos baseia-se nas propostas do PA. Portanto, as unidades são ordenadas de modo a garantir a execução das etapas propostas. O repasse dos conhecimentos operacionais também acompanham

essa lógica e a aprendizagem de tais conhecimentos é definida pelos contextos de uso durante o curso.

Ao analisar o desdobramento dos conteúdos nas unidades, constatamos que a primeira evidência de investimento no conhecimento de natureza técnica aparece já na **Unidade 1: Tecnologias na sociedade e na escola**. Embora não exista, explicitamente, evidência desse conteúdo no PA, ele se mostra durante a unidade, figurado em propostas que envolvem o uso dos recursos do computador. Afirmação que podemos comprovar, dentre outras, na proposta referente ao uso do fórum de discussão:

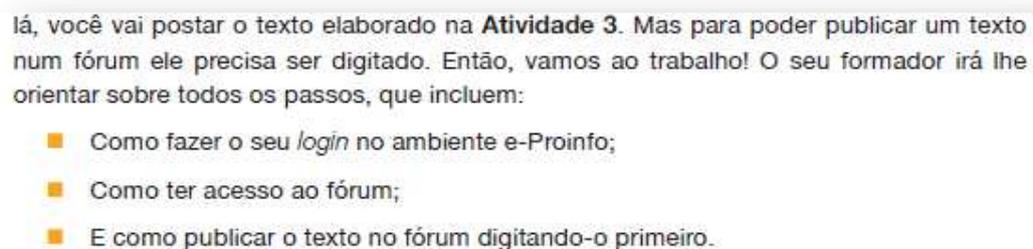


Imagem 2 - Conhecimento operacional para o uso do fórum de discussão (RAMAL *et al*, 2009, p. 56)

A proposta de atividade indicada ao utilizar o fórum evidencia um conhecimento anterior à utilização da ferramenta, a digitação de texto. Nesse contexto, não há como o professor desfrutar do potencial educativo do fórum se ele não domina algumas competências básicas de uso do computador. Sobre esse aspecto, há o investimento do curso em relação a esse conhecimento, propondo a atividade de digitar, revelada, sobretudo, no fragmento “Mas para poder publicar um texto num fórum ele precisa ser digitado. Então, vamos ao trabalho!”. Identificamos, assim, nesta unidade, como indicado no objetivo revelado no quadro 2, a importância atribuída a esse conhecimento de natureza técnica, em função da sua necessidade para o uso da ferramenta.

Com base na proposta descrita, julgamos o conhecimento requerido na unidade I de grande relevância para vivências que envolvem o uso do computador, já que digitar

um texto aparece, muitas vezes, como condição para a realização de ações que envolvem as práticas letradas digitais. Nesse contexto, avaliamos esse conhecimento como necessário.

A **Unidade 2: Navegação, pesquisa na internet e segurança na rede** também indica dois objetivos na perspectiva da aprendizagem técnica. O primeiro se refere aos recursos básicos para pesquisa na internet, o segundo aprofunda o conhecimento exigido na primeira unidade e dedica-se às atividades de edição e formatação de texto.

Em relação à pesquisa na internet, a proposta sugerida na unidade demonstra passo a passo como o professor deverá proceder durante a atividade. Nesse sentido, direciona e auxilia todas as ações que deverão ser executadas, partindo da hipótese de que o professor não faz uso da rede mundial de computadores, pois são orientações muito elementares. Vejamos:

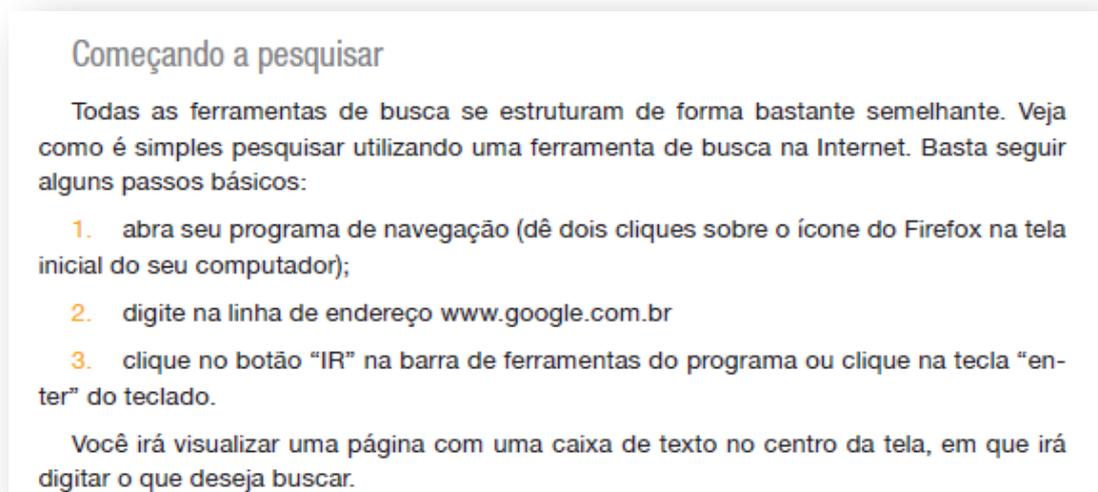


Imagem 3 - Orientação técnica para o uso de ferramenta de busca na internet (RAMAL *et al*, 2009, p. 90)

Essa orientação para o uso de ferramenta de busca nos faz refletir sobre a validade e efetivação do PA. Se considerarmos as pistas indicadas no GC de que os professores não detêm o mínimo conhecimento sobre a internet e outros recursos do computador, cabe questionarmos: Como esses professores poderão realizar as

atividades propostas que integram o PA, utilizando tantos conteúdos sobre os quais não têm conhecimento?

Como observamos até o momento, as propostas sugeridas que envolvem conhecimentos de natureza técnica, focalizam o passo a passo a ser vivenciado pelo professor para que ele alcance o objetivo definido na unidade. Acreditamos que, diante do tempo reduzido para vivência da formação e das orientações pormenorizadas que destacam o conhecimento operacional, corre-se o risco do curso ficar restrito às aprendizagens de natureza técnica, que, embora sejam de considerável importância, não garantem a promoção das práticas sociais de letramentos digitais.

Dando continuidade à discussão dos dados, a unidade 2 ainda evidencia nos objetivos o conteúdo de edição e formatação de textos na ferramenta no editor *BrOffice*, disponível no sistema operacional *Linux*, utilizado durante o curso.

Diante da proposta pedagógica, consideramos que o conteúdo torna-se relevante se pensarmos na necessidade de registro e apresentação dos resultados em formato digital, exigido em algumas etapas descritas no PA. No entanto, embora haja a indicação desses objetivos na unidade, não existe nenhuma proposta, nesse momento, que remeta à aprendizagem desses conteúdos.

A **Unidade 3 – Blog: O quê? Por quê? Para quê?** sugere também em seus objetivos a aprendizagem de conhecimentos técnicos para o uso da ferramenta. Consideramos uma aprendizagem essencial no contexto do PA, visto que seu uso não está restrito no curso apenas ao momento de criação, mas também é sugerida a alimentação do *blog* com textos produzidos pelos próprios professores.

Em relação à criação do *blog*, o GC orienta aos professores o acesso a animações e textos no formato de tutoriais, disponíveis no CD-ROM do curso. É o que constatamos na proposta:

Para criar o seu Blog é preciso antes cadastrar uma conta para uso dos serviços do Google – seu formador talvez já tenha feito isso com você, caso contrário, ele vai orientá-lo sobre como fazê-lo. O cadastro no Google dá acesso a todos os serviços da empresa (e-mail, Blog, Orkut, Fotologs etc.).

Seu formador vai lhe orientar também sobre como criar o seu Blog. Para ajudá-lo, incluímos no CD ROM animações e textos no formato de tutoriais com todos os passos indispensáveis à criação do seu cadastro no Google e do seu Blog no servidor do BlogSpot (da empresa Google). Eles estão com o título:

- Como criar sua conta de e-mail no Gmail (by Google);
- Como criar um Blog do BlogSpot (by Google).

Imagem 4 - Orientações para criação do blog (RAMAL et al, 2009, p. 113)

Como podemos verificar, soma-se a criação do *blog* à necessidade também de criação da conta de *e-mail* no Gmail. Esses dois momentos antecedem o uso efetivo do *blog* e a exploração do seu potencial como ferramenta de interação e colaboração. A atenção, embora não intencional, se lança para conhecimentos de caráter técnico/operacional que se fazem necessários nesse momento. No contexto digital, ter uma conta de *e-mail* é essencial para desfrutar de outras atividades possibilitadas por meio da internet, como se cadastrar nos demais serviços a exemplo das próprias redes sociais, que ampliam as possibilidades de interação e comunicação.

A **Unidade 4: Elaboração e edição de textos**, por sua vez, retoma o objetivo não alcançado na Unidade 2, referente à exploração do editor *BrOffice*. Verificamos que esta é a unidade que mais se dedica ao desenvolvimento de competências de natureza operacional. São 4 (quatro) os objetivos que indicam essa afirmação e investem na aprendizagem de ações como: editar e formatar textos, inserir figuras, salvar documentos em diferentes locais e formatos, dentre a utilização de outras ferramentas disponíveis no programa. No decorrer da unidade temos acesso a muitas propostas de natureza técnica. A título de demonstração, apresentamos uma delas:

- Com o texto selecionado, de acordo com a figura 4.5, iniciaremos a formatação de nosso texto.

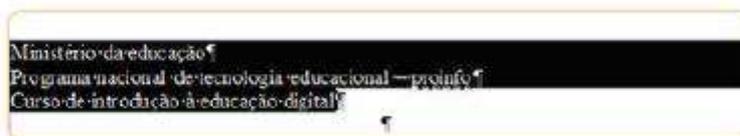


Figura 4.5: Selecionando o texto que será modificado.

- Escolha a opção FORMATAR.
- Na barra de comandos, escolha a opção CARACTERE.

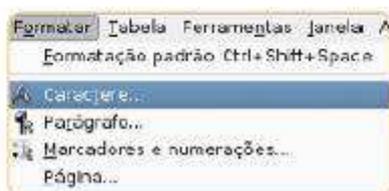


Figura 4.6: Selecionando a opção Caractere.

Imagem 5 - Orientações para formatação de texto no BrOffice (RAMAL *et al*, 2009, p.138)

Ainda em relação às propostas da unidade 4, podemos verificar, dentre tantas, a existência de indicação de materiais em CD-ROM para acesso que orientam como utilizar melhor o *mouse* e o teclado. Estes materiais intitulados respectivamente: “Uso eficiente do teclado” e “Uso do *mouse*”. Vemos, portanto, que se tratam de conhecimentos estritamente técnicos que se limitam ao saber fazer, e que evidencia a figura do professor como imigrante digital, ou seja, que faz parte uma geração que viu as tecnologias digitais se desenvolverem, se solidificarem e se incluírem em seu cotidiano. Assim, por pertencerem à “geração de transição no que se refere ao computador e a internet” (FREITAS, 2009, p.8), nem sempre dominam conhecimentos, embora de natureza básica para lidar com as demandas suscitadas por essas tecnologias.

Reconhecemos, então, ser esta uma etapa necessária ao professor que se depara com computadores e outros recursos tecnológicos na escola e se vê pressionado a utilizá-los sem ter o mínimo de conhecimento para manuseio desses equipamentos. No entanto, consideramos que este é o caminho elementar inicial, que só ganha significado se envolvido com as práticas sociais mais amplas. Os letramentos digitais não se

esgotam no domínio de um conjunto de conhecimentos técnicos para manuseio das TIC, mas precisam ser praticados socialmente.

Corroborando com as colocações feitas a respeito dos conteúdos de caráter técnico no interior do PA, encontramos ainda, nesta unidade, um modelo de formatação de texto a ser seguido para apresentação final do mesmo. Vejamos:

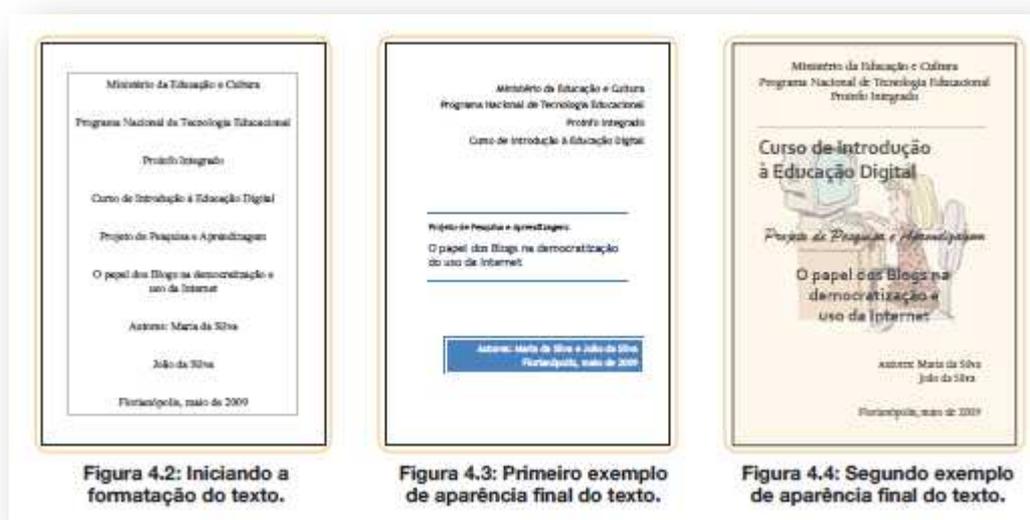


Imagem 6 - Modelo de formatação para o Projeto de Aprendizagem (RAMAL et al, 2009, p. 137)

Divergindo das unidades até então apresentadas, verificamos que a **Unidade 5: Cooperação (ou interação?) na rede** e **Unidade 6: Cooperação pressupõe diálogo** não apresentam objetivos que indiquem, nesse momento, a incidência de aspectos técnicos na formação. Ambas se relacionam discutindo as possibilidades de ações cooperativas, de interação e colaboração na rede, e apresentam algumas ferramentas de comunicação que podem ser exploradas com o uso do computador, a saber: *Chat*, *Orkut*, *Wikipédia*, *Youtube*, Fórum de discussão.

Embora esta unidade não apresente em seus objetivos a indicação de atividades operacionais, propõe em alguns momentos a execução de algumas em relação à conteúdos já trabalhados no decorrer do curso, como *e-mail* e *blog*.

