

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: INTEGRANDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS ÀS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GÊNERO TEXTUAL
HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Ivonce Mesquita Sigales

ORIENTADOR: Prof. Dr. João Ladislau Barbará Lopes

Pelotas - RS
Agosto / 2024

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: INTEGRANDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS ÀS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GÊNERO TEXTUAL
HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Ivonce Mesquita Sigales

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Câmpus Pelotas - Visconde da Graça, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Tecnologias na Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Ladislau Barbará Lopes

Membros da Banca:

Prof. Dr. João Ladislau Barbará Lopes
Orientador - PPGCITED/CaVG/IFSul

Profa. Dra. Maria Isabel Giusti Moreira
PPGCITED/CaVG/IFSul

Profa. Dra. Cristiane Silveira dos Santos
Câmpus CaVG - IFSul

Profa. Dra. Jossemar de Matos Theisen
Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz

Pelotas - RS
Agosto / 2024

S574f Sigales, Ivonice Mesquita
Formação continuada para docentes de Língua Portuguesa:
Integrando competências digitais às práticas pedagógicas no Ensino
de Gênero Textual História em Quadrinhos/ Ivonice Mesquita
Sigales. – 2024.
91 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense,
Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação
em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.
Orientador: Prof. Dr. João Ladislau Barbará Lopes.

1. Tecnologias na educação. 2. Tecnologias digitais. 3. Método
de ensino 4. Práticas pedagógicas. 5. Língua Portuguesa I. Lopes,
João Ladislau Barbará (ori.). II. Título.

CDU: 378.046-021.68: 811.134.3

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário
Vitor Gonçalves Dias CRB 10/1938
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais - Ivone Mesquita Sigales e Gentil Anélio Soares Sigales - que, mesmo não tendo a oportunidade de estudarem tanto quanto gostariam, incentivaram-me aos estudos, levaram-me à universidade e vibraram, junto comigo, a cada nova conquista. Além disso, por serem minha base, meus exemplos de honestidade, trabalho árduo e superação.

Em paralelo, agradeço ao meu marido - David Bandeira da Cruz -, que há 19 anos caminha ao meu lado, meu maior exemplo de determinação aos estudos, por ser meu companheiro em todos os momentos, por cuidar tanto de todos que o cercam, especialmente, da nossa pequena Mel.

De maneira análoga, todo o meu amor e agradecimento a minha filha - Melissa Sigales da Cruz - que, mesmo tão pequena, está sempre disposta a me acompanhar em tudo, seja para estudar on-line ou presencialmente. Ela é minha inspiração diária, minha luz e minha vida.

Agradeço, ainda, a minha amiga e comadre - Débora Duarte Ribes - que o Ensino Médio do CaVG me presenteou, há mais de 23 anos, para minha vida inteira. Mulher que inspira, estudiosa, alegre e batalhadora. Sorte a minha tê-la como amiga, ouvinte e confidente.

Todo o reconhecimento e admiração ao meu orientador - Professor Dr. João Ladislau Barbará Lopes - que sempre foi muito didático, paciente e, ao mesmo tempo, dedicado. Sem dúvidas, se cheguei até aqui, foi porque ele teve serenidade em me ouvir e me entender em momentos de adversidades.

Agradeço, ainda, à professora Dr^a Angelita Hentges, a qual tem a experiência concreta na rede básica de ensino, por compreender o discurso das professoras-pesquisadoras, além de ser entusiasta naquilo em que ensina e, ainda, por ser tão afetuosa.

Por fim, e não menos importante, às professoras que formam a banca examinadora - Dr^a Cristiane Silveira dos Campos, Dr^a Jossemar de Matos Thiesen e Dr^a Maria Isabel Giusti Moreira - que aceitaram participar e colaborar positivamente com sugestões para esta dissertação.

