



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

**MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE UTILIZAÇÃO DE
RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO
ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura

Campina Grande, novembro de 2017.

REBECA DE JESUS MONTEIRO DIAS MOURA

**MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE UTILIZAÇÃO DE
RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO
ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

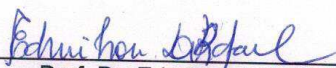
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito básico para a obtenção do diploma de mestre em Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna.

Orientador: **Prof^o Dr^o Edmilson Luiz Rafael**

Campina Grande, Paraíba
Novembro de 2017.

Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura

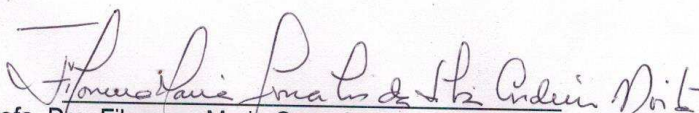
Folha de Aprovação



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
(Orientador)



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)



Profa. Dra. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita
Universidade Estadual da Paraíba
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Suplente)

EPÍGRAFE

*Sem a curiosidade que me
move, que me inquieta, que me
insere na busca, não aprendo nem
ensino.
(Paulo Freire)*

AGRADECIMENTOS

Àquele que criou todas as coisas, ao autor da minha inspiração, da minha vida e da minha história, a Deus; pela sua misericórdia e graça, pelos seus propósitos, planos e projetos, pelos caminhos abertos para minha aprovação, no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

A minha família, que me deu todo o suporte emocional para continuar neste árduo caminho. Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela torcida e incentivo, pelas palavras de conforto. Ao meu esposo, pela compreensão, dedicação, por suas renúncias em prol da minha qualificação, por todo o suporte que me deu, pela incessante compreensão e pelo seu amor e carinho.

Ao meu orientador, Prof^o Dr^o Edmilson Luiz Rafael, por ter me escolhido na entrevista, mesmo sendo uma candidata improvável – pela inscrição do projeto de pesquisa na linha errada. Por sua ética profissional, pelos seus ensinamentos, pelos puxões de orelha (quando necessário), por sua crença em mim, pelo seu compromisso em me tornar uma pesquisadora para a complexidade, pelo seu companheirismo, incentivo e torcida e, por fim, por ser um exemplo de dedicação e compromisso em formar professores cada vez mais conscientes de que o conhecimento não é algo pronto e acabado e sim, uma ação de construção e desconstrução.

A Prof^a Dr^a Williany Miranda da Silva, por suas contribuições para esta pesquisa, pelo seu olhar crítico, pelos seus questionamentos e sugestões, por suas palavras doces, pelo seu poder de calma em meio a um cenário de desespero, pelo seu incentivo para manter-me no foco, pela compreensão nos momentos de fragilidade, por suas ideias, pelo seu senso de confiar desconfiando e pelo seu instinto de proteção dos medos que se fazem presentes nesta jornada.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação e que me possibilitaram chegar até aqui.

Aos amigos que tive o prazer de conhecer, compartilhar ideias, conhecimentos, sonhos, aperreios, fofocas, lanches; pela companhia em todos os encontros, pelo companheirismo de todas as horas e pelo incentivo mútuo.

A Raiana, minha querida amiga que adquiri neste programa; por sua torcida quando estávamos na fila da entrevista – ainda participando da seleção de mestrado – por suas conversas revigorantes, por sua sinceridade, por seus ensinamentos na elaboração do formulário para a coleta de dados, pelo seu carinho e pela sua meiguice.

A turma de Oralidade e Escrita – 2016.1 (do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande) que me acolheu de braços abertos em umas das fases mais cruciais da minha formação, a prática docente. Agradeço pelo incentivo à busca por me tornar uma profissional melhor; pela participação nas aulas, pelos ensinamentos e suas contribuições na promoção de reflexões sobre as minhas próprias práticas.

A Prof^a Dr^a Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita e ao Prof^o Dr^o Marco Antônio Margarido Costa, por suas contribuições no aprimoramento desta pesquisa.

A Prof^a Dr^a. Divanira Arcoverde, por sua disponibilidade para revisar este trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Eliane Moura, por todo apoio, orientação, mobilização e colaboração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, pela realização do sonho de obtenção do título de mestre.

E a CAPES, pela manutenção das bolsas de estudo, tornando possível a dedicação exclusiva.

A todos, muito obrigada!

Resumo

Em meio a uma nova dinâmica social em que as atividades hegemônicas de leitura e escrita deixam de existir, promovendo os novos letramentos, isto é, atividade de linguagem que compreende todas as esferas sociais, surge a mentalidade pós-industrial. Progresso que possibilitou a produção do conhecimento de forma colaborativa, sendo, portanto, uma prática de maior interesse e participação social, fenômeno caracterizado como desterritorialização do conhecimento, atividade que advém de produções realizadas nos espaços digitais. Tais atividades representam as mudanças paradigmáticas, ou seja, um movimento científico de reconhecimento da complexidade inerente ao seu objeto de estudo – a raça humana. Esta tendência tem revolucionado a mentalidade dos indivíduos na elaboração e execução de suas tarefas cotidianas e profissionais, aspecto que se reflete também, na formação do professor e em suas práticas de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva a pesquisa se constituiu a partir do olhar sobre os impactos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação e prática docente em tempos de evolução socioeconômica e linguística. O estudo tem como objetivo investigar os efeitos das tecnologias digitais, que se interpõe na formação e prática dos professores de Língua Portuguesa. Professores que participaram do Curso de Extensão “Blog pedagógico e livro didático na educação básica”, atividade extracurricular oferecida pela unidade acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande no ano de 2013. O Curso tinha como propósito introduzir reflexões a respeito da relevância da inserção das tecnologias digitais nas atividades de ensino e aprendizagem. A partir desta situação de aprendizado surgiu a inquietação para perscrutar os efeitos da formação acadêmica e extra-acadêmica nas práticas pedagógicas e na mentalidade dos professores que passaram pelo Curso de Extensão. Para tanto, instituímos três objetivos específicos de pesquisa; 1) Perceber, a partir das afirmações dos participantes, se a formação acadêmica contemplou conhecimento relativo ao uso das TDIC; 2) Identificar os tipos de formação vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, na perspectiva da complexidade; 3) Verificar os modos de inserção das tecnologias digitais nas práticas dos professores participantes. A partir desses objetivos, obtivemos as seguintes constatações: a formação acadêmica, por meio de atividades extracurriculares, forneceu conhecimento relativo ao uso das tecnologias digitais como instrumento de ensino-aprendizagem, mas a ausência de tais práticas no currículo culminou no uso equivocado das TDIC. Na formação extra-acadêmica, percebemos um esforço mútuo para conhecer e dominar os instrumentos digitais, uma vez que os participantes acreditam que o conhecimento tecnológico é um mecanismo necessário a comunicação entre os pares e a sobrevivência futura no mercado de trabalho. Os processos de formação apresentados aqui demonstram a necessidade de uma reestruturação curricular, não apenas para a formação tecnológica, mas sim, para uma formação de professores que corresponda à nova mentalidade econômica, social e educacional.

Palavras – Chave: Formação de Professor de Português. Tecnologia Digital. Prática de Ensino.

Resumen

En medio de una nueva dinámica social en que las actividades hegemónicas de lectura y escritura dejan de existir, promoviendo los nuevos letras, es decir, actividad de lenguaje que comprende todas las esferas sociales, surge la mentalidad postindustrial. Progreso que posibilitó la producción del conocimiento de forma colaborativa, siendo, por lo tanto, una práctica de mayor interés y participación social, fenómeno caracterizado como desterritorialización del conocimiento, actividad que viene de producciones realizadas en los espacios digitales. Tales actividades representan los cambios paradigmáticos, es decir, un movimiento científico de reconocimiento de la complejidad inherente a su objeto de estudio - la raza humana. Esta tendencia ha revolucionado la mentalidad de los individuos en la elaboración y ejecución de sus tareas cotidianas y profesionales, aspecto que se refleja también, en la formación del profesor y en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva la investigación se constituyó a partir de la mirada sobre los impactos de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en la formación y práctica docente en tiempos de evolución socioeconómica y lingüística. El estudio tiene como objetivo investigar los efectos de las tecnologías digitales, que se interpone en la formación y práctica de los profesores de Lengua Portuguesa. Los profesores que participaron del Curso de Extensión "Blog pedagógico y libro didáctico en la educación básica", actividad extracurricular ofrecida por la unidad académica de Letras de la Universidad Federal de Campina Grande en el año 2013. El Curso tenía como propósito introducir reflexiones acerca de la relevancia de la inserción de las tecnologías digitales en las actividades de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta situación de aprendizaje surgió la inquietud para escrutar los efectos de la formación académica y extra-académica en las prácticas pedagógicas y en la mentalidad de los profesores que pasaron por el Curso de Extensión. Para ello, hemos establecido tres objetivos específicos de investigación; 1) Percibirse, a partir de las afirmaciones de los participantes, si la formación académica contempló conocimiento relativo al uso de las TDIC; 2) Identificar los tipos de formación vivenciada por los sujetos de la investigación, en la perspectiva de la complejidad; 3) Verificar los modos de inserción de las tecnologías digitales en las prácticas de los profesores participantes. A partir de estos objetivos, obtuvimos las siguientes constataciones: la formación académica, por medio de actividades extracurriculares, proporcionó conocimiento relativo al uso de las tecnologías digitales como instrumento de enseñanza-aprendizaje, pero la ausencia de tales prácticas en el currículo culminó en el uso equivocado de las TDIC. En la formación extra-académica, percibimos un esfuerzo mutuo para conocer y dominar los instrumentos digitales, ya que los participantes creen que el conocimiento tecnológico es un mecanismo necesario para la comunicación entre los pares y la futura supervivencia en el mercado de trabajo. Los procesos de formación presentados aquí demuestran la necesidad de una reestructuración curricular, no sólo para la formación tecnológica, sino para una formación de profesores que corresponda a la nueva mentalidad económica, social y educativa.

Palabras - Clave: Formación de Profesor. Tecnología Digital. Práctica de Enseñanza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1. PERCURSO METODOLÓGICO	14
1.1 Contexto da Pesquisa	14
1.2 Instrumentos e Catalogação dos Dados	16
Capítulo 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: PARADIGMA COMPLEXO, PÓS-MODERNIDADE E OS ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA	21
2.1. A pós-modernidade e o paradigma complexo	21
2.2. Um breve histórico sobre os paradigmas e a complexidade	24
2.3. Linguística aplicada: campo do conhecimento necessário a esta pesquisa	39
2.4. Formação profissional: saberes acadêmicos e práticos	40
2.5. Formação tecnológica do professor	49
Capítulo 3. REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR	53
3.1. Letramentos: Acadêmico, Digital e Profissional	53
3.2. Concepção de Nativo e Imigrante Digital	60
3.3. As revoluções educacionais: do analógico (1.0) ao digital (3.0)	63
3.3.1. Um breve percurso histórico: apresentando o caminho por onde tudo começou	63
3.3.2. Modelo 2.0	67
3.3.3. Modelo 3.0	70
Capítulo 4. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS QUE SE INTERPÕE NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	74
4.1. Conhecimentos sobre recursos tecnológicos digitais na formação acadêmica	74
4.2. Experiências vivenciadas fora do ambiente acadêmico	81
4.3. Conhecimentos requeridos na vida profissional	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
Apêndice I: Solicitação para participação na pesquisa	98
Apêndice I: Solicitação para participação na pesquisa	99
Apêndice III: Segunda versão do questionário de pesquisa	100
ANEXOS	101
Anexo A: Aprovação do comitê de ética	101
Anexo B: Citação do nome	101

INTRODUÇÃO

A investigação, neste estudo, se estabeleceu em razão do olhar sobre os fenômenos da formação e prática docente, em tempo de transformação tecnológica, isto é, em meio a uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem, em que as percepções sobre o mundo se alteraram e a ciência, protagonizando este processo, através do rompimento com as fronteiras institucionais, passou a ocupar outros espaços de produção e veiculação, tornando-se acessível ao grande público. Essa mudança é consequência de uma mentalidade pós-moderna, que se opõe à tradição, ou seja, a estabilidade do conhecimento, à reprodução de técnicas, à variação de ferramentas de trabalho, aos letramentos hegemônicos e à segregação social e intelectual.

A mentalidade pós-moderna ou pós-industrial, traduz uma (des)ordem nos sistemas social, econômico, educacional e comunicativo, em decorrência da complexidade inerente a ela. Sendo, portanto, um cenário produtivo que requer grande participação coletiva, produção que não é difundida em virtude de seu poder valorativo e, sim, em um reconhecimento que gera adesão e resultados lucrativos. A instrução, neste caso, não é o foco, mas sim uma consequência de produção. Por esta razão, estas atividades estão, cada vez mais, se desvinculando do produtor (cientista) e do receptor (comunidade acadêmica) para aderir à lógica capitalista.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são responsáveis por todas as mudanças ocorridas entre os períodos industrial e pós-industrial. Graças a esse caminho evolutivo, ultrapassamos todas as divisas do conhecimento. As TDIC refletiram a complexidade humana, não só da pós¹-modernidade, mas também, de gerações anteriores, porque criou espaços de vozeamento, a fim de valorizar e difundir os saberes socioculturais de cada canto do mundo, possibilitando uma troca de conhecimentos.

¹ Período histórico que compreende a inserção da tecnologia digital nas atividades cotidianas e profissionais.

Nessa perspectiva, compreendemos que os saberes se tornaram acessíveis, não apenas pela veiculação e acessibilidade, mas sim, pela sua representatividade. Prática que não era recorrente nos modelos anteriores, visto que se priorizava a instituição de um padrão que refletia a dinâmica das classes privilegiadas, ação que simbolizou, por longos decênios, um movimento de apagamento das variáveis. Para atender estas ausências representativas, as tecnologias digitais se apresentaram como um suporte no processo de evolução da nova mentalidade social, resultante do descontentamento com as formas e padrões aceitos e estabelecidos pelo paradigma tradicional.

A nova mentalidade se constituiu em meio à desordem e à desestruturação de conceitos enraizados para que assim pudesse refletir a diversidade sociocultural. Esse movimento sinérgico pelo autoconhecimento se tornou a porta de entrada para a produção dos saberes, nos meios virtuais, em virtude da abertura dos espaços produtivos, do alcance irrestrito das informações e de uma união de forças para buscar o conhecimento de suas raízes e torná-las conhecidas. A autonomia do conhecimento, descrita aqui, é uma prática pós-moderna motivada pelas tecnologias digitais.

Nesse contexto, entendemos que as TDIC são instrumentos viabilizadores desta evolução e por esta razão, compreendemos a relevância dos meios digitais para a comunicação e para as mudanças de mentalidade no campo do conhecimento. Tal compreensão nos conduziu para a constituição desta pesquisa, que tem como objetivo geral investigar os efeitos das tecnologias digitais, que se interpõe na formação e prática dos professores de língua portuguesa e como objetivos específicos; 1) Perceber, a partir das afirmações dos participantes, se a formação acadêmica contemplou conhecimento relativo ao uso das TDIC; 2) Identificar os tipos de formação vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, na perspectiva da complexidade; 3) Verificar os modos de inserção das tecnologias digitais nas práticas dos professores participantes.

A formação do professor, no contexto desta pesquisa, é vista como um processo recursivo e hologramático, isto é, uma construção de etapas, em que cada uma delas representa um suporte para as práticas profissionais e para a construção de uma nova etapa do conhecimento. Portanto, consideramos como caminhos de formação do professor os períodos acadêmico, extra-acadêmico e a vida profissional. Mediante tal propositura, organizamos este trabalho.

Dividido em quatro capítulos, o texto inicia pelas discussões metodológicas. Neste primeiro capítulo, contextualizamos a pesquisa, retratamos todos os seus aspectos constituintes, tais como; a origem, a forma como encontramos e selecionamos os sujeitos da pesquisa, o perfil dos participantes, a elaboração das entrevistas, o meio de coleta e a organização dos dados. O segundo e o terceiro capítulo são formados por discussões teóricas que convergem aos princípios da Linguística Aplicada, pois adentramos nos campos da filosofia (pelo estudo dos paradigmas), da educação (através da formação do professor, de sua profissionalização e das evoluções na educação), e da linguística (por meio dos letramentos acadêmico, digital e profissional).

No quarto capítulo (analítico), refletimos à luz das teorias a formação e a inclusão das tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem do professor em três circunstâncias, reconhecidas neste capítulo, por categorias de análise, intituladas: conhecimentos sobre recursos tecnológicos na formação acadêmica, experiências vivenciadas fora do ambiente acadêmico e conhecimentos requeridos na vida profissional. Todas essas situações de formação estão fundamentadas no paradigma da complexidade, portanto, tomamos o percurso teórico como base para a interpretação do fenômeno da formação do professor em seu sentido amplo o que compreende ações dentro e fora dos muros institucionais.

E por fim, concluímos o texto, trazendo algumas considerações finais a respeito da nossa proposta de pesquisa, fazendo um balanço das contribuições que foram alcançadas e apontando caminhos para ampliação desta discussão. Discussões que serão vistas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo foi organizado por meio de uma sequência de tópicos que retratam a história, os instrumentos e a catalogação dos dados. Cada item desta seção apresenta os aspectos metodológicos da investigação, iniciando pela contextualização, tópico que apresenta a origem, motivação e os sujeitos da pesquisa. No segundo momento, retratamos a escolha dos instrumentos para a coleta, justificando a opção, através do referencial teórico. Por fim, retratamos a maneira como trabalhamos os dados, mostrando as estratégias utilizadas na elaboração dos questionários de pesquisa, na organização e distribuição das perguntas.

1.1. Contexto da Pesquisa

O estudo se originou em razão do olhar sobre os efeitos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que se interpõe na formação e prática dos professores e graduandos em Letras, a fim de perceber de que maneira a formação contribuiu para o uso de práticas tecnológicas digitais e a partir disso, verificar como os professores recém-formados e em formação acadêmica relacionam as TDIC às suas atividades de ensino e aprendizagem.

Tal inquietação surgiu com base em estudos desenvolvidos no Projeto de pesquisa “Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem(ns)”, atividade coordenada pelos professores Edmilson Luiz Rafael e Williany Miranda da Silva da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que teve início no ano de 2014. Projeto ao qual me vinculei em 2015, resultante do meu ingresso ao Programa de Linguagem e Ensino da UFCG.

Uma das atividades vinculadas ao Projeto de Pesquisa foi a oferta do Curso de Extensão, “Blog pedagógico e livro didático na educação básica”. O Curso tinha como objetivo introduzir reflexões teóricas e práticas sobre os instrumentos digitais e as novas propostas de leitura e escrita presentes nas atividades online. Proposta que atendeu aos nossos objetivos de pesquisa.

A Extensão contribuiu no sentido de ampliar a discussão sobre os efeitos desta e de outras formações como suporte para a reconfiguração das práticas profissionais, não apenas para agregar a TDIC às propostas didáticas, mas para a compreensão da mentalidade que gerou esta evolução. A partir disso, constatamos que os participantes do Curso de Extensão seriam relevantes para nossa investigação, porque apresentavam os seguintes critérios; alunos de graduação da UFCG (na situação de pré-concluinte), professores da educação básica (recém-graduados e egressos da mesma instituição dos professores em graduação), usuários das tecnologias digitais, ativos nas redes sociais, com faixa etária entre 20 e 26 anos, homens e mulheres, residentes na cidade de Campina Grande – Paraíba. A seleção dos candidatos, atendendo a este perfil, totalizou em cinco colaboradores.

Para estabelecer o primeiro contato criamos um grupo no *chat*² do *facebook*, visando dois pontos; a otimização do tempo entre convite e resposta e uma aproximação entre o pesquisador e participante, a fim de apresentar a relevância dos seus papéis nesta pesquisa. O intuito do diálogo inicial consistiu em uma ação de valorização do conhecimento local pela ênfase dada às experiências acadêmicas e profissionais, vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Além dessa valorização, utilizamos a ferramenta para fornecer informes a respeito do dia e local de participação.

² Ferramenta para comunicação virtual.

A iniciativa *online* cooperou para aceitação e comprometimento de todos, uma vez que a entrevista foi aplicada a distância, proposta que demonstrou a relevância das TDIC para a realização das atividades de produção de conhecimento científico, sendo, portanto, um meio facilitador para a coleta de dados, em virtude da acessibilidade, aceitabilidade, visto que os sujeitos são usuários das redes, comodidade, praticidade e a disponibilidade motivada pelo ambiente de colaboração, procedimento que culminou na coleta de dados.

1.2. Instrumentos e Catalogação dos Dados

Este estudo se constituiu por meio de uma abordagem estabelecida na correlação entre as pesquisas exploratória, descritiva e estudo de caso interpretativista, ambas de natureza qualitativa³. De acordo com Gil (2008), o estudo descritivo implica em uma utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados, tal como o questionário, e a partir dele, a sua observação sistemática. Mais adiante em sua obra “Como elaborar projetos de pesquisa”, o autor fala da semelhança estabelecida entre a pesquisa descritiva e a exploratória, no momento da coleta de dados, por apresentarem o questionário como um dos recursos de captação.