O repasse de conhecimentos para realização de natureza técnica, necessária à exploração de recursos do computador é retomada ainda na **Unidade 7: Slides digitais na escola**. O objetivo que indica a existência de atividades dessa natureza recorre mais uma vez aos recursos do *BrOffice*, o *BrOffice Writer* e *BrOffice Impress*¹¹ do sistema operacional *Linux*.

Uma vez que as atividades de digitação, edição e formatação de texto já tenham sido evidenciadas em outras unidades, o GC dedica atenção agora àquelas de criação de *slides* digitais. Para tanto, o professor é orientado a seguir um passo a passo sobre como se produz uma apresentação de *slides*. Ratificamos essa afirmação apresentando uma das propostas presentes no GC:



Imagem 7 - Orientação para criação de slides digitais (RAMAL et al, 2009, p. 241)

A partir dessa imagem, podemos verificar que precede às orientações, propriamente ditas, para criação de slides, a localização do programa de apresentação

¹¹ Esses recursos correspondem, respectivamente, as ferramentas de processador de textos e apresentação de slides.

no computador. O que compreendemos ser desnecessário, se considerarmos que esta é a penúltima etapa de uma formação. Supomos que neste momento os professores já dominam, minimamente, as funções básicas para operar o computador.

Segue a esse “primeiro passo” uma série de outras etapas a serem contempladas para construção da apresentação. As orientações para esse momento sugerem ainda um modelo de apresentação a ser seguido, incluindo o texto padrão a ser digitado num *slide* de apresentação.

A proposta de apresentações de *slides* está vinculada no PA no sentido de preparar a apresentação final do projeto. Para tanto, é exigido do professor o domínio da ferramenta, no sentido também de adotar um “bom *design*” (como trata o CG) para o documento com a utilização de imagens e textos, uma vez que esses conteúdos foram trabalhados durante o curso.

Finalizando a análise das orientações do GC que indicam a dimensão técnica da formação, apresentamos a **Unidade 8: Resolução de problemas com a planilha eletrônica**, que, como um dos seus objetivos registra, vislumbra desenvolver nos professores a habilidade para usar as principais funcionalidades das planilhas eletrônicas. A orientação para esta unidade de estudo é essencialmente voltada à organização do trabalho do professor, como: frequência dos alunos, registros de notas, bem como a organização de dados diversos. A unidade explora basicamente atividades de caráter operacional, indicando através do *Calc* (programa que faz parte do pacote de ferramentas do *BrOffice*) a operacionalização de alguns recursos disponíveis (fórmulas, gráficos, funções).

Embora não estabeleça relação com as unidades anteriores, verificamos ainda que o conteúdo explorado nesta unidade é também exigido no PA, focalizando a “instrumentação para o trabalho com médias, dados sobre a turma, orçamentos, etc”.

O fato de verificarmos nas unidades de estudo e prática tantas atividades/ensinamentos de natureza técnica consolida a percepção dos professores

como imigrantes digitais. Julgamos que esse aspecto direciona à formação para um caminho que tem um ponto de partida no conhecimento elementar sobre a exploração de recursos dos computadores. Na perspectiva dos letramentos digitais, essa é uma aprendizagem relevante, que visa garantir o mínimo de autonomia ao professor para que possa explorar os recursos mais usuais dos computadores que tem acesso.

No entanto, a formação para os letramentos digitais não se situa exclusivamente nisto. As práticas de letramentos digitais se alimentam de práticas sociais mais amplas, uma vez que “são as práticas sociais que determinam como utilizamos a tecnologia” (STREET, 2010, p. 45), e, nesse sentido, a dimensão técnica da formação se faz limitada.

Contudo, não podemos desconsiderar que estamos tratando de um curso introdutório, e nesse aspecto há uma preocupação apropriada no sentido de possibilitar ao professor o aprendizado sobre como utilizar a tecnologia.

Evidenciamos, ainda, que se temos a pretensão de promover práticas de letramentos digitais no contexto escolar, é imprescindível que a formação técnica esteja entrelaçada com o aspecto pedagógico, reconhecendo a reflexão como principal instrumento de apropriação de saberes.

4.2.2 Dimensão reflexiva da formação

Assim como verificamos a incidência de propostas de caráter técnico prescritas para o contexto de formação, constatamos, também, a presença de outras que sugerem uma postura reflexiva. Essas propostas, dentro das unidades de estudo e prática, embora de natureza distinta, têm o objetivo de se complementarem conferindo sentido à formação.

No que se refere às propostas de caráter reflexivo, estas revelam-se ora sobre atividades de natureza pedagógica, voltada restritamente ao contexto escolar, ora sobre

as práticas sociais mais amplas. O que podemos observar no próximo quadro, organizado de forma a facilitar a visualização dos objetivos traçados para cada unidade de estudo e prática, que evidenciam habilidades e competências requeridas dos professores no decorrer do trabalho com os conteúdos.

Situamos na dimensão reflexiva de formação objetivos que desencadeiam no professor um novo modo de conceber e atuar diante das tecnologias e de suas potencialidades pedagógicas.

Constatamos a presença da dimensão reflexiva no uso dos enunciados dos objetivos (compreender, ampliar e refletir) que sugerem uma postura mais crítica por parte do professor, provocando, além do saber como, a reflexão sobre o porquê e para quê utilizar as tecnologias.

Quadro 3 – Objetivos situados na dimensão reflexiva da formação

<p>Unidade 1: Tecnologias na sociedade e na escola</p>	<p>- Compreender a necessidade de refletir sobre as questões que antecedem às decisões relativas à inserção das tecnologias na sua prática pedagógica, percebendo a diversidade e a complexidade destas questões.</p> <p>-Ampliar sua compreensão sobre as possibilidades de comunicação disponíveis com as TIC.</p>
<p>Unidade 2: Navegação, pesquisa na internet e segurança na rede</p>	<p>- Refletir sobre a importância da navegação na Internet na sua vida pessoal e profissional, identificando a importância de orientar seus alunos sobre como buscar informações na <i>web</i>, como atribuir-lhes crédito e como julgá-lhes a relevância.</p>
<p>Unidade 3: Blog: O quê? Por quê? Como?</p>	<p>- Refletir sobre o papel dos <i>blogs</i>, a aprendizagem e a comunicação.</p> <p>- Compreender o papel dos <i>Blogs</i> na comunicação da era digital.</p>
<p>Unidade 4: Elaboração e edição de textos</p>	<p>- Refletir e analisar o papel dos editores de textos na democratização do acesso à produção de determinados gêneros textuais e no desenvolvimento da habilidade da escrita;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar compreender quais são os cuidados necessários e quais são as estratégias adequadas para se adotar o uso pedagógico das ferramentas de edição de texto;
Unidade 5: Cooperação (ou interação?) na rede	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância da cooperação no aprendizado, tomando consciência do papel das redes digitais na promoção dos processos cooperativos de trabalho e aprendizagem; - Refletir sobre a importância destas ferramentas na construção de novas práticas pedagógicas;
Unidade 6: Cooperação pressupõe diálogo	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância das ferramentas de comunicação digital na prática pedagógica;
Unidade 7: Slides digitais na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os efeitos que uma apresentação produz sobre os participantes e sobre sua aprendizagem, mas especificamente, analisar qual a importância da autoria destas apresentações de slides na aprendizagem;
Unidade 8: Resolução de problemas com a planilha eletrônica	<ul style="list-style-type: none"> - Apontar algumas das principais vantagens das planilhas no aprendizado da matemática.

Passamos a discussão dos objetivos e propostas traçados para cada unidade de estudo, analisando as sugestões do GC e discutindo como, estando situadas na dimensão reflexiva, promovem também formação em letramentos digitais. Uma formação que se volta não apenas para tecnologia em si, mas para seus usos sociais, contextualizados com demandas específicas e que, sobretudo, possibilitam um conhecer/fazer crítico, questionador e centrado na realidade em que se insere.

Presumimos que, conhecendo e compreendendo mais sobre a tecnologia, o professor poderá construir novas relações de aprendizagem, permitidas pela utilização do computador e da internet e possibilitadas por um permanente movimento de reflexão que envolve formação e prática docente.

Partimos agora para análise dos objetivos e propostas das unidades de estudo e prática que alcançam a dimensão reflexiva da formação.

Fazendo menção à **Unidade 1: Tecnologias na sociedade e na escola**, podemos observar dois objetivos que evidenciam a necessidade de compreensão sobre as tecnologias, fazendo ainda alusão às possibilidades de comunicação disponíveis com seus usos no contexto social mais amplo e, de modo específico, alertando para a necessidade de refletir criticamente sobre a inserção das TIC na prática pedagógica.

Para abordar o conteúdo da unidade, é sugerida a leitura do texto ***“Por que precisamos usar a tecnologia na escola? As relações entre a escola, a tecnologia e a sociedade”***. Esse texto é atravessado por propostas que apontam para a postura crítica a ser assumida pelo professor diante do uso das tecnologias. Já no início do texto, são propostas algumas reflexões acerca do uso das tecnologias na escola:

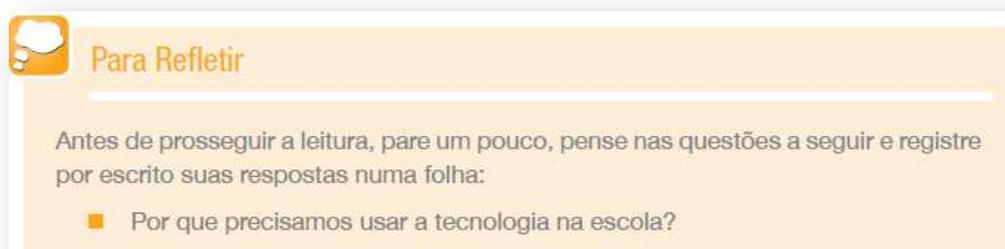


Imagem 8 - Proposta de reflexão pedagógica sobre escola e tecnologia (RAMAL et al, 2009, p. 40)

Dando continuidade à proposta, o texto discute a temática, trazendo informações relevantes e tentando, continuamente, contextualizá-las com a realidade educacional e, mais especificamente, da escola. Nesse sentido, está sempre retomando alguns conceitos e convocando o professor a participar da leitura, o que podemos perceber ao observar o modo imperativo que o CG usa para intimar o professor a seguir algumas orientações, como por exemplo: “pare um pouco”, “pense”, “registre”.

O questionamento “Por que precisamos usar a tecnologias na escola?”, suscitado na proposta, também instiga o professor a construir “seu” conceito sobre a

necessidade de fazer uso das tecnologias na escola, convidando-o a refletir sobre o papel que desempenha nesse contexto de mudança: “a tecnologia em sala de aula pode vir a determinar novas formas de aprender e provoca , necessariamente , um repensar no papel do professor” (RAMAL, 2002 apud FREITAS, 2009, p. 60). O que também constatamos na proposta seguinte:

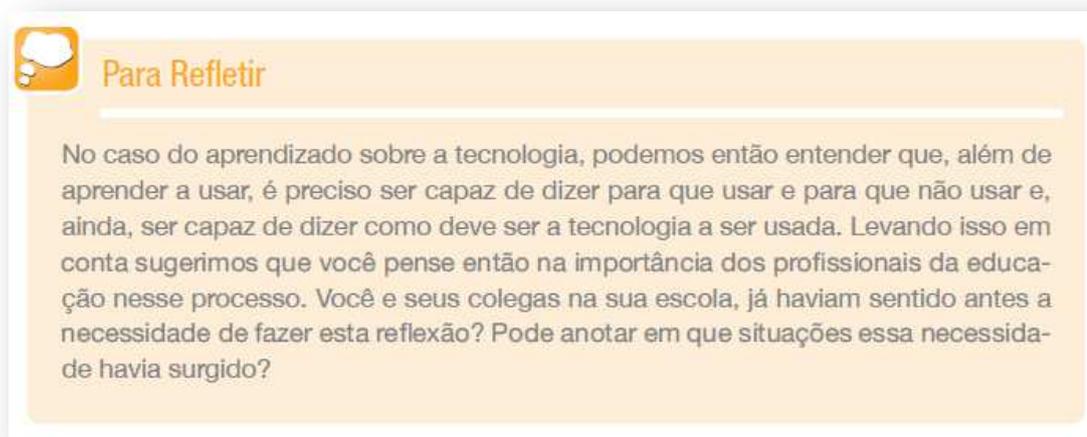


Imagem 9 - Proposta de reflexão pedagógica sobre o uso crítico das tecnologias (RAMAL et al, 2009, p. 47)

Diante dessas propostas podemos observar que, embora iniciem do conhecimento conceitual acerca das tecnologias, estão frequentemente exigindo uma postura reflexiva em relação ao que foi exposto.

O uso da expressão “Para refletir”, que nomeia esta e outras atividades no decorrer das unidades de estudo e prática do GC, indica o investimento na formação crítico-reflexiva.

Verificamos ainda, na unidade 1, a existência de algumas atividades de produção, sugerindo que o professor recorra ao seu contexto de trabalho (“na sua escola”) para executá-las, retomando a atividade de reflexão exigida em outros momentos. É o que apresenta a proposta de produção textual, a seguir:

Atividade 1.1

Momento 2 – Elaborando o seu texto

Elabore um pequeno texto refletindo sobre o modo de inserção das TIC nas escolas.

Imagem 10 - Proposta de produção textual sobre inserção das TIC na escola (RAMAL *et al*, 2009, p. 49)

Embora a atividade apresente uma temática ampla a ser discutida, que é a inserção das TIC nas escolas, o GC também apresenta para produção de texto algumas outras questões para reflexão sobre a realidade específica em que cada professor está inserido, garantindo assim uma relação bastante próxima entre teoria e prática. Especificamente nesta proposta, recomenda-se que o professor opine em relação a algumas escolas que possuem laboratórios de informática, construindo um texto, a partir da análise do modo como a tecnologia está sendo utilizada nessas escolas. Caso o professor não conheça nenhuma que usufrua dessa realidade, o GC propõe que visite uma escola que possui esses recursos e entreviste os seus professores e funcionários, com o objetivo de coletar informações sobre o que foi discutido.

Julgamos essa orientação apropriada, no sentido de promover a tomada de consciência, por parte do professor, sobre a incorporação das tecnologias no contexto educativo, permitindo-o conhecer e refletir a realidade da escola, no que concerne às práticas desenvolvidas mediante a inserção do computador e da internet, posicionando-se criticamente sobre elas.