RESUMO

Professores enfrentaram muitos desafios ao imergirem no ensino remoto emergencial - mediado pelo uso das tecnologias digitais - dada a necessidade de distanciamento social provocada pela COVID-19. Contudo, esse processo ocorreu de maneira abrupta, não foram ofertadas capacitações acerca dessa estratégia pedagógica emergencial tão pouco no período pós-pandêmico. A partir disso, observou-se que muitos educadores estão aquém dos usos de tecnologias digitais em ambiente educacional. Ante ao exposto, a presente pesquisa tem como objetivo desenvolver como produto educacional um curso de formação continuada para que os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino possam tanto aperfeiçoar suas práticas pedagógicas quanto ampliar as competências digitais, através de uma prática imersiva no ensino do Gênero Textual História em Quadrinhos, utilizando-se tecnologias digitais educacionais. Para tanto, essa pesquisa tem como embasamento teórico Tardif (2014), no qual compreende que as fontes de formação profissional dos professores necessitam de formação contínua e continuada, abrangendo toda a carreira docente. Além de apoiar-se no modelo TPACK, considerado base de conhecimento docente à integração das tecnologias em contextos educacionais, a partir do alinhamento de abordagens pedagógicas e ensino de conteúdo específicos. A abordagem metodológica utilizada foi a partir de um estudo de caso, de cunho qualitativo, nos quais os sujeitos da pesquisa foram os professores habilitados em Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Helena Vargas da Silveira. Realizou-se a coleta de dados após a aplicação do produto educacional. Por fim, a partir dessas coletas, a interpretação dos dados se deu através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), pois é um método de processar os discursos presentes nas interações cotidianas de determinados indivíduos pertencentes a uma mesma coletividade.

Palavras chave: Língua Portuguesa, Gêneros Textuais H.Q., Competências Digitais, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores.

ABSTRACT

Teachers faced many challenges when immersing themselves in emergency remote teaching - mediated by the use of digital technologies - given the need for social distancing caused by COVID-19. However, this process occurred abruptly; no training was offered on this emergency pedagogical strategy nor in the post-pandemic period. From this, it was observed that many educators are lacking in the use of digital technologies in an educational environment. So, we aim to develop as an educational product a continuing training course to Portuguese language teachers in the municipal education network that possibilities the improvement of their pedagogical practices and expand their digital skills, through an immersive teaching practice of the Comic Book Textual Genre, using educational digital technologies. Theoretical basis is based on the author Tardif (2014), who considers that the professional training for teachers requires continuous training, covering the entire teaching career. The research is also based on the TPACK model, considered a teaching knowledge base for the integration of technologies in educational contexts, based on the alignment of pedagogical approaches and teaching of specific content. The methodological approach used was a case study, of a qualitative nature, in which the research subjects were Portuguese teachers at Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Helena Vargas da Silveira. Data collection was carried out after applying the educational product. Data was interpreted through the Collective Subject Discourse, a method of processing the discourses present in the daily interactions of certain individuals belonging to the same collective.

Keywords: Portuguese Language, Text Genres H.Q. , Digital Skills, Pedagogical Practices, Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo TPACK	49
Figura 2 - Competências de Professores para o uso das TDICs.....	52
Figura 3 - Níveis de apropriações de Tecnologias	53
Figura 4 - Laboratório de Informática	58
Figura 5 - Convite de Divulgação	59
Figura 6 - Reflexão sobre a BNCC	59
Figura 7 - Refletindo com Tardif, Perrenoud e Mendonça	60
Figura 8 - A evolução das tecnologias na educação.....	61
Figura 9 - Aprendizagem e novos recursos digitais	66
Figura 10 - Capa do Produto Educacional	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos relacionados.....	16
Quadro 2 - Perfil dos sujeitos	63
Quadro 3 - Temática sobre as formações realizadas	65
Quadro 4 - Objetos de Conhecimento	67
Quadro 5 - Instrumento de Análise A.	70
Quadro 6 - Instrumento de Análise B.....	71
Quadro 7 - Instrumento de Análise C.....	71
Quadro 8 - Instrumento de Análise D.....	72
Quadro 9 - Discurso do Sujeito Coletivo A - Ensino e Aprendizagem.....	73
Quadro 10 - Discurso do Sujeito Coletivo B - Formação Continuada.....	74
Quadro 11 - Discurso do Sujeito Coletivo C - Autodesenvolvimento.....	75
Quadro 12 - Discurso do Sujeito Coletivo D - Políticas Públicas.....	76
Quadro 13 - Discurso do Sujeito Coletivo E - Ampliação da Formação.....	77
Quadro 14 - Discurso do Sujeito Coletivo F - Sobrecarga Laboral.....	78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Trajetória Acadêmica e Profissional.....	11
1.2 Questão de Pesquisa.....	13
1.3 Justificativa.....	14
1.4 Objetivos.....	15
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1 Estudos Relacionados.....	17
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
4. FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL.....	38
4.1 Gêneros Textuais.....	38
4.2 Tecnologias Digitais na Educação.....	43
4.2.1 Modelo de Integração - TPACK.....	48
4.3 Competências Digitais.....	51
5. METODOLOGIA.....	55
5.1 Procedimentos Metodológicos.....	55
5.2 Desenvolvimento da Pesquisa.....	57
6. RESULTADOS.....	62
7. PRODUTO EDUCACIONAL.....	78
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
APÊNDICE A - Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo.....	88
APÊNDICE B - Instrumento Inicial de Coleta de Dados.....	89
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	90
APÊNDICE D - Instrumento de Coleta de Dados Final.....	91