Nesse sentido, inferimos que apesar da semelhança, a perspectiva exploratória apresenta uma característica própria, que consiste em explicitar o problema, isto é, proporcionar maior familiaridade, suscitando no pesquisador a necessidade de realizar um levantamento bibliográfico, a fim de alcançar os seus resultados. Por essa razão afirmamos que a pesquisa tende ao viés descritivo exploratório, porque além do uso do questionário como recurso de captação de dados, há uma exposição do problema, que neste caso aponta para a técnica de estudo de caso.

³ De acordo com Flick (2009, p. 20), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Na concepção de Gil (1999), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que parte do individual para obter a compreensão do todo. Consiste em um estudo minucioso a respeito do fenômeno para que através dele se crie caminhos de entendimento nas situações similares, para tanto utilizando a interpretação dos dados com a finalidade de classificar e contextualizar a informação.

Em virtude disso, compreendemos que a pesquisa atende a esses critérios, porque adotou um plano de trabalho que visa compreender como os professores, graduandos e graduados na UFCG, mobilizam o conhecimento tecnológico apreendido na formação intra e extra-acadêmica. Partimos de um contexto específico para alcançar o conhecimento de maior amplitude. Para tal percepção, elaboramos duas entrevistas organizadas em forma de questionário. De acordo com Ribeiro (2008), a entrevista é compreendida como;

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Desse modo, entendemos que a entrevista é uma técnica presente em pesquisas qualitativas, porque possibilita perscrutar e interpretar os fatos. Prática de pesquisa recorrente no campo da Linguística Aplicada, pois promove inteligibilidade sobre as questões linguísticas e sociais, a partir de sua imersão em um universo interdisciplinar, modelo de conhecimento a que nos filiamos. Segundo GIL (1999), a entrevista é um método de pesquisa que apresenta tipologias⁴ distintas, a fim de atender objetivos específicos.

⁴ De acordo com GIL (1999), as tipologias da entrevista são; informal, focalizada, por pautas e estruturada.

Neste contexto são; 1) Perceber, a partir das afirmações dos participantes, se a formação acadêmica contemplou o conhecimento relativo ao uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação; 2) Identificar os tipos de formação, vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, na perspectiva da complexidade; 3) Verificar os modos de inserção das TDIC nas práticas dos professores participantes.

Nesta investigação, utilizamos a entrevista estruturada, porque se constituiu de roteiros com perguntas fixas, cuja ordem da redação é invariável para todos os participantes, possibilitando a percepção das implicações de uma mesma pergunta para cada sujeito da pesquisa. Para realizar a entrevista elegemos o *Google Drive*, ferramenta virtual que possibilita elaboração, organização, acessibilidade, participação e armazenamento de informações.

Optamos por esta ferramenta para a coleta de dados, porque acreditamos na acessibilidade, confiabilidade e eficiência do instrumento. Além de possuir essas características, o meio de coleta contribuiu para a individualidade do processo, uma vez que dispusemos para cada participante um caminho (link) para o acesso as questões, prática que impossibilitou o diálogo entre eles. Os períodos destinados à elaboração e coleta ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2016.

Para garantir conformidade com as instituições regentes das normas técnicas de todo trabalho científico, submetemos o Projeto e as atividades de pesquisa ao comitê de ética⁵ do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), do qual obtivemos aprovação em dezembro de 2015. Após o aval técnico direcionamos os estudos, delimitamos o objeto, traçamos os objetivos e elaboramos as entrevistas.

A elaboração das entrevistas, organizadas em dois questionários de pesquisa⁶, foram motivadas pelos nossos objetivos específicos, que contemplam os aspectos da formação complexa, os letramentos (acadêmico, digital e profissional), a perspectiva de Nativo e Imigrante Digital, delimitada pelos períodos 2.0 (analógico) e 3.0 (digital).

⁵ Processo de referência CAAE nº 42844814.8.0000.5182. Consta o documento no anexo A.

⁶ As entrevistas encontram-se nos Apêndices 1 e 2.

Elaboramos duas versões da entrevista, porque percebemos que apenas uma não daria conta das nossas expectativas de investigação. Para tanto, produzimos os questionários cada um deles contendo quatro perguntas. Na primeira versão, as perguntas mesclaram entre as dissertativas e as alternativas (nessa modalidade foi possível justificar a opção), já na segunda versão todas apresentaram o caráter dissertativo.

As duas versões focaram nas experiências profissionais e de graduação acadêmica que contemplaram as características da formação complexa, ou seja, da formação recursiva e hologramática presente nas ações da auto-heteroecoformação, tendo o ambiente de inserção como um meio de influência para buscar e adquirir conhecimento tecnológico digital para a interação entre os pares e para desenvolver atividades tecnológicas para fins de profissionalização.

Além desses aspectos, buscamos identificar, através das questões, os reflexos da formação do professor em suas práticas tecnológicas digitais para o ensino e aprendizagem e a partir dela, perceber que tipo de mentalidade (industrial e pós-industrial) está imbuída nos sujeitos da pesquisa, que são desveladas, através do uso das TDIC e da lógica que o permeia e que contribui para a construção dos mitos e dos tecnopânicos recorrentes ao Imigrante Digital.

As entrevistas foram cruciais para a exploração e interpretação do problema que consistiu na formação tecnológica digital do professor de Língua Portuguesa na pós-modernidade. O estudo foi baseado na concepção de formação como um sistema complexo, que envolve movimentos de ação e retroação que se efetuam dentro do sistema e entre ele e outros aos quais se conecta (FREIRE e LEFFA, 2013), isto é, são situações de formação que ocorrem dentro e fora do ambiente acadêmico, ações que revelam influências, sendo estas refletidas nas atividades profissionais.

Em virtude disso, constatamos que a formação para a complexidade é uma ação necessária ao nosso tempo, como bem define Lyotard (2015), quando afirma que a pós-modernidade e as TDIC são responsáveis por instituir a produção do conhecimento complexo, porque apresenta aspectos que foram escamoteados pelos modelos tradicionais.

Nesse sentido, acreditamos que a formação do professor 3.0 só pode ser vista, no cenário da complexidade, e compreendida, através dos fundamentos da Auto-heteroecoformação (FREIRE e LEFFA, 2015). Partindo desse pressuposto, classificamos os dados por meio de eixos norteadores presente em cada objetivo de pesquisa, ou seja, organizamos as questões de modo correspondente. Por esta razão, conglomeramos os resultados em três grandes grupos, denominados de categorias de análise. Cada grupo revela estágios de formação que compreendem os períodos de graduação acadêmica, vida social e mercado de trabalho.

Por se tratar de um estudo no campo das ciências humanas, atribuímos aos dados pseudônimos (Luiz, Carla, Laura, Maria e Regina). Cada sujeito representado nas respostas (exemplos) constitui o cenário analítico desta pesquisa que se revela em três categorias. A primeira aborda questões relacionadas ao conhecimento sobre os recursos tecnológicos na formação acadêmica, nessa etapa percebemos a relevância da instituição de ensino superior para a legitimação das práticas digitais para o ensino.

A segunda categoria apresenta aspectos pertinentes às experiências tecnológicas vividas fora dos muros institucionais, etapa de formação necessária à inserção do indivíduo ao novo modelo comunicativo e a interação social, conhecimento que é estendido minimamente às atividades de ensino. A terceira e última categoria apresenta os saberes requeridos na vida profissional, estágio que revela as lacunas deixadas pelos períodos anteriores, contribuindo para o pré-estabelecimento de conceitos, mitos e descrenças a respeito das tecnologias digitais como instrumento que favorece o ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS: PARADIGMA COMPLEXO, PÓS-MODERNIDADE E OS ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA.

2.1. A Pós-modernidade e o Paradigma Complexo

É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transporte), dos sons e, em seguida, das imagens (media) o fez (LYOTARD, 2015).

A transformação no modelo de sociedade descrita por Lyotard (2015), representa um movimento específico da pós-modernidade ou período pós-industrial. Tal modelo é caracterizado pela revolução tecnológica digital, evolução que transformou não apenas as funções primárias (fogo, roda, caça, dentre outros) de sobrevivência dos seres humanos, mas que possibilitou o acesso à informação e a comunicação, ultrapassando os limites linguísticos e geográficos, possibilitando um intercâmbio de conhecimentos, constituídos em circunstâncias locais, e difundidos (via web⁷) em proporções globais.

Para Lyotard (2015), o paradigma da produção do conhecimento pós-moderno atende dois critérios, o de pagamento e o de investimento, pois;

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor “formativo” ou de sua importância política (administrativa, política, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes de moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, “conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento”, ou seja: conhecimentos trocados no quadro de manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) versus créditos de

⁷ A *world wide web*, ou simplesmente web, é um dos serviços dominantes rodando na internet. Ela é feita de milhões e milhões de sites interconectados. (DUDENEY, 2016, p. 19)

conhecimentos com vistas a otimizar as performances de um programa. (LYOTARD, 2015, p. 7)

Para o autor, a relação estabelecida entre o saber/ignorância, conhecida pelo paradigma contemporâneo⁸ como conhecimento científico/senso comum, traz um aspecto relevante no que se refere à utilização do conhecimento na pós-modernidade, que segue a máxima de Lavoisier em que diz: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Noutros termos, a noção de aproveitamento sugerida por Lavoisier, em 1777, contextualiza as novas formas de produzir conhecimento no período pós-industrial, que consiste em delimitações desmembradas em saberes de pagamento (profissional) e saberes de investimento (conhecimento científico).

Nesse sentido, compreendemos que a produção do conhecimento pós-moderno é concebido em duas vertentes, a primeira parte de uma perspectiva mercadológica, porque vende informações; já a segunda continua exercendo a sua função original; contribuir para o entendimento dos fenômenos linguísticos e sociais, possibilitando a evolução da raça humana, por meio das tecnologias digitais. De acordo com Barbosa⁹ (2015), a atividade científica deixa de ser aquela práxis que, segundo a avaliação humanístico-liberal, investia a formação do “espírito”, do “sujeito razoável”, da “pessoa humana” e até mesmo da “humanidade”.

Com ela, o que vem se impondo é a concepção da ciência como tecnologia intelectual, ou seja, como valor de troca e, por isso mesmo, desvinculada do produtor (cientista) e do consumidor (BARBOSA, 2015, p. 1).

⁸ Segundo Marcondes (2010, p. 18), o paradigma contemporâneo (tradicional) pode ser visto como “realizações passadas dotadas de um caráter exemplar,” isto é, “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que compartilham de um paradigma”.

⁹ Autor do prefácio do livro: A condição pós-moderna. Escrito por Lyotard (2015). A referência deste livro consta no item 7.0 desta dissertação.

Contudo, inferimos que a geração dos saberes científicos no contexto da pós-modernidade resulta, na perspectiva de Barbosa (2015), em uma condição de poder, ou seja, uma moeda de troca submetida ao capital e ao Estado, por esta razão, o conhecimento científico desvincula-se do seu produtor e do consumidor; deixando de pertencer a uma comunidade científica para ser do mundo. Nessas circunstâncias, a universidade, o ensino e a pesquisa adquirem novas dimensões: formam-se pesquisadores ou profissionais, investe-se na pesquisa e na sua infraestrutura,

Não mais com o objetivo de preparar indivíduos eventualmente aptos a levar a nação à sua “verdade”, mas sim formar competências capazes de saturar as funções necessárias ao bom desempenho da dinâmica institucional (BARBOSA, 2015, p. 1)

Partindo desse pressuposto teórico, entendemos que a pós-modernidade é um modelo de sociedade que estimula a produção de conhecimentos locais, oriundos de realidades específicas. Todo o estímulo é resultado de uma busca pela representatividade dos menos favorecidos, aqueles que estavam à margem das concepções teóricas que enalteciam um padrão humanístico atemporal e universal.

De acordo com Plastino (2010), a irrupção do tempo, da história e do sujeito derruba assim não apenas a concepção do real-objetivo (como algo que é), mas também invalida a concepção do saber como reflexo disso,

Capaz de ser pensado omitindo-se as condições históricas de sua produção. A irrupção do sujeito, isto é, da história, ou seja, do novo, do não determinado, impõe a mudança radical na compreensão da teoria (PLASTINO, 2010, p. 37).

Produzindo, portanto, um saber complexo, pois contempla todos os aspectos constituintes do conhecimento, tais como; o tempo, o indivíduo e a história.

Conforme, Plastino (2010), a inclusão desses elementos no processo de construção do conhecimento culminou na crise do paradigma moderno, precipitando até a crise do conceito de paradigma, tendo em vista, a ausência de uma visão autônoma.

2.2. Um Breve histórico sobre os Paradigmas e a Complexidade

Paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias (MORAES, 2010).

Essa é a visão moderna do paradigma, definida por Kuhn, filósofo e historiador da ciência, introdutor de modificações importantes na maneira de compreender a ciência (MORAES, 2010). Nessa concepção, o filósofo entendia o paradigma como uma grande realização científica de enorme prestígio, com base teórica e metodológica suficientemente atrativa para os seus adeptos (cientistas integrantes de uma comunidade). Nesse sentido, compreendemos que o paradigma se constitui a partir de um consenso entre os cientistas, a respeito do uso da técnica e abordagem teórica adequada a nova temática.

Segundo Plastino (2010), a concepção de paradigma Kuhniano consiste em uma separação crescente das disciplinas científicas o que leva o especialista a despreocupar-se com as questões gerais vinculadas à significação global, tornando a pesquisa limitada aos problemas pertinentes a cada disciplina. Na perspectiva de Moran (2014), a lógica do paradigma moderno representa uma cadeia de relações de poder que privilegia um conhecimento em detrimento de outro. Para o autor, o modelo se caracterizou como excludente, pois escamoteou conceitos e teorias rivais, isto é, visões diferentes dos conceitos e teorias canônicos.

Ação de apagamento possível, graças ao consenso estabelecido entre os membros de uma determinada comunidade científica, que também reconhece que as mudanças paradigmáticas convivem, simultaneamente, com outras experiências, teorias, outros conceitos ou fenômenos que não correspondem ao paradigma vigente.

Para Moraes (2010), essa é a prova de que os paradigmas são mutáveis e que as mudanças nos modelos científicos não são um privilégio de nossa época; elas ocorrem desde o seu surgimento em meados do século XVI, quando se instituiu a associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas a Revolução Científica (XVI), o Iluminismo (XVII) e a Revolução Industrial (XVIII), que estiveram presentes a partir dos séculos seguintes a sua constituição. (MORAES, 2010). As ideias de modelo científico, defendidas nestes períodos, foram necessárias ao desenvolvimento da modernidade, porque acompanhou de algum modo, a evolução de um sistema social e os seus indivíduos.

O surgimento do paradigma representou um rompimento entre o racional e o irracional, sucumbindo os ideais religiosos que predominavam na Europa da Idade Média, que vivenciava as relações de interdependência entre os fenômenos materiais e os espirituais. Naquela época, o objetivo principal da filosofia era servir a base da teologia que tinha como causa de suas preocupações religiosas a salvação da alma após a morte (MORAES, 2010). Esse pensamento foi denominado de teocentrismo, corrente que define Deus como o centro de todas as questões, sendo ele, portanto, a explicação aceitável para tudo. Foi a partir do século XVI que o teocentrismo deixou de ser um modelo de explicação admissível à comunidade científica, que acompanhava o processo evolutivo de uma geração descrente das noções de verdade pregadas pela Igreja Católica, por meio de uma filosofia cristã.

Este século foi marcado por grandes revoluções, tais como; a Reforma Protestante, o desbravamento de novos territórios (incluindo o descobrimento do Brasil), o rompimento da Igreja Anglicana com a Igreja Católica (simbolizando o fim de sua hegemonia), a independência dos Estados Unidos, a Santa Inquisição, dentre outros. Tais acontecimentos impossibilitaram uma compreensão dos fatos de maneira meramente religiosa, para tanto se instituiu, a Era das Revoluções científicas/Era da Racionalidade, definida pela noção de mundo que tem como fundamento o seu funcionamento equivalente ao de uma máquina.

A ideia de racionalidade e precisão permeou todas as concepções de paradigma que surgiram após o período de Revolução Científica. Configurando o preceito de aprimoramento dos modelos científicos¹⁰, conhecidos como; Razão subjetiva, baseada na relação de sujeito/objeto e na estrutura universal da subjetividade, que coloca o indivíduo em condição de igualdade com os demais. O outro modelo científico, segundo Marcondes (2010), é o da intersubjetividade, representando um processo que envolve o reconhecimento de outras consciências (linguagem, trabalho e ação recíproca)¹¹, como etapa fundamental na sua constituição.

Segundo Moraes (2010), os paradigmas modernos ou tradicionais¹², caracterizam-se por sua estrutura;

Uma se refere ao fato de que, para conhecer, é preciso quantificar, e o rigor científico é dado pelo rigor das medições. As qualidades do objeto não têm valor científico. A outra está relacionada ao pensamento científico moderno, em que, para conhecer, é preciso dividir, classificar, para depois tentar compreender as relações das coisas em separado (MORAES, 2010, p. 41).

¹⁰ Na perspectiva de Marcondes (2010, p. 19), os modelos científicos que compreendem métodos tradicionais, são caracterizados por mudanças sutis em suas percepções, que se estabelecem por duas razões; uma interna (esgotamento de modelos tradicionais de explicação) e a outra externa (mudanças na sociedade e na cultura de uma época).

¹¹ Segundo Marcondes (2010, p. 27), a consciência se desvela em três dimensões; a da linguagem, como um sistema simbólico herdado; a do trabalho, processo de interação do homem com o mundo natural; e a da ação recíproca, resultante da interação entre outras consciências.

¹² Tradicional, porque vem de uma tradição hegemônica de modelos científicos.

Tais proposições revelam um fazer científico de natureza excludente, guiado pela busca excessiva por exatidão, ou seja, pela certeza de um único caminho para a obtenção dos resultados, embora existisse certa imprecisão em seus objetos de estudo. Para Moraes (2010), o enquadramento das ciências sociais aos modelos naturais partiu do desejo de legitimação, isto é, de constituir-se como ciência, visto que a racionalidade científica, sendo um modelo global, era também um paradigma totalitário na medida em que negava o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não rezavam a mesma cartilha.

Contudo, compreendemos que o modelo de racionalidade hegemônica passou a ser um padrão científico tanto das ciências naturais quanto das sociais, que creditavam a sua filiação pelo pressuposto de que assim como foi possível descobrir as leis da natureza, também seria possível descobrir as leis sociais. De acordo com Moraes (2010) apud Santos (1988), a consciência filosófica da ciência moderna que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar no positivismo oitocentista.

E de acordo com este, só havia duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica, da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais; as ciências naturais nasceram para ser empíricas. (MORAES, 2010, p. 41).

Os princípios epistemológicos e metodológicos positivistas presentes no estudo da natureza começaram a ser aplicados nos estudos da sociedade, dando origem ao que se chamou de física social (MORAES, 2010). Lógica reducionista que orientou toda percepção científica dos campos da linguística, filosofia e sociologia. Proposição que limitava os fatos a dimensões externas, observáveis e mensuráveis, plano que distorcia, na maioria das vezes, os fenômenos analisados.

Por esta vertente se constatou inúmeros obstáculos epistemológicos no tocante à aplicação dos métodos de quantificação e universalização, incompatíveis as ciências sociais. Conforme Moraes (2010), a ineficiência do método cartesiano, também utilizado nas ciências naturais, impossibilitou uma compreensão sobre o indivíduo, em virtude do seu caráter transitório, isto é, os seres humanos modificam o comportamento conforme o conhecimento apreendido, portanto, não há como realizar previsões confiáveis a este respeito. Por esta razão, constatamos que o paradigma tradicional não possibilitou grandes avanços às ciências sociais, o que por si só gera um sentimento de ruptura.

Assim como Moraes (2010), Plastino (2010), compreende que a crise do paradigma moderno (tradicional), é atravessado pela irrupção do tempo, não mais considerado como ponto externo de observação de um processo determinístico e reversível, mas como parte constitutiva do próprio processo que, assim, deve ser apreendido como indeterminado.

Em um sentido mais amplo, é no conjunto dos saberes, incluindo a filosofia, que esta problemática se impõe, precipitando a crise dos modelos que, excluindo o tempo, excluía a história e o sujeito, isto é, excluía a possibilidade de irrupção do novo, da criação (PLASTINO, 2010, p. 37).

A inclusão do tempo, da história e do indivíduo como atores e construtores de todo o processo formativo, provoca uma crise paradigmática, apontando não apenas para uma mudança de modelo, mas sim, para a abolição de modelos hegemônicos de fazer ciência. Segundo Plastino (2010), a irrupção do tempo, da história e do indivíduo, derruba assim, não apenas, a concepção do saber como uma atividade autônoma, mas também invalida o conhecimento como reflexo disso, capaz de ser pensado omitindo-se as condições históricas de sua produção.