Constatamos que o texto base que orienta as propostas até aqui apresentadas traz grandes contribuições na perspectiva de uma formação para os letramentos digitais, pois evidencia o papel que ocupa a tecnologia no cenário atual, onde muitas práticas sociais são exercidas por meio de suas ferramentas. Aspecto este que indica a importância da incorporação das tecnologias no ambiente escolar. A esse respeito,

podemos encontrar no texto base da unidade algumas colocações que ratificam nossas afirmações:

O uso ou a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos educativos tem implicações que ultrapassam de longe os muros de uma sala de aula ou de uma escola. Afinal, estas tecnologias favorecem grandes mudanças neste período que está sendo chamado de revolucionário (RAMAL *et al*, 2009, p.41).

É importante também considerar que a escola é um lugar especialmente adequado para a promoção da inclusão digital, uma vez que a grande maioria dos jovens a frequenta num tempo em que estão bastante abertos ao aprendizado. Além disso, o uso coletivo que ali se pode dar aos computadores torna a inclusão digital a partir das escolas um investimento socialmente relevante (RAMAL *et al*, 2009, p. 45).

Os fragmentos acima instigam o professor à reflexão sobre a relevância das TIC na contemporaneidade e sua incorporação às salas de aula. Esses usos revelam um momento de mudança que precisa ser repensado muito além do contexto escolar, pois envolve questões mais amplas da sociedade, como a promoção da inclusão digital dos que ainda não fazem uso, diretamente, das TIC, bem como dos usos sociais que crianças e jovens fazem da tecnologia muito antes de entrarem na escola.

Se práticas de letramentos digitais já fazem parte da vida dos alunos, mesmo que indiretamente, os professores precisam, também, se aproximar dessa cultura digital refletindo sobre as possibilidades e potencialidades de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias e suas influências nos processos educativos, de maneira mais ampla.

Ampliando o estudo sobre as tecnologias, a **Unidade 2: Navegação, pesquisa na internet e segurança na rede** faz alusão à temática internet. Em relação ao objetivo de natureza reflexiva indicado na unidade, destacamos o caráter relevante que atribui à rede mundial de computadores no contexto atual e a importância do professor pensar sobre esta realidade.

Sobre este aspecto, o texto introdutório apresenta questões que podem levar o professor a se aproximar desse entendimento, expondo o papel que tem a internet na sociedade contemporânea, indicando ainda que algo também precisa ser feito na escola.

Para tanto, o GC recorre à discussão de Ramal (2000)¹² sobre a cultura digital, ampliando a percepção sobre a escrita, na perspectiva do hipertexto. O que pode ser percebido nos seguintes fragmentos:

O que muda na alfabetização, no letramento, nos processos educacionais de internalização das formas comunicacionais nesta cultura digital? Parece-me que as rupturas são tão radicais que exigirão um repensar de alguns dos elementos básicos da escola (RAMAL, 2000, p.7).

A escola da cibercultura pode tornar-se o espaço de todas as vozes, todas as falas do texto. O desafio mais instigante é o do professor, que pode finalmente reinventar-se, como alguém que vem dialogar e criar as condições necessárias para que todas as vozes sejam ouvidas e cresçam juntas (RAMAL, 2000, p. 9).

Constatamos que a proposta de trabalho com o texto sinaliza para a necessidade de reinventar a profissão docente e o papel do educador no contexto atual, no qual os jovens interagem cotidianamente por meio da rede. Essa realidade precisa também ser considerada pela escola, passando inevitavelmente pela figura do professor que aparece como mediador do processo educativo. Ter conhecimento dessa realidade e do potencial da internet é essencial para que o professor possa aproveitar de fato, as possibilidades de uso da *web* como instrumento de aprendizagem, a exemplo das práticas de leitura e escrita, que alunos fora da escola realizam na internet.

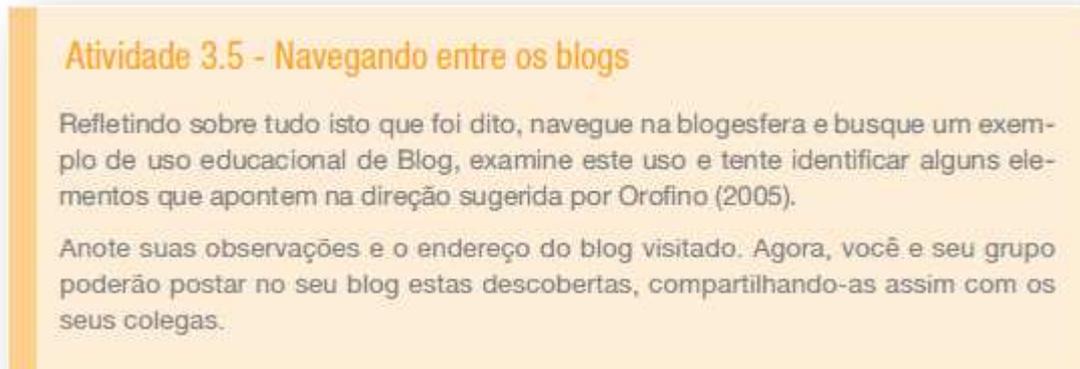
Sobre esse aspecto, a **Unidade 3: Blog: O quê? Por quê? Como?** amplia a discussão sobre o uso pedagógico da internet, proporcionando ao professor compreender e refletir sobre o papel dos *blogs* na comunicação e aprendizagem na era digital. No decorrer da unidade, além de evidenciar conhecimentos de caráter conceitual e operacional, os professores são convidados a refletirem o *blog* como ferramenta de interação e comunicação e ainda sobre a necessidade do seu uso no contexto escolar.

De acordo com o GC (2009, p.118), a importância de utilizar os *blogs* na ação pedagógica sustenta-se no fato de promoverem “a integração entre várias linguagens,

¹² Texto citado no GC. Disponível em :http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler_e_escrever_na_cultura_digital.pdf

pois além de escrever podemos postar arquivos de áudio, de vídeo, fotos. Desbancando assim a supremacia da linguagem textual frente às outras formas de linguagem”. Verificamos que o fragmento do GC induz o professor à reflexão acerca das diferentes linguagens que perpassam o cotidiano de crianças e jovens e que tantas vezes não encontram espaço na escola, no sentido de serem valorizadas, também, como prática social.

Ainda nesta unidade, podemos verificar a existência de propostas que viabilizam o acesso a *blogs* com fins educativos. Consideramos esse aspecto relevante para formação do professor que objetiva a promoção de práticas de letramento digital no contexto escolar, pois ao conhecer ações pedagógicas já desenvolvidas estará ampliando seu conhecimento acerca das possibilidades de uso das TIC na sua prática. A Imagem 11 ilustra a proposta:



Atividade 3.5 - Navegando entre os blogs

Refletindo sobre tudo isto que foi dito, navegue na blogosfera e busque um exemplo de uso educacional de Blog, examine este uso e tente identificar alguns elementos que apontem na direção sugerida por Orofino (2005).

Anote suas observações e o endereço do blog visitado. Agora, você e seu grupo poderão postar no seu blog estas descobertas, compartilhando-as assim com os seus colegas.

Imagem 11 - Proposta de reflexão sobre uso de blogs no contexto educativo (RAMAL et al, 2009, p.119)

Além de sugerir a navegação por *blogs* educativos, verificamos que o GC também recomenda que o professor avalie os exemplos de uso educacional de *blog*, encontrados ao navegar na internet. Para tanto, deverá recorrer aos estudos realizados no decorrer da formação, como aponta o fragmento: “examine este uso e tente identificar alguns elementos que apontem na direção sugerida por Orofino (2005)”.

Diante da recomendação do GC, o professor também deverá registrar suas impressões e compartilhá-las com os colegas no *blog* criado pelo grupo. Trata-se, assim, de uma proposta interessante, pois sugere uma experiência real de uso da ferramenta, promovendo a reflexão sobre as possibilidades de exploração dos *blogs* também em sua prática pedagógica.

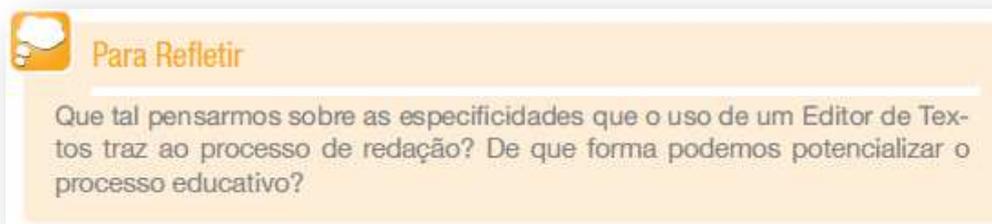
A dimensão reflexiva evidenciada na **Unidade 4: Elaboração e edição de textos** assume um caráter que envolve, sobretudo, a compreensão da relevância da escrita digital no contexto contemporâneo.

Participamos, no cenário atual, de um momento em que a escrita está muito próxima do aluno e a escola precisa aproveitar e desfrutar desse entusiasmo que envolve os jovens. A interação nas redes sociais, o envio de mensagens por meio de aplicativos para *smartphones* são algumas das práticas que os jovens fazem uso cotidianamente. No entanto, “o nosso sistema de ensino é baseado na leitura e na escrita, o que o torna pouco atrativo ao nosso aluno, enquanto que a rede com suas múltiplas mídias e novas formas de interação leva o aluno a apresentar mais interesse em aprender” (RAMAL et al, 2009, p.129). Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de diálogo entre a escola e as práticas letradas digitais que permeiam o cotidiano dos jovens, construindo novas formas de aprender mediadas pelo computador e, sobretudo pela internet. Uma vez que

tem contribuído para que os adolescentes escrevam mais. Uma escrita que é inseparável de uma leitura e se configura como um novo gênero discursivo. Os adolescentes passam grande parte do seu tempo diante da tela, envolvidos em uma escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea e interativa. Essa leitura-escrita hipertextual dos adolescentes dirige-se a interlocutores reais mostrando-se muito significativa para seus usuários. (FREITAS, 2009, p.7)

Concomitante a essa discussão, a Unidade 4 apresenta também em seu texto introdutório reflexões que estabelecem um diálogo com o professor, provocando-o a assumir uma postura comprometida com essa realidade, sugerindo ainda que reflita a

relação entre produção textual e ensino da escrita com base no uso de novos suportes, como os editores de texto. O que podemos constatar na seguinte proposta para reflexão:

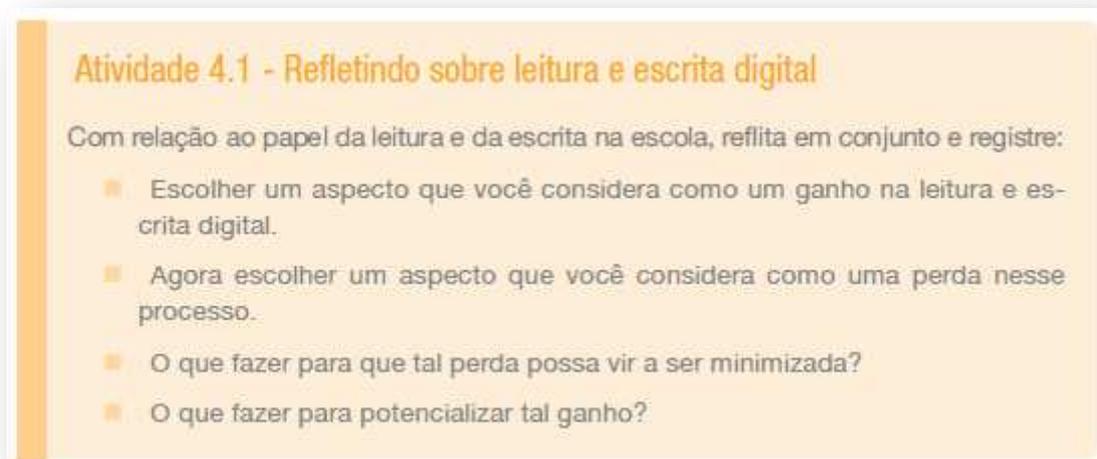


Para Refletir

Que tal pensarmos sobre as especificidades que o uso de um Editor de Textos traz ao processo de redação? De que forma podemos potencializar o processo educativo?

Imagem 12 - Proposta de reflexão sobre editores de texto no processo educativo (RAMAL *et al*, 2009, p. 130).

Além da proposta de reflexão pedagógica sugerida anteriormente, podemos também verificar a existência, na unidade, de atividades que sugerem a compreensão do uso crítico das ferramentas de edição de texto. No entanto, entendemos que não basta incorporar novos suportes às ações pedagógicas, se não há clareza sobre os objetivos e efeitos da utilização de determinada tecnologia para o processo de aprendizagem. É necessário pensar nos motivos e finalidades desse uso de forma crítica e consciente, como sugerido na proposta que segue:



Atividade 4.1 - Refletindo sobre leitura e escrita digital

Com relação ao papel da leitura e da escrita na escola, reflita em conjunto e registre:

- Escolher um aspecto que você considera como um ganho na leitura e escrita digital.
- Agora escolher um aspecto que você considera como uma perda nesse processo.
- O que fazer para que tal perda possa vir a ser minimizada?
- O que fazer para potencializar tal ganho?

Imagem 13 - Proposta de reflexão sobre leitura e escrita digital (RAMAL *et al*, 2009, p. 131)

Podemos verificar que a atividade considera a existência da postura resistente que têm alguns professores frente à inclusão da leitura e escrita digital no contexto escolar. Ao propor a discussão sobre aspectos que indicam “perda” e “ganho” em relação à leitura e à escrita digital, o GC promove a reflexão conjunta e troca de conhecimentos entre professores. Desse modo, eles participam ativamente da formação, expondo pontos de vista, refletindo desafios e possibilidades pedagógicas, minimizando aspectos negativos e potencializando os ganhos sobre a incorporação das tecnologias na sala de aula.

Protagonizando a **Unidade 5: Cooperação (ou interação?) na rede** e **Unidade 6: Cooperação pressupõe diálogo** está a discussão acerca dos processos cooperativos e de interação provenientes dos usos das ferramentas da *web 2.0*.

Também conhecida como a “segunda geração da internet”, a *web 2.0* caracteriza a mudança na forma como a internet é encarada pelos usuários, no que se refere à interação e participação na rede mundial de computadores. Possibilita o desenvolvimento aplicativos pelos usuários de maneira dinâmica, gerando conteúdos criados e modificados por eles, alavancando o trabalho em cooperação para resolução de problemas e satisfação de necessidades, cuja maior característica é a interatividade. No dizer de Xavier (2007, p.4), “a Web 2.0 é a internet feita por gente e não só por sistemas operacionais ou conglomerados corporativos”.