1. INTRODUÇÃO

Entre o final de 2019 e início de 2020, a China reportou à Organização Mundial da Saúde (OMS) o alto contágio de uma doença respiratória, denominada, posteriormente, como COVID-19. E, em poucos meses, devido aos níveis acelerados e crescentes da propagação, acrescido a gravidade do vírus em diferentes países, a OMS decretou o surto como uma pandemia.

Em março de 2020, seguindo as orientações da OMS e com intuito de evitar a propagação do vírus, o governo adotou a prática do isolamento social. Desse modo, universidades e escolas suspenderam as aulas presenciais. Entretanto, com vistas a dar continuidade às práticas educacionais, o Ministério da Educação (MEC), via o Conselho Nacional de Educação (CNE), autorizou – em caráter excepcional - que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais, com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Brasil, 2020b).

Nesse contexto, os docentes necessitaram readequar suas aulas, apoderar-se das ferramentas tecnológicas disponíveis para promover a mediação pedagógica, garantindo, desse modo, a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Contudo, muitos professores enfrentaram desafios frente a essa nova realidade, uma vez que não possuíam conhecimentos necessários para o uso de tecnologias digitais, no âmbito educacional.

Em paralelo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais foi implementada na educação brasileira (Brasil, 2018, p. 7) - teve o processo de implementação nas etapas e modalidades da Educação Básica durante o período de 2018 a 2021.

Contudo, é preciso que os docentes compreendam que o ERE é diferente tanto do Ensino Presencial (EP) quanto da Educação a Distância (EaD), visto que há, ainda, o uso desses termos de modo indiscriminado. Primeiramente, o EP é realizado entre professor e alunos de modo síncrono em sala de aula física, na qual a interação acontece espontânea e presencialmente. Enquanto EaD é uma modalidade estruturada com vários profissionais especializados, além do professor, políticas de acesso e métodos de avaliação compatíveis, prevista na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) (BRASIL, 2017b). Por fim, o ERE, de acordo com Hodges *et al.* (2020) é uma mudança temporária que permite apresentar os conteúdos curriculares de forma alternativa, devido à situação de crise. A semelhança entre esses é que ocorre - em ambos os casos - o uso de TDIC, porém, na EaD existe todo um suporte técnico, especializado, já no ERE o professor é o único responsável em elaborar, editar, filmar etc. suas aulas.

De acordo com Prensky (2001), os discentes estão acostumados a receber informações rapidamente, processam vários fatos por vez e realizam múltiplas tarefas. No entanto,

não significa que são fluentes tecnológicos, sendo necessárias que sejam desenvolvidas competências e habilidades para o uso das tecnologias digitais nas mais diversas áreas do conhecimento, as quais precisam ser exploradas dentro da sala de aula, uma vez que os alunos estão imersos na cultura digital (Prensky, 2001 p.2).

Dessa forma, a formação continuada aos professores de Língua Portuguesa propiciará apropriação do conhecimento científico e tecnológico, tornando-os “aptos para inserir em suas práticas pedagógicas as tecnologias digitais com objetivo de aproximar o ensino às necessidades dos estudantes” (Oliveira, 2023, p. 57).

Dito isso, a motivação para realizar a presente pesquisa se dá devido ao fato de que a pesquisadora também é docente, com mais de quatorze de experiência em diferentes etapas, redes e modalidades. Atualmente, é professora municipal de Língua Portuguesa da Rede Básica de Ensino, especificamente do Ensino Fundamental - Anos Finais, o qual tem se dedicado nos últimos sete anos.

Frente ao exposto, a presente pesquisa desenvolveu como produto educacional um curso de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa que lecionam na E.M.E.F. Profª Maria Helena Vargas da Silveira para que possam tanto aperfeiçoar suas práticas pedagógicas quanto integrar as competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos, através de uma prática imersiva, utilizando-se de tecnologias digitais educacionais, direcionadas ao ensino de Gêneros Textuais.

1.1 Trajetória Acadêmica e Profissional

Há quatorze anos possui graduação em Letras - Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), desde então, tive a oportunidade de percorrer minha trajetória profissional em diferentes âmbitos:

modalidade a distância e presencial; instituições públicas e privadas; assim como: esfera federal, estadual e municipal. Desse modo, explicito, a seguir, o histórico do meu exercício como professora.

Dentre esses anos de práticas docente, possuo cerca de dez anos em experiência na Educação a Distância, pois atuei por quatro anos (2010 - 2015) como tutora presencial no antigo curso de Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira (FPELE) da UFPel, dentro do Programa da Universidade Aberta do Brasil (UaB) - nomeado recentemente como Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol - UFPel. Em seguida, lecionei, entre 2015 a 2018, como professora mediadora presencial, no município do Capão do Leão, nos cursos técnicos de Biocombustível e de Administração pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas - Visconde da Graça. Assim como, entre 2020 a 2021, tive a oportunidade de atuar como Coordenadora de Polo - em Pelotas - nos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) pelo IFSul - Câmpus Pelotas, modalidade a distância, no âmbito da Rede E-Tec Brasil.

Paralelo a isso, entre 2010 a 2017, lecionei em diferentes escolas estaduais e municipais - Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos (EJA), em regime de contratos temporários, assim como lecionei em duas escolas particulares na cidade de Pelotas - ensino fundamental. Todavia, a partir de 2017, fui nomeada em Pelotas e, em 2018, na cidade de Rio Grande, ambas como professora de Língua Portuguesa, em regime estatutário. A partir desse momento, lecionei, no turno da tarde, em algumas escolas de Pelotas até conseguir remanejamento, em 2019, para instituições do meu bairro, pois no turno da manhã lecionava em Rio Grande e gastava cerca de três horas com viagens diárias (ida e volta), restando cerca de trinta minutos de intervalo entre os turnos. No entanto, em agosto de 2023, consegui permutar de Rio Grande para Pelotas.

Em 2020, devido à eclosão da pandemia COVID-19, não só os profissionais da área da saúde, como também a sociedade teve que readequar-se frente à nova realidade. Nesse ínterim, experienciei minhas múltiplas identidades - mãe, esposa, filha, professora, acadêmica etc., em um único lugar: minha residência. Vivenciei por um ano e cinco meses essa incongruência, na qual não haviam certezas, apenas dúvidas, desassossegos e questionamentos.

No entanto, graças a esse entremeio temporal, eu tive - ou fiz - a oportunidade de realizar mais de trinta cursos em nível de formação complementar,

na maior parte, Cursos Abertos Online e Massivos (do inglês: *Massive Open Online Courses* - MOOCs), disponibilizados pelos Institutos Federais. Paralelo a isso, iniciei e concluí minha segunda especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) - UFPel e, ainda em 2021, ingressei no mestrado do PPGCITED. Em ambas circunstâncias, tive o intuito de me aperfeiçoar profissionalmente e atualizar-me sobre os processos de ensino e de aprendizagem, adequando-me, assim, às demandas contemporâneas.

Frente a isso, presenciei que, no período pandêmico, muitos dos colegas, também professores, simplesmente transpuseram as aulas presenciais às aulas no ERE, chegando a ouvir de alguns colegas “ah, Ivonice! não faça aulas com vídeos e explicações, senão vão pedir que nós façamos também! Não dá ideia!”. Contudo, eu permaneci exercendo minha profissão do modo que acreditava ser mais adequado para aquele momento atípico.

1.2 Questão de Pesquisa

Em face do exposto anteriormente, a questão de pesquisa surgiu em meio ao ERE - no qual a maioria dos profissionais tiveram que se reinventar para suprir as novas e imediatas demandas - aliada ao contexto profissional da pesquisadora, visto que essa transitou pelas diferentes modalidades e etapas de ensino, além de lecionar em escolas privadas e públicas. No entanto, notou-se que a utilização das TDICs no contexto escolar ainda é causador de receios perante aos professores (Bacich, 2018), mesmo sabendo-se que as ferramentas digitais estão presentes na maioria das práticas sociais: pagar boletos; realizar interações; pedir comida; entretenimento etc.

A partir do breve exposto acima, surgiu uma inquietação e, posteriormente, a questão de pesquisa: “Como propiciar aos docentes de Língua Portuguesa atuantes na E.M.E.F. Prof^a Maria Helena Vargas da Silveira a integração de competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos no ensino dos Gêneros Textuais ‘História em Quadrinhos’?”. Visto que, não há mais como negligenciar o uso das tecnologias digitais no cotidiano da sociedade contemporânea, especificamente no âmbito escolar.

Diante do exposto, considera-se como hipótese à questão de pesquisa a realização de um curso de formação continuada direcionado à integração de competências digitais no ensino de Gêneros Textuais, no qual poderá contribuir para

o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desses docentes, podendo reduzir, dessa forma, os receios dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais educacionais.

1.3 Justificativa

A BNCC expôs inúmeras mudanças à educação brasileira, dentre elas, o uso de tecnologias nas salas de aula (Brasil, 2018). Diante desse cenário, os professores além precisarem ter conhecimentos sobre o tema para ensinar aos discentes, também necessitam extrapolar os limites do contexto escolar sobre a cultura digital, gerando conhecimentos significativos e reflexivos, conseqüentemente, utilizados na sociedade pelos cidadãos.

Dentre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, três delas explicitam a tecnologia como habilidade que deve ser aprendida no contexto escolar:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (...)
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.(...)
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (...) (BNCC, 2018, p. 8)

Cabe destacar a competência cinco que tem o objetivo de trazer a tecnologia como ferramenta de desenvolvimento pedagógico, no qual o estudante deve aprender a utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

No entanto, as TDICs emanam mudanças nos processos e metodologias de ensino, fazendo com que os profissionais envolvidos desenvolvam competências específicas para interagir com essas tecnologias. Conforme Santos *et al.* (2020, p.37), as competências digitais são compreendidas como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para utilização, integração,

promoção e avaliação do docente com os meios e recursos digitais com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem”.

Desse modo, sabe-se que devido a súbita mudança no contexto educacional, os docentes tiveram que reinventar, ressignificar suas práticas para adequar-se ao momento pandêmico, porém não tiveram a oportunidade de realizarem antecipadamente formações sobre o uso das tecnologias ou cursos práticos. Diante dessa perspectiva, as competências digitais não foram plenamente desenvolvidas para que houvesse uma readequação ao processo de ensino e de aprendizagem no ERE ou, ainda, para se ajustar às demandas da BNCC.

1.4 Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver como produto educacional um curso de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa que lecionam na E.M.E.F. Prof^a Maria Helena Vargas da Silveira para que possam tanto aperfeiçoar suas práticas pedagógicas quanto integrar as competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos no ensino de Gêneros Textuais, através de uma prática imersiva, utilizando-se de tecnologias digitais educacionais, direcionadas ao ensino de Gêneros Textuais “História em Quadrinhos”.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, os seguintes objetivos específicos deverão ser contemplados:

- a) verificar o perfil dos sujeitos da pesquisa em relação aos conhecimentos digitais e o uso das tecnologias em sala de aula;
- b) analisar quais dificuldades, desafios e progressos foram percebidos pelos sujeitos, a partir das utilizações de recursos tecnológicos adequados às práticas pedagógicas;
- c) associar ao uso de tecnologias digitais educacionais ao ensino de Gêneros Textuais, como: Histórias em Quadrinhos (HQ);
- d) explorar o uso do modelo TPACK como base para a integração das tecnologias em contextos educacionais;
- e) permitir o planejamento, o monitoramento e a reflexão sobre o próprio percurso de aprendizagem.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo foi elaborado a partir de um levantamento de trabalhos relacionados à pesquisa na base de dados do Google Acadêmico, desde o ano de 2019 até o final de 2023, com os seguintes descritores: Formação de Professores, Tecnologias Digitais, Competências Digitais, Gêneros Textuais, Língua Portuguesa, Educação Básica. No entanto, essa busca estava demasiadamente ampla, pois contava 8.580 resultados. Dessa forma, optou-se por inserir a sigla “TPACK” (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), nisso a busca reduziu-se para 132 resultados.

Por conseguinte, diante da leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos gerados pelo Google, foram selecionados dez trabalhos, porém dentre os escolhidos, ao lê-los integralmente, foram descartados três sobre “formação inicial de professores” e dois acerca de “Língua Estrangeira”. Dado a esses fatos, a seção “Estudos Relacionados” está composta por cinco trabalhos pertinentes à pesquisa vigente: três artigos de periódicos revisados por pares e duas dissertações de mestrado. A seguir, poderão ser visualizados no Quadro I, destacando-se os tipos de estudos, nomes dos autores, ano de publicação e a área relacionada.

Quadro 1 - Estudos relacionados

Título	Autor(es)	Tipo	Ano
Novas Tecnologias e o Professor de Língua Portuguesa: caminhos e desafios na escola.	Moreira, