

## REFLEXÕES SOBRE O USO PEDAGÓGICO DAS TIC A PARTIR DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo propõe uma reflexão sobre as tecnologias, o ensino e a aprendizagem na escola contemporânea, objetivando apresentar os desafios e avanços dados pela educação em busca de uma formação de professores aptos a utilizarem as tecnologias em suas práticas pedagógicas na sala de aula de língua portuguesa. Focalizando na formação do professor de língua portuguesa, propomos uma articulação entre as teorias que discutem as tecnologias educacionais com as de letramento e letramento digital. No plano metodológico, partimos de uma pesquisa qualitativa, a qual nos propiciou desenvolver uma análise interpretativista em narrativas autobiográficas escritas por professores de língua portuguesa de escolas públicas de Alagoas. Nela, identificamos que a escola pública precisa caminhar cada vez mais em busca do letramento digital de professores e alunos, isso por meio de atitudes de valorização da formação docente, o que pode estimular o desenvolvimento de práticas de ensino mais atrativas que possibilitem a obtenção de resultados mais satisfatórios no tocante ao desempenho dos alunos e no processo motivacional do professor.

**Palavras-chave:** Escola Contemporânea. Práticas Pedagógicas. Processo.

**Abstract:** This study was a reflection on technologies, teaching, and learning in contemporary school, presenting the challenges and opportunities for the formation of a teacher training in their pedagogical practices in the Portuguese language classroom. The formation of a Portuguese language teaching proposes a link between theories such as educational technologies such as literacy and digital literacy. At the methodological level, the births of qualitative research, one of which was propitious to develop an interpretative analysis in his autobiographical narratives written by English-speaking teachers of public schools in Alagoas. In it, we identify a school instead of reading and seeing the tasks of valuing teacher education, which can stimulate the development of more attractive teaching practices that allow the use of higher results regarding student performance and the motivational process of the teacher.

**Keywords:** Contemporary School. Pedagogical practices. Process.

---

<sup>1</sup> Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas (CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas - GENA (CNPq/UNEAL).

## 1. Considerações iniciais

Para o contexto educacional, o século XXI vem oferecendo diversos subsídios para o desenvolvimento de variadas abordagens de pesquisa em educação e áreas afins. Alguns deles já vinham sendo previstos, a saber: o panorama mais reflexivo em relação às práticas de ensino e de aprendizagem (ALARCÃO, 2001), o ensino de línguas embasado na perspectiva do letramento (ROJO, 2012; JUNG, 2003), dentre outros. Neste estudo, trataremos mais especificamente do surgimento emergente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), seus avanços e desafios no processo de formação de professores de língua portuguesa de escolas públicas de Alagoas.

Compreendemos a necessidade de tal estudo devido à ausência de ferramentas digitais nas práticas de ensino que vêm sendo apontadas por diversos estudos, como, por exemplo, o de Silva Júnior (2017). A pesquisa aponta para um *déficit* alarmante no tocante ao uso das TIC nas salas de aula de escolas da rede pública e o principal motivo se dá pela falta de investimento das políticas educacionais para o emprego efetivo das tecnologias nas escolas, bem como para a formação de professores de um modo geral, havendo lacunas, também, no trabalho com a literatura e as variações linguísticas em sala de aula, no caso do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, objetivamos identificar nas histórias de vida de dois professores de língua portuguesa como estas questões se materializaram em seus trajetos acadêmicos e profissionais, ou seja, quais caminhos estes professores vêm trilhando no processo de letramento digital; além de observar se, nas concepções deles, o uso das TIC em sala de aula é benéfico ou maléfico, visto que essa problemática também assola os processos de construção identitária de diversos profissionais da educação. Para dar conta dos objetivos, trazemos, nesse estudo, além da explanação teórica, uma análise interpretativista de duas narrativas autobiográficas produzidas por professores de língua portuguesa da rede pública do interior de Alagoas.

Diante disso, subdividimos o trabalho em dois tópicos teóricos, a saber: tecnologia e escola; letramento e letramento digital. Em seguida, pontuamos breves esclarecimentos sobre os pressupostos metodológicos adotados e, por fim, uma

análise dialogal entre as narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, as posições interpretativistas do pesquisador e algumas abordagens teóricas que complementam tais reflexões.

## 2. Tecnologias e escola

Atualmente, tratar de tecnologia em educação remete à questão do letramento digital. Segundo Dias (2012, p. 95):

Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e comunicação – TICS – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos.