Assim, não é de uma crise de paradigmas que devemos falar, porque não se trata de substituir um modelo que se verifica incapaz de refletir uma realidade dada. O que enfrentamos é a crise do conceito de paradigma, na medida em que, não existindo uma realidade dada – entendida como sistema fechado – já não se trata de discutir a maior e menor pertinência de um modelo (paradigma) que a reflita, mas é preciso criticar a permanência de paradigma (PLASTINO, 2010, p. 47).

Nesse sentido, Freire e Leffa (2015) compartilham do mesmo ideal de Plastino (2010), no que se refere à noção de paradigma, não mais como um sistema fechado cheio de regras abstratas, e sim, como uma representação da evolução científica, ao concluir que o seu objeto de estudo se desenvolve por meio de um sistema complexo, portanto, imprevisível, movente e temporal; impossível de mensurar, quantificar e universalizar.

Para Freire e Leffa (2013), os paradigmas se transformam na medida em que se altera a percepção da realidade.

Assim como a evolução da humanidade, é dinâmica e constante: ela está continuamente em transformação, propondo padrões, modelos – paradigmas – que nos permitem entender e interpretar a realidade, indicando referenciais que se mantêm ou se alteram, na medida em que se mantêm ou se altera nossa percepção da realidade (FREIRE E LEFFA, 2013, p. 60).

O progresso da ciência ocorre em conformidade ao progresso da sociedade, noutras palavras, Santos (2004) define esta ação como uma revolução científica que acontece numa sociedade revolucionada pela própria ciência, portanto, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas científico, denominado como conhecimento prudente, aquele que não se constitui pelo senso comum, tem de ser também um paradigma social. Mais adiante, o autor afirma que todo conhecimento científico-natural é científico-social, porque nele há traços da história humana, há marcas de comportamento, ideologia e consciência dos sujeitos históricos, na construção dos arcabouços teóricos.

Conforme Santos (2004), a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou irracionalismo.

É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2004, p. 58).

O surgimento do paradigma complexo é fruto do esgotamento de um modelo que evidencia o padrão sujeito/objeto, subjacente de uma concepção mecanicista da natureza científica, implicando em uma visão distorcida da realidade. A mudança nas maneiras de fazer ciência ocorre em razão das transformações linguísticas, históricas, filosóficas e sociais que constituiu gerações. Em virtude disto, entendemos que o paradigma, no contexto social, é uma tentativa de traçar o caminho, através de conceitos e métodos de pesquisa, a compreensão dos fenômenos que estão em constante transformação.

Segundo Santos (2004), as alterações paradigmáticas não representam uma abolição de modelos anteriores e sim, um aperfeiçoamento da ciência, ou seja, as concepções de outrora não se invalidam, elas se adequam a uma nova realidade. Em uma situação meramente paradigmática, esses ajustes são vistos como um processo de constante evolução científica; perspectiva aceita até meados do século XIV.

Na atualidade a ideia de modelo científico adequado a uma sociedade vista sob o viés da igualdade não corresponde ao real, comprometendo assim, o seu caráter resolutivo. De acordo com Coelho e Hackerott (2012), todo saber é provisório, porque é um produto histórico, resultante da interação obrigatória das tradições com os contextos que ela se insere. O que as autoras defendem é que o saber é algo que está em constante transformação e que ele é fruto de uma contribuição social, que subjaz de práticas situadas em contextos históricos distintos.

Para Santos (2004), a ideia de transitoriedade do conhecimento provocou o rompimento do paradigma emergente com a concepção positivista, que delimitava a produção científica em duas vertentes, a primeira denominada de ciência natural e a segunda de ciência social. A questão problema desses dois vieses foi a inaplicabilidade dos métodos cartesianos em contexto sociais. A lógica das exatas, regida por fórmulas, padrões de resposta e metodologias que apontavam caminhos para o mesmo resultado, não correspondia à lógica social que tinha como elemento constituinte a diversidade.

Segundo Santos (2004), a incompatibilidade entre as duas vertentes científicas resultou, por um longo período, em um descrédito as ciências sociais, por sua inexatidão tornou-se, portanto, um modelo científico de segundo plano. Neste caso, na medida em que as ciências naturais se afastavam das sociais, estas se aproximavam da humanidade, movimento que constituiu um novo modelo de ciência, atitude que gerou a virada paradigmática.

O sujeito, que a ciência moderna lançará na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica. Que este é o sentido global da revolução científica que vivemos, é também sugerido pela reconceptualização em curso das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social (SANTOS, 2004, p. 69).

A revolução, a qual o autor se refere, compreende a hipótese de que o homem é ao mesmo tempo, sujeito e objeto desta renovação; sendo ele o causador desta transformação. Para Freire e Leffa (2013) tal concepção define a complexidade como a representação máxima do indivíduo, criador de um sistema social desordenado, cheio de tensões e incertezas. Por esta razão podemos afirmar que a complexidade é inerente ao fazer científico de cunho linguístico e social; motivo o qual aponta para a problemática desta pesquisa que consiste em investigar as influências da formação docente, por meio de sua constituição complexa; nas práticas tecnológicas digitais dos professores de Língua Portuguesa.

Partindo desse pressuposto, constatamos que o paradigma da complexidade, surgiu para criar meios de compreensão sobre as questões fenomenológicas que acompanham a pós-modernidade. Em consonância, Santos (2004) define o modelo emergente do saber como um movimento não dualista, um saber que supera as distinções tão óbvias que há pouco era considerado insubstituível e que tanto nos apegamos tais como vivo/inanimado, coletivo/individual, natural/artificial, objetivo/ subjetivo.

Para Santos (2004), a natureza do conhecimento é complexa, problemática, desafiadora – não se pode contemplar o todo por suas partes e sim, por uma lógica inversa, do todo as suas partes. De acordo com Moran (2014), a ideia de constituir divisões de conhecimento denomina-se de paradigma tradicional,

Portanto reducionista, disjuntor e simplificador, na medida em que impõe a ordem expulsando a desordem; contempla o uno *ou* o múltiplo; separa o que está interligado e unifica o que é diverso, reduzindo-o. A urgência de um novo modelo é incontestável; contudo, esse novo paradigma deve estar calcado em três pressupostos epistemológicos: a *complexidade* (que ressalta a recursividade e o não reducionismo), a *instabilidade* (que rejeita a estabilidade e enfatiza a incompletude, a inconclusão) e a *intersubjetividade* (que evidencia a impossibilidade de haver, apenas, um conhecimento objetivo no mundo) (MORAN, 2014, p. 61).

Os reflexos desse modelo paradigmático resultaram na diluição, separação e redução do conhecimento; trazendo como fruto da fragmentação, a valorização das especializações e superespecializações. Na educação escolar fundamentou-se a divisão disciplinar, implicando (simbolicamente) a construção de muros que delimitaram os limites fronteiriços, não há fluência, os saberes são apreendidos de maneira isolada, descontextualizada e despropositada.

A fragilidade do sistema positivista decorre, em virtude da evolução social, que gera um descontentamento com o caráter dualista de se fazer ciência, em que as relações de causa e efeito já não correspondem mais ao problema.

Na perspectiva de Freire e Leffa (2013), a complexidade não é um conceito capaz de equacionar dificuldades e trazer respostas prontas; é uma “palavra-problema”, um desafio ao conhecimento e, portanto, não constitui uma palavra solução. Nessa proposição não encontraremos respostas prontas e acabadas; o que teremos é um desconforto, um sentimento de incapacidade que vai gerar um senso reflexivo para a busca do conhecimento. Pensando na questão estrutural, Freire (2011), conclui que um sistema complexo é,

Tecido pelo conjunto de relações, ações e retroações que se efetuam dentro do sistema e entre ele e outro aos quais se conecta; que tais interações revelam a organização (ordem e desordem) do sistema, evidenciando movimentos recursivos e autopoieticos que indicam seu potencial autoprodutor/auto-organizador e o caracterizam como sistema vivo, aberto e, portanto, adaptativo (FREIRE, 2011, p. 276).

A concepção define a constituição do sistema complexo, que se compõe pelo caráter de fluidez e movência, trazendo mobilidade aos preceitos teóricos e metodológicos, ou seja, trata-se de um sistema vivo, que reflete a respeito da sociedade pós-moderna, no tocante às questões que compreendem suas ideologias, vivências, angústias, ausência de padrão e sua constituição como indivíduos partícipes de um sistema sócio-político.

Para Freire e Leffa (2013), este é o espírito complexo, pois se constitui como uma categoria lógica e ontológica que,

Representando a conectividade do sistema universal observada na natureza e no funcionamento dos sistemas naturais, projetados, vivos e sociais, traduz-se em um magma que se coloca no centro da crise contemporânea da racionalidade e catalisa as propriedades dos sistemas complexos (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 58).

Caracterizando, a instituição do saber como uma vertente que não é homogênea, nem linear, tampouco estática, mas sim, heterogênea, instável, fluida e movediça.

Por isso, não se pode compreender o todo por suas partes nem as partes pelo todo, ou, privilegiar a mente, em detrimento do corpo. Não se pode eleger apenas um viés para justificar o fenômeno, porque ele se manifesta em favor de inúmeras direções. De acordo com os autores, a repercussão paradigmática, portanto, afeta gradualmente todos os contextos e os seus atores, fornecendo-lhes modelos inéditos para entender e interpretar a realidade.

Uma mudança de paradigma não é uma tarefa fácil e de grande aceitação, pois mexe com as estruturas que já foram internalizadas, nos indivíduos, ao longo do tempo. Conforme Bohn (2005), a transição do paradigma representa a liberdade e a segurança, como valores em conflito e em mútuo apagamento.

A segurança significa sujeição, o dever de viver com as janelas fechadas, de não deixar os estranhos invadirem a privacidade; a liberdade exige a luz, as janelas abertas para a renovação, para as novas designações identitárias, para novos riscos; o risco é uma característica da vivência pós-moderna (BOHN, 2005, p. 17).

A segurança representa um status de conformidade, com modelos óbvios e pouco representativos. Neste sentido, atua como um “cárcere”, em que os cientistas se submetem por um determinado tempo; passado o período de sujeição, inicia-se o movimento de libertação, marcado pela transição de modelos científicos. Segundo Bohn (2005), toda transição paradigmática implica assumir riscos no exame dos dados contraditórios, cujos indícios estão nos interstícios da palavra, nas fluidas contradições das leis.

Bauman (2003) denomina este processo em duas vertentes, fluidez e liquidez.

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os líquidos, diferentemente dos sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto, e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas – por um momento.

Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos ao contrário, o tempo é o que importa (BAUMAN 2003, p. 8),

Bauman (2003) apresenta suas concepções sobre os paradigmas, partindo do uso de metáforas, com o intuito de mostrar a ausência de um modelo, de uma definição; característica própria da pós-modernidade. Bohn (2005), afirma que o que se propõe é o derretimento das estruturas sólidas, para a construção de novos moldes, entretanto, nessa concepção há um fator agravante, que consiste na ausência de novo molde. O que será construído após o derretimento dos sólidos? A questão aponta para a raiz do problema, a desestabilização. Não há um lugar seguro, confiável, permanente e sem riscos, o que se têm são mudanças desenfreadas, construções e desconstruções, o novo se tornando velho em um pequeno espaço de tempo. Os referenciais teóricos se tornando obsoletos; as práticas de ensino-aprendizagem passando por inúmeras mudanças.

De acordo com Freire e Leffa (2013), o período de mudança do paradigma pode ser marcado de duas formas, a primeira pela aceitação e comprometimento e a segunda pela resistência e falta de motivação para adequação a esse novo modelo, esses dois posicionamentos refletem a formação recebida pelo professor, que resultará em incertezas quanto à aquisição de práticas tecnológicas.

Kenski (2013), afirma que é difícil implementar mudanças quando elas se relacionam com comportamentos enraizados. Para a autora, as instituições formadoras devem abrir portas para os alunos, de modo que, eles produzam e ao mesmo tempo desfrutem do conhecimento produzido. Não se pode falar de inovação, de investimentos para a criação de laboratórios de pesquisa cada vez mais instrumentalizados, com equipamentos de ponta, se as próprias instituições não propiciam este conhecimento.

Nesse caminho, Kenski (2013) suscita uma reflexão a respeito das propostas curriculares para os cursos superiores, dizendo:

Discutir propostas em que convergem princípios educacionais que privilegiam não mais a aquisição de conteúdos descontextualizados e rígidos; não mais o próprio processo regrado e fragmentado de disposição de temas em disciplinas arranjadas em estruturas fechadas que não dialogam em si (KENSKI, 2013, p. 77).

Não obstante, Santos (2004), faz algumas ponderações a respeito dos males inerentes a divisão do conhecimento, ainda utilizado nas instituições de formação acadêmica, simbolizando uma ação de conservação,

Do reducionismo arbitrário que transporta consigo; para tanto se institui medidas para corrigi-lo, mas acabam, erroneamente, o reproduzindo de outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade (SANTOS 2004, p. 75).

Tal atitude aponta para a permanência de paradigmas ineficientes, ou seja, a disseminação de um falso sentimento de mudança causa prejuízos e a manutenção de sentimentos cada vez mais resistentes aos novos modelos; resultando em uma formação de profissionais cada vez menos qualificados às exigências do mercado de trabalho pós-moderno. Contudo, instaura-se um movimento paradoxal, em que a formação não compreende as ações, e assim, se estabelece o caos.

Partindo desta inquietação, Santos (2004) propõe um modelo para a organização do conhecimento científico, em contexto de formação, visando à fragmentação temática e não disciplinar, vejamos:

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que se sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como uma árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2004, p. 76).

O conhecimento pós-moderno define-se como local e total, na concepção de Santos (2004), os dois modelos em que se concebe a instrução, reagem de maneira complementar, hibridizando-se, no sentido de promover discussões a respeito dos problemas locais para contribuir nas produções de conhecimento totais. O que temos não é uma proposição para a geração de respostas globalizadoras, assim como preconiza o paradigma tradicional; temos uma produção de conhecimentos locais que favorecem a compreensão dos dilemas totais.

A questão que envolve esses dois tipos de produção de conhecimento científico está na capacidade de ser imetódico (SANTOS, 2004), isso implica em formulação de proposições que subjazem de contextos específicos, em que cada realidade apontará os métodos e abordagens específicos para o determinado nicho, tornando as concepções um processo cíclico que traduz os movimentos de construção, desconstrução e reconstrução da existência social.

Nessa perspectiva, compreendemos que a complexidade constitui o trabalho científico; compreensão que aponta para a problemática desta pesquisa, que consiste em investigar as tecnologias digitais atravessando a formação e prática do professor e dos alunos de graduação em Língua Portuguesa.

Na concepção de Rojo (2013), essa problemática se caracteriza pela transição do paradigma tradicional, em que os recursos analógicos como lousa e livro didático, eram recursos pedagógicos necessários ao conhecimento, para um sistema complexo, modelo que dialoga com o analógico, mas que se desenvolve por meio de atividades digitais, exigindo do professor pós-moderno o domínio dos recursos tecnológicos, tais como; computador, *tablet*, *smartphone*, lousa interativa, Datashow, *e-book*, web sites, aplicativos, dentre outros, para que a partir desses instrumentos ele possa mobilizar o conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que o paradigma da complexidade vem ao centro das discussões científicas, em virtude das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Para Barton e Lee (2015), as inovações tecnológicas não precipitaram apenas a mudança de paradigma, elas mudaram cada aspecto da vida humana ao longo da história, pois,

O meio, ou processo, de nosso tempo – a tecnologia elétrica – está remodelando e estruturando padrões de interdependência social e cada aspecto da nossa vida pessoal. Por ele somos forçados a reconsiderar e reavaliar praticamente todos os pensamentos, todas as ações e todas as instituições aceitas como óbvios. Tudo está mudando – você, sua família, sua educação, sua comunidade, seu trabalho, seu governo, suas relações com “os outros”. E está mudando dramaticamente (BARTON; LEE, 2015, p. 11).

Segundo Barton e Lee (2015), a concepção de mudanças no comportamento social, vem sendo discutida há quarenta anos pelo estudioso Marshall McLuhan, quando ele refletia sobre as transformações que a televisão traria à sociedade contemporânea. Essa revolução simbolizaria o progresso e, contudo, acarretaria em novas maneiras de pensar e de adquirir conhecimento.

Em outras palavras, para cada evolução tecnológica surgia um novo modelo de sociedade. Nesse sentido, compreendemos que em meio a este processo também surgia um novo paradigma verificável a condição desta nova sociedade. Na perspectiva de Barton e Lee (2015), as mudanças na sociedade ainda estão em curso, pressuposto que garante transformações contínuas nas questões paradigmáticas, pois;

A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia é a parte central disso, mas é apenas o elemento num conjunto de fatores interligados chamaram atenção para as mudanças que vem ocorrendo na natureza das instituições, das mídias, da economia e dos processos gerais de globalização. Identificados em quatro processos de mudança simultâneas: mudanças nas relações de poder social, que vêm abolir hierarquias existentes e estabelecidas e reconstruir novas; mudanças na estrutura econômica, com a escrita assumindo diferentes papéis numa economia em que a informação é cada vez mais importante; mudanças comunicacionais, nas quais o modo dominante foi deslocado da escrita para a imagem, alterando a lógica de nossas práticas comunicativas; e

mudanças nas virtualidades tecnológicas, deslocando a mídia da página para a tela. Como podemos ver, é essa combinação de mudanças em diferentes áreas da vida que contribui para transformações em nossas práticas e paisagens comunicativas (BARTON; LEE, 2015, P. 12).

Para os autores, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), proporciona a sociedade pós-moderna meios de comunicação que ultrapassam os limites fronteiriços, geograficamente delimitados. As Tecnologias da Informação e Comunicação têm impulsionado, em ritmo acelerado, novas formas de aprender e novos modos de uso da língua e linguagem.

Segundo Barton e Lee (2015), as TDIC possibilitam que as pessoas aprendam de maneiras novas e diferentes e a partir desse processo, reflitam sobre sua aprendizagem e empreendam projetos intencionais de aprendizagem, isto é, a busca pelo conhecimento partindo de interesses específicos. Inquietação que move esta pesquisa, porque compreende que a construção do conhecimento científico, na pós-modernidade, tem se manifestado em lugares transitórios e desterritorializados, ação típica do agir complexo constituinte deste modelo de sociedade. Movimento que traduz o trabalho em Linguística Aplicada.

2.3 Linguística Aplicada: campo do conhecimento necessário a esta pesquisa

A Linguística Aplicada (doravante, LA) é um campo de estudo das ciências sociais, que apresenta um caráter indisciplinar, tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como uma disciplina, mas como uma área mestiça e nômade (LOPES, 2015). A LA busca pensar diferente, e, para tanto, tem como objetivo ir além do velho paradigma para compreender o mundo atual. Nesse sentido, caracteriza-se como um meio de promover inteligibilidade sobre os problemas sociais que têm como foco a linguagem.

De acordo com Lopes (2015) apud Penycook (1998), a Linguística Aplicada perde o caráter solucionista,

que a acompanhou por muitos anos devido a uma forte tendência positivista dos que muitos chamam hoje de uma LA modernista. E abandona definitivamente sua preocupação em se limitar à Linguística como um componente teórico essencial, uma vez que muitas das compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo atual, devido à chamada “virada linguística”, podem vir de outros campos do conhecimento (da Geografia, Sociologia, da comunicação, por exemplo) (LOPES, 2015, p. 19).

Essa vertente de estudo, visa propor discussões a respeito dos problemas que tocam as minorias (mulheres, pobres, negros, homossexuais, povos colonizados), para dar voz e produzir conhecimento dentro do contexto periférico, a fim de propor novas possibilidades para o mundo pós-moderno.

Esse é o espírito desta pesquisa, trabalhar, a partir do vozeamento dos sujeitos da pesquisa, objetivando compreender, através de suas proposições, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação atravessam a formação e a prática do professor pós-moderno. Para o entendimento deste processo, é preciso verificar as questões que tocam a formação.

2.4 Formação Profissional: saberes acadêmicos e práticos

O trabalho em seu sentido amplo é um agente de formação e transformação do trabalhador, pois compreende em suas ações saberes condicionantes. Noutras palavras, saberes locais que se constroem ao longo de práticas profissionais. Na concepção de Tardif (2014), a instrução se desvela no decorrer de três grandes estágios de formação, que iniciam através da constituição do sujeito como um indivíduo que preside no seio social e para tanto, recebe influências múltiplas, se desenvolve no período de aquisição de conhecimento institucionalizado, garantindo assim, a sua inserção no mercado de trabalho; e se aprimora nos estágios experimentais.

Para Tardif (2014), o momento experiencial é o mais delicado, porque envolve um processo de ação que se desdobra em um agir sobre o outro convergindo para o agir do outro sobre si. Nesse caminho, o autor situa os agires como componentes relevantes para a constituição das práticas profissionais dos professores, refletindo, a partir de inúmeras proposituras;

Os saberes experienciais é um conhecimento ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas ações que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostra as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência. É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre professor e outros atores educativos. É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho. E por fim, é um saber complexo, não analítico que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto a sua consciência discursiva (TARDIF, 2014, p. 110).

As experiências são arquétipos de produção de conhecimento que se reverberam em vários graus de situacionalidade prática. Em outros termos, os modelos abrangem práticas condizentes com os contextos de atuação. Os movimentos traduzem uma formação que sofre muito mais influência contextual, cotidiana e experimental – do que propriamente a realização de uma tarefa de revisão aos fundamentos teórico-metodológicos que abarcaram todo o período de preparação para o ofício da profissão.

No tocante a atual conjectura, indagamos: O saber experimental é de maior eficácia do que as práticas docentes? As referências teóricas não subsidiam os modelos de ensino? Por que os professores recorrem com maior frequência aos relatos de experiência dos profissionais veteranos para credibilizar suas ações? Claramente percebemos a existência de um universo dicotômico em que a teoria não corresponde à prática e vice-versa.

Representando uma crise nos modelos de ensino institucional, pois não dão conta dos problemas locais, torna-se imprescindível a valorização do movimento de (re)visitação aos modelos práticos. Esses apontamentos demonstram a necessidade de se instituir novos meios de produção de conhecimento – produção que contribua para o esclarecimento dos eventos que subjazem contextos específicos. É o saber local interagindo com os lugares cognitivos de universalidade. Segundo Kenski (2013), esse seria o exemplo de uma formação intelectual, adaptável, voltada para a utilização do raciocínio e para adequação do pensamento. Na concepção de Eco (2003), o modelo de formação não representa apenas um sistema ideal,

(...) para tanto, em vez de pensar em uma escola que a certo ponto se bifurca e, de uma parte, prepara para a universidade e, do outro, para o trabalho, deveria se pensar em uma escola que produzisse apenas laureados clássicos e científicos, porque também quem for, sabe-se lá, um operador ecológico do futuro, deverá ter uma formação intelectual que lhe permita um dia pensar e programar a própria reciclagem (ECO, 2003, p. 102).

Contudo, Eco (2003) é categórico ao afirmar que a escola (adaptando para o nosso contexto – instituição acadêmica) deve ser o lugar para a propiciação da sapiência e da inteligibilidade, da propagação do espírito vanguardista – que conduz a inconformidade com a linearidade dos acontecimentos, levando a uma procura incessante por olhares além das fronteiras epistemológicas.

Para Eco (2003), além de esse modelo ser o correspondente à sociedade pós-moderna, é também um modo de garantir a sobrevivência, pois não é apenas um ideal democrático e de igualdade abstrato, em uma sociedade informatizada, que pede que a educação seja igual para todos é uma questão de “dançar conforme a música”, isto é, acompanhar o processo evolutivo para a manutenção nas atividades econômicas.

Refletindo sobre o contexto atual, dos cursos de licenciatura em Letras, Freire e Leffa (2013) definem a formação nos aspectos formal e informal, o primeiro destina-se a abordagem de conteúdos didáticos e pedagógicos relativos ao ensino-aprendizagem de línguas e o segundo define-se como uma ação que compreende todas as disciplinas do currículo. Os dois aspectos representam uma preparação organizada por uma dinâmica cronológica, denominada de pré-serviço, com vistas na atuação profissional (*em-serviço/formação continuada*). A condição do pré-serviço garante ao graduando, ao término do processo de qualificação, o direito de receber a certificação que o legitima para o exercício de sua profissão.

No que tange à formação docente, no viés da Linguística Aplicada e do paradigma da complexidade, não há o reconhecimento das relações de causa e consequência definidas pelo modelo tradicional, mas sim, contradição de suas teorizações, portanto compreendemos, assim como Freire e Leffa (2013), que a nomenclatura indicada não traduz a realidade de suas conjunturas;

Se levarmos em conta que ao logo da licenciatura muitos alunos já estão inseridos no mercado de trabalho, neste caso, se tomamos como referência o curso de licenciatura, eles seriam alunos em formação inicial, contudo, se levarmos em conta a sua atuação profissional, não deixariam de ser, em alguma medida, professores *em-serviço* (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 65).

Nesse sentido, nos deparamos com a problemática do paradigma tradicional, que consiste em dissolver o todo pelas partes, revelando a sua incapacidade de gerar nomenclaturas adequadas para as novas demandas. Para Freire e Leffa (2013), o movimento de incompletude aponta para a premência de um novo paradigma que se configura pela superação de uma visão fragmentada,

Da realidade e a emergência de uma percepção sistêmica, que focaliza a relação hologramática entre o todo e as partes, enfatizando que o todo é, ao mesmo tempo, maior e menor do que a soma das partes. Dessa forma o pensamento complexo – que tece junto – e o pensamento sistêmico – que destaca a relação parte-todo – se complementam para fornecer uma “perspectiva diferenciada de *ver, estar, e vir a ser* no mundo”, ou seja, uma lente de foco inusitado, com eixo simultâneo na parte e no todo, permitindo olhar para a realidade com a nitidez agora requerida (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 66).

A formação que tratamos aqui é aquela que compreende as vivências, os saberes institucionalizados, as ações exercidas e recebidas pelo próprio sujeito e as influências ambientais na sua concepção. Para tanto, estabelecemos as nossas bases na teoria tripolar da formação ou lógica ternária, constituída por Pineau (1988) e desenvolvida por Freire e Leffa (2013), em que consiste nos princípios da Auto-heteroecoformação.

Tais princípios demonstram os níveis de formação dos indivíduos que se desenvolvem nas vertentes; da autoformação (ação individual), heteroformação (ação coletiva) e ecoformação (ação do ambiente/contexto). Tudo isso em um processo simultâneo, caracterizando-se assim, como um sistema complexo, não fragmentador, nem simplificador, portanto, não pode ser visto por recortes delimitados pelo tempo.

De acordo com Freire e Leffa (2013), as três etapas de formação evoluem a partir de quatro dimensões: ação, sujeito, objeto e relações. A articulação dessas dimensões promovem, em algumas circunstâncias, ideias conflituosas, incertezas, ambiguidades e contradições, porque rompe com o sistema linear e progressivo, agindo na contramão da estabilidade. Tendo como referência da constituição do conhecimento científico, o indivíduo, agente produtor e reproduzidor da complexidade, que se encontra em seu estado inacabado, situação constante, que remete a um longo e contínuo processo de construção e desconstrução desenvolvida no decorrer de sua existência, sendo esta a representação máxima de um trabalho que não tem fim.

Nesse sentido, compreendemos que a formação é um processo de maior abrangência, isto é, uma ação que ultrapassa os limites de tempo e lugar, movimentos sucessivos que traduzem a evolução do homem em cada época.

Tal evolução é concebida por Maia (2013), como uma mudança de pensamento que se reverbera em dois tipos de mentalidade, a primeira parte de uma lógica positivista em que os sujeitos são objetos de um “sistema industrial”, imbuídos da responsabilidade de reproduzir conhecimento, em um ambiente específico. Enquanto que a segunda mentalidade se desenvolve em um sistema complexo, percorrendo uma lógica inversa à primeira mentalidade, porque se manifesta em um momento histórico distinto, da evolução humana, o período pós-industrial, marcado pelas relações mediadas pelas TDIC.

Vejamos no quadro intitulado “As dimensões entre diferentes mentalidades”, como são definidas as gerações dos períodos industrial e pós-industrial, em contexto de produção de conhecimento;

Quadro I – Mentalidades: Tradição e Complexidade

MENTALIDADE INDUSTRIAL	MENTALIDADE PÓS-INDUSTRIAL
O mundo opera basicamente de acordo com princípios e lógicas físicas/materiais e industriais;	O mundo opera, cada vez mais, de acordo com princípios e lógicas não materiais (ou seja, <i>ciberespaciais</i>) e pós-industriais. O mundo é “descentralizado” e “achatado”;
O valor varia em função da escassez;	O valor varia em função da dispersão;
A produção é baseada num modelo “industrial”;	Uma visão pós-industrial da produção;
Produtos são artefatos materiais e mercadorias;	Produtos como serviços viabilizadores;
Produção é baseada na infraestrutura e em unidades e centros de produção (por exemplo, uma firma ou uma companhia);	Foco no processo de alavancagem e de participação não finita;
Ferramentas são, em sua maioria, ferramentas de produção;	As ferramentas, são cada vez mais, de mediação e de tecnologias para relacionamento;
O indivíduo é a unidade de produção, competência e inteligência;	O foco está, cada vez mais, no “coletivo” como a unidade de produção, competência e inteligência;
Habilidades e autoridades estão “localizadas” no indivíduo e nas instituições;	Habilidades e autoridades são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos;
O espaço é fechado e obedece a finalidades específicas;	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Relações sociais marcadas pela hegemonia do livro prevalecem; uma “estável ordem textual”.	Relações sociais são marcadas pela crescente participação das mídias digitais são cada vez mais visíveis; textos em mudança.

Fonte: (MAIA, 2013, p. 70).

No contexto desta pesquisa, consideramos a mentalidade industrial, em contexto de formação, como o período do *pré-serviço*, tempo destinado para a formação intelectual do professor, sendo ela de responsabilidade da instituição acadêmica, vista como a instância máxima do saber científico. A concepção de dependência da ação do outro (heteroformação) e do ambiente (ecoformação) para a formação, pertinente a mentalidade da tradição (industrial), contemplou um momento histórico em que os indivíduos acreditavam que o conhecimento era uma instância sagrada, canonizada e, portanto, constituída, armazenada e difundida apenas no ambiente acadêmico-institucional.

Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a perspectiva de formação foi alterada, em virtude da acessibilidade às informações e aos novos projetos de aprendizagem instituídos pela web. Movimento de aprendizado e de construção de conhecimento que deu vida à mentalidade pós-moderna, vista neste percurso teórico como auto/hetero/eco formação, constituição que compreende o indivíduo em sua totalidade e não em recortes de tempo.

A mentalidade para a complexidade é uma resposta às mudanças que vieram ocorrendo no mundo pós-moderno, em consequência do surgimento das TDIC; essas transformações apontam para as maneiras de adquirir conhecimento, que deixam de ser práticas individualizadas, assim como nos paradigmas anteriores, para se tornarem coletivas e colaborativas. De acordo com Maia (2013), o conhecimento colaborativo representa práticas de letramento que não reconhecem a escrita como um instrumento hierarquizante e que, por conseguinte, é capaz de apartar cultos de ignorantes. Por meio das tecnologias digitais, os letramentos locais podem ser amplamente veiculados, tornam-se globais, o que dá voz a todos os grupos.

Para Cavalcanti (2013), o olhar para as questões pertinentes à globalização e ao mundo cibernético na formação de professores; percepção que até então não tem sido levada a sério; é relevante, pois contempla as exigências do mundo globalizado, que consiste no uso de artefatos tecnológicos, tais como, o computador, a web 2.0, dentre outros. Tais exigências não se referem apenas ao uso “banal” dos instrumentos; fala do surgimento de uma nova sociedade com sujeitos que já não pensam mais como os seus antepassados.

Desse modo, a formação atenderá às determinações do mundo globalizado, que já não acredita mais na reprodução em larga escala, assim como a concepção industrial, mas sim, em uma produção de conhecimento que crie caminhos de inteligibilidade para a resolução dos problemas sociais. Esse modelo de formação gera profissionais que sabem lidar com as incertezas – presente na pós-modernidade – com a angústia da transição, adotando um comportamento receptivo, e por fim, desempenhando o papel de pesquisador, para que assim possa compreender o universo complexo que está imerso. O ato de investigar representa o espírito intelectual de nossa época.

Esse espírito traduz o sentimento de pioneirismo (percorrer por caminhos ainda não conhecidos) a fim de encontrar respostas para os problemas da nova sociedade. O pioneirismo reflete na educação, exigindo do professor uma postura de pesquisador, para que assim possa preparar os seus alunos para o futuro. Do ponto de vista de Dudeney (2016), o futuro é nebuloso, pois não sabemos que tipo de conhecimento os novos postos de trabalho exigirão, não sabemos quais serão os problemas políticos e sociais que emergirão.

Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração no trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente.

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio de *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY 2016, p. 17).

Para essa nova sociedade há de se incrementar no ensino-aprendizagem escolar, práticas que compreendam essas novas circunstâncias. A fim de tornar o ensino de língua, algo relevante. Essa relevância não é determinada apenas pelo uso das TDIC, mas sim, no trato com os vários letramentos. Dudeney (2016) afirma que ensinar a língua exclusivamente, através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar os nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras, tendo em vista, que elas compreendem muito mais o universo digital. Para tanto, refletimos sobre a formação profissional dos professores de língua portuguesa, de modo que os tornem aptos para buscar, elaborar, refletir e empreender programas de ensino, visando a esses múltiplos letramentos.

De acordo com Moran (2014), as tecnologias digitais provocam profundas mudanças na educação, porque desafiam as instituições a saírem do modelo de ensino tradicional, em que o professor é o centro, para atividades de cunho participativo e integrado, de modo que haja a possibilidade de uma resolução de atividades, além dos muros da sala de aula. A resolução implica no uso das tecnologias da contemporaneidade que envolve suportes fixos e móveis, tais como: computador, *smartphone*, *tablet*, *ipad*, *blackberry*, dentre outros.

Conforme Rojo (2013), as TDIC abrem portas, no sentido de promover uma participação efetiva da sociedade, abrangendo todas as vertentes. Através desses novos meios de comunicação, foi possível o contato das camadas mais periféricas com as práticas de leitura e de produção de texto, além das práticas – as novas tecnologias abriram espaço para a divulgação, por meio de uma rede complexa, marcada pela fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.

Esse movimento demonstra uma transformação que tem desencadeado, em pequenos passos, a adequação do ensino, para abranger esses novos modelos de aprendizagem.

2.5 Formação Tecnológica do Professor

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação produzem novos padrões de comunicação, comportamento e aprendizado. Essas mudanças sociais, produzidas pelas TDIC, apontam para uma formação de professor sob prisma da complexidade, isto é, uma formação que compreenda a dinâmica de ensino-aprendizagem da pós-modernidade. Na perspectiva de Kenski (2013), a tecnologia digital requer uma nova mentalidade, que não resulta apenas na incorporação de instrumentos digitais nas práticas de ensino-aprendizagem, mas sim, nas situações de produção de conhecimento realizado por meio de relações de aprendizado desenvolvido entre professores e alunos em contexto *online* e *offline*.

Para Kenski (2013), a produção do conhecimento na pós-modernidade transcende ao modelo tradicional de ensino, o qual delimita espaços de aprendizado, tal como a sala de aula. Na perspectiva da autora, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TDIC e o que é praticado nas escolas, universidades e faculdades. O abismo está na crença de que a manutenção das práticas de ensino-aprendizagem estabelecidas no eixo do paradigma tradicional, se forem incorporadas às mídias digitais, corresponderão as expectativas de aprendizado da pós-modernidade. Esta mentalidade representa um movimento de banalização das TDIC, porque implica no uso superficial, o que descaracteriza a funcionalidade da tecnologia digital.

Nesse sentido, compreendemos que a atuação docente é um reflexo de sua formação, portanto, criar programas flexíveis de ensino que possam gerar práticas flexíveis em um futuro próximo, é um desafio necessário (KENSKI, 2013).

Imbuir os professores da mentalidade pós-industrial que gera conhecimento colaborativo, diverso e local, é uma proposta que precisa ser vivenciada nos ambientes de formação acadêmica, tais como; nas licenciaturas, nos cursos de extensão, nos programas de iniciação a pesquisa científica e nos programas de pós-graduação, visto que a sociedade tem evoluído com este modelo de ensino, embora seja um sistema de aprendizado em que prevalece a informalidade.

Na perspectiva de Moran (2014), a educação é um processo de toda a sociedade, não só da escola, que afeta todas as pessoas,

O tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional e de todas as formas possíveis. Toda a sociedade educa quando transmite ideias, valores e conhecimentos, e quando busca novas ideias, valores e conhecimentos. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, empresas, internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isto é, todos aprendem mutuamente, sofrem influências, adaptam-se a novas situações. Aprendemos com todas as organizações, e com todos os grupos e pessoas aos quais nos vinculamos (MORAN, 2014, p. 12).

Essa concepção traduz o complexo sistema de aprendizagem, que se reverbera em várias ações exercidas e recebidas pelos indivíduos. Como afirma Moran (2014), o ensino e aprendizagem não é uma tarefa meramente escolar, mas sim, uma projeção de inúmeras influências recebidas, simultaneamente, de todas as esferas. Tornando claro e evidente a impossibilidade de uma formação distanciada dessas ações refletivas.

De acordo com Kenski (2013), o mundo está mudando, fruto da evolução da espécie humana; essas mudanças atendem, principalmente, aos modos de interação entre os indivíduos. No presente século, a sociedade tem buscado maior inserção no universo digital, através do uso de aplicativos, *web sites*, *blogs*, *chat*, produção de vídeos, dentre outros, tornam o processo de comunicação dinâmico, produtivo, eficaz e de maior adesão aos seus pares.

Em atividades de linguagem, tal atitude reflete em um empoderamento do uso da língua, uma participação mais efetiva, através da promoção de práticas acessíveis, em que todas as camadas sociais participam, discutem ideias e empreendem projetos de aprendizagem, isto é, os sujeitos adentram em um universo crítico-reflexivo, em que ao mesmo tempo, são produto e produtores de sua própria evolução.

Nesse sentido, chamamos a atenção para uma formação profissional não disjuntora, simplista e hiperespecializada – que dilui o todo pelas partes – mas sim, uma qualificação que compreenda uma visão global. Na concepção de Kenski (2013), o conhecimento organizado de forma global, consiste no relacionamento das informações que se constituem em parcelas,

Dispersas do saber a toda estrutura sincrônica, orgânica de um saber plural. Seria esse o meio mais eficiente de fazer com que o homem esteja sempre atualizado e atento à gigantesca proliferação de conhecimentos e aos grandes desafios de nossa época. “A cabeça-feita” (alusão à frase de Montaigne: “Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”) é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril (KENSKI, 2013, p. 210).

Isso implica uma geração de conhecimentos práticos, que traduzam as necessidades cotidianas, que acrescentem na percepção dos sistemas evolutivos e que contribuam nos processos de reflexão, a longo e médio prazo. Em outros termos, significa trazer a dinamicidade das relações tecnologizadas para o contexto de propagação do conhecimento (instituições de ensino).

Para tanto, não basta a utilização de tecnologias digitais como repositório de conteúdos. Não basta também a ação distante e indiferenciada do professor, em *broadcasting*, sem o estabelecimento de vínculos que estimulem os estudantes a avançar nos estudos (KENSKI, 2013). É preciso encorajar os professores para o uso de ferramentas *online*, que despertem o interesse de seus alunos pela busca de novos desafios para o conhecimento, portanto se faz necessário o investimento na formação de professores proficientes nas práticas tecnológicas.

Para Kenski (2013), esse comportamento se efetivará quando as instituições acadêmicas reavaliarem os seus currículos e adequarem as suas propostas para os novos modelos de ensino e aprendizagem.

Discutir propostas em que convergem princípios educacionais que privilegiam não mais a aquisição de conteúdos descontextualizados e rígidos; não mais o próprio processo regrado e fragmentado de disposição de temas em disciplinas, arrançadas em estruturas fechadas que não dialogam entre si. Significa discutir currículos e propostas educacionais que têm no acesso e uso fluente dos múltiplos meios de comunicação, a possibilidade de transpor os limites físicos das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, têm interesse e estão conectadas no mesmo desejo de aprender, independente do tempo e do espaço que se encontram (KENSKI, 2013 p. 73).

A transformação no ensino deve começar nas universidades, promotoras do saber acadêmico e profissional dos professores. A universidade não pode abraçar as inovações e, ao mesmo tempo, bloquear esses conhecimentos para os seus alunos. É preciso romper com esse sistema paradoxal, em que teoria e prática não se completam. De acordo com Kenski (2013), o maior problema a ser superado em relação às instituições acadêmicas, está, justamente, na necessidade de mudanças estruturais nas especificidades de trabalho do corpo docente, no sentido de promover, entre eles, atividades tecnologizadas. Não basta o investimento em pesquisas, apontando sobre a relevância do uso das tecnologias da comunicação como ferramenta que promove o ensino-aprendizagem, se a própria academia não vivencia essa realidade.