É certo que as ferramentas digitais têm multiplicado as possibilidades de leitura e de escrita, potencializando o diálogo com as diferentes linguagens e lançando também novos desafios aos professores, que precisam considerar essa realidade e adotar ações pedagógicas que privilegiem as múltiplas possibilidades de uso da linguagem que circulam na sociedade contemporânea.

Tendo em vista o cenário atual e as práticas de linguagem que ocupam lugar no dia a dia dos nativos digitais, julgamos as temáticas abordadas nas unidades 5 e 6 como indispensáveis para pensar sobre os “novos” processos de construção de conhecimento,

que envolvem, sobretudo, a cooperação e a interação mediadas pelas ferramentas disponíveis na rede. Sobre esse aspecto, o professor também é chamado a refletir.

Ainda sobre as unidades, as temáticas são abordadas no intuito de fazer o professor conhecer um pouco sobre como se dá o processo de cooperação, comunicação e interação na rede. A intenção é a de apresentar algumas das ferramentas disponíveis na internet, bem como promover seus usos no contexto da formação e a reflexão sobre a incorporação na prática docente. O que constatamos nas propostas adiante:

Atividade 5.5 - Discutindo sobre a Wikipédia

Junto com seu grupo discuta e decida se vocês vão permitir ou não o uso da Wikipédia como fonte de consultas para seus alunos. Busquem o fórum de discussão aberto sobre este tema, no ambiente virtual do curso, e postem sua decisão juntamente com dois argumentos para embasá-la. Após isso leiam as opiniões dos diversos grupos.

Imagem 14 - Proposta de discussão sobre o uso da *Wikipédia* no contexto escolar (RAMAL *et al*, 2009, p. 177)

Após tratar sobre a *Wikipédia*, caracterizando-a como uma enciclopédia colaborativa, o GC propõe, dentre outras, a atividade “Discutindo sobre a *Wikipédia*”. Nesse momento, sugere ao professor pensar sobre a validade de uso da ferramenta no contexto escolar como fonte de pesquisa, compartilhando sua opinião por meio do fórum de discussão.

A estratégia do GC de integrar numa única proposta a reflexão e uso de diferentes ferramentas (*Wikipédia* e fórum de discussão) aparecem também em outras atividades na unidade, permitindo ao professor ter uma experiência muito próxima das práticas digitais vivenciadas pelas crianças e jovens, que num mesmo momento recorrem às diversas ferramentas disponíveis na rede.

Outro exemplo que indica essa integração pode ser constatado na proposta:



Imagem 15 - Proposta de publicação de vídeo no blog (RAMAL *et al*, 2009, p. 181)

Na proposta apresentada, ainda na Unidade 5, podemos verificar mais uma vez a prioridade dada à vinculação entre as ferramentas e as possibilidades de agregá-las numa mesma atividade. A atividade também indica, embora implicitamente, alternativas de utilização das ferramentas em sala de aula.

Dando prosseguimento às discussões que tratam de interação e comunicação na rede, a Unidade 6 aprofunda a discussão sobre a utilidade de ferramentas como *e-mail*, *chats*, redes sociais e fórum de discussão. Para tanto, propõe atividades de exploração de cada uma delas no ambiente *e-Proinfo*, sugerindo, além do uso, a avaliação e reflexão sobre as possibilidades apresentadas pelas ferramentas para a ação pedagógica. O que, de forma acentuada, aparece na proposta seguinte:

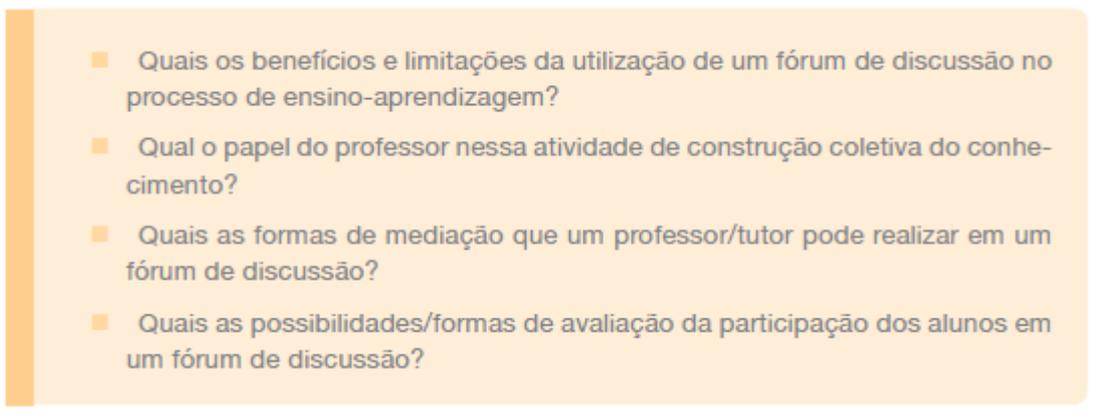
- 
- Quais os benefícios e limitações da utilização de um fórum de discussão no processo de ensino-aprendizagem?
 - Qual o papel do professor nessa atividade de construção coletiva do conhecimento?
 - Quais as formas de mediação que um professor/tutor pode realizar em um fórum de discussão?
 - Quais as possibilidades/formas de avaliação da participação dos alunos em um fórum de discussão?

Imagem 16 - Questionamentos levantados pelo Guia do Cursista sobre o fórum de discussão (RAMAL *et al* 2009, p. 217)

Com muita clareza, podemos constatar nessa proposta a importância dada à atividade de reflexão docente sobre a incorporação de “novas” ferramentas à prática pedagógica. A atenção voltada ao processo ensino-aprendizagem aparece no primeiro questionamento, o que sugere que o processo educativo deve estar centrado primordialmente nesse aspecto. Além disso, verificamos também a importância dada ao papel do professor como mediador na construção do conhecimento. Nesse processo, consideramos, assim como sugere o GC, a necessidade do professor continuamente estar refletindo e ressignificando a incorporação das TIC na prática docente.

A **Unidade 7: Slides digitais na escola**, semelhante às discutidas anteriormente, também aponta contribuições no sentido da formação docente para promoção dos letramentos digitais. E embora seu objetivo evidencie apenas a reflexão sobre a importância da autoria e os efeitos causados por uma apresentação de *slides*, verificamos no decorrer da unidade a possibilidade de reflexão sobre aspectos mais significativos.

A presença do conteúdo no curso de formação justifica-se, no GC, devido ao lugar de destaque que as apresentações de *slides* ocupam no contexto das escolas, em geral. Por meio desta ferramenta, “além do uso de integrado de textos, voz, música e imagens, temos a possibilidade da animação e da leitura não linear” (GC, 2009, p. 90).

Nesse sentido, o GC reconhece as diferentes linguagens que estão associadas ao “tipo de documento digital”, evidenciando seu potencial em relação à produção hipermidiática, que corresponde a reunião de várias mídias num mesmo suporte, ou seja, é a integração de conteúdos, formas, linguagens, sons, possibilitando a construção de significados.

Nesse contexto, o texto do GC aponta para necessidade de construção do que denomina “boas apresentações”, partindo para orientações de caráter conceitual e operacional, no intuito de que toda potencialidade da ferramenta seja, de fato, explorada.

Além da aprendizagem de conhecimentos de caráter conceitual e operacional observadas no decorrer da unidade, verificamos a presença de um momento que caracterizamos como interativo-colaborativo. Neste caso, além de ser proposto aos professores a navegação na comunidade *Slideshare*, o GC orienta também o compartilhamento, via internet, da apresentação construída. Essa sugestão, oferecida pelo GC, nos dá indícios de uma formação em prol dos letramentos digitais, no sentido de afastar os professores da posição de espectadores e torná-los protagonistas de seu aprendizado, participando de atividades que investem na interação social, se por exemplo, compartilham, comentam e fazem *download* de apresentações. Seguem as propostas:

Vamos ver algumas apresentações digitais

Para conhecer algumas apresentações vamos visitar o site da comunidade SlideShare. A SlideShare é uma comunidade na Internet que possibilita compartilhar as apresentações de slides (semelhante ao que o YouTube é para os vídeos). O cadastro é gratuito, assim como a publicação de produções no site. Para visualizar as apresentações você não precisa ser cadastrado no Slideshare. Pode-se encontrar mensagens, poemas, histórias, mas também textos com assuntos científicos ou voltados para uma certa profissão.

Imagem 17 - Proposta para visita à comunidade *SlideShare* (RAMAL *et al*, 2009, p. 235)

Atividade 7.5 - Publicando sua apresentação

Vamos experimentar a publicação de sua apresentação no Slideshare?

Antes de acessar o site, sugerimos que converse com o seu grupo e avaliem a necessidade de realizar aprimoramentos nos slides, incluindo detalhes que tornem o material mais compreensível para seus leitores. Lembre-se que esse público não irá assistir a apresentação do grupo, e assim, contará apenas com as informações contidas nos slides.

Imagem 18 - Proposta para publicação de apresentações na comunidade *Slideshare* (RAMAL *et al*, 2009, p. 247)

Ressaltamos a importância de viabilizar essa vivência aos professores, com o intuito de propiciar uma experiência formativa e de exploração da dinâmica interativo-colaborativa permitida pela rede, considerando o potencial da ferramenta de apresentação de *slides* se vinculada à *web 2.0*. Contudo, desfrutar desse potencial requer um novo modo de agir diante da tecnologia, que exigirá do professor novas posturas e novos investimentos para os processos pedagógicos.

Dentre as unidades de estudo e prática, identificamos ainda na **Unidade 8: Resolução de problemas com a planilha eletrônica**, um objetivo que revela o trabalho com o conteúdo que se aproxima da dimensão reflexiva de formação, que é o de destacar o potencial da ferramenta na disciplina de matemática, citando a exploração de alguns conteúdos, como as quatro operações elementares e funções. Supomos que este aspecto tem potencial para provocar, no professor, o repensar sobre outras possibilidades práticas de uso dessa ferramenta.

A partir dessa explanação sobre os conteúdos e objetivos propostos nas unidades de estudo e prática, podemos constatar o caráter de complementariedade entre as dimensões técnica e reflexiva de formação. A formação, portanto, se constituindo dessas duas dimensões percorre um caminho que envolve desde a apropriação de conhecimentos de caráter técnico e operacional ao investimento em aprendizagens que

provocam o professor o repensar sobre as tecnologias e a incorporação delas à prática docente.

Acreditamos que a existência e aproximação desses conhecimentos, no contexto da formação, implicam numa perspectiva de letramentos digitais que, embora invista em alguns momentos em tarefas práticas, de natureza técnica, dando lugar ao “aprender a fazer” (SAVIANI, 2001), releva, sobretudo, a atividade de reflexividade docente em relação a todo agir que envolve o uso tecnologias no contexto escolar, seja como suporte didático ou como instrumento potencializador dos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, ressaltamos que o modo como essa formação atinge o professor é que vai definir, de fato, quais serão as implicações para a prática pedagógica.

Após a observação das dimensões técnica e reflexiva, verificadas no trabalho com os conteúdos das unidades de estudo e prática, apresentaremos no tópico seguinte a análise dos relatos reflexivos produzidos pelos professores a respeito da vivência do curso de formação, discutindo como dialogam com as orientações prescritas no GC.

4.3 Reflexões docentes sobre a formação: o diálogo com o oficial

O termo diálogo que faremos uso nesta seção designa a maneira como os professores se posicionam em relação às práticas vivenciadas e à proposta prescrita para o curso de Introdução à Educação digital.

Partimos da compreensão do diálogo, fundamentada no pensamento do Círculo de Bakhtin, e que é mais comumente conhecido pelo termo dialogismo, afastando-se da ideia de um diálogo estreito, limitado à forma composicional de narrativas que representam a conversação, a sequência de fala de personagens, o debate, dentre outras formas de interação face a face.

Assim, quando nos referimos a diálogo, neste estudo, nos ocupamos não com o diálogo em si, concreto, mas com toda relação estabelecida discursivamente, que desencadeia no sujeito uma atitude responsiva ativa, a partir do encontro com o outro.

É com base nessa perspectiva que nos debruçamos sobre os relatos reflexivos produzidos por professores. No contexto desta pesquisa, esses relatos são considerados como enunciados que, quando postos lado a lado e confrontados no plano do sentido com o oficialmente prescrito no GC, revelarão relações dialógicas, objeto efetivo inscrito pela natureza dialógica da linguagem, tendo em vista que

para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder (em sentido e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2009, p.66)

É nesse sentido que lançamos nosso olhar sobre os dizeres docentes, trazendo para discussão o que eles podem revelar. Precedendo à análise dos relatos reflexivos, consideramos relevante discutir aspectos envolvidos no processo de produção no *blog* que resultaram em dados importantes para discussão da formação vivenciada pelos professores.

Dos três sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, apenas **P1** demonstrou saber explorar a ferramenta *blog*, seguindo as “Orientações para uso do *blog* Memórias dialogadas de formação”, desde sua identificação no *blog* à postagem do relato reflexivo.

Ao acessar o perfil do **P1**, constatamos que esse professor possui outro *blog*, o “Letras digitais”, o que demonstra que conhece e fez uso, em algum momento, dessa ferramenta, relacionando-a com sua área de formação e atuação. Como observamos na interface do *blog* que administra, a seguir:



Imagem 19 - Blog "Letras Digitais"

Embora percebamos a existência de apenas uma postagem no *blog* “Letras Digitais”, constatamos o investimento de **P1** no uso da ferramenta, que antecede à proposta do *blog* “Memórias dialogadas de formação”.

Em relação a **P2**, atestamos que realizou o envio do relato reflexivo por *e-mail*, justificando que apesar das orientações dadas, a falta de domínio em relação à ferramenta o impediu de usá-lo efetivamente, como

“Não enviei para o blog, pois tive muitas dificuldades de acesso, não domino essa ferramenta, estou enviando como anexo”. (Registro em *e-mail* de P2)

Embora não tenha participado do *blog* compartilhando seu texto, certificamos que a professora acessou o “Memórias dialogadas de formação” e, aceitando o convite, aparece como autora do *blog*.

Apesar disto, observamos que não seguiu as “Orientações para uso do blog Memórias Dialogadas de Formação”, optando pelo uso do perfil *Google+*, que permite o uso de identidade pessoal, conectando o usuário a outros leitores e permitindo o compartilhamento do conteúdo postado na *web*. Para fins de pesquisa, ao acessar o

blog, orientamos para o uso do perfil do *Blogger*, no qual o professor utilizaria, como identidade, um pseudônimo.