Compreendemos, com base nesse excerto, que a presença das tecnologias em sala de aula tornou-se necessária, visto que é extensa a obrigatoriedade depositada no professor em seu local de trabalho; além disso, existe o importante papel da escola em se constituir como um ambiente atrativo para o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos. As tecnologias, sobretudo, auxiliam o trabalho do professor ao mesmo tempo em que atraem os alunos na articulação entre escola e sociedade.

As discussões sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação surgiram quando os pesquisadores começaram a observar o quanto os dispositivos tecnológicos estavam fazendo parte do dia a dia de professores, alunos e demais componentes da comunidade escolar. Eles viam a possibilidade de relacionar o acesso feito por estes sujeitos às redes sociais, ao acesso a músicas, vídeos etc., como ferramenta auxiliar para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, principalmente por entenderem que esses processos não se limitam aos muros da escola, e que, fora dela, aparelhos eletrônicos como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* são utilizados pelos alunos e, também, pelos professores/mediadores<sup>2</sup>, na maior parte do tempo.

De acordo com Almeida (2008, p. 33), as TIC são “constituídas, denominadas, indicadas como uma nova arquitetura social relacionada aos desafios da globalização. O seu uso e domínio são apontados como uma necessidade dos

---

<sup>2</sup> Compreendemos que o professor é um mediador de práticas de ensino e aprendizagem.

atores sociais da contemporaneidade”. Nesse sentido, nos enquadrámos hoje em uma nova arquitetura social que, *grosso modo*, vem sendo atualizada de maneira emergente, o que acaba fragmentando as rotinas de muitos sujeitos nas práticas sociais, inclusive as de linguagem, pois muitos deles preferem estabelecer atividades comunicativas pela virtualidade.

A expansão das reflexões sobre TIC vem sendo tamanha a ponto de ter efeitos retroativos em exames oficiais, como, por exemplo, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, inserindo-se na área de Linguagens códigos e suas tecnologias. No exame, as questões relacionadas às TIC abordam, basicamente, conhecimentos básicos sobre o uso das tecnologias e as suas implicações na sociedade, o que difere de bases tradicionalistas de educação.

A velha escola é retratada como uma entidade social enfraquecida naturalmente, enfadonha e ultrapassada. O professor [...] é um indivíduo que quando despertado pelas TIC (e seus efeitos) desenvolverá uma identidade inovadora capaz de orientar processos de aprendizagens sob demanda, na lógica própria da sociedade do conhecimento (ALMEIDA, 2008, p. 30).

A pedagogia tradicionalista, também denominada como escola velha, foi muito contestada e, atualmente, é considerada ultrapassada. No entanto, muitas práticas de ensino ainda a seguem vigentes, infelizmente. A presença das TIC nas práticas de ensino e aprendizagem direciona, além de outras tecnologias não eletrônicas, para a concepção de educação como progresso, uma vez que a interatividade que as tecnologias proporcionam para a escola propicia uma participação mais efetiva do professor e do aluno no contexto de ensino.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação à Distância, lançou o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO, o qual surgiu como uma tentativa institucionalizada de formar os professores da rede pública para atuarem em sala de aula com as ferramentas digitais que compõem as TIC. No programa, Tornaghi, Prado e Almeida (2010) elaboraram um guia intitulado “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, apresentando aos professores participantes as principais teorias que determinam as finalidades do trabalho com as TIC no ensino e aprendizagem e na formação docente.

Nóvoa (2001, s/p) assinala que:

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado. (NÓVOA, 2001, s/p)

A sala de aula sempre foi caracterizada como um contexto de complexidade<sup>3</sup>. Primordialmente, a escola caminhava a passos lentos, sofria com a desvalorização do trabalho docente, a evasão escolar – devido à falta de atratividade na escola para os alunos –, dentre outros pontos. A escola contemporânea precisa caminhar a passos largos para reverter esse quadro, principalmente no que tange ao fracasso escolar, a relação professor-aluno e a chegada de meios que possam atrair os alunos para as práticas de ensino, objetivando levá-los a compreender quais as reais finalidades da aprendizagem de determinados objetos de ensino para as suas práticas sociais.

Na perspectiva das práticas sociais, é pertinente lembrar que, para tais compreensões por parte dos alunos, é imprescindível que o processo de ensino e aprendizagem esteja imbricado no que se denomina como práticas de letramento. Com base em nossas reflexões até aqui, o próximo tópico deter-se-á nas teorias que caracterizam o letramento e o letramento digital.