Contudo, a universidade tem o compromisso social de garantir o avanço do conhecimento e da inovação. No entanto, esse comprometimento precisa adentrar nas salas de aula de graduação e pós-graduação. Para Kenski (2013), o processo de ensino e aprendizagem não pode se desvincular dos processos de investigação acadêmica. A dinâmica dos conhecimentos instituídos no seio social precisa reverberar nessas instituições para que se criem meios de compreensão a respeito das mudanças vorazes que compreendem a sociedade pós-moderna.

CAPÍTULO 3 – REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR.

3.1 Letramentos: Acadêmico, Digital e Profissional

As tecnologias apresentam maneiras diferentes de se produzir conhecimento, desde os modelos analógicos, como o livro didático, a lousa, pincel, até as mais dinâmicas, como os aplicativos e *sítes* que apresentam um universo de possibilidades e conteúdos, em que os indivíduos podem construir, interagir e compartilhar; sendo esta uma atividade que valoriza e que promove o saber colaborativo.

Na concepção de Barton e Lee (2015), os movimentos pertinentes à nova dinâmica social revelam outros letramentos, porque agregam práticas sociais mais abrangentes, de leitura e produção de textos, colocando os indivíduos em lugares textualmente mediados. Noutros termos, a sociedade está imersa em um complexo sistema que exige habilidades de leitura e escrita. Para Barton e Lee (2015), o letramento pode ser uma poderosa lente para examinar a mudança nas práticas sociais.

Ao examinar a mudança do papel desempenhado pelos textos, revelamos as tensões centrais das mudanças contemporâneas: novas práticas de letramento oferecem possibilidades empolgantes em termos de acesso ao conhecimento, criatividade e poder pessoal; ao mesmo tempo o mundo social textualmente mediado fornece uma tecnologia de poder e de controle, bem como a de vigilância (BARTON e LEE, 2015, p. 27).

Ao tomar em consideração a globalização, percebemos que as atividades de letramento oferecem estratégias para o estabelecimento de ligações entre práticas locais e globais – que subsidiam correntes de apropriação e resistência. Conforme Barton e Lee (2015, p. 27), as novas práticas de letramento surgem, a partir de práticas já existentes, isto é, são modelos que nascem para atender às novas demandas.

No entanto, a ocorrência do nascimento de outros modelos não simboliza o desvio do objetivo de sua função inicial, mas sim, em um aprimoramento de suas atribuições. Dito isto, entendemos o letramento sob o prisma que o define como variados modos de realização de atividades de leitura e escrita, que se aglomeram em grupos coerentes e que podem ser associados aos ambientes de educação e trabalho (BARTON e LEE, 2015). Nesse sentido, tratamos sobre as noções de letramento, partindo do viés educativo (formação do professor) para chegar à compreensão profissional (no exercício da atuação docente). Acreditamos que no processo – formação e atuação – institui-se a identidade profissional.

Conforme Kleiman (2014), os conhecimentos textuais e conceituais apreendidos pelo professor no contexto da formação universitária visam ao letramento do profissional para o local de trabalho.

Nesse sentido, não basta à formação linguística e conceitual ou a inserção de professores em práticas acadêmicas, incluindo a apropriação dos gêneros e conceitos especializados, se essa inserção não passa a ser parte da identidade profissional do professor; essa inserção é entendida por nós como elemento idenitário de sua formação (KLEIMAN, 2014, p. 194).

E continua,

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz nova e diferente as exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com as diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial mesmo é a atitude de um professor que, sabendo-se em um contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança aos escritores iniciantes (KLEIMAN, 2004, p. 194).

Para os autores, as instituições acadêmicas precisam desenvolver projetos que ultrapassem as fronteiras conceituais, perspectiva que por muito tempo foi responsável pela formação de profissionais imbuídos de práticas mecanicistas, traduzida na reprodução de conteúdos e de métodos de ensino.

A tarefa de transposição do conhecimento simboliza uma renovação identitária, que se estabelece na formação de professores imbuídos da mentalidade pós-moderna, sendo, portanto, profissionais sensíveis a transição dos saberes e flexíveis as variações dos métodos de ensino e aprendizagem, ocasionados pelo tempo e pelas novas demandas sociais.

Para tanto, é necessário investir em projetos de iniciação à pesquisa científica, atividades extracurriculares que devem alcançar um número maior de alunos universitários, sobretudo, os dos cursos de licenciatura, pois representam a parcela responsável pela formação de cidadãos. O investimento em iniciação à pesquisa corresponde a um despertar nos corpos e nas mentes para o entendimento de que o conhecimento científico consiste na ação de construção e desconstrução, ou seja, é um movimento de eterna renovação; portanto, atribui aos seus, a incansável tarefa de busca e de flexibilização.

Essa é a identidade profissional, a que Kleiman (2014) se refere, quando afirma que um agente de letramento é capaz de promover a articulação de conhecimentos suscitados pelos aprendizes. A ação de ouvir e trazer para o centro da discussão, as experiências dos alunos, retrata os novos modelos de aprendizado colaborativo, que são mais presentes nos ambientes virtuais. De acordo com Ribeiro (2011), a dinamicidade e o conhecimento colaborativo implicam,

Em um conhecimento em rede que se colocam para os sujeitos, em particular os sujeitos escolares, a necessidade de se refletir sobre a interação homem/máquina. “A interação entre humanos e sistemas informáticos tem a ver com a dialética do virtual e do atual”. Pode-se entender esse atual enquanto algo possível, estático, real e já constituído. O virtual é um convite à atualização, à percepção do que existe em potência e não em ato. A dinamicidade permite que a tecnologia desqualifique “certas competências”, fazendo “emergir outros funcionamentos”, desencadeando conflitos, desbloqueando situações, instaurando “uma nova dinâmica de colaboração” (RIBEIRO, 2011, p. 87).

Os conhecimentos em rede testificam uma ressignificação de conceitos e práticas para o ensino e aprendizagem escolar, porque instauram tensões no tocante às maneiras de reprodução do conhecimento. Tornando obsoletas as ações de resistência aos novos modelos de ensino. Isto não implica em uma anulação de métodos tradicionais; pois compreendemos tecnologia como um meio facilitador para as ações humanas, e que, portanto o uso do livro didático continua sendo eficaz.

No entanto, não se pode descartar a ideia de que a virtualidade é um meio de propagação de conhecimento que corresponde em maior grau ao espírito intelectual da nova sociedade moderna. Conforme Ribeiro (2011), a tecnologia traz em si uma “virtualidade de mudanças que o grupo – movido ele também por uma configuração dinâmica de tropismo e coerção – atualiza de maneira mais ou menos inventiva”. Em outros termos, as técnicas que compreendem a virtualidade geram ações de transformação, em que ela mesma e os seus usuários esboçam ações e reações diferenciadas. Ribeiro (2011) afirma que a realidade dinâmica e virtual se apresenta de diferentes formas, nos mais diferentes estilos de texto.

A leitura é um bem cultural que possibilita interação com esta realidade. Contudo, os seres humanos, não foram alfabetizados formalmente para um tipo de leitura de imagens audiovisuais, marca da tecnologia atual. Esse texto, hoje, ainda é para as pessoas privilegiadas. A grande maioria não o domina. De forma geral, enquanto a tecnologia, o texto é mecanismo de aumentar as possibilidades humanas de falar, mostrar, sentir, ver, ouvir e perceber; é a própria extensão da capacidade de comunicar e entender o homem (RIBEIRO, 2011, p. 88).

Segundo o autor, as tecnologias digitais promovem o acesso irrestrito ao conhecimento, ação possível graças ao letramento digital, isto é, a atividades de leitura e escrita pouco convencionais, ou seja, prática cujo objetivo está na comunicação e informação.

Nesse sentido, compreendemos que as TDIC são necessárias a produção do conhecimento pós-moderno, porque traduz o espírito complexo que se manifesta por meio da diversidade, que consiste na valorização dos múltiplos conhecimentos constituídos, através de uma participação efetiva da sociedade. Nesse caminho, a tecnologia digital tem contribuído para o fortalecimento de uma visão inter e transdisciplinar. Perspectiva que consiste no ato de transpor as divisas do conhecimento científico, tornando o saber comum em todas as vertentes, ação que se constitui por seus elos de interdependência. Ribeiro (2011) afirma que é necessário que se reconheça a importância das descobertas tecnológicas,

Para que não se fique parado no tempo; mas é necessário, também que se resgate o sentido criador e produtor do homem, para da tecnologia, fazer uma aliada e não um mero “objeto de dominação ou até de alienação”. A educação, em particular a mediada pelas novas tecnologias, tem como compromisso ético propor a inclusão de todos em seus domínios e lutar por essa inclusão, buscando superar a alienação. As escolas devem buscar e possibilitar a formação da autoconsciência (RIBEIRO, 2011, p. 95).

Para este autor, a descoberta é uma tarefa inevitável – visto que o homem é o criador da tecnologia, no entanto, sua criação, efetivação, aderência e uso devem corresponder as suas necessidades e não a uma imposição massificada, em que os grandes aglutinam os pequenos. A inserção das tecnologias da comunicação nas práticas pedagógicas devem redefinir métodos que exigem um conhecimento cada vez mais crítico e consciente para tais usos, caso contrário, sua utilização resultará em uma reprodução de conteúdos despropositada, ou seja, o cenário (a educação) continuará sendo o mesmo o que não mudará são apenas, os personagens (abordagens) que estarão em cena.

Em outros termos, o que caracteriza a passagem de uma época para a outra (RIBEIRO, 2011) é a oposição dos valores que se estabelecem entre o passado e o presente. Nesse contexto, se atribui à tecnologia o *status* de lugar motivador e propiciador do conhecimento dinâmico e colaborativo. Na concepção de Dudeney (2016), a fluidez dos saberes produzido pela mediação da tecnologia ocorre graças aos efeitos da globalização que exige habilidades tecnologicamente situadas.

No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas novas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. (DUDENEY, 2016, p. 17).

As competências que compreendem os usos das tecnologias da comunicação requerem letramentos específicos. Segundo Dudeney (2016), os letramentos digitais são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital. Nesse percurso, inferimos que as novas práticas de letramento contribuem para o entendimento dos usos da língua/linguagem nos ambientes tecnologicamente situados. Além desse entendimento, o letramento digital gera ações de empoderamento quanto à utilização da linguagem que sobressalta as práticas tradicionais do letramento (leitura e escrita de materiais impressos).

Tudo isso ocorre, graças às ferramentas fornecidas pela web 2.0 que possibilitou uma evolução nas maneiras de ler e escrever. Segundo Dudeney (2016), a *web 2.0* é uma nova geração de instrumentos baseados na *web*,

como *blog*, *wikis*, e *sites* de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura compartilhada. (DUDENEY, 2016, p. 18)

Contudo, testificamos que web 2.0 exerce um alto grau de influência nas relações sociais, estabelecendo meios de interdependência e de possibilidades de comunicação que se estabelecem muito mais nesses meios do que nos meios convencionais (físicos). Isso implica uma incidência muito maior no cotidiano dos indivíduos, refletindo assim nas práticas pedagógicas dos professores, visto que, mesmo havendo profissionais resistentes para adequação a essas novas práticas, ainda assim, o universo digital se mostrará como um meio mais eficiente para o reconhecimento dessas novas demandas.

Portanto,

precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para o nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar os nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY, 2016, p.19).

Essa é a prova de que a língua/linguagem passa por um processo de mutação, com o intuito de atender ao dinamismo presente nas necessidades comunicativas atuais. Isso quer dizer que a linguagem sofre influências no que se refere à sua produção e uso, portanto, os seus efeitos de sentido variam. No tocante ao ensino-aprendizagem, esses efeitos se reverberam, através da inserção cada vez maior de aprendizes no ambiente digital, adquirindo práticas comunicativas que atribuem às atividades de linguagem novos sentidos.

Na concepção de Dudeney (2016), esses sentidos precisam ser explorados nas salas de aula, para que os alunos possam – em um futuro muito próximo – realizar usos mais conscientes da língua-linguagem. Nesse sentido, compreendemos que as tecnologias da comunicação representam um meio possível para essa atuação. A atividade de implantação das TDIC no contexto escolar simboliza uma resposta aos imperativos externos e internos (DUDENEY, 2016) que se fazem presente neste contexto.

Imperativos externos referem-se à necessidade de preparar os nossos alunos para a vida social, o emprego a cidadania em um mundo digitalmente conectado fora da sala de aula. Em grande parte, é por conta desses imperativos externos, especialmente os econômicos, que os currículos escolares ao redor do mundo começam a enfatizar a importância das competências digitais e dos novos letramentos. Imperativos internos dizem respeito aos benefícios que tecnologias digitais podem oferecer dentro da sala de aula, principalmente por apoiar abordagens pedagógicas construtivas, centradas no aluno (DUDENEY, 2016, p. 20).

Nesse caminho, a lógica de ordem é inversa – consiste na ação em que aluno toma o lugar central das discussões – produzindo e atuando na construção do conhecimento. Essa é a contribuição das tecnologias da comunicação no contexto da escolar, tornar os sujeitos cada vez mais ativos, colaborativos e reflexivos a respeito de suas práticas e das práticas dos outros, resultando em um despertar do senso crítico.

3.2. Concepção de Nativo e Imigrante Digital

Existe uma crença de que os jovens são tecnologicamente mais eficientes do que os mais velhos, ou que já nasceram predispostos a uma inserção tecnológica menos resistente. Essa crença não é aleatória. Marc Prensky (2001), em sua obra “Nativo digital, imigrante digital” refletiu sobre as questões de influência das tecnologias da comunicação nos períodos que antecederam e sucederam os anos 2000. Uma de suas constatações foi que realmente, as pessoas que nasceram na década de dois mil apresentavam comportamento diferente, nas maneiras de vestir, comunicar, ornar; tudo muito diferente das gerações anteriores.

A ruptura ou descontinuidade de gerações o fez perceber que as mudanças ocorreram em virtude das “novas tecnologias”¹³. Os jovens estavam cercados de aparatos tecnológicos, tais como; videogame, câmeras de vídeo, celulares, trocadores de músicas digitais (mp3 e mp4) e muitos outros objetos digitais (PRENSKY, 2001).

¹³ O contexto de referência para o termo “Novas tecnologias” compreende ao período em que foi escrita a obra, nesse sentido, são vistas como novas tecnologias – porque contemplam o universo digital.

Como resultado dessas influências os jovens passaram a pensar, agir e desenvolver atividades de linguagem de maneiras diferentes. Para Prensky (2001), é possível que se tenha ocorrido uma mutação nas mentes dos indivíduos, transformações que correspondem ao condicionamento psíquico para a imersão e dependência do universo digital. Para tanto, a tecnologia digital é vista neste contexto, como um movimento de ordem econômica, política e social, sendo, portanto, de maior adesão.

Os estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais (PRENSKY, 2001, p. 2).

Essa concepção coloca a sociedade em duas condições; a de Nativo Digital ou de Imigrante Digital. A primeira condição define o indivíduo como um ser que já nasce submerso no ambiente tecnológico virtual; a segunda caracteriza-se pela inserção tardia do indivíduo na virtualidade. Para o autor, os Imigrantes Digitais são todos aqueles que nasceram antes do ano dois mil, já os Nativos são os que nasceram depois. Na concepção de Prensky (2001), além da inserção tardia, os imigrantes apresentam manias que não são recorrentes aos nativos, sendo estas manias reflexos de adaptação.

Como todos imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem (PRENSKY, 2001, p. 2).

O sotaque faz parte de um processo doloroso de aprendizagem, para o imigrante, porque requer muito mais práticas virtuais do que físicas, acarretando também em atividades autodidatas, pois apresenta subsídios para o seu próprio desenvolvimento.

O processo justifica a resistência de alguns usuários, porque simboliza um novo olhar, uma desconstrução de preceitos enraizados, repercutindo nos processos de aprendizagem que passam a ser muito mais mediados pelo computador¹⁴ e pela *web* do que propriamente pelo professor¹⁵. Nesse caminho, inferimos que há um paradoxo separando nativos de imigrantes digitais. Na concepção de Prensky (2001), o paradoxo significa um sistema complexo de comportamentos diversificados. Os nativos estão acostumados a receber informações muito rapidamente; eles são multitarefas, preferem as imagens antes do texto ao invés do oposto; usam preferencialmente o hipertexto e trabalham melhor quando estão em rede. Já os imigrantes;

têm pouca apreciação por estas novas habilidades que os Nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de anos de interação e prática. Estas habilidades são quase totalmente estrangeiras aos Imigrantes, que aprenderam – e escolhem ensinar – vagarosamente, passo-a-passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, seriamente (PRENSKY, 2001, p. 3).

Na perspectiva de Buzzato (2001), a problemática foi instaurada pela falta de acesso às redes. Para o autor, não se pode mensurar quem é nativo ou imigrante pelo período de seu nascimento, mas sim, pelo contato com as redes. Existem pessoas que nasceram após os anos dois mil e que ainda não tiveram contato com as TDIC, isso não faz delas nativas e sim imigrantes. Esse é o retrato da globalização, estabelecendo divisas entre os que são e os que não são. Para os que são o caminho aponta para sua permanência, enquanto que para os que não são fica a prerrogativa de que precisam se adequar.

¹⁴ Para Matias e Almeida (2016, p. 168), o computador, considerado um dos primeiros suportes para o uso TDIC, é uma máquina que possibilita testar ideias ou hipóteses, que levam a criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo em que permite introduzir diferentes formas de atuação e interação entre as pessoas. Como ferramenta de trabalho, ele contribui para elaboração e execução de atividades de maneira produtiva, com menor custo e otimização de tempo.

¹⁵ A afirmação faz referência ao tempo de exposição na *web*, que é muito maior do que em sala de aula, por isso, os alunos são mediados em maior grau pelo computador e a *web 2.0* do que propriamente pelo professor. Essa afirmação não tem a função de invalidar o papel do professor, é preciso tornar claro que as tecnologias não tem essa função, elas existem apenas para auxiliar o seu trabalho.

A adequação precisa caminhar a passos largos, no contexto da formação e prática docente, pois as tecnologias digitais envolvem alguns riscos que podem ser minimizados, através da mediação do professor. Segundo Dudeney (2016), as tecnologias fazem um pouco mal, mas se controladas podem ser um instrumento eficaz na produção do conhecimento.

Ao que tudo indica, as novas tecnologias podem ser reutilizadas em apoio a abordagens pedagógicas muito diferentes, mas as possibilidades da tecnologia realmente encorajam mais alguns do que outros. A orientação informacional da web 1.0, por exemplo, combina bem com a transmissão de abordagens comportamentalistas, enquanto as ferramentas interativas da web 2.0 combinam confortavelmente com as abordagens colaborativas e centradas no aprendiz contemporâneas, como o construtivismo social, a aprendizagem baseada em pesquisa e a aprendizagem baseada na resolução de problemas. (DUDENEY, 2016, p. 18).

A proposta corrobora para a criação e manutenção de saberes criativos, focando na resolução de problemas reais, em que o aprendiz necessitará dialogar com muitas vertentes do conhecimento, a fim de buscar o esclarecimento. Movimento que traduz a complexidade paradigmática dos sistemas sociais contemporâneos, porque compreende as ações humanas sob vários vieses, visto que o homem não apresenta uma natureza estática, mas dinâmica, mutante e constantemente evolutiva.

3.3. As Revoluções Educacionais: do Analógico (1.0) ao Digital (3.0)

3.3.1. Um Breve Percorso Histórico: O Caminho da Evolução

Quando o mundo mudava devagar, olhar para o futuro era uma arte ascética, eremítica, mística, envolta em segredos, extraída de estranhas, quase sempre produto de incorretas profecias, divinamente inspirada nas sibilas dos oráculos da antiguidade (FAVA, 2014).

Na Antiguidade Clássica (marcada pelos períodos que se estendem entre os século VII a.C até a queda do Império Romano no século V d.C.), e o Renascimento (final do século XIII até o século XVII), existiu na história europeia um período em que não se contribuiu para o desenvolvimento humano. Foi na Idade Média, conhecida por grandes historiadores como era das trevas, que a Europa viveu momentos de grande estagnação, ignorância, brutalidade, subdesenvolvimento generalizado, superstições, fanatismo e crueldade (FAVA, 2014).

O cenário de ruína humana e de subdesenvolvimento foi constituído em meio a uma crise nos principais valores que regiam a sociedade; o religioso e o sócio-político (através da queda da hegemonia da Igreja Católica e do Império Romano); tamanha descrença teve como um de seus fatores o feudalismo, modelo de sociedade considerado pelos grandes pensadores da época, como um sistema primitivo e desprovido de racionalidade. O ceticismo científico, presente na Idade Média, foi impulsionado pelo cristianismo, crença a qual se creditava a Deus a existência de tudo. Segundo Fava (2014), nesse tempo só existiam dois livros basilares para os cristãos: a Bíblia e o Livro da natureza, ambos inspirados, concebidos, enunciados por Deus.

Para ler, entender, decifrar, comentar, apregoar, disseminar, alastrar, divulgar a Bíblia, era preciso dominar as artes da linguagem sistematizadas no *trivium* (gramática, retórica e dialética). Para se fazer o mesmo com o livro da natureza seria necessário compreender as artes do número *quadrivium* (aritmética, astronomia, geometria e música). Os fundamentos de todas essas artes estariam na tradição pagã greco-latina que, portanto, era preciso preservar de maneira seletiva para não obstar ou prejudicar a evolução do cristianismo (FAVA, 2014, p. 1).

Nesse período histórico encontramos alguns indícios que apontariam para o modelo de Educação 1.0, através das noções do *trivium* e *quadrivium*, se constituiu uma metodologia de ensino baseado em teorias consagradas, escritas por figuras de grande prestígio que, portanto, legitimavam por si só a relevância de seu conteúdo.

Mas foi apenas no período Medieval que o modelo 1.0 começou a tomar forma (FAVA, 2014).

No período medieval, o ensino, o qual metaforicamente estou alcunhando de 1.0, era desenvolvido em estreita simbiose com a Igreja. As primeiras escolas, as chamadas Escolas Paroquiais, remontam ao século II e limitavam-se ao à formação de eclesiásticos. Os mestres eram sacerdotes encarregados de uma paróquia. Com base numa educação estritamente cristã, as aulas aconteciam nas próprias igrejas e o ensino reduzia-se a lições das Escrituras, à leitura e ao estudo dos salmos (FAVA, 2014, p. 2).

Sem dúvida, o maior legado deixado por esta perspectiva de ensino foi o professor como uma figura importante e necessária no trabalho de formação do aprendiz. Essa herança será preservada e mantida em todos os modelos. No cenário nacional, a educação 1.0 teve o seu início em meados 1549 com a chegada dos Padres Jesuítas ao Brasil. O objetivo maior com esta chegada correspondia à divulgação da fé cristã, isto é, a busca pela aquisição de novos fiéis, tendo em vista, a escassez¹⁶ de adeptos em toda Europa. Portanto, o foco era a propagação da cristandade.

De acordo com FAVA (2014), o ideal de educação cristã não durou muito, porque não atendia às necessidades do Estado, ou seja, não promovia avanços de caráter científico e intelectual. A partir da expulsão dos Jesuítas, instituiu-se um paradigma educacional voltado para os interesses do Estado, o qual incidiu na criação de um novo modelo educacional em que foram implantadas aulas régias, de Grego e Retórica, e criou a diretoria de estudos, aulas régias e isoladas, com professor único, com um sequenciamento tal, que uma disciplina não se articulava com a outra (FAVA, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que tanto na Europa quanto no Brasil, o modelo de educação 1.0, possibilitou uma evolução social, que refletiu aspectos positivos e negativos no que se refere aos métodos e abordagem de ensino, suscitando a necessidade de criação de um modelo adequado a uma sociedade em transformação.

¹⁶ A escassez de adeptos católicos em toda Europa ocorreu em virtude da Reforma Protestante.

3.3.2. Modelo 2.0

Quando o mundo mudava devagar, olhar para o futuro era uma arte ascética, eremítica, mística, envolta em segredos, extraída de estranhas, quase sempre produto de incorretas profecias, divinamente inspirada nas sibilas dos oráculos da antiguidade (RUI FAVA).

O declínio de uma era constituída por crenças e superstições, em que a devoção à religião foi a única forma de sobrevivência; dá início a um novo tempo, denominado de progresso industrial. Tal período marca a transição de um sistema econômico que estabelece as suas bases no sistema fabril (atividade urbana, mediado por máquinas), não mais no feudal (atividade rudimentar e artesanal). A Revolução Industrial traduziu uma mudança de pensamento e de ação de uma sociedade que buscava a sua subsistência nas zonas urbanas; nutridos pela esperança de novas oportunidades de trabalho nas grandes indústrias, os camponeses abandonaram o campo para viver nas cidades. A Revolução Industrial marca um período de transição entre os sistemas feudal e capitalista, solidificando o início de uma nova era, denominada de modernidade.

Para Fava (2014), o processo evolutivo decorrente deste período representou uma mudança socioeducativa de grandes proporções, pois se na fase agrícola o homem aplicava conhecimento como um meio de engendrar instrumentos que fossem extensão dos músculos, no período industrial todo conhecimento foi utilizado em favor de melhorias de ferramentas, máquinas, equipamentos e processos produtivos para a substituição do homem por máquinas.

O ponto central da Revolução Industrial foi a mudança nas maneiras de produção que partem de modelo manufaturado, o qual a mão de obra humana é necessária em todo o processo, para o modelo industrial, em que a máquina produz de forma independente da ação humana. Na concepção de FAVA (2014), o surgimento da máquina como instrumento produtor simboliza um grande salto tecnológico para uma época em transformação.

Nesse contexto, a tecnologia possibilitou grandes avanços tanto na produção para o consumo quanto na instituição de uma nova ordem social, em que a educação escolarizada se tornou necessária aos grandes centros urbanos, em virtude da necessidade de mão de obra qualificada para atender as exigências da indústria, tais como; a manutenção, o manuseio e o funcionamento das máquinas.

No modelo 2.0, a escola é imbuída da responsabilidade de formar futuros profissionais. De acordo com Fava (2014), tal proposição social, influenciou na constituição do modelo educacional 2.0, baseado em uma formação intelectual voltada para as especificidades e não para o conhecimento de maior abrangência (assim como no modelo 1.0).

O conhecimento tradicional era genérico. Falava-se de pessoa instruída e não de pessoa com conhecimento. As pessoas instruídas tinham conhecimentos gerais. Elas sabiam o suficiente para falar e escrever sobre muitas coisas, mas não sabiam o suficiente para fazer qualquer coisa (FAVA, 2014, p. 21).

No período industrial todo o conhecimento escolarizado deveria resultar frutos imediatos, seguindo a lógica de produção, pautada na ação/resposta. Ou seja, a escola deveria focar em um modelo de ensino baseado no uso da técnica. Para FAVA (2014), o paradigma industrial remodelou todo sistema educacional, a fim de atender atividades específicas; para tanto se instituiu três princípios organizacionais, são eles;

Padronização, o primeiro princípio, significa que produzir serviços similares, sem se importar com as diferenças, contrastes, diversidades, é mais descomplicado e rápido. Centralização, modelo de comando. A organização, segundo princípio, deve ter um formato de pirâmide: o vértice sabe tudo e pode tudo. Sincronização, último princípio, consiste em uma organização cronológica. A escola sincronizada requer uma cidade sincronizada para que os estudantes estejam presentes no mesmo instante. É programada data e hora para a aprendizagem. O local de ensino, quase único, é a sala de aula (FAVA, 2014, p. 22).

Os princípios tayloristas¹⁷ nortearam por um longo tempo toda estrutura educacional, no tocante a organização ambiental, curricular e cronológica, nos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem e nas relações instituídas por meio de uma hierarquia institucional, a qual o professor exercia uma função suprema. Os ideais tayloristas geraram profissionais capazes de reproduzir, porém incapazes de produzir/criar/construir.

Nesse sentido, inferimos que a indústria contribuiu para a massificação do conhecimento superespecializado, isto é, conhecimento isolado, despropositado (no que se refere à formação de um indivíduo pensante); conhecimento que supervaloriza padrões restritivos, os quais impossibilitam o compartilhamento de saberes entre os seus especialistas. Para FAVA (2014), a sociedade industrial não só fez que, para muitos, se tornasse inútil o uso do cérebro, como também acarretou que somente algumas partes do corpo fossem utilizadas.

Os princípios de transmissão, padronização, reprodução e memorização de conteúdos, que até então eram métodos de ensino-aprendizagem aceitáveis por uma sociedade que evoluía por meio da reprodução industrial; perdem a sua eficiência, em consequência dos avanços tecnológicos. De acordo com Fava (2014), isso só foi possível graças ao florescimento, alastramento e progresso tecnológico, que possibilitou ao homem criar uma máquina inteligente que substituiu o trabalho repetitivo e exaustivo, deixando para si apenas o trabalho empático, criativo e o raciocínio lógico.

¹⁷ Frederick Winslow Taylor, criador do processo produtivo industrial e dos princípios de Padronização, Centralização e Sincronização, por mérito de sua criação foi atribuído o seu nome aos respectivos modelos. (FAVA, 2014, p. 20).

Difunde-se cada vez mais a consciência de que as atividades cerebrais predominem em relação às manuais, que as práxis virtuais prevaleçam sobre as práticas tangíveis (FAVA, 2014, p. 23).

Nesse sentido, compreendemos que tamanha evolução tecnológica e educacional ocorreu em razão da célere expansão do setor de serviços, da veloz ampliação da tecnologia de informação, o crescimento da tecnologia de comunicação e relacionamento, dentre outros (FAVA, 2014). Contudo, inferimos que este cenário de progresso econômico aponta para uma nova transição de sociedade, em que as relações (pessoais, educacionais e trabalhistas) passam a ser mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

3.3.3. Modelo 3.0

Àqueles que desejam compreender com clareza os eventos que tiveram lugar no passado e que (sendo a natureza humana como é) serão num momento ou noutra e de formas bastante semelhantes repetidas no futuro (TUCÍDIDES).

O mundo evoluiu gradativamente, quando olhamos para história percebemos que a globalização 1.0 (movimento propulsor para o progresso econômico), teve início em 1492, com a aventura de Colombo rumo ao continente americano, e se estendeu até 1800, por meio das conquistas territoriais o mundo foi se reduzindo de grande para médio. A globalização 2.0 compreendeu os períodos de 1800 até 2000, simbolizando uma transição econômica e social no que se refere à produção de bens e serviços, tornando o mundo de médio para pequeno. A partir dos anos 2000, adentramos na globalização 3.0, que tornou o mundo de pequeno para minúsculo (FAVA, 2014).

Neste processo evolutivo, constatamos que os movimentos que abrangeram os períodos 1.0, 2.0 e 3.0¹⁸, representam ações cadenciadas, resultado de uma relação de interdependência, ou seja, enquanto a força dinâmica na globalização 1.0 foi a mundialização de países, na 2.0, consistiu na mundialização das empresas; na 3.0, a evolução se apresenta como um meio de gerar capacidade para os indivíduos interagirem, colaborarem e concorrerem em âmbito universal (FAVA, 2014). No cenário educacional, o modelo 3.0, incide em uma extraordinária alomorfia de conjuntura, provocada pela Internet, banda larga, mídias, redes sociais e virtualização de muitas atividades humanas (FAVA, 2014).

Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, estamos vivendo um período de transição de épocas. Para Fava (2014), a evolução tecnológica da era pós-industrial (3.0), representa não só uma alteração de comportamento, mas uma mudança de atitude e pensamento, pois;

Se, na fase industrial, o cérebro foi abstraído, a sociedade digital postula que as pessoas pensem, que desenvolvam a habilidade de buscar a essência, separar o que é importante e útil daquilo que é descartável e irrelevante. Demanda a capacidade de fornecer soluções alternativas para problemas nunca antes vistos, dilemas que podem ser resolvidos com aplicação mecânica de soluções padronizadas (FAVA, 2014, p. 34).

Nesse sentido, compreendemos que a transição dos períodos industrial e pós-industrial resulta em um modelo educacional complexo, porque rompe (metodologicamente) com os modelos anteriormente estabelecidos, movendo estruturas que foram enraizadas ao longo do tempo. De acordo com Fava (2014), a Educação 3.0 é um modelo em que a escolha e a organização dos conteúdos não são mais por disciplinas, mas sim por campos de conhecimento passíveis de aplicação.

¹⁸ Para FAVA (2014), a globalização 1.0, 2.0 e 3.0, correspondem a novos modelos de sociedade em que a educação escolar é vista como parte integrante do processo de transição e manutenção dos modelos globais. Nesse sentido, FAVA (2014), afirma que para cada modelo de globalização há um modelo educacional correspondente, portanto utiliza o termo educação 1.0, 2.0 e 3.0, para referenciar os períodos históricos e os seus respectivos modelos educacionais.

Atribui-se, portanto, às instituições a responsabilidade pela escolha e organização dos conteúdos, não somente focando o passado e o presente, mas também olhando para o futuro, porquanto a sociedade digital, cada vez mais as tecnologias, as profissões e os conhecimentos são efêmeros, transitórios, fulgazes e se tornam rapidamente obsoletos e arcaicos (FAVA, 2014, p. 35).

Por esta razão, a construção do conhecimento escolarizado se caracteriza como uma atividade complexa, no que tange a organização, estruturação, eleição de conteúdos (adequados à realidade vigente, garantindo assim, a sua aplicabilidade), e sua disponibilização e divulgação. Contudo, inferimos que a educação 3.0 trabalha em favor das expectativas de uma sociedade digital, que compreende a educação, além dos muros institucionais; uma educação disponível nos modos; pessoa a pessoa, máquina pessoa, e máquina a máquina a pessoa (FAVA, 2014).

Proposta de ensino relevante à formação do professor de Língua Portuguesa em sua fase experiencial, isto é, em seu estágio de graduação acadêmica. As práticas de digitais de ensino e aprendizagem precisam fazer parte da rotina das licenciaturas para que os professores possam agregar o conhecimento vivenciado, em suas atividades pedagógicas, procedimento que veremos no próximo capítulo.

Capítulo 4: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS QUE SE INTERPÕE NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo nos debruçamos na formação do professor nos estágios acadêmico, extra-acadêmico e profissional. Para compreensão deste processo formativo, instituímos três categorias de análise, cada uma delas correspondendo a um objetivo específico, sendo, portanto, organizadas de acordo com a disposição sequencial dos objetivos, assim como foi exposto no capítulo metodológico. Desse modo, as categorias que constituíram esta seção representam situações de formação tecnológica digital e situações de atuação profissional, dos sujeitos da pesquisa, tendo como suporte os conhecimentos adquiridos na academia e na vida.

A primeira categoria, intitulada “Conhecimentos sobre recursos tecnológicos digitais na formação acadêmica”, apresenta, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa, momentos específicos em que ocorreu formação digital com fins pedagógicos, sendo delimitadas duas ações de formação; o Curso de Extensão e o Estágio Supervisionado, atividades intra e extracurriculares. Exercício formativo estimulante, mas que não forneceu o suporte necessário para os próximos estágios de formação e para atuação profissional, em virtude do apego institucional à tradição que priorizou as atividades analógicas e à manutenção da mentalidade industrial.

A segunda categoria, denominada “Experiências vivenciadas fora do ambiente acadêmico”, retrata as circunstâncias de aprendizado tecnológico digital dos participantes, situações de formação que se manifestaram por meio de ações individuais (pela observação e/ou interação com o instrumento tecnológico) e coletivas (através de cursos de informática), os dois processos formativos partiram de uma motivação ambiental, ou seja, o contexto apontando para o uso de práticas digitais que contribuíssem para a reinserção social e sobrevivência profissional. Neste caso, a formação tecnológica apresentou efeitos de profissionalização no uso dos instrumentos, como também, a interação entre os pares.

A terceira e última categoria, “Conhecimentos requeridos na vida profissional”, retratamos as experiências profissionais, dos sujeitos da pesquisa, nas etapas de planejamento e execução das propostas didáticas. Nesta categoria analisamos os modos de inserção das TDIC na atuação profissional, a instituição dos mitos quanto à coleta do conteúdo em território virtual para as atividades de ensino-aprendizagem, e a presença da mentalidade industrial em práticas digitais. Discussão que veremos nos tópicos a seguir.

4.1. CONHECIMENTOS SOBRE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

A formação do professor, como bem entendemos, é uma ação processual que se constitui por meio de etapas. De acordo com a lógica da complexidade, as etapas extrapolam os períodos de formação acadêmica, atuação profissional e formação continuada, pois a formação é um processo que ocorre ao longo da vida, portanto não se pode delimitar pelo tempo.

Assim como afirmam Freire e Leffa (2013), a formação do professor é um movimento que se caracteriza por situações específicas de aprendizado, que se realizam continuamente, por meio de três formas; a primeira é a individual, momento em que o indivíduo se torna sujeito e objeto de sua própria formação, a segunda é a coletiva, ação de formação que se manifesta por meio da interação com os outros indivíduos, e a terceira e última é a ambiental, situação de aprendizagem em que o contexto o qual o indivíduo está inserido, determina o tipo de conhecimento necessário às suas práticas cotidianas e profissionais.

Nesse sentido, compreendemos que a formação processual é resultante de movimentos recursivos e hologramáticos, isto é, de ações que se manifestam, através das relações estabelecidas entre os três polos de formação auto/hetero/eco para gerar conhecimento necessário a uma nova etapa de aprendizagem.

Noutros termos, a formação do professor advém de possibilidades de aprendizado que não se esgotam. Por esta razão, entendemos este fenômeno como uma ação que ocorre dentro e fora dos muros institucionais de ensino superior; perspectiva que conduz todo o percurso analítico. Para tanto, iniciamos este capítulo partindo de experiências de formação direcionadas ao período de graduação acadêmica. O nosso objetivo nessa primeira categoria de análise consistiu em perceber se a formação acadêmica contemplou conhecimento relativo ao uso das tecnologias digitais como instrumento que promove ensino e aprendizagem.

Como dito anteriormente, a formação do professor é resultante de um conjunto de processos que se estabelecem dentro e fora do ambiente acadêmico, através de ações individuais, coletivas e ambientais, em virtude disto, entendemos que a formação acadêmica tem a função de atuar como um suporte para as atividades profissionais. De acordo com Barton e Lee (2015), as ações de formação gerando efeitos de suporte profissional, simbolizam os letramentos. Conforme os autores, os letramentos são formas variadas de se desenvolver atividades de leitura e escrita, sendo cada prática aglomerada por meio de seus aspectos correspondentes.

Neste caso, destacamos três tipos de letramento, o acadêmico, o profissional e o tecnológico digital, objetivando compreender se as situações de formação, ou seja, as disciplinas ministradas ao longo do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa constituíram suportes para as práticas de letramento digital. Para tanto, interpelamos os sujeitos da pesquisa se no decorrer do período acadêmico houve componente curricular que promovesse atividades de letramento digital.

Exemplo (1) – LUIZ: Sim. Durante minha formação tive contato com projetos de pesquisa que tratavam sobre este tema.

Exemplo (2) – LAURA: Acredito que a minha formação dá pouco suporte para aquisição de práticas tecnológicas, visto que, pouco se trabalha com tais recursos nas aulas da graduação e pouco se fala nisso também.

Exemplo (3) – REGINA: Com relação às ferramentas disponíveis no mundo virtual, a formação até agora não me deu suporte.
(fonte: segunda versão do formulário, respostas da questão quatro).

A partir das afirmativas apresentadas, percebemos a inexistência de atividades que envolvem os letramentos digitais, nas aulas de graduação. De acordo com Santos (2014), tal ausência é reconhecida pelos sujeitos da pesquisa como um aspecto negativo a sua formação acadêmica e profissional, em virtude da transitoriedade do conhecimento, delimitado pela mudança do paradigma. Nesse sentido, constatamos que a instituição formadora não acompanhou esta transição, porque se manteve na perspectiva tradicional de ensino e aprendizagem.

De acordo com Kenski (2014), a permanência da tradição, no Curso de Licenciatura em Letras, simboliza a conservação de estruturas enraizadas, isto é, a criação e manutenção de mentalidades que não correspondem à pós-modernidade. Segundo Lyotard (2015), esse movimento se caracteriza como paradoxal, pois o conhecimento no contexto pós-moderno, não é difundido em virtude do seu valor formativo, mas em função de seus objetivos, os quais se apresentam de duas formas, como pagamento ou investimento.

O primeiro (pagamento) visa à sobrevivência. Identificamos este primeiro objetivo nos exemplos dois e três, em que as participantes afirmam que no período de graduação não tiveram acesso, tampouco incentivo para aquisição de práticas pedagógicas digitais, posicionamento que aponta para uma formação que não contempla a lógica pós-moderna do trabalho e da produção do conhecimento.

O segundo objetivo (investimento), fundamenta-se na constituição do saber voltado para a inovação e para o aperfeiçoamento de técnicas, prática recorrente na vida de Luiz (exemplo 1), percebemos isto quando afirma possuir uma formação tecnológica digital, sendo ela, resultado de atividades extracurriculares.

Na situação apresentada, nos exemplos dois e três, os participantes da pesquisa demonstraram preocupação quanto às perspectivas futuras de sua formação acadêmica e profissional, visto que, a instituição formadora privilegiou a tradição e os modelos analógicos de ensino-aprendizagem. Neste caso, inferimos que a preocupação está na ausência de garantia de sobrevivência em um sistema pós-moderno que prioriza atividades digitais.

Segundo Dudeney (2016), negar o conhecimento tecnológico digital ao professor é o mesmo que negar não só o seu futuro, mas o de toda geração. Noutros termos, negar ao profissional o conhecimento necessário para o desenvolvimento de habilidades digitais que visam à produção e expansão do conhecimento, na pós-modernidade, é o mesmo que negar a possibilidade de sobrevivência profissional, uma vez que, as atividades digitais constituem o novo modelo de trabalho.

De acordo com Maia (2013), a pós-modernidade não simboliza apenas uma transição tecnológica, mas sim, uma mudança de mentalidade que aponta para um novo entendimento sobre o mundo. Esse entendimento se manifesta por meio das formas de desenvolver atividades cotidianas e profissionais, sendo estas mediadas pelas tecnologias digitais. No contexto educacional, a mentalidade pós-industrial¹⁹ simboliza formas de produção e propagação de maneira descentralizada, produção que ultrapassa os muros institucionais.

¹⁹ Vide quadro das mentalidades presente na página 36.

Nesta perspectiva, compreendemos que a mentalidade pós-industrial requer do indivíduo, não apenas habilidades tecnológicas digitais, mas a *expertise* para a resolução dos seus problemas, isto é, a capacidade de produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências. De acordo com Prensky (2001), a mentalidade pós-industrial que é típica do Nativo Digital, representa um período histórico em que os indivíduos escrevem a sua própria história, ou seja, momento a qual todos se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem, instituindo, portanto, novos modelos de aprendizado.

Nesse contexto, constatamos nos exemplos um, dois e três, que os participantes apresentam um entendimento a respeito das TDIC como uma tendência de ensino-aprendizagem da atualidade, eles entendem também, que a instituição formadora tem a função de trazer a vivência tecnológica digital para as aulas de graduação, para que assim eles possam transmitir conhecimento por meio de práticas digitais. Na perspectiva de Prensky (2010), o entendimento apresentado pelos sujeitos da pesquisa representa uma espécie de sotaque pertinente ao Imigrante Digital, ou, àquele que transita entre as mentalidades industrial e pós-industrial.

Noutros termos, isso implica uma expectativa da ação do outro, neste caso, a instituição formadora, para prover o conhecimento necessário à aquisição das práticas tecnológicas digitais como objeto de ensino-aprendizagem. Os sotaques do Imigrante Digital se apresentam ao longo de toda entrevista. Percebemos isto, com maior clareza, quando interpelamos os participantes da pesquisa se durante o período de graduação existiu alguma disciplina que apresentasse abordagens de ensino-aprendizagem direcionadas aos meios virtuais, contemplando práticas pedagógicas correspondentes às expectativas de aprendizado da pós-modernidade. A grande maioria atribuiu a sua formação tecnológica digital às atividades extracurriculares oferecidas pela própria instituição de formação acadêmica.

Exemplo (4): LUIZ – Que focassem o uso dos recursos tecnológicos, **não**. Porém, por exemplo, nas disciplinas de Estágio Supervisionado fizemos uso de tais recursos para atender nossos objetivos na sequência didática, visto que o livro didático utilizado não nos fornecia tantos suportes.

Exemplo (5): CARLA – **Não**

Exemplo (6): LAURA – **Não**.

Exemplo (7): REGINA – **Não** mesmo. Apenas um curso de Extensão com o professor Edmilson e a professora Williany focou no uso da tecnologia como função pedagógica.

Exemplo (8): MARIA – **Não**. Na graduação em si não tive disciplina com esse enfoque, mas fiz um curso oferecido pela unidade que orientava quanto ao uso de blogs na sala de aula. (Retirado da primeira versão do formulário de pesquisa, questão dois).

Nos exemplos quatro, sete e oito, reconhecemos a existência de uma expectativa de formação que foi parcialmente correspondida por duas razões; a primeira em virtude da negação, recorrente em todos os exemplos, a segunda em consequência das memórias que retrataram conhecimento para uso dos instrumentos digitais nas em atividades de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, constatamos um pequeno movimento migratório (do analógico para o digital) tanto da instituição de ensino superior, a partir do oferecimento do Curso de Extensão e do Estágio Supervisionado direcionado para o uso dessas práticas, quanto dos alunos em graduação acadêmica que buscaram a formação oferecida.

De acordo com Fava (2014), o processo migratório, apresentado pelos sujeitos da pesquisa, é resultado de uma mudança de sistema²⁰ social, econômico e educacional. Para o autor, a transitoriedade dos sistemas não é uma atividade peculiar a pós-modernidade, mas sim, aos seres humanos, pois o sistema ou padrão tem a função de corresponder às necessidades dos indivíduos de cada tempo.

²⁰ Os sistemas a qual nos referimos são os modelos (1.0), (2.0) e (3.0) apresentados por Fava (2014). Tais modelos se encontram no capítulo teórico de número três.

Sendo então, a necessidade deste tempo a propagação de um grande volume de informações de maneira imediata e em proporções globais, por esta razão as atividades cotidianas e profissionais estão sendo redirecionadas para o plano da virtualidade, efeito gerador do êxodo entre analógico para o digital. Vislumbramos a transição tecnológica no exemplo quatro, a partir desta afirmativa; (...) *nas disciplinas de Estágio Supervisionado fizemos uso de tais recursos para atender nossos objetivos na sequência didática, visto que o livro didático utilizado não nos fornecia tantos suportes*; nesse contexto, Luiz acredita que as TDIC promovem o acesso irrestrito ao conhecimento e que por possuir essa característica pode servir de suporte pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, porque agrega diversidade de saberes.

Entendimento apresentado, também, por Regina e Maria, quando buscaram a formação digital, oferecida pelo Curso de Extensão na unidade acadêmica a qual fizeram parte, com o intuito de agregar a TDIC às suas práticas de ensino-aprendizagem. Tal atitude aponta para uma consciência formativa que ultrapassa as metodologias tradicionais, o que não indica o abandono aos modelos analógicos, mas ao estabelecimento de relações entre as duas vertentes.

Segundo Kenski (2014), a formação tecnológica digital oferecida pela instituição acadêmica, representa um incentivo e um encorajamento para os professores em formação, utilizarem as ferramentas online (sites, blogs, redes sociais, bibliotecas digitais, dentre outros), não apenas como um segmento de uma tendência mercadológica, mas para a aquisição da mentalidade pós-moderna que consiste em viabilizar, colaborar, mediar, expandir e compartilhar o conhecimento.

Na perspectiva de Tardif (2014), esse modelo de formação é crucial, porque corresponde à fase experiencial do professor em graduação acadêmica e é através das realizações de aprendizado, nesse período, que os professores irão incorporar as práticas digitais à sua rotina de trabalho.

Isso não será apenas uma construção de novos modelos de ensino-aprendizagem correspondentes a este tempo, mas uma questão de responsabilidade para o professor construir uma base profissional, para que a partir dela, possa assumir o papel de autor de sua própria formação tecnológica digital, prática que veremos na próxima categoria.

4.2 EXPERIÊNCIAS VIVÊNCIADAS FORA DO AMBIENTE ACADÊMICO

O mundo evoluiu, em consequência das expectativas de uma sociedade mediada pelas tecnologias digitais. De acordo com Fava (2014), vivemos a transição do analógico (2.0) para o digital (3.0)²¹ desde os anos 2000, este é, sem dúvida, o momento histórico, assim como todos os outros que foram decisivos para as mudanças econômicas, sociais e educacionais, que têm transformado o modo de vida das sociedades que surgiram antes e depois do período evolutivo das Eras (Industrial – 2.0) e (Pós-industrial – 3.0).

Nesse sentido, compreendemos que as mudanças tecnológicas representam uma tendência, pós-moderna que visa à massificação do uso das TDIC. Segundo Prensky (2001), todos utilizam as tecnologias digitais, mas não a compreendem da mesma forma. Noutros termos, o imigrante pratica atividades tecnologizadas, isto é, faz uso do modelo digital, mas se mantém na mentalidade analógica, enquanto o nativo se apropria da metodologia digital e segue a sua mesma lógica. Nos dois modelos percebemos a presença das TDIC na realização de suas atividades, embora apresentem perspectivas distintas no modo de utilização, o imigrante e o nativo apresentam um entendimento que possibilita autonomia para o uso dos instrumentos digitais, dentro dos limites de suas expectativas.

²¹ Períodos de Revolução na Educação (vide as páginas 69 – 77).

No contexto desta pesquisa, verificamos que os participantes estão inseridos na esfera de imigrante digital, tanto pelo período de seu nascimento, que antecede aos anos 2000, quanto ao acesso aos meios digitais (Buzato, 2001), pois o contato com a virtualidade é um fator determinante na conceptualização do nativo e do imigrante digital. Hipótese do nosso segundo objetivo que consiste em identificar os tipos de formação, vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, na perspectiva da complexidade; que se confirma, através dos resultados obtidos na entrevista em suas duas versões.

Em virtude da variação formativa, interpelamos os participantes da pesquisa onde e como eles aprenderam a usar as tecnologias digitais, constatamos que a maioria deles adquiriu conhecimento de maneira autônoma, isto é, através de atividades autodidatas as quais o instrumento tecnológico digital (computador, *smartphone*, *tablet*, dentre outros) por meio das instruções, subsidiou o conhecimento, resultando no uso para finalidades específicas que podem ser: pesquisa, atividade pedagógica, entretenimento, comunicação etc. Ação reconhecida nos exemplos a seguir;

Exemplo (9) – Luiz: Fiz sim. Cursei dois cursos de informática e a união da prática e necessidade fizeram me inserir ainda mais no universo tecnológico.

Exemplo (10) – Carla: Não. Aprendi a usá-los a partir do momento em que pude adquiri-los.

Exemplo (11) – Laura: Na graduação, fiz o curso sobre blog pedagógico e livro didático, mas, em relação a outros tipos de tecnologias, não fiz nenhum curso em específico. Me interessei e fui buscando aprender individualmente mesmo.

Exemplo (12) – Regina: Não. Nenhum. Aprendi com o meu irmão mais velho, vendo ele usar.

Exemplo (13) – Maria: Não, o aprendizado se deu diante da curiosidade motivada pela necessidade. O famoso “mexer” foi o meu professor.
(Fonte: trecho extraído da primeira questão do formulário de pesquisa, versão de número um).

Em todos os trechos, identificamos o aprendizado motivado por uma tendência social, compreendida pelos sujeitos da pesquisa como um conhecimento necessário à sobrevivência, em um meio de predominância digital. Nesse contexto, a formação ocorreu em virtude do seu valor agregador, ou seja, a partir de uma consciência coletiva de que o conhecimento tecnológico digital vai além das atribuições pedagógicas sendo, portanto, pré-requisito para o desenvolvimento de atividades e para a inserção ao “novo” modelo social.

A necessidade de inclusão motivou os partícipes a ingressarem no meio virtual, utilizando situações de formação que se manifestaram de forma coletiva e/ou individual, ação apontada pelos sujeitos como conhecimento necessário à comunicação e às relações. Mediante a esta lógica de aprendizado, apresentada nos exemplos nove, dez, onze, doze e treze, constatamos um comportamento autônomo, com base nas marcas verbais “*fazer e aprender*” contida em todos os trechos. As marcas revelam uma escolha de aprendizado direcionado à resolução de problemas individuais, pertinente a realidades específicas, tais como; aprendizado para o manuseio do instrumento, visando à adesão ao novo modelo e à inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Moraes (2010), esse movimento é característico do ser humano que em sua essência é relacional, um ser de raízes espaço-temporais, que vive num lugar exato, num dado momento, num contexto social e cultural preciso, que não só está na realidade como faz parte dela. Portanto, tridimensional sujeito adaptável a qualquer situação. Por esta razão, é imigrante, porque busca adequar-se a cada tempo, embora essa adequação se reflita em situações isoladas, como a que vimos na questão quatro da segunda versão da entrevista quando questionamos aos participantes se a formação, em seu sentido amplo, fornecia o suporte necessário para o uso das tecnologias digitais em suas práticas de ensino e aprendizagem.

Exemplo (14) – Luiz: Acredito que a minha formação dá pouco suporte para aquisição de práticas tecnológicas, visto que, pouco se trabalha com tais recursos nas aulas de graduação e pouco se fala nisso também.

Exemplo (15) – Carla: Com relação às ferramentas no mundo virtual, a formação até agora não me deu suporte.

Exemplo (16) – Laura: Sim. Durante minha formação tive contato com projetos de pesquisa que tratavam deste tema.
(Fonte: texto extraído da segunda versão do questionário de pesquisa, questão quatro).

Nos exemplos quatorze, quinze e dezesseis, identificamos a perspectiva tradicional no que se refere ao uso de metodologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Para os sujeitos da pesquisa, a formação do professor é uma atividade de responsabilidade institucional, em virtude disto, todo o desconhecimento teórico, analítico e metodológico é atribuído as ausências decorrentes deste processo.

Nesse sentido, concluímos que a lógica de delimitação de espaços de aprendizado e da formação como uma atividade de responsabilidade acadêmica é, sem dúvidas, uma concepção paradoxal, uma vez que os participantes apresentaram nos exemplos dez, onze e treze, características de auto-formação²².

De acordo com Prensky (2001), o paradoxo existente na lógica apresentada pelos participantes se manifesta por meio de duas vertentes; a dependência do *outro* e a incapacidade de associar o uso cotidiano das TDIC às práticas de ensino e aprendizagem, isto é, a manutenção da mentalidade industrial que tem por objetivo promover a reprodução de técnicas. A pós-modernidade exige um comportamento autônomo, não somente, nas relações sociais, mas nas propostas de aprendizagem, portanto não basta conhecer os meios virtuais e se manter neles, é importante criar caminhos para levar esta realidade para as aulas de Língua Portuguesa.

²² Formação complexa, consultar no capítulo teórico nas páginas 13 – 61.

Nesse contexto, entendemos que o paradoxo vai além dos aspectos de dependência e de incapacidade de associação, ele está na ausência de um posicionamento institucional para a legitimação do uso de práticas virtuais. Sem o uso efetivo de tais práticas no ambiente acadêmico, não há compreensão pedagógica, tampouco mudança de mentalidade nas atividades profissionais. Atitude que subsidia a manutenção da ideia de centralidade, territorialização e hegemonia do conhecimento, pensamento que contribui para a criação de falsas crenças sobre a legitimação do saber produzido e veiculado no território virtual, aspectos decorrentes da próxima categoria.

4.3. CONHECIMENTOS REQUERIDOS NA VIDA PROFISSIONAL

A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia é parte central disso, mas é apenas o elemento num conjunto de fatores interligados que chamaram atenção para as mudanças que vem ocorrendo na natureza das instituições (BARTON e LEE, 2015).

As Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação representam um avanço nas relações sociais (revertendo à lógica de poder), econômicas (pela globalização do mercado), nas formas de comunicação (através do uso variado da língua) e nas mídias (do papel para a tela). Neste caso, constatamos que a TDIC é apenas o instrumento que propicia essas mudanças. De acordo com Maia (2013), essas transformações são resultado de uma mentalidade pós-industrial, que implica no desenvolvimento de ações por meio de novos instrumentos e técnicas, o que não é, portanto, uma mera conversão tecnológica (do impresso para o digital), mas sim, a instituição de uma mentalidade correspondente a essa nova ordem social.

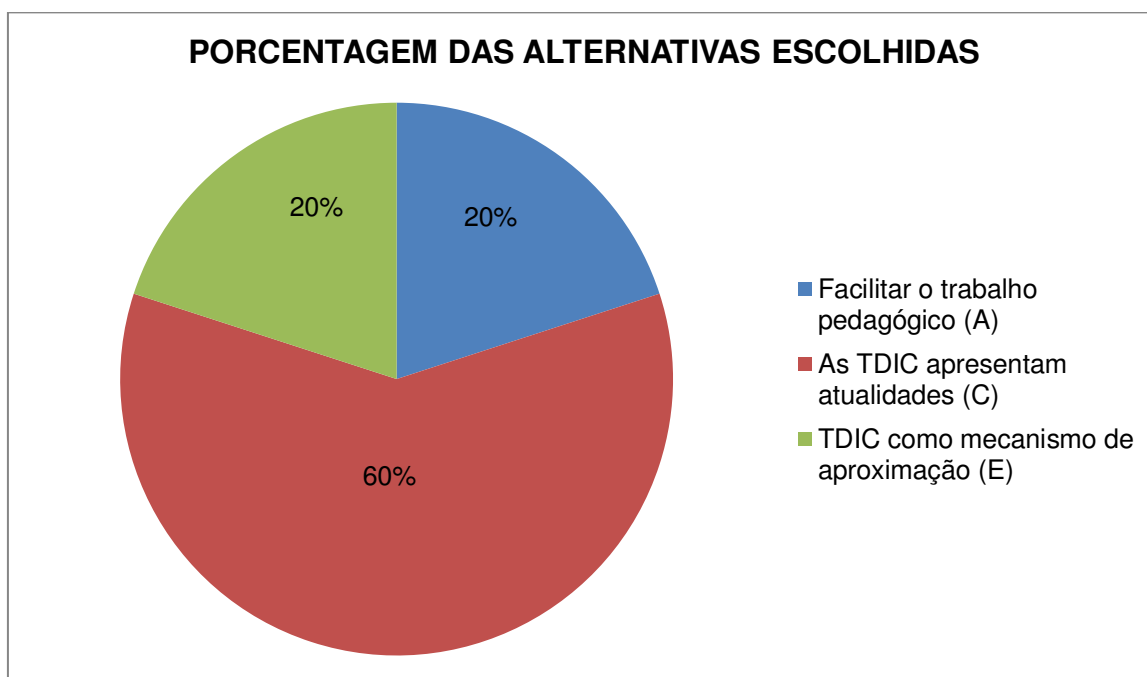
Prática que está relacionada ao nosso terceiro objetivo de pesquisa que tem como característica verificar os modos de inserção das TDIC nas atividades profissionais dos participantes. O intuito desta verificação consistiu em perscrutar como os sujeitos da pesquisa inserem as tecnologias em seu planejamento e como utilizam essas propostas em suas aulas. Atividade que indica a mentalidade existente no processo de escolha, finalidade e na maneira como o instrumento digital é associado em contexto de ensino e aprendizagem.

A indagação foi precedida das seguintes alternativas; *a) facilitar o meu trabalho na elaboração do material didático; b) achei interessante o material que encontrei disponível e, portanto, decidi usar; c) as reflexões são atuais, contempla o contexto histórico em que estamos inseridos, por isso achei relevante levar as discussões para a sala de aula; d) atender a uma exigência institucional; e) mecanismo de linguagem utilizado para aproximação com os alunos.*

O caminho que cada participante escolheu representou muito mais do que um movimento de inserção de metodologias tecnológicas digitais para o ensino-aprendizagem, indicou uma ação de imigrante, isto é, aquele que está em adaptação ao novo sistema, como uma proposta pedagógica e que, portanto, constrói sentido para o uso dos instrumentos (computador, tablet, smartphone, dentre outros), através de suas vivências (acadêmica, social e profissional), para que assim possa estabelecer critérios de seleção do material didático no acervo digital.

O quadro a seguir demonstra por meio de percentuais, como os participantes inserem as TDIC as suas práticas profissionais.

Quadro I: Inserção das TDIC nas práticas de ensino-aprendizagem



Fonte: resposta da questão três, extraída da primeira versão do questionário de pesquisa.

No quadro I, identificamos, por meio da escolha dos participantes da pesquisa, três perspectivas para a utilização das TDIC na elaboração do material didático de Língua Portuguesa, cada uma delas representa concepções distintas a respeito da tecnologia digital. Na primeira concepção contida na alternativa (A), percebemos a banalização do uso da tecnologia digital, ao compreender que ela tem a função de “facilitar” o trabalho, em virtude do fácil acesso ao conteúdo vasto, tornando-o passível de apropriação, o que representa, portanto, ausência de critérios de cientificidade para seleção do material adequado. Posicionamento que aponta para uma mentalidade de reprodução, acrítica, despreziosa e sistemática do conteúdo encontrado na web.

A segunda concepção presente na letra (C) revela um movimento de junção dos métodos analógicos e digitais, de modo que cada modelo representa abordagens específicas pretendidas pelo professor, noutros termos, o impresso apresenta abordagens que correspondem à tradição, conhecimento legítimo e indispensável à formação do indivíduo, enquanto que o meio digital está para o campo da inovação e ludicidade, um suporte para o auxílio às práticas tradicionais.

Nesse sentido, percebemos que a mentalidade industrial continua presente nos métodos organizacionais da maioria dos participantes, visto que, o que o entendimento demonstrado sobre as TDIC como mais uma ferramenta de produção de conhecimento, assim como os recursos analógicos, e a web como um espaço fechado que obedece a finalidades específicas (MAIA, 2013), demonstra desconhecimento sobre a função primária das tecnologias digitais que tem como característica a fluidez, hibridez e desterritorialização.

Na terceira e última concepção apresentada na letra (E), verificamos uma abordagem diferente das anteriores quanto à utilização dos recursos digitais na elaboração do material didático. Ao compreender que as TDIC, com base nos seus instrumentos, são meios de aproximação entre professores e alunos, em decorrência dos fatores de linguagem, do conteúdo e sua expansão, do compartilhamento de ideias e da interação social promovida no ambiente virtual.

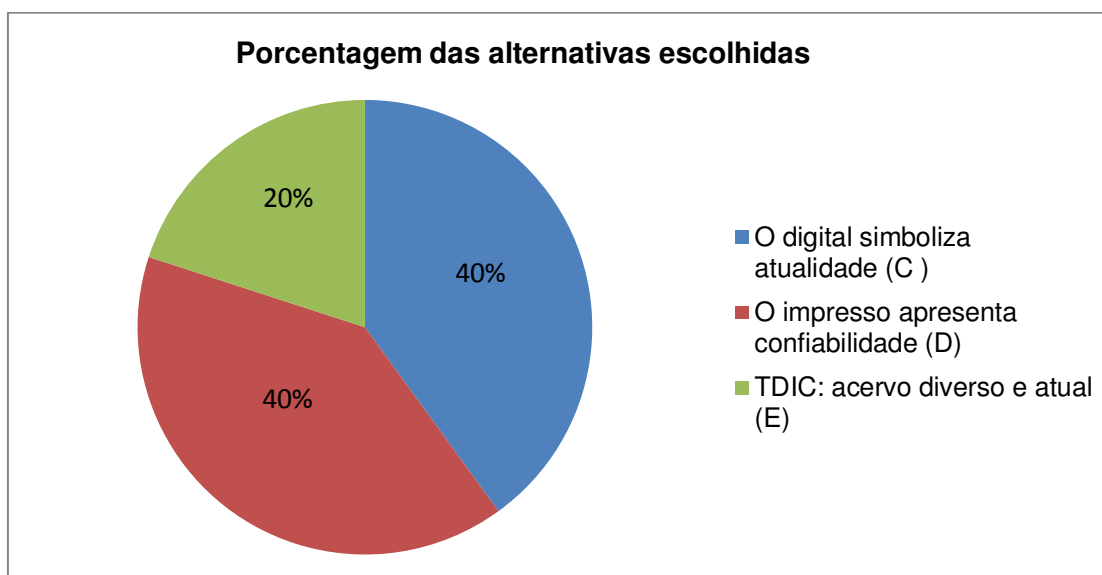
De acordo com Maia (2013), essa é a mentalidade pós-industrial, aquela em que o foco está no coletivo como unidade de produção e competência. Mentalidade a qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são reconhecidas como lugares de mediação cujas habilidades de produção são distributivas em razão da sua fluidez, sendo, portanto, um espaço destinado à hibridização do conhecimento, em virtude das práticas transdisciplinares realizada por especialistas que transitam em várias vertentes do saber.

Nesse contexto, entendemos que a tendência digital para a produção do conhecimento se opõe a analógica que segue uma lógica de reprodução assistida de um modelo instituído por especialistas, destinados a criação de um protótipo correspondente a função as quais foram designados, isto é, uma criação que se desenvolve por meio de etapas, independentes, e que cada etapa tem o seu agente responsável (MAIA, 2013).

No cenário de ensino-aprendizagem essa mentalidade de trabalho se revela através de concepções como; o professor é a unidade de produção e inteligência, as habilidades e autoridades são atribuídas ao professor e a instituição de formação, a instituição é um espaço fechado com fins formativos, todo conhecimento é ordenado e estável, o livro é a fonte legítima do saber (MAIA, 2013). Mediante a estas proposituras, perguntamos aos sujeitos da pesquisa onde eles costumavam coletar material didático se era no acervo digital ou impresso, o intuito deste questionamento consistiu em perceber se os participantes apresentavam traços da mentalidade industrial, na atividade de coleta. A questão apontou uma sequência de alternativas as quais os sujeitos da pesquisa poderiam eleger a vertente que justificasse a escolha pelos meios analógico e/ou digital.

As alternativas foram; (a) *prefiro usar os livros digitais, porque são de fácil acesso;* (b) *acho o livro didático mais adequado;* (c) *uso o material digital quando vou tratar de assuntos atuais;* (d) *gosto dos dois, mais prefiro trabalhar com o texto impresso;* (e) *os recursos digitais abre maiores possibilidades de aprendizado, porque dialoga com o mundo real.* O quadro a seguir, é uma representação gráfica das vertentes elegidas pelos participantes.

Quadro II: Coleta de materiais nos acervos analógicos e/ou digitais



Fonte: Resultado extraído da primeira versão da entrevista, questão quatro.

A escolha das letras (C) e (D) indica uma postura conservadora, tradicionalista e industrial quanto à eleição das fontes para captação do material didático. Ao restringirem a busca pelo conteúdo digital a situações em que seja requerida uma abordagem variada e que ainda assim, apresentam como fonte de menor grau de confiabilidade, em virtude de suas crenças sobre a concretude e legitimidade do instrumento impresso (livro), atribuída em todo o processo formativo. Crença que é justificada pelos participantes da pesquisa da seguinte forma;

Exemplo (17) – Luiz: Utilizo os dois recursos, impresso e digital, contando que atendam as expectativas e meus objetivos para minhas aulas. O meio digital, por exemplo, gosto muito de utilizá-lo ao tratar o gênero notícia, reportagem para relacionar com textos canonizados da literatura.

Exemplo (18) – Regina: As vezes prefiro focar nos textos escritos, pois nem sempre as informações encontradas na internet são reais.
(Fonte: justificativa da questão quatro, primeira versão da entrevista).

A descrença nos instrumentos digitais é promovida pelo pânico moral, ou seja, pelas transformações nas formas de legitimação do conhecimento científico disponível na web (LYOTARD, 2015). A desterritorialização dos espaços de produção de conhecimento que outrora eram concedidos às instituições de ensino superior, através dos programas de graduação e pós-graduação, gerenciados por especialistas responsáveis por assegurar a cientificidade no conteúdo produzido; deixa de pertencer apenas a esses lugares de produção e veiculação para adentrar nos espaços de domínio público, o que configura uma desordem típica do paradigma complexo, modelo que rompe com a tradição.

De acordo com Barbosa (2015), o pânico moral vem da concepção complexa sobre a ciência, vista como uma tecnologia intelectual desvinculada do produtor (cientista) e do consumidor (estudioso). Sentimento presente no exemplo dezoito, a partir da afirmação; *As vezes prefiro focar nos textos escritos, pois nem sempre as informações encontradas na internet são reais.*

Segundo Dudeney (2016), a web transformou as atividades de letramento em um processo colaborativo o qual os usuários comuns da internet, receptores passivos da informação, se tornam colaboradores ativos de uma cultura compartilhada, por esta razão há uma variedade de conteúdo disponível cujo caráter de cientificidade é duvidoso. No entanto, a variedade presente nos meios digitais não tem por objetivo invalidar o trabalho da ciência, pelo contrário tem a função de favorecer o trabalho científico no sentido de promover inteligibilidade nos problemas locais, valorizando a diversidade sociocultural e linguística dos indivíduos pós-modernos.

Nesse sentido, compreendemos a relevância do professor nesse processo produtivo, em virtude da sapiência necessária à seleção e mediação do conteúdo elegido como fonte de informação pertinente ao conhecimento exigido. Assim como foi demonstrado no exemplo dezessete, em que a escolha do conteúdo online foi baseada nas expectativas professor em gerar formação literária, para tanto estabeleceu relações entre o presente (digital) e o passado (analógico).

Esse é o efeito das demandas educacionais se refletindo nos professores, que além de prover educação para todos tem também que se educar, no sentido de aperfeiçoar suas técnicas e atualizar suas fontes de pesquisa (KENSKY, 2013). Ação presente nos próximos exemplos.

Exemplo (19) – Carla: Digital.

Exemplo (20) – Maria: Uso os dois, pois a instituição de ensino exige isso. Mas, em termos de praticidade, seria muito mais viável utilizar o acervo digital.

(Fonte: justificativa da questão quatro, primeira versão da entrevista).

Na perspectiva de Dudeney (2016), as tecnologias digitais simbolizam transformação e incremento para a melhoria e realização de atividades outrora impensáveis, tal como a produção e expansão do conhecimento compartilhado.

Outro ponto considerado pelo autor é a questão da acessibilidade promovida pelos instrumentos digitais, o acesso à informação por meio de um acervo vasto, organizados por áreas de concentração, possibilita uma pesquisa eficiente. O que é relatado nos exemplos dezenove e vinte, quando as participantes retratam suas preferências ao acervo digital para coletar o conteúdo adequado as suas propostas de ensino-aprendizagem.

A escolha pelo acervo digital como um meio referencial para pesquisas de conteúdo pedagógico não indica uma mudança de mentalidade, uma vez que as TIDIC são reconhecidas nos exemplos dezessete, dezenove e vinte, como mais uma ferramenta de trabalho que tem a função de armazenar e disponibilizar dados para facilitar o trabalho do professor. Sendo, portanto, um instrumento limitado, na concepção dos participantes, a essas funções. Concepção que nos leva a crer que a conversão de mentalidades será uma ação de longo prazo.

5. Considerações Finais

A pesquisa apresentou, ao longo das discussões, algumas considerações a respeito das tecnologias digitais que se interpõe na formação e prática docente, bem como as mentalidades decorrentes deste processo. Vimos aqui, que as tecnologias são conjuntos de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento em uma determinada atividade, por esta razão, destina-se a atender as necessidades humanas.

No tocante a este estudo, a tecnologia foi compreendida como um meio de viabilização do ensino e aprendizagem, utilizando seus instrumentos (livro didático, lousa, pincel, smartphone, computador, tablet, dentre outros) e técnicas que atuam como um suporte as práticas educacionais.

Nesse sentido, constatamos que as tecnologias, por si só, não causam efeito de transformação na raça humana, mas sim, a mentalidade que constitui o seu processo evolutivo. Contudo, inferimos que a mentalidade subjaz de estruturas socioeconômicas de cada período histórico, em virtude disto, delimitamos os períodos industrial e pós-industrial como momentos de referência a mentalidade correspondente às categorias de análise. Desta investigação, concluímos que a migração de um modelo tecnológico para o outro não indica mudança de mentalidade, mas uma adequação do analógico ao modelo tecnológico atual.

Concluímos, também, que a formação do professor, na perspectiva da complexidade, é um processo contínuo que advém de três instâncias conhecidas como Auto-heteroecoformação, formação que implica em ações recursivas e hologramáticas, isto é, na construção de etapas de conhecimento que se estabelecem através das relações instituídas entre o presente (inovação) e o passado (tradição). Essas relações não se anulam, elas se alimentam umas das outras, por meio de movimentos cíclicos.

Nesse contexto, inferimos que a tradição tem um papel importante na mediação do conhecimento disponibilizado nos meios digitais, em virtude da sabedoria pertinente a ela.

Assim, consideramos que a formação do professor é um processo que ocorre em três etapas, conforme exposto nas categorias de análise; 1) conhecimentos adquiridos na vida acadêmica, nessa etapa a instituição acadêmica tem o dever de preparar o professor para a vida profissional, legitimando as novas metodologias de ensino e fazendo uso delas no cotidiano, estabelecendo pontes entre o analógico e o digital, para que então, forme professores capazes de executar propostas de ensino-aprendizagem para a mentalidade pós-industrial.

A segunda etapa formativa, das experiências vivenciadas fora do ambiente acadêmico, se caracterizou pelos eventos da Auto-heteroecoformação, situação de formação que se manifesta de maneira individual e coletiva, circunstância motivada pelo ambiente de inserção. Na situação autônoma de aprendizado, percebemos que os professores possuíam habilidades digitais para as atividades cotidianas, e que, portanto, conseguiam mobilizá-las em situações informais. Nessa etapa, foi demonstrado pelos sujeitos da pesquisa, a relevância das práticas digitais no meio educacional, mas essa consciência não foi suficiente para torná-los capazes de mobilizar o conhecimento conforme a mentalidade pós-industrial.

Na terceira e última etapa de formação, conhecimentos requeridos na vida profissional, foi relatado pelos professores suas experiências profissionais, os meios de coleta de material didático e suas concepções a respeito dos acervos impresso e digital. Nesse estágio formativo, constatamos que a instituição acadêmica contribuiu para a consolidação de alguns mitos a respeito do acervo digital. Em consequência da representatividade dos espaços de produção e veiculação do conhecimento científico que deixam de pertencer às paredes acadêmicas e começam a se difundir em diversos territórios.

Em virtude desse processo de desterritorialização do conhecimento, instituíram-se pânico morais a respeito da legitimação e confiabilidade dos saberes produzidos nos espaços virtuais. Mediante a este cenário de formação complexa para o entendimento, subsistência, manutenção e atuação profissional na pós-modernidade, concluímos que a instituição acadêmica é o pilar para a construção dessa nova mentalidade, isto é, a etapa estanque para todos os outros processos formativos.

No decorrer desta pesquisa, percebemos que os caminhos de formação digital, oferecidos pela instituição acadêmica não foram suficientes para o entendimento sobre o uso, nem demonstraram eficiência na desconstrução dos mitos sobre a pesquisa do material didático nos espaços virtuais.

Os dados mostraram que há muito a ser feito na formação acadêmica e profissional dos professores, começando pela reestruturação curricular, sendo ela uma organização que subsidie práticas tecnológicas digitais, não em virtude de seu valor de pagamento isto é, o conhecimento para a sobrevivência profissional criativo, mas pela mentalidade que o constitui. E com isso promover avanços sistemáticos nos Cursos de Licenciatura.

Por fim, esta dissertação não apresenta fórmulas para a formação da mentalidade tecnológica digital do professor de Língua Portuguesa, tampouco superestima as práticas virtuais em detrimento das analógicas, o nosso foco não está na mera inserção das TDIC nas atividades pedagógicas, apenas abrimos a discussão sobre a evolução tecnológica, a formação e profissionalização do professor nesse novo contexto de ensino e aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. 2003 *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. (Trad. Plínio Dentzien). Jorge Zahar Editor.

BARTON, David, LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. In: _____ *Linguagem no mundo digital*. In: _____ *Linguagem online e educação*. Tradução de Milton Camargo Mota. – 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BRANDÃO, Zaia (org). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez. 12ª ed. 2010.

BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: Representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BOHN, Hilário I. *As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil*. In: _____. FREIRE, M, M. et. Al. (org). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. (Páginas 11 – 23)

BUZATO, Marcelo El Khouri. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: Contribuições para a formação de professores*. Dissertação de mestrado, UNICAMP – Campinas, 2001.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a Fronteira e a Periferia: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital*. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, O. F. HACKEROTT. M. M. S. (org). *Historiografia linguística*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

DUDENEY, G. et. Al. *Letramentos Digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ECO, U (2003). *Alguns mortos a menos*. Estado de São Paulo, 10/8, p. A16.

FREIRE, Maximina M, LEFFA, Vilson J. *A auto-heteroecoformação tecnológica*. In: _____. LOPES, Luiz Paulo da Moita [orgs]. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Alba Celani*. 1ª ed. São Paulo: Parábola 2013. (Páginas 59 – 78)

FLICK, U. *Introdução a pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre. armeted, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

KLEIMAN, Angela. *Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento*. In: CORRÊA, Manoel L. Gonçalves e KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso no dia 13 de outubro de 2016.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: _____ . KLEIMAN, Angela B [org]. Os significados do letramento sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. *Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos*. In: _____ . GONÇALVES, Adair Vieira, SILVA, Wagner Rodrigues, GÓIS, Marcos Lucio de Sousa (orgs). Viabilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. In: _____ *Tempos tecnológicos e uma nova cultura de ensino aprendizagem*. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio 16ª ed. 2015.

MARCONDES, D (org). *A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade*. São Paulo: Cortez. 12ª ed. 2010.

MAIA, Junot de Oliveira. *Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia*. In: _____ . ROJO, Roxane, NETO, Adolfo Tanzi [et. al]. Escola conectada: os multiletramentos e as TICS. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, Maria Cândido. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

PLASTINO, C, A (org). *A crise de paradigmas e a crise do conceito de paradigmas*. São Paulo: Cortez. 12ª ed. 2010.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. Traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza. Artigo publicado na NBC University Press, Vol. 9. nº 5 outubro de 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso no dia 17 de maio de 2016.

RIBEIRO, O. J (org). *Educação e novas tecnologias: um olhar além da técnica*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidências: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, MG, nº 04. p. 129 – 148, maio de 2008.

RIBEIRO, J. O. *Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica* In: _____. Coscarelli, Carla Viana, Ribeiro, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale. (Páginas 85 – 98).

ROJO, R. H. *Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica*. In: _____. LOPES, Luiz Paulo da Moita (org), FABRÍCIO, Branca [et. Al]. Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RUI, F. *Educação 3.0: aplicando os PDCA nas instituições de ensino*. São Paulo: Saraiva, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

(fonte da pesquisa, Significados – Disponível em: <http://www.significados.com.br/web-2-0/>).

Apêndice I – Solicitação para participação na pesquisa

Prezado participante:

Somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e estamos realizando uma pesquisa “Novas considerações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem (ns)” sob coordenação da Profa. Dra. Williany Miranda da Silva com o objetivo de investigar as atividades de linguagem desenvolvidas em ambientes digitais e na sala de aula da educação básica. Além da coordenação, participam da equipe o Professor Edmilson Luiz Rafael, os alunos Guilherme Arruda do Egito, Katianny Késia Mendes Negromonte (Bolsistas PIBIC – Graduação em Letras – UFCG), Raiana Gomes da Costa (Mestranda em Linguagem e Ensino - UFCG), Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura (Mestranda em Linguagem e Ensino - UFCG).

Solicito sua permissão para o uso dos dados dos questionários, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área das ciências humanas e publicar em revista científica. Durante todo o período de pesquisa e

por ocasião da publicação dos resultados, você não será submetido a constrangimentos, pois sua identidade será mantida em sigilo. Além disso, a recusa à participação será garantida a qualquer momento. Caso haja necessidade de esclarecimento ou de ressarcimento por quaisquer danos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFCG e com os pesquisadores que compõem a equipe. A sua participação pode direta ou indiretamente contribuir para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, gerando benefícios para a comunidade. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela coordenadora (fones: 83 21011225, 83 98861-2433, e-mail: williany.miranda@gmail.com).

Apêndice II – Primeira versão do questionário de pesquisa

QUESTÕES

- 1) Você fez algum curso preparatório para acessar o mundo virtual? Como você aprendeu a usar a tecnologia?

- 2) Em sua formação no Curso de Letras, houve disciplina(s) que focassem na preparação para o uso dos recursos tecnológicos e da virtualidade, tais como: computador, celular, tablet, pesquisa na web, e-mail, site, coleta de material digital, rede social, blog, youtube, entre outros; como objeto de ensino-aprendizagem?

- 3) Quando você elaborou suas aulas de Língua Portuguesa, fez uso de recursos digitais? Com qual finalidade?
- a) Facilitar o meu trabalho na elaboração do material didático.
 - b) Achei interessante o material que encontrei disponível e, portanto, decidi usar.
 - c) As reflexões são atuais, contemplam o contexto histórico em que estamos inseridos, por isso achei relevante levar as discussões para a sala de aula.
 - d) Atender uma exigência institucional.
 - e) Mecanismo de linguagem utilizado para aproximação com os alunos.
- 4) Na elaboração de uma aula, onde você costuma coletar material didático? No acervo digital ou impresso?
- a) Prefiro usar os livros digitais, porque são de fácil acesso.
 - b) Acho o Livro Didático mais adequado.
 - c) Uso o material digital quando vou tratar de assuntos atuais.
 - d) Gosto dos dois, mas prefiro trabalhar com texto impresso.
 - e) Os recursos digitais abrem maiores possibilidades de aprendizado, porque dialoga com o mundo real.

Apêndice II – Segunda versão do questionário de pesquisa

QUESTÕES

- 1) No período de sua formação acadêmica, você atuou como professor? Quanto tempo? (a atuação compreende as seguintes vertentes: aulas de reforço, cursinho preparatório para vestibulares e/ou concursos, colégio, aulas de redação, isolada, tutoria, etc).

- 2) Como foi a experiência de lecionar antes de obter o diploma? Conte-me!

- 3) No ambiente em que você ministrou aula, foi solicitado o uso de algum recurso tecnológico, além da lousa, do pincel e do material didático? Caso tenha sido solicitado, que tipo de recurso você utilizou?

- 4) A tua formação te dá o suporte necessário para aquisição de práticas tecnológicas? (essas práticas vão desde o uso do material didático impresso até o uso do computador e das ferramentas disponíveis no mundo virtual)

Anexos


Anexo A – Aprovação do Comitê de ética

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: NOVAS CONFIGURAÇÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADES DE LINGUAGEM (NS)
Pesquisador Responsável: WILLIANY MIRANDA DA SILVA
Contato Público: WILLIANY MIRANDA DA SILVA
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 18/12/2015



- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Cidade: CAMPINA GRANDE

- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5182 - UFCG - Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG
Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Telefone: (83)2101-5545
E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

- CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

- CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

Anexo B – Citação do Nome