A existência do perfil que identifica **P2** é a única evidência da sua presença no *blog*. O que nos garante, minimamente, que teve acesso ao conteúdo existente, como os relatos produzidos pelos outros professores e as “Orientações para produção do relato reflexivo”.

Em relação a **P3** verificamos que foi o primeiro a postar o relato no *blog*. No entanto, apesar de seguir algumas das orientações para o uso do *blog*, criou seu perfil, identificando-se com seu nome.

A maneira dos professores agirem em relação ao *blog* “Memórias dialogadas de formação” nos revela alguns dados importantes da formação. Ressaltamos que a opção pelo *blog*, como instrumento para produção dos relatos reflexivos, justificou-se por entendermos que sendo este um dos conteúdos prescritos na proposta de formação, os professores não teriam dificuldade em utilizá-lo. No entanto, constatamos que existe uma lacuna nesse aspecto, pois dois professores não se mostraram eficientes no uso do *blog*, e apesar de receberem orientações, revelaram desconhecimento em relação à ferramenta.

Ainda sobre esse aspecto, verificamos que apenas **P1** demonstrou conhecer e fazer uso do *blog*. No entanto, compreendemos que esse fato não remete apenas à formação vivenciada, mas a circunstância de já trabalhar na área como podemos observar no perfil construído no *blog* pelo próprio professor, conforme demonstramos a seguir:

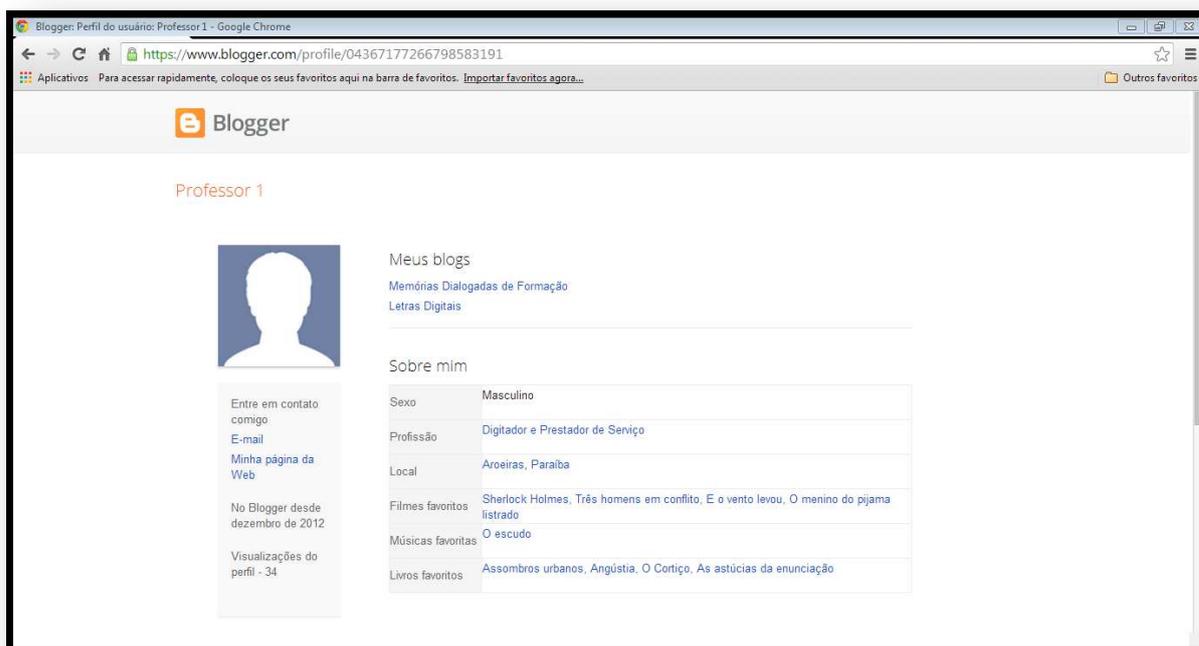


Imagem 20 - Perfil de P1 no blog

A imagem 20 demonstra, que além de professor, **P1** trabalha como digitador, o que indica que faz uso frequente de computadores e certamente já tem certa proficiência ao explorar os recursos e programas disponíveis. A colocação feita por **P1** no rascunho do seu relato reflexivo, também, ratifica nossa afirmação:

“Na verdade eu já tinha certa proficiência com equipamentos de informática, mas pude me aperfeiçoar ainda mais”. (Registro no rascunho do relato reflexivo de P1)

Sobre o uso do *blog*, constatamos, ainda, que após postarem no *blog*, os professores não mais visitaram o “Memórias dialogadas de formação”. Embora tivéssemos realizado comentários em relação aos seus relatos reflexivos, não houve respostas de **P1** e **P3**. O mesmo aconteceu com o **P2**, ao lermos seu relato e comentarmos por *e-mail*, não recebemos resposta.

Acompanhamos as atividades dos sujeitos no *blog* e pela quantidade de acessos, pudemos verificar a frequência de visitas e postagens. Verificamos que os professores não fizeram uso do *blog* em outros momentos senão o de postarem seus relatos. O único indício de atividade no *blog*, que difere das postagens, refere-se ao uso da ferramenta rascunho por **P1**, que aproveitando o espaço, escreveu parte do seu relato e o deixava salvo dando continuidade em outro momento. O que demonstramos na imagem 21:

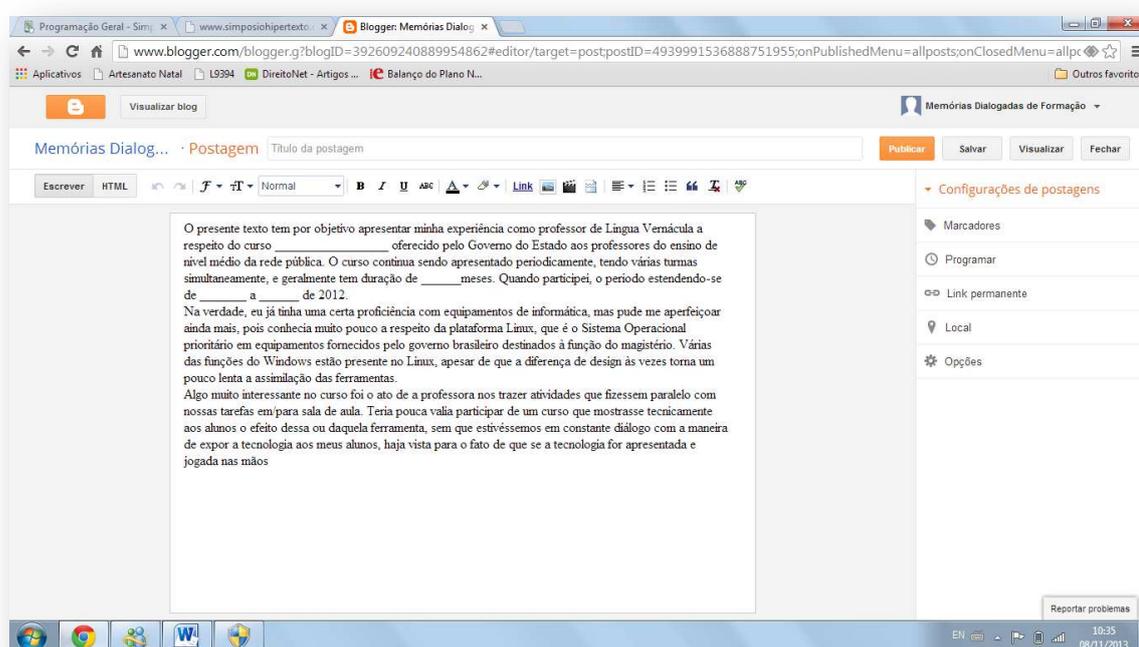


Imagem 21 - Rascunho do relato reflexivo produzido por P1

Embora produzido aos poucos, constatamos, ao ler o relato reflexivo postado por **P1**, que abandonou a versão construída no rascunho e lançou outra produção, evidenciando aspectos diferentes dos até então ressaltados. Ocultando, inclusive, algumas colocações feitas noutro momento que revelavam a avaliação de **P1** sobre a formação vivenciada e que não mais se fizeram presentes na versão do relato reflexivo postada no *blog*. Como exemplifica o fragmento abaixo:

“Algo muito interessante no curso foi o ato de a professora nos trazer atividades que fizessem paralelo com as nossas tarefas em sala de aula. Teria

pouca valia participar de um curso que mostrasse tecnicamente aos alunos o efeito dessa ou daquela ferramenta , sem que estivéssemos em constante diálogo com a maneira de expor a tecnologia aos meus alunos, haja vista para o fato de que se a tecnologia for apresentada e jogada nas mãos...” (Registro no rascunho do relato reflexivo de P1)

Podemos afirmar que a colocação feita por **P1** dialoga de maneira consensual com o que é prescrito no GC, que propõe estimular a reflexão sobre o uso das tecnologias na prática docente, não reduzindo o computador a processos meramente operativos (RAMAL et al, 2009, p.12-13).

Percebemos, neste exemplo, uma aproximação à perspectiva reflexiva de formação, na medida em que relaciona a prática de formação à prática pedagógica do professor, dando sentido concreto ao vivenciado no curso, que nesse contexto não se limita à aprendizagem de conhecimentos técnicos. O que é afirmado por **P1** quando diz que “teria pouca valia participar de um curso que mostrasse tecnicamente o efeito dessa ou daquela ferramenta, sem que estivéssemos em constante diálogo com a maneira de expor a tecnologia aos meus alunos(...)”. Assim, podemos afirmar, de acordo com a reflexão de **P1**, que a formação se constitui à luz das dimensões técnica e reflexiva, e que ambas se complementam.

Ao considerar a formação para os letramentos digitais, destacamos a importância do professor tomar consciência sobre os usos das tecnologias digitais no contexto escolar, refletindo sobre o porquê e para quê utilizá-las em sala de aula. Esta mesma tomada de consciência deverá ocupar os espaços de formação, no intuito de que as dimensões técnica e reflexiva se aproximem e garantam uma formação crítica para os usos das tecnologias na escola.

Recorrendo aos relatos reflexivos, verificamos que ao se reportarem à vivência da formação, os professores estabelecem relações dialógicas com o prescrito no GC, desvelando um diálogo vivo, cujas relações

não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas podem resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa (FARACO, 2009, p. 68).

Nesse sentido, as relações dialógicas apontam ora na direção de consonâncias ou de dissonâncias quando confrontadas com o que prescreve a proposta oficial de formação.

Analizamos, então, os relatos reflexivos, discutindo o perpassar da formação vivenciada nas dimensões técnica e reflexiva e que revela, no dizer docente, a inclinação para uma dimensão de formação em detrimento da outra.

As vozes dos professores muito têm nos dito sobre o processo vivenciado. Ao recorrer às memórias de formação, alguns aspectos são colocados em evidência, demonstrando o que de fato significou essa vivência para os professores. Essas vozes nos mostram que “narrar é lembrar, e ao mesmo tempo, esquecer; algumas lembranças se sobrepõem a outras, talvez pelo grau de importância que a elas é atribuído ou pelos recalques que ficaram gravados no inconsciente” (CORACINI, 2010, p. 41).

Debruçando-nos sobre os relatos, pudemos constatar que postos lado a lado, dialogam entre si sobre a formação. Dentre esses momentos de aproximação, no qual, muitas vezes, os dizeres se confundem, citamos fragmentos que revelam a importância que atribuem ao sistema *Linux* como aspecto central da formação:

“A novidade maior foi todos esses programas serem apresentados em plataforma Linux, um Sistema Operacional em ascensão no mercado, pela sua praticidade e segurança, e não em Windows, o Sistema Operacional mais comumente usado”. (Registro no relato reflexivo de P1)

“curso com o principal objetivo de adquirir conhecimentos sobre o sistema operacional LINUX, este que vem implantado nos computadores instalados nas escolas pelo MEC, e que muitas vezes é visto como um inimigo dos profissionais da educação, já que os mesmos não têm acesso a esse sistema operacional fora da sala de aula, fato que se torna em um empecilho para o uso dos inúmeros laboratórios de informática espalhados por todo o país”. (Registro no relato reflexivo de P2)

“pude conhecer o sistema Linux que é excelente para nós professores, porém poucos o utilizam”. (Registro no relato reflexivo de P3)

Com base nesses fragmentos, afirmamos que o fato de se depararem com um novo sistema operacional, diferente do mais comumente utilizado em computadores, aparece para os professores como novidade, mas também como desafio e imposição.

O destaque dado ao *Linux* nos relatos demonstra, em parte, aproximação com o texto do GC, que já na Unidade 1 traz definições e justificativas acerca do porquê da escolha e utilização desse sistema operacional nos equipamentos cedidos pelo governo.

No entanto, ao se referirem ao *Linux*, os professores apresentam outros motivos que vão de encontro ao que está presente no GC, revelando desconhecer, de fato, o motivo da escolha desse sistema operacional em detrimento de outro. Apesar disso, os professores visualizam vantagens em relação ao uso do *Linux*, como podemos comprovar nos fragmentos de **P1** e **P3**.

A manifestação de recusa em relação ao *Linux* também pode ser comprovada na escrita de **P2**, que confere ao sistema operacional o título de “inimigo dos profissionais da educação”. Esse dizer revela a percepção que **P2** tem do curso como uma imposição, pois se é o sistema operacional *Linux*, o que “vem implantado nos computadores instalados nas escolas pelo MEC”, para **P2** o caminho para fazer uso desses equipamentos atravessa, inevitavelmente, a formação.

Além desse aspecto, **P2** aponta que os professores “não têm acesso a esse sistema operacional fora da sala de aula”, o que torna mais difícil a exploração do *Linux*. Esse discurso nos leva a acreditar que na perspectiva de **P2** o curso de formação é de caráter restrito à aprendizagem de conhecimentos técnicos, pois **P2** não consegue estabelecer relação entre este e outro sistema operacional utilizado fora da sala de aula, demonstrando resistência diante do *Linux*.

As colocações feitas por **P2** distancia-se do que está descrito no GC, que justifica a escolha pelo sistema operacional, por ser

desenvolvido especialmente para uso de professores, gestores e alunos da rede pública de ensino. O desenvolvimento do *Linux Educacional* teve como

premissa básica a customização (adequação) do ambiente computacional às necessidades educacionais, com aplicativos de produtividade, diversos conteúdos multimidiáticos (Portal do Professor, TV Escola, Rived, Domínio Público, dentre outros). No entanto, reconhece a necessidade de formação para que possa fazer uso dos equipamentos e laboratórios de informática instalados pelo MEC. (RAMAL *et al*, 2009, p. 62).

O desconhecimento dos professores em relação ao *Linux* e o lugar conferido ao sistema operacional no contexto da formação é de grande relevância a ponto de confundir-se com o objetivo do curso, como afirma **P2**, no fragmento “[...] curso com o principal objetivo de adquirir conhecimentos sobre o sistema operacional LINUX”.

Como constatamos na análise do GC, o objetivo do curso afasta-se do descrito por **P2**, integrando aspectos que vão além da aprendizagem de ferramentas para utilização do *Linux*. No entanto, reconhecemos que este é um conhecimento fundamental, visto que subsidia o professor nas etapas seguintes que além de técnica exigem reflexão pedagógica sobre os usos das tecnologias digitais.

Com base nas colocações que os professores fazem sobre o Linux, percebemos que eles revelam uma atitude responsiva ativa com o que prescreve o GC, fazendo réplicas ao dito e confrontando posições. Podemos perceber que há, em ambos enunciados – do GC e do professor -, o reconhecimento da necessidade de formação para o uso desse “novo” sistema operacional, embora nem sempre essas significações aconteçam de forma consensual.

Ainda sobre o objetivo do curso, embora **P2** apresente uma concepção limitada em relação ao que propõe o GC como objetivo geral do curso, **P1** se posiciona criticamente sobre o que representa e objetiva aquele momento de formação, o que podemos observar no fragmento abaixo:

“Durante o período de 05/10 a 31/12/2012 o Governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, ofereceu um curso intitulado Introdução à Educação Digital, destinado aos professores da rede Estadual de Ensino, com o objetivo de incentivá-los à prática de engajamento da tecnologia em sala de aula. (...)Estamos na era da informação, em que notícias, conhecimentos, novas formas linguísticas trafegam muito rápido no mundo, e esse mundo de informações está muito acessível às crianças, adolescentes, jovens, fenômeno que alerta para a necessidade do conhecimento do uso do computador a fim de

direcionar os discentes para que usem da melhor maneira a ferramenta que têm em mãos”.(Registro no relato reflexivo de P1)

O posicionamento de **P1** indica a compreensão que tem em relação ao lugar que as tecnologias digitais ocupam no cenário atual, apontando para o fato de que os professores não podem trabalhar como se essa realidade não existisse, e a escola como “local da formação das novas gerações, esta reflete também as características da própria sociedade” (ARRUDA, 2009, p.14).

Nesse sentido, **P1** ressalta que “estamos na era da informação, em que notícias, conhecimentos, novas formas linguísticas trafegam muito rápido no mundo, e esse mundo de informações está muito acessível às crianças, adolescentes, jovens”, justificando a necessidade do conhecimento docente para uso do computador, tendo em vista a mediação com os educandos para que possam orientá-los a fazer melhor uso das ferramentas que têm acesso.

A reflexão feita por **P1** também está presente no GC, quando considera os alunos como nativos digitais, se comparados com os professores imigrantes digitais. Para Prenski (2011)¹³, os nativos digitais são aqueles que “cresceram com a tecnologia digital e usaram isso brincando, por isso não têm medo dela, a veem como uma aliada. Já os imigrantes digitais são os que chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram se adaptar”.

Algumas colocações presentes nos relatos reflexivos nos indicam o lugar ocupado pelos professores nesse contexto. **P2** e **P3** demonstram, nos seus dizeres, que estão situados no grupo dos imigrantes digitais. **P1**, embora não se reconheça no mesmo grupo, indica a relevância da formação, considerando as dificuldades dos colegas professores em relação ao uso das tecnologias. Afirmações que podem ser comprovadas nos fragmentos:

¹³ Entrevista veiculada pela Folha.com. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.html> Acesso em: 10 de outubro de 2013.

“A princípio, confesso que me pareceu um evento de não muita valia, pois imaginava que os professores já dominassem suficientemente o conteúdo de informática a ponto ao menos para a elaboração dos seus trabalhos, mas estive com colegas que mal sabiam manusear um mouse. Foi quando percebi a grande importância daquele empreendimento”. (Registro no relato reflexivo de P1)

“Estou totalmente perdida quanto ao uso do blog, não sei nem por onde começar, ou melhor, entrar; o cômico é que estou falando a respeito de um curso de informática, o que se supõe que tudo isso deveria ter sido explorado de maneira satisfatória pelo mesmo”. (Registro no relato reflexivo de P2)

“Penso que o curso nos deu um suporte para iniciarmos no mundo das novas tecnologias (...) No meu caso ainda sou uma aprendente, até por que a cada dia surge uma inovação tecnológica”. (Registro no relato reflexivo de P3)

Podemos observar já na colocação feita por **P1** a compreensão que tem sobre o “conteúdo de informática” como requisito para as demais aprendizagens advindas do curso. Nesse instante, **P1** reconhece a relevância da formação, uma vez que irá subsidiar a prática dos usos das tecnologias em sala de aula, como ressaltado quando define o objetivo do curso.

Os dizeres de **P2** e **P3**, no que se refere ao conhecimento sobre as tecnologias, ratifica a colocação feita por **P1**. Cabe observar que **P3** se reconhece como iniciante e “aprendente” no mundo das novas tecnologias, indicando no seu discurso que o fato de a cada dia surgirem inovações tecnológicas, lhe impõe a posição de permanente aprendiz. Essa reflexão feita por **P3** traz implicações para a necessidade constante de recorrer aos cursos de formação continuada, uma vez que a vivência de um curso específico não dá conta de todo conhecimento necessário para lidar com uma “sociedade de mudança, com alto nível e vertiginoso avanço do conhecimento” (IMBERNÓN, 2002 apud BETTEGA, 2010, p. 46).

Ao se referir à falta de conhecimento sobre o uso do blog, **P2** demonstra uma atitude de desconhecimento total em relação à ferramenta, que, em sua opinião, deveria ter sido melhor explorada no curso de formação. Acreditamos que essa reflexão sobre o

blog só esteve presente no relato produzido por **P2** pela necessidade de uso do “Memórias dialogadas de formação” para postagem do relato reflexivo.

O fato de não conseguir usar o *blog* caracteriza uma situação denominada por **P2** de “cômica”. Essa maneira de se expressar em relação à falta de conhecimento sobre o *blog* manifesta uma postura de insatisfação ao que caracteriza como “curso de informática”.

Nesse aspecto, a reflexão de **P2** se aproxima do que prescreve o GC. De fato, o conteúdo sobre *blog* é um dos conteúdos do curso de formação que integra a proposta do PA, como constatamos na primeira etapa de análise deste estudo. No entanto, no dizer de **P2**, este conteúdo não foi explorado de maneira satisfatória.

Consideramos ainda que **P2** apenas percebe essa “falha” na formação ao se deparar com uma prática social que exigiu esse letramento digital. Essa constatação nos aproxima da discussão alavancada por Street (2010), quando, ao se referir ao letramento digital, defende que não é o computador como máquina que determina o letramento, mas as práticas sociais que determinam como usamos o computador, a tecnologia.

Nesse sentido, refletir sobre a formação docente para as práticas letramentos digitais é de grande relevância para conhecermos qual o lugar que a tecnologia ocupa nesse contexto. O que os professores de fato aprendem? É uma formação centrada na aprendizagem técnica para exploração de ferramentas e programas? Ou é uma formação reflexiva, que além da aprendizagem técnica envolve reflexão pedagógica sobre os usos das tecnologias determinados pelas práticas sociais?

Em relação aos conteúdos trabalhados, verificamos que o curso buscou de maneira mais específica, direcionar a formação para uso de *netbooks* a serem recebidos pelos professores por meio do projeto “Educador Digital”. A formação orienta-se para uso de ferramentas e programas do Linux Educacional, o que verificamos nos relatos dos professores também quando se referem aos conteúdos. Como observamos no fragmento seguinte:

“No curso, foram apresentados vários programas que servem para agilizar o trabalho do professor, que realmente precisa muito de velocidade no dia-a-dia, como programas para a criação e edição de textos bem organizados, criação de planilhas eletrônicas, que servem em muito para o gerenciamento de dados, efetuação de cálculos, representação de dados por gráficos” (Registro no relato reflexivo de P1).

A escrita de **P1** revela o que, de fato, tem sido a vivência do curso. Seu enunciado aponta para uma formação centrada na aprendizagem de conhecimentos “que servem para agilizar o trabalho do professor”. Ao definir os programas e conteúdos trabalhados, lhes atribui funções de auxílio ao professor, que aparenta ser, nesse contexto, o mais beneficiado com o uso da tecnologia.

Os conhecimentos aprendidos no curso, evidenciados por **P1**, revela o caráter de facilitador do trabalho do professor, numa perspectiva que indica um direcionamento para técnica.

Dialogando na direção de consonância com o dizer desse professor, **P3** também atribui importância às possibilidades de amparo ao professor, vislumbradas quando da aprendizagem de manuseio de algumas ferramentas, o que observamos quando se refere à aprendizagem de uso da planilha eletrônica - Calc, “a qual é útil para a realização de cálculos das notas dos nossos alunos, inclusive muito prática para calcular as médias”.

Ao falarem sobre as vivências do curso, os professores também não enfatizam o trabalho com o aluno, nem investem na reflexão sobre o uso das tecnologias evidenciando a prática pedagógica. Encontramos indícios, apenas na escrita de **P1**, sobre a possibilidade de utilizar os conhecimentos aprendidos no curso em sala de aula, com os alunos. O que constatamos no fragmento abaixo:

“Também foi apresentado programa para apresentação de slides com efeitos que tornam a exposição das aulas bastante atrativas. Um ótimo recurso para a exposição dos trabalhos dos alunos, e até mesmo criação de um ambiente

para compartilhamento de conhecimentos, é o blog, também explorado no curso”. (Registro no relato reflexivo de P1)

Embora a figura do aluno apareça nas colocações feitas por **P1** em relação à apresentação de *slides* e o trabalho com o *blog*, percebemos, em ambas as propostas, o destaque dado ao uso da tecnologia como um suporte ou recurso para tornar as aulas “bastante atrativas” ou como um “ótimo recurso para a exposição dos trabalhos dos alunos”.

O indício de uma perspectiva que possa envolver o uso da tecnologia no contexto escolar, dentro de uma perspectiva mais reflexiva, é evidenciada por **P1** apenas quando menciona o *blog* como “ambiente para compartilhamento de conhecimentos”. Sobre esse aspecto, pensamos que o fato de existir anteriormente o engajamento de **P1** como administrador do *blog* “Letras Digitais” pode ter o impulsionado a perceber o potencial pedagógico dessa ferramenta, enxergando novas possibilidades que envolvem o contexto escolar. Pois, embora **P1** afirme que o *blog* foi “também explorado no curso”, não descreve nenhuma proposta vivenciada durante a formação. Essa constatação pode ser ratificada ao recorrermos à colocação de **P3** sobre o conteúdo *blog*, quando diz:

“Era também proposta a criação de um blog, porém como alguns alunos não tinham ainda nenhum conhecimento em informática isso na minha turma não houve tempo suficiente”. (Registro no relato reflexivo de P3)

Não temos clareza do que motivou esta colocação de **P3** sobre o *blog*, talvez apareça como uma justificativa por não ter conseguido postar seu relato no “**Memórias dialogadas de formação**” ou até mesmo pelo próprio desejo de aprender a dominar essa ferramenta que ganha tanto destaque no PA, mas que na prática parece não ter encontrado tanto espaço, divergindo do que está oficialmente prescrito para formação docente.

Em relação aos conteúdos citados pelos professores, quando se referem às aprendizagens do curso de formação, observamos nos relatos o investimento em alguns dos conteúdos descritos no PA, embora nenhum dos professores indique o desenvolvimento de projeto algum, como sugerido na proposta do curso de formação.

Parece-nos, pois, que os conteúdos foram trabalhados sem que houvesse, de fato, o vínculo sugerido no GC. Nesse sentido, os enunciados dos professores dialogam com a proposta oficialmente prescrita, apontando dissonâncias e comprometendo o movimento de **ação-reflexão-ação** sugerido no decorrer do texto do GC.

A proposta para formação, por sua vez, recomenda a execução das atividades no contexto do curso, partindo de projetos de aprendizagem com temáticas definidas pelos cursistas/professores, aproximando-se assim da realidade dos professores e possibilitando a construção de sentido e significado em relação à vivência.

De acordo com o oficialmente prescrito, deveria existir o vínculo entre atividades de **conceitos** sobre a tecnologia, de **operação** das ferramentas, de **reflexão pedagógica** e de significação **pessoal** de conceitos. No entanto, ao analisarmos os relatos reflexivos, percebemos que os professores só fazem referência ao conhecimento de natureza técnica, que se situa ora na aprendizagem de conceitos, ora no domínio de operação das ferramentas. O que fica evidente no fragmento, a seguir:

“[...] pude conhecer o básico do BrOffice.org, de atalhos do mesmo, criamos atalhos, salvamos documentos, digitamos e formatamos textos.(...)Posso dizer que o curso que foi muito proveitoso, todavia acreditava que fosse ser mais intenso”. (Registro no relato reflexivo de P3)

Ao comentar sobre o curso, **P3** faz referência a um dos conteúdos explorados durante a formação, que é o *BrOffice.org*, que se refere aos programas de processador de textos (o Writer), planilha eletrônica de cálculos (o Calc), e o editor de apresentações (o Impress), conteúdos que fazem parte no GC da **Unidade 4: Elaboração e edição de texto e Unidade 7: Slides digitais na escola**. No entanto, pelas ações descritas por **P3**

podemos observar que a aprendizagem restringiu-se à natureza técnica de formação, uma vez que, no PA, as ações que envolviam o uso das ferramentas do *BrOffice.org* estavam vinculadas a outras propostas como uso de *e-mail* e *blog*. A primeira não foi sequer citada nos relatos reflexivos. Já o *blog* aparece nos dizeres dos professores, ora como proposta não vivenciada, ora como um conteúdo explorado durante a formação, informações que se contrapõem, considerando que os professores frequentavam a mesma turma.

Outro dado que demonstra o investimento dado às propostas de natureza técnica/operacional pode ser observado no enunciado de **P2** quando escreve que:

“O curso em questão trouxe um grande leque de conhecimento para os seus aprendizes, pois buscou mostrar de maneira clara todos os programas básicos do Linux que precisam ser utilizados em sala de aula, mesmo que sendo resumidamente, deu para termos acesso ao que é cobrado para que o referido sistema educacional seja utilizado em sala de aula. Fomos informados de como utilizar cada programa para o nosso benefício enquanto professor e enquanto educador”. (Registro no relato reflexivo de P2)

Ao referir-se ao “leque de conhecimento” oportunizado pelo curso de formação, **P2** menciona os “programas básicos do Linux” e a respeito dessa aprendizagem complementa que “deu para termos acesso ao que é cobrado para que o referido sistema educacional seja utilizado em sala de aula”. Diante desse enunciado, fica evidente a necessidade de aprender a utilizar o sistema operacional *Linux* e seus programas, para fazer uso em sala de aula, dos equipamentos disponibilizados pela escola.

Desse modo, a preocupação parece centrar-se, durante o curso, no “como fazer”, buscando subsidiar o professor a conhecer programas e recursos, o que é comprovado quando **P2** revela “Fomos informados de como utilizar cada programa para o nosso benefício enquanto professor e enquanto educador”. Sobre esta última colocação, podemos observar a superficialidade declarada por **P2** a respeito da formação, pois ao escrever que foram “informados” revela, mesmo que indiretamente, que não vivenciaram

o curso seguindo as orientações traçadas no GC no que se refere à vivência do PA e as situações que se situam numa perspectiva reflexiva.

A superficialidade em relação à formação também pode ser comprovada quando enunciam que “o curso que foi muito proveitoso, todavia **acreditava que fosse ser mais intenso**” ou ainda que o curso “buscou mostrar de maneira clara todos os programas básicos do *Linux* (...) **mesmo que sendo resumidamente**” (grifos nossos).

As expressões utilizadas pelos professores revelam a posição avaliativa dos sujeitos em relação ao discurso do GC. Ao esperar um curso “mais intenso”, ou caracterizar a formação como algo realizado “resumidamente”, os professores demonstram uma atitude responsiva em relação ao que foi proposto, envolvendo-se num diálogo com a formação prescrita, que revela dissonâncias entre o planejado, o executado e o esperado pelos professores.

Os professores, quando refletem sobre o curso, reconhecem que aprenderam muito, evidenciando com mais ênfase o conhecimento sobre processadores de texto, planilhas de cálculos e apresentações de *slides*. No entanto, não estabelecem relação dos usos de programas voltados à prática pedagógica, ou seja, não fazem nenhuma reflexão pedagógica sobre o conhecimento aprendido no curso e as possibilidades de uso, numa perspectiva crítica, das tecnologias na escola com base nos conteúdos vistos no decorrer da formação.

Apesar de revelarem aprendizagens, os professores também conseguem constatar uma lacuna na formação que, de acordo com a análise dos relatos reflexivos, tem se reduzido ao repasse de conhecimentos de natureza técnica, quando não, apontam superficialmente para possibilidades de uso, como é o caso do *blog*, embora apareça pontualmente e de maneira fragilizada nos dizeres docentes.

Com base nas Teorias que recorreremos neste estudo, os dados são reveladores de uma formação que prescreve oficialmente uma proposta que valoriza a reflexividade docente, embora na prática seja mais evidente um modelo que se aproxima da

racionalidade técnica. Nesse ponto, os enunciados docentes revelam um movimento dialógico que se aproxima do prescrito, interrogando-o algumas vezes frente ao que, de fato, vivenciaram no curso de formação. Essas indagações se constituem como réplicas ativas ao “dito” oficialmente, manifestando as relações que se estabelecem entre os enunciados e desvelando o significado da formação para os professores. Frente ao exposto, passamos às considerações finais, apresentando e discutindo os resultados alcançados neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença/inserção das TIC nas práticas sociais, mostra-se como uma questão potencializadora de discussões nas mais diferentes esferas da sociedade.

Em relação à educação, mais especificamente, ao contexto escolar, a chegada das TIC, também tem motivado efusivos debates que envolvem diferentes aspectos, entre eles o como usar e se beneficiar das tecnologias nas situações de ensino, tornando os conteúdos mais atraentes e promovendo a participação ativa dos alunos, em sala de aula.

Ao reconhecermos que cada vez mais as práticas envolvendo os letramentos digitais são assumidas pelos jovens, pensamos que a escola não deve se opor a essas práticas que circulam no mundo digital e que define a condição padrão letrada hoje.

Somam-se a estas questões as preocupações que envolvem o uso, pelos alunos, de celulares, *smartphones* e outros aparatos tecnológicos que conectados à internet, apresentam um leque de atrativos e possibilidades de interação, lançando, assim, desafios para as escolas e colocando, muitas vezes, os professores na condição de expectadores, tendo em vista que não estão preparados para interagirem com a realidade das tecnologias, que tem merecido e recebido atenção nos debates que envolvem a temática.

Pontualmente em relação aos professores, o uso das TIC representa, em muitos casos, um desafio surgido com as novas práticas de leitura e escrita que emergem na contemporaneidade. Diante disto e considerando os investimentos que têm sido observados, no sentido de formar professores para trabalharem com as tecnologias é que delineamos esta pesquisa, partindo da investigação do ProInfo Integrado e, de modo mais específico, do curso Introdução à Educação Digital.

Aos nos envolvermos na discussão da formação docente para uso das TIC nas práticas pedagógicas, nos deparamos com um percurso pouco explorado e que começa,

aos poucos, a ser sinalizado. À guisa de conclusão de nosso estudo, apresentamos os resultados alcançados, norteados pelas perguntas de pesquisa que aqui serão retomadas.

Diante do questionamento “Que orientações o curso de Introdução à Educação Digital oferece aos professores para uso das tecnologias digitais?” percorremos, orientados pelo Guia do Cursista (GC), os caminhos da formação e esbarramos em duas principais vias: a técnica e a reflexiva, que ocasionalmente se interceptam, mas que quando afastadas apontam para direções distintas que incidem sobre a formação.

De modo geral, constatamos que a formação é guiada, de acordo com o oficialmente prescrito, para uso de computadores/*netbooks* recebidos pelos professores para uso didático-pedagógico, a partir da exploração de programas e recursos que fazem parte do Linux Educacional. Esta realidade, a nosso ver, trouxe limitação para os momentos de formação, se consideramos as práticas de letramentos digitais que professor e alunos estão envolvidos e que abarcam usos de programas, aplicativos e recursos que se fazem significar nas práticas sociais mais amplas e que são de livre escolha. Nesse sentido, constatamos que o direcionamento ao uso do computador/*netbook* e sistema operacional Linux, não considerou, efetivamente, o contexto real de uso das tecnologias, distanciando-se, de certo modo, do que compreendemos como uma formação em prol dos letramentos digitais, que parte de uma dimensão que abrange a aprendizagem técnica, mas que alcança, sobretudo, a perspectiva crítica, voltada às práticas sociais.

Ainda em relação ao oficialmente prescrito para formação, verificamos no GC o investimento e interseção entre conhecimentos para o manejo de ferramentas e programas além de conhecimentos que sugerem o (re)pensar do professor em relação ao uso das tecnologias no contexto escolar. Constatamos, ainda, que o vínculo desses conhecimentos no documento se faz presente na proposta de Projeto de Aprendizagem (PA), partindo de uma temática escolhida pelos professores, para exploração de todos os

conteúdos do curso de forma contextualizada e valorizando interesse dos cursistas/professores.

Ao analisar o PA e os objetivos descritos para cada unidade de estudo, definimos nossas categorias de análise em **dimensão técnica de formação** e **dimensão reflexiva de formação**, considerando os conhecimentos que são realçados em cada uma das propostas.

De acordo com o manual, concluímos que os professores vivenciam as duas perspectivas de formação, principiando de um conhecimento mais elementar (técnico) e passando, posteriormente, para a reflexão sobre o espaço que as tecnologias ocupam no cenário atual e como integrá-las (no caso do GC, o uso do computador/*netbook*) à prática pedagógica. Desse modo, os conhecimentos se complementam e revelam o investimento numa formação que não se esgota na técnica, mas que, a nosso ver, reconhece a necessidade desse primeiro saber, em relação aos imigrantes digitais (PRENSKI, 2011). Uma questão que há de ser considerada quando nos referimos à formação para letramentos digitais daqueles que estão começando a interagir com as novas práticas de leitura e escrita que emergem do contexto digital.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa “Que reflexão fazem os professores sobre o processo de formação vivenciado?” nos ocupamos em interpretar os dizeres dos professores sobre o as vivências do curso, levando em conta os relatos produzidos no *blog* “Memórias dialogadas de formação”. Nesse sentido, confrontamos os registros dos professores com o oficialmente prescrito, identificando a relação de dialogicidade (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]) que estabelecem entre si.

Diante das colocações dos professores e considerando as categorias de análise, verificamos que os dizeres dos professores dialogam, a todo o momento, com o documento oficial, sendo o professor responsivamente ativo ao processo de formação, revelando convergências e divergências entre o prescrito e o vivenciado.

Em relação às convergências com o GC, podemos identificá-las quando os professores se referem, por exemplo, ao reconhecimento da necessidade de formação para uso das tecnologias na escola, bem como ao lugar central que o sistema Linux ocupa no curso. Avaliamos que esses aspectos estão presentes nos relatos e que se aproximam das discussões trazidas pelo GC, que reserva a parte introdutória do documento para tratar dessas questões.

A constatação que nos revela, mais profundamente, o caráter assumido pela formação docente situa-se nas divergências entre as narrativas docentes e a proposta de formação. A primeira divergência encontrada nos relatos dos professores quando postos em relação com o GC, aparecem já na compreensão envolvendo o objetivo do curso que para os professores chega a confundir-se como um curso de informática, afastando-se da proposta de formação presente no documento, que sinaliza para uma formação que assume um caráter para além do saber utilizar um computador e seus principais programas e ferramentas.

Nessa perspectiva, constatamos que o que vem a determinar o momento de formação como um curso de informática, do ponto de vista docente, se confirma quando os professores se referem aos conteúdos/conhecimentos provenientes do curso. As colocações dos professores fazem referência à aprendizagem de conteúdos de natureza técnica, que envolvem o conhecimento de teclas de atalho, criação e salvamento de documentos, edição e formatação de textos. O que nos remete à existência, também na prática, da dimensão técnica de formação.

Ainda em relação aos conteúdos e a forma como foram trabalhados no decorrer da formação, os professores não fazem referência ao que está prescrito no GC quando se propõe as atividades de reflexão, bem como não vivenciaram a proposta de PA que seria, no âmbito dessa formação, a única possibilidade de vivência contextualizada com o cenário escolar e interesse dos cursistas, sugerindo a reflexão sobre questões e estratégias para os usos das tecnologias na prática pedagógica.

Sobre esse fato, verificamos que embora reconheçam a relevância desta formação, os professores apontam para o caráter reduzido do curso, o que pode ser comprovado quando confrontamos os relatos com a proposta de formação.

Comprovamos também que, apesar de haver interesse dos cursistas, muitos dos conteúdos foram desconsiderados durante a formação. A exemplo do *blog* (citado pelos professores) e de outras ferramentas da internet que, na nossa perspectiva, são as principais vias de acesso às novas práticas sociais de leitura e escrita no meio digital, articulando diferentes modalidades de linguagem e promovendo novas formas de aprender mediadas pela tecnologia, considerando, sobretudo, práticas reais de uso da língua.

Diante do exposto e refletindo sobre a formação oferecida/vivenciada, constatamos que, embora o oficialmente prescrito delinear 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.

Pensamos que as constatações permitidas por este estudo trazem algumas contribuições no sentido de possibilitar refletir sobre as mudanças sociais e tecnológicas atuais, sugerindo que muito ainda precisa ser feito no sentido de preparar os professores para lidarem com toda a diversidade trazida pelo contexto digital, que acaba questionando os modelos de formação existentes, para utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

É imprescindível considerar que se, de fato, o objetivo é potencializar o envolvimento dos professores com as práticas de letramentos digitais, o caminho a ser percorrido passa inevitavelmente pelo fazer um uso educativo. 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.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, p.79-92, jan./jul. 2007
- ARCOVERDE, R. D.de L. Prática de letramento no ambiente digital. **Revista Língua Escrita**. Rede escrita: UFMG, v.2, 2007.
- ARRUDA, Eucídio. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In. FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas(org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2009, p. 13-22.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
_____. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: HUCITEC, 2009 [1929].
- BAWDEN, David. "Origins and Concepts of Digital Literacy". In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Ed.). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008.
- BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.18).
- BRAGA, Denise Bertóli Braga. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, Angela B; CAVALCANTI, Marilda C.(orgs.). **Linguística aplicada suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2007, p. 181-198
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
_____. **Referenciais para formação de professores Rede nacional**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores.**III Congresso Ibero-Americano EducaRede**, 2006. Disponível em:
<http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf> Acesso em: 25 de mar. 2012.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORACINI, Maria José R. F. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José R. F. (orgs). **Escrit(ur)a de Si a Alteridade no Espaço Papel-Tela**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2010.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: _____ e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: autêntica, 2007, p.25-40

DEMO, Pedro. Web 2.0 e suas ferramentas. In: DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7.ed. São Paulo: Cortez: 2012.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação.** 3.ed.Lisboa: Dom Quixote, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência:** a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. **Confronting the Challenges of Participatory Culture:** Media Education for the 21st Century. Occasional Paper. Boston, MA: MIT/MacArthur Foundation, 2006.
Disponível em:http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas - SP: Mercado das Letras,1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. “Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education”. **Digital Kompetanse:** Nordic Journal of Digital Literacy, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2006. Disponível em: <www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF4280/h08/Lankshear2006DigitalLiteracy.pdf>.

_____. **Digital Literacies:** Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, 2008.

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.

LIMA, Samuel de Carvalho; LIMA-NETO, Vicente de. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAUJO, Júlio César; DIEB, Messias. **Letramentos na Web.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. SP: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Célia Maria de. O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta. **Revista da Faculdade do Seridó,** v.1, n. 0, jan./jun. 2006.

NÓVOA, António. Formação dos professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3.ed.Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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.

QUARTIERO, Elisa Maria. Formação continuada de professores nos núcleos de tecnologia educacional: conteúdos e metodologias. In: FANTIN, Monica; RIVOTELLA, P.C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2012.

RAMOS, Edla Maria F.; ARRIADA, Monica Carapeços; FIORENTIN, Leda Maria Rangearo.. **Introdução à Educação Digital** . 2. ed. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009.

RIBEIRO, Maria Henrichs. Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo.(**Dissertação**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012, 235p.

ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Shirley Neves dos; ALMEIDA, Rute. **Prática de leitura: compreensão responsiva de Bakhtin na construção do leitor ativo**. Disponível em: <http://conversasbakhtinianas.blogspot.com.br/2009/10/pratica-de-leitura-compreensao.html> . Acesso em 4 de novembro de 2013.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (coord.) Os professores e a sua formação. 3.ed.Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Izabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez: 2012.

SILVA, Sandro Luiz da. Letramento digital de professores em contexto de formação continuada(**Dissertação**). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004. 145 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**. v.23, n.81, p.143-160, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 12/02/2009.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: estudos e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

XAVIER, A. C. Hiperleitura e interatividade na *Web 2.0*. In: RETTENMAIER, M. & RÖSING, T. (Org.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo o Fundo, 2007.

_____. **Retórica Digital**: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador. Recife: Pipa Comunicação, 2013.
< http://issuu.com/pipacomunica/docs/ebook-retorica-digital_antonio-carlos-xavier >

APÉNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: *Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente*

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se você decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, você não será penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude

Eu, _____ residente e domiciliado _____ na _____, _____ (nacionalidade), _____ (anos), _____ (estado civil) portador da cédula de identidade, RG _____ abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa “*Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente*”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde, cujo objetivo geral é investigar a formação vivenciada pelos professores para uso das TIC na escola, considerando a promoção de letramentos digitais.

Tenho conhecimento de que a pesquisadora Marta Jordanna Queiroz Ouriques, cujo e-mail e telefone são respectivamente, martaqueirozz@gmail.com e (83)9617-4581,

estará à minha disposição para que a qualquer momento eu entre em contato com a mesma para tirar possíveis dúvidas quanto à pesquisa e/ou a minha participação.

Estou ciente que:

I) As aulas do curso Educador Digital, do qual participo, poderão ser acompanhadas em alguns momentos pela pesquisadora Marta Jordanna Queiroz Ouriques e os depoimentos que possivelmente darei em sala de aula poderão ser usados com o meu consentimento.

II) Serão utilizadas por Marta Jordanna Queiroz Ouriques, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: relato que escreverei refletindo e avaliando o curso de formação Educador Digital do qual participo, proposta de atividade pedagógica em letramentos digitais por mim planejada, e entrevista com a pesquisadora, a mesma gravada em áudio.

III) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;

IV) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará um código (ex.: P1, P2...) para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados.

V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a

divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Aproveitamos, por fim, para reiterar nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso que será dado as informações coletadas nesta pesquisa.

Campina Grande, ____ de _____ de _____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO “PERFIL DOCENTE”



CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino



“Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente”

Questionário

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração à pesquisa que ora desenvolvemos. Para tanto, esperamos que você responda de maneira clara e objetiva o questionário que apresentamos, cujo objetivo consiste em traçar um perfil dos sujeitos participantes da nossa pesquisa, em relação ao objeto desse estudo. Vale ressaltar que este instrumento faz parte da pesquisa “Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente” sob a responsabilidade da mestrandia Marta Jordanna Queiroz Ouriques e da Prof^a Dr^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde.

Aproveitamos, por fim, para reiterar nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso que será dado as informações coletadas nesta pesquisa.

Desde já agradecemos sua disponibilidade em colaborar.

Pesquisadora: Marta Jordanna Queiroz Ouriques
E-mail: martaqueirozz@gmail.com
Telefone para contato: (83) 9617-4581

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Você concluiu o curso superior?

() Sim () Não

Especifique o curso e o ano de conclusão: _____

4. Você fez algum curso de pós-graduação?

() Sim () Não.

Se fez, Especifique _____

5. Que cursos de formação continuada (aperfeiçoamento, treinamento...) você fez nos últimos dois anos?

6. Há quantos anos você leciona? _____

7. Há quantos anos você é professor (a) da rede estadual de ensino? _____

8. Atualmente, que disciplina você leciona? _____

9. Em quantas escolas você trabalha? _____

10. Leciona para quantas turmas? _____

Especifique: _____

APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DO RELATO REFLEXIVO

Memórias Dialogadas de Formação



sexta-feira, 6 de setembro de 2013

Orientações para produção do Relato Reflexivo

O relato reflexivo pode ser caracterizado, de forma geral, como um gênero que tem a finalidade de possibilitar ao sujeito o registro de acontecimentos, observações e reflexões de uma dada situação, que ocorre em certo momento de sua vida.

Em relação à produção feita por professores, no caso de produção em pesquisas, por exemplo, pode ser compreendido como um gênero textual/discursivo que apresenta por função dar voz ao professor, permitindo, “através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução deste campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais, e de grupo” (SIGNORINI, 2006, p. 54).

Embora o relato reflexivo apresente um estilo de organização e de escrita próprio de cada autor, a respeito de sua forma de pensar, refletir e registrar acontecimentos muito particulares da situação vivida, algumas características se fazem necessárias na sua produção.

Assim, eis o que caracteriza um relato reflexivo:

- Gênero textual predominantemente narrativo;
- Verbos e pronomes são empregados na 1ª pessoa;
- Uso de linguagem simples, próxima de situações do cotidiano.
- O assunto é abordado de forma a destacar a participação e o ponto de vista do enunciador sobre o que é relatado, ou seja, sobre fatos ocorridos no passado.
- O tempo verbal utilizado, em geral, é o pretérito perfeito.

Não há, enfim, um modelo a ser seguido, mas o nosso propósito requer que o professor se envolva na tarefa de escrever sobre suas experiências e se sinta provocado a dialogar com os participantes/leitores de seu relato, caso desejem.

Buscamos assim, propiciar condições para a produção de reflexões sobre situações, sentimentos, percepções e experiências vivenciadas no período da formação em educação digital. Nesse sentido, esperamos recuperar informações guardadas na memória de cada um dos professores e que, agora, podem ser ativadas para que eles possam contar e refletir em detalhes, de forma pessoal e informal, sobre tudo que aconteceu nessa formação.

Postado por Memórias Dialogadas de Formação às 06:43 Nenhum comentário:

Recomende isto no Google

Arquivo do blog

- ▶ 2014 (1)
- ▼ 2013 (2)
 - ▶ Dezembro (1)
 - ▼ Setembro (1)

Orientações para produção do Relato Reflexivo

O que é o Blog?

- amélia paz
- Professor 1
- Blogger de Leandra
- Memórias Dialogadas de Formação

Postagens mais recentes

Início

Assinar: Postagens (Atom)

APÊNDICE D – ORIENTAÇÃO PARA O USO DO *BLOG* MEMÓRIAS DIALOGADAS DE FORMAÇÃO



Universidade Federal de Campina Grande
Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino



Mestranda: Marta Jordanna Queiroz Ouriques
Orientadora : Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde

Orientações para uso do *Blog*
Memórias Dialogadas de Formação

1

Blog MEMÓRIAS DIALOGADAS DE FORMAÇÃO

Nesta apresentação de slides você vai encontrar todos os passos que você deve seguir para aprender a usar o *blog*.

Para isso, oferecemos orientações sobre:

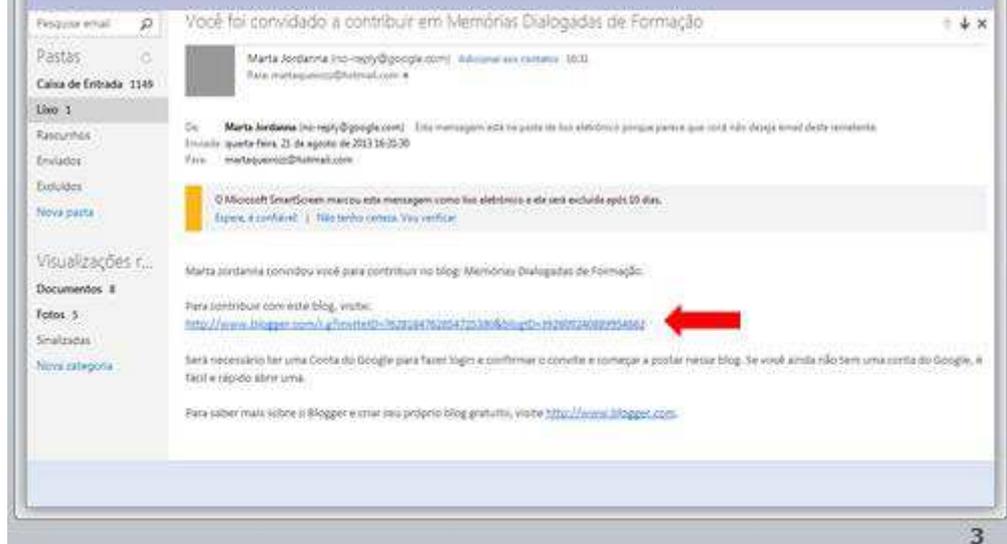
- Uso do *e-mail* para ter acesso ao *blog*
- Uso do *blog*, especificamente.

Fique atento para as setas vermelhas. 
Elas indicam o local onde as ações devem ser realizadas.

2

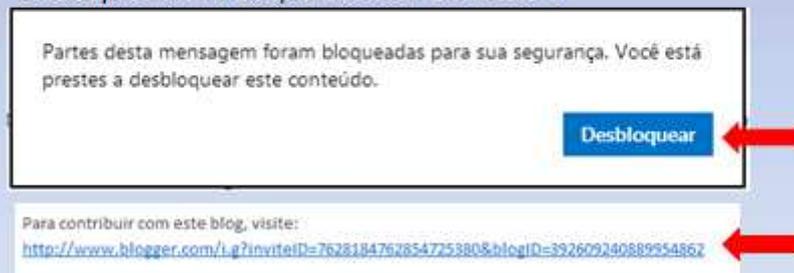
USO DO E-MAIL:

1. Acesse a sua caixa de e-mails.
2. Confira nas pastas **Caixa de Entrada** ou **Lixo** o email intitulado **"Você foi convidado para contribuir em Memórias Dialogadas de Formação"**.
3. Abra o e-mail e clique no **link**. Veja indicação, abaixo, com a seta vermelha.



Ao clicar o **link**, caso se depare com uma mensagem de bloqueio, proceda da seguinte forma:

1. Clique em **desbloquear** (não tenha medo, é para sua segurança);
2. Clique no **link** disponível em seu email:



Você será encaminhado para a página do Blogger.

USO DO BLOG:

Na página do Blogger, Clique em *Login*

Blogger

Você foi convidado a contribuir para um blog.

Titulo do blog Memórias Dialogadas de Formação
URL do blog <http://memoriasdialogadasdeformacao.blogspot.com/>
Convidado por Marta Jordanna

Torne-se um membro deste blog. Você deve estar conectado para aceitar um convite. [Login](#)

Este convite expira em 19/09/13:

5

FAÇA O LOGIN NO BLOG:

1. Escreva nos campos indicados o *e-mail* e senha, criados **exclusivamente para você** logar o *blog*

E-mail: relatoreflexio3@gmail.com

senha: [relatop3](#)

Blogger

Para acessar seus blogs, efetue login com sua conta do Google

O novo Blogger exige que você tenha uma conta do Google para acessar seus blogs.

Ainda não possui? Efetue login usando a sua conta do Blogger antiga.

Login Google

E-mail

Senha

Continuar conectado

Não consegue acessar a sua conta?

6

2. Clique em **Aceitar convite**



The screenshot shows a white rectangular interface on a light blue background. At the top left is the Blogger logo (an orange 'B' in a square) followed by the word 'Blogger' in bold black text. Below this, the text 'Você foi convidado a contribuir para um blog.' is displayed in orange. A horizontal line separates this from the blog details: 'Título do blog' (Memórias Dialogadas de Formação), 'URL do blog' (http://memoriasdialogadasdeformacao.blogspot.com/), and 'Convidado por' (Marta Jordanna). Below the details, it says 'Tome-se um membro deste blog.' and features an orange button labeled 'Aceitar convite' with a red arrow pointing to it from the right. At the bottom, it states 'Este convite expira em 19/09/13.'

7

3. Faça a opção pelo **Perfil do Blogger**, seguindo a orientação abaixo.



The screenshot shows a white rectangular interface on a light blue background. At the top, it says 'Bem-vindo ao Blogger' in orange. Below is the heading 'Confirme seu perfil' followed by a paragraph of text explaining profile options. Underneath, there's a section titled 'Opções de perfil' with two choices: 'Perfil do Google+' and 'Perfil do Blogger'. Each choice has a blue button with a white person icon and a blue button labeled 'Criar um perfil do Google+' or 'Criar um perfil limitado no Blogger'. A red arrow points to the 'Criar um perfil limitado no Blogger' button.

8

4. Escreva, no campo indicado, o nome **Professor 3**

Confirme seu perfil

O perfil que os leitores verão quando visualizarem suas postagens é mostrado abaixo. O uso de um perfil do Google+ permite que você tenha uma identidade nas propriedades do Google+ e o conecte a seus leitores, permitindo que eles compartilhem e recomendem seu conteúdo na web e no Google+. Se você quiser usar outra identidade como um pseudônimo, poderá escolher um perfil listado do Blogger. Mais informações sobre os perfis do Blogger.

Você será visto como...

Perfil do Blogger

Escreva nome

Compartilhe suas postagens com o mundo do Google+. Atualize para um perfil do Google+.

Notificação de e-mail

Ativar as notificações

Desse receptor anônimos, avisos e outras informações para me ajudar a aproveitar todos os recursos possíveis do meu blog.

[Continuar para o Blogger](#)

9

5. Clique na opção **Visualizar blog**

Blogger

Professor 1

Blog de Professor 1

Novo blog

Memórias Dialogadas de Formação

Visualizar blog

Lista de leitura

Todos os blogs

Adicione blogs e serão seguidos a sua Lista de leitura

Expanding your audience with Google+, Kelly Saki's story

10

Você está no *Blog Memórias Dialogadas de Formação*.
Leia a postagem referente às **Orientações para construção do relato reflexivo** (disponível no arquivo do *blog*).
Em seguida, clique na opção **Nova postagem**.



11

Produza o **relato reflexivo** sobre sua formação no curso **Educador Digital**.
IMPORTANTE: Dê um título para postagem, antes de clicar na opção **Publicar**.



12

Após publicado e compartilhado no *blog*, poderemos estabelecer um diálogo, considerando as suas memórias sobre o curso. Desse modo, mais uma vez você poderá ser convidado a participar/comentar por meio da ferramenta **comentários** disponível no *blog*. Para tanto, sempre que entrar no **Memórias Dialogadas de Formação**, lembre-se de realizar o *Login* com seu *e-mail* e senha do *blog*, conforme as orientações dadas.

Agradecemos sua colaboração!

Bom trabalho!