### **3. Letramento e letramento digital**

Partindo do discurso de que as teorias, metodologias e práticas de letramento são relativamente novas no campo da educação e em outros campos, como, por exemplo, a Linguística Aplicada, nos deteremos, neste tópico, antes de focalizar no letramento digital que é o nosso foco, nos estudos mais abrangentes sobre o letramento, ou letramentos.

---

<sup>3</sup> Reflexões mais densas sobre complexidade podem ser encontradas em Morin (2000).

Em estudos sobre educação, linguagens e práticas sociais, o termo letramento veio a ser empregado de modo mais efetivo a partir das discussões propiciadas pelos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), os quais tomaram como base, principalmente, a pesquisa etnográfico-antropológica de Street (1984), nos Estados Unidos. No Brasil, a primeira utilização do letramento se deu no estudo de Mary Kato (2003 [1985], p. 7), na psicolinguística, com a publicação de “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Soares (2001, 2002), Kleiman (1995) e outros autores deram continuidade às contribuições de Street (1984), estabelecendo seus olhares particulares sobre o letramento.

Derivado de *literacy*, em inglês, letramento seria, na etimologia do termo, as capacidades de ler e escrever. Estudos realizados no Brasil, antes dessa abrangência, depositavam tal categorização à alfabetização. Com este pressuposto, os Novos Estudos dos Letramentos trouxeram novas conceituações, desta vez, mais amplas.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Dessa maneira, observamos que a palavra letramento surgiu como uma necessidade para conceituar olhares que já vinham sendo apontados para a articulação de linguagem e sociedade, o que o termo alfabetização não estava dando conta. De acordo com Tfouni (2010, p. 32), “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, (...), da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Nesse sentido, a autora entende a escola não só como contexto de aprendizagem dos alunos, mas sim, de aprendizagem coletiva. Assim, o letramento não se limita às capacidades de ler e escrever, ele vai além e se caracteriza por a habilidade de o sujeito utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais. O sujeito, desse modo, não precisa ser necessariamente o aluno, pois o professor também encontra na escola novas aprendizagens. A escola, nessa perspectiva, é o espaço em que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das

habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2001, p. 84).

Isto posto, é perceptível acrescentar que o termo letramento não condena ou subestima o significado de alfabetização. O letramento abrange esse e outros aspectos ligados à aquisição de habilidades no âmbito escolar, uma vez que eles servirão como base para a constituição do letramento no sujeito. Com essas considerações, Kleiman considera que o termo letramento:

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (1995, p. 15, grifo da autora).

A autora aponta a inovação que tais estudos trouxeram para as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas até tomarem a expansão que observamos atualmente. De Certeau (1994) pontua que os estudos sobre letramento o colocam numa perspectiva pluralista e multicultural; pluralista por envolver mais de um aspecto social e multicultural porque adensa em variadas culturas.

Nessa perspectiva, algumas categorias foram desenvolvidas a partir do termo letramento, tornando-o cada vez mais múltiplo. Nessa multiplicidade, Rojo (2013) discute sobre a noção de multiletramento, considerando que esta vai além do que se conhece por letramento, visto que diz respeito às habilidades de adaptação e apropriação de práticas sociais, culturais e acadêmicas por meio da leitura e da escrita e da oralidade.

A ramificação do letramento da qual estamos partindo nesse estudo é a de letramento digital que se conceitua como a apropriação das práticas de linguagem digitais pelo sujeito que as utilizava em seu convívio sociocultural. O letramento digital não é constituído somente na escola, mas parte das capacidades de ler e escrever é constituída nela. As demais práticas são oriundas dos contatos com o meio digital nos demais contextos formativos. Kleiman, numa perspectiva de letramento, sem a adjetivação do digital, destaca que o letramento é concebido como “[...]um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19).

As pesquisas que abrangem o letramento digital no contexto educacional, mais especificamente ao ensino de línguas maternas e estrangeiras, em que se destaca o trabalho com o texto, articulam esta noção com a de hipertexto, o que abarca, também, a multimodalidade e outras questões que compreendem as práticas de letramento digital como atitudes que estimulam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio de práticas sociais na cultura digital, utilizando as diversas ferramentas da cibercultura (LEVY, 1993) e outras que ainda ultrapassam os limites do ciberespaço.

Para Araújo (2008, p. 2),

[...] o que sustenta a ampliação do conceito de letramento para letramento digital é simplesmente a ideia de interação, ou melhor, a ação de interagir, para além de interpretar. O sujeito tem a possibilidade de, nas práticas de leitura e escrita, além de interpretar e repercutir sua interpretação no seu convívio social, avançar nas práticas interagindo com o texto, onde a interação passa a ser uma intervenção.

Vale destacar que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto digital requer que o sujeito utilize possibilidades cognitivas e interpretativas. Diante disso, quando o sujeito (criança, adolescente, adulto ou idoso) começa a ter contato com o meio digital, e, à medida que descobre novos horizontes em um mesmo âmbito, pode criar novas maneiras para estimular outros sujeitos a terem o mesmo contato. Leandro (2009, p. 21) explica que:

O letramento digital não se restringe, apenas, ao uso do computador ligado à internet; não só se realiza por meio do hipertexto, mas também por meio do uso de toda tecnologia da informática no cotidiano. Inicia-se com a utilização do computador com sua capacidade para o processamento de texto e outras interfaces e a utilização destes componentes para o ensino dos usos das ferramentas da nova tecnologia.

Diante do que foi exposto, consideramos que o letramento digital surgiu para aproximar os laços entre escola e sociedade. As vivências dos alunos contribuem em grande escala para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita. É a partir desta posição que a escola precisa pensar, pois, de modo em que acata essas tecnologias, estará propiciando o aprimoramento das habilidades do aluno e mostrando consciência de que o papel da escola vai além de questões intelectuais e adensa no amplo plano da formação humana dos sujeitos.



#### 4. Procedimentos metodológicos

O estudo segue os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual coloca o pesquisador em um “lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral)” (ROHLING, 2014, pp. 48-49) e implica em “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221), sendo, também, fundamentalmente interpretativista.

O *corpus* analisado são narrativas autobiográficas escritas por duas professoras de língua portuguesa, as quais atuam em escolas públicas municipais em Alagoas. Apresentaremos, na discussão e na análise de dados, alguns trechos das narrativas, seguidas por análises, concebendo um diálogo entre as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa com as de alguns teóricos que compactuam com o que já discutimos no plano teórico do trabalho. Por questões éticas, denominamos as duas professoras como Júlia e Larissa, estes sendo nomes fictícios.

Júlia é licenciada em Letras: Português/Inglês e especialista em Língua Portuguesa. Atua na rede pública há 20 anos nas séries finais do ensino fundamental, com os componentes: língua portuguesa, redação e língua inglesa. Larissa é licenciada em Letras: Português/Inglês e especialista em Psicopedagogia. Atua na rede pública há 15 anos e ministra aulas de literatura e redação no ensino médio.

#### 5. Tecnologias, ensino e aprendizagem: o que dizem os professores?

Em escolas públicas e privadas do Brasil, ainda é baixa a abrangência das tecnologias nas práticas de ensino de professores de todos os componentes curriculares, inclusive a Língua Portuguesa. Em muitos casos, o interesse dos professores em inovar a prática é inexistente, principalmente pelo desgaste físico que a profissão deposita neles, pela baixa valorização salarial e o quase também inexistente investimento em formação por parte das políticas públicas.

Júlia apresenta um discurso animador em relação ao seu contato com as tecnologias e possíveis usos em sua prática pedagógica.

Não podemos deixar de mencionar a explosão tecnológica que o século XXI trouxe, nos levando a modificar nossas vidas e nossos hábitos pessoais e principalmente profissionais, para adequar-se aos novos meios. (JÚLIA, L. 56-64)

O discurso da professora nos leva a entender que os educadores, na educação brasileira, possuem diversas ferramentas que podem implicar satisfatoriamente em suas práticas de ensino. Um ponto que a narrativa não mencionou foi os desafios que o docente precisa enfrentar para se adequar às ferramentas digitais. Segundo Silva Júnior (2017), as TIC vêm chegando à educação de modo natural, justamente pela necessidade de cada setor social em acatá-las. Primeiramente, vimos a agilidade que o uso das tecnologias propiciou para os setores administrativos e de gestão educacional. Em seguida, com o uso emergente das tecnologias pelos alunos e, também, por alguns professores, começou-se a pensar em como elas poderiam contribuir para o ensino e a aprendizagem. Estando em um contexto local no qual as tecnologias foram incluídas de modo emergente, a professora considera que tal avanço veio como uma explosão, a qual, sendo observada com um olhar mais sensível, é positiva, pois trouxe uma infinidade de novos saberes para os sujeitos que compartilham suas experiências no plano do ensino e aprendizagem.

Sobre essa questão, Veraszto *et al.* (2008, pp. 78-79) depreendem que:

[...] tecnologia é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos.

O conhecimento tecnológico é o conhecimento de como fazer, saber fazer e improvisar soluções, e não apenas um conhecimento generalizado embasado cientificamente.

[...] engloba tanto seu aspecto cultural, que inclui metas, valores e códigos éticos, assim como possui um aspecto organizacional, que abrange a economia e as atividades industriais, profissionais, além dos usuários e dos consumidores (PACEY, 1983 apud LAYTON, 1988). A tecnologia não é uma mercadoria que se compra e se vende, é um saber que se adquire pela educação teórica e prática, e, principalmente, pela pesquisa tecnológica (VARGAS, 2001). [...] Sendo assim, possibilita a reconstrução constante do espaço das relações humanas.

Nessa perspectiva, percebemos que a tecnologia não é apenas um aspecto a ser aprendido, mas, sim, um avanço que contém recursos que propiciam mais atratividade ao ensino, contribuindo para a aprendizagem, justamente pela possibilidade de contribuir para a construção coletiva de saberes docentes. Assim, da maneira em que o homem utiliza determinada tecnologia digital, estará apto a articular diversos outros conhecimentos a partir do mesmo.

Júlia, ao destacar a mudança de hábitos que a explosão tecnológica possibilitou em todos os contextos sociais, deixa claro o seu contato com as tecnologias nas práticas que exerce. É pertinente destacar que para a utilização das TIC nas práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa, como é o caso de Júlia, é necessário que se planeje cautelosamente as atitudes a serem tomadas no decorrer da aula, visto que tais tecnologias podem contribuir ou, na falta de planejamento, atrapalhar determinadas práticas de ensino. Essa problemática assola, também, as práticas de ensino que não são mediadas pelas TIC.

McLuhan acrescenta que “qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou autoamputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo” (1999 [1964], p. 63). O autor ressalta, desse modo, que o processo de adaptação das tecnologias, isto é, a apropriação de recursos tecnológicos, pode ser comparada com o processo de adaptação em um novo ambiente, como o educacional, por exemplo. Continuando essa reflexão, Júlia (L. 64-69), em sua narrativa, destaca que:

[...] para adequar-se aos novos meios, aos educadores essas mudanças trouxeram desafios claros; mas também revelou novos caminhos utilizados para favorecer o ensino/aprendizagem e se bem utilizados prometem resultados positivos.

Entendemos que os novos caminhos mencionados por Júlia correspondem à adaptação do professor ao planejamento pedagógico quando se pretende utilizar a tecnologia em sala de aula, ou em ambientes mais específicos, como as salas de informática e multimídia. McLuhan ainda aponta que “as tecnologias são meios de traduzir uma espécie de conhecimento para outra” (1964, p. 76). Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 27) pontuam que o computador foi o primeiro veículo de aproximação entre o professor e as TIC na educação. Além disso, a mesma autora afirma que “Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o

computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento”.

O planejamento educacional de fato é pertinente para que o uso das tecnologias pelo professor seja mais bem efetuado no trabalho em sala de aula, principalmente diante da infinidade de informações propiciadas pelos diferentes veículos imbricados no contexto das TIC. Morelatti (2011, p. 3), complementando a discussão iniciada por Júlia, entende que os:

Recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações que podem advir de diferentes meios de comunicação seja rádio, televisão, jornal, revista, livros, fotografia, computadores, gravação de áudio e vídeo, redes telemáticas, sistemas de multimídia, dentre outros (MORELATTI, 2011, p. 3)

Dialogando com Levy (1999), Morelatti assinala que as tecnologias não se limitam a aparelhos eletrônicos que permitem a entrada do sujeito no contexto digital, mas são representadas, também, por livros, jornais, revistas etc., desde que permitam contatos mais efetivos do sujeito com novos horizontes. Levy (1999) ainda acrescenta que todas as técnicas, metodologias e meios de construção de habilidades interativas e intelectuais com base nesses recursos são TIC.

Larissa, ao relatar o contato com as tecnologias na escola e nas demais experiências sociais, compreende que:

As tecnologias que há alguns anos chegaram nas escolas tendem a ajudar bastante o trabalho do professor, acho muito interessante esse uso em sala de aula. O que me incomoda é a falta de formação necessária, pois eu não utilizo esses materiais por não ter conhecimento suficiente. Há algum tempo um programa do governo federal chegou ao município para facilitar sobre o uso do computador, mas o tempo foi muito curto (L. 45-54).

Larissa compreende a relevância da adoção das tecnologias quando afirma que “acha muito interessante esse uso em sala de aula”, mas, ao mesmo tempo, aponta a ausência de formação para os professores para que exista um contato mais efetivo desses sujeitos com as TIC. Não se pode cobrar do professor o uso das tecnologias sem que os seus contextos de formação inicial e/ou continuada tenham permitido tal apropriação. Na atualidade, os professores só têm subsídios para inovar a prática com as TIC se buscarem formação autonomamente. Entretanto variados fatores caminham contra isso.

Observamos, diante do que foi pontuado, que os professores necessitam de formação para que possam fazer uso das tecnologias. Programas federais como o ProInfo até contribuíram, mas não se pode constituir nenhuma formação social em uma unicidade. É preciso tomar como base diversas partes importantes para qualquer que seja o processo de apropriação.

Percebemos, também, que o processo de apropriação encaminha os olhares para o conceito de letramento digital, sendo este “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (SELFE, 1999, p. 11). Com isso, o ensino e a formação de professores de língua portuguesa podem ser caminhos importantes para estimular os alunos a buscarem aprendizagem no meio digital, para que as fronteiras entre sociedade e escola possam ser quebradas e o processo de aprendizagem seja contínuo.

## **6. Considerações finais**

Pensar sobre as tecnologias, o ensino e a aprendizagem a partir dos discursos de professores de escolas públicas municipais de Alagoas nos permite, por meio da abordagem qualitativa adotada, dialogar com as nossas próprias trajetórias de vida e profissão no que diz respeito à apropriação das tecnologias digitais que, como podemos ver, é algo relativamente novo. Como desafios que vêm sendo enfrentados pelos professores de língua portuguesa para o uso das TIC em sala de aula, vimos que as políticas educacionais precisam focalizar na formação contínua dos professores que atuam nas escolas da rede pública, considerando que nem todos têm autonomia suficiente para buscar meios de inovar a/na prática pedagógica.

No tocante aos avanços, percebemos que os discursos das professoras apontam para uma postura crítica em relação aos seus papéis como mediadoras de conhecimento e sujeitos que podem e precisam contribuir para a formação humana dos alunos que se submetem às suas práticas de ensino de língua portuguesa, o que já os inserem numa perspectiva de letramento, dando-nos o entendimento de

que, se os desafios pontuados forem vencidos, a escola caminhará mais efetivamente para o letramento digital.

Observamos que a análise, norteadas pelos discursos narrados dos professores de língua portuguesa em serviço, propiciou que pudéssemos identificar em relatos práticos o que realmente vem se passando nas escolas da rede pública no Brasil. Precisamos, sim, ir além de práticas tradicionais que acabam inserindo as práticas de ensino em uma perspectiva estática e inflexível, entretanto a formação de professores para este fim é imprescindível, uma vez que diferentes causas impedem que esses sujeitos possam buscar, de modo autônomo, subsídios para a inovação de suas práticas pedagógicas.

## Referências

ALARCÃO, I. (Org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARAÚJO, R. S. Letramento digital: conceito e pré-conceitos. In: *2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino*, 2008, Recife. Anais Eletrônicos, 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n, 2, pp. 221-236, 2003.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. 1, pp. 95-122.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LEANDRO, J. C. *Aquisição do letramento digital por estudantes adolescentes da rede pública de educação: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Educação e Linguagem. Universidade Federal de Pernambuco, 2009, 117p.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Ed.Cultrix, 1999 [1964].

MORELATTI, M. R. M. *Um novo olhar sobre TIC e Educação Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Matemática, Estatística e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, 2011.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NÓVOA, A. *Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, em 13 de setembro de 2001*. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2016.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, pp. 44-60, 2014.

ROJO, R; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SELFE, C. L. *Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention*. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Narrativas autobiográficas: identidades de professores de língua materna*. Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2001.

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

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORNAGHI, A. J. C; PRADO, M. E. B. P.; ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC – Guia do cursista*. Brasília: MEC, 2010.

VERASZTO, E. V *et al*. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. *PRISMA.COM*, n. 7, pp. 60-85, 2008.

Submetido em: 13 de julho 2018

Aprovado em: 08 de fevereiro de 2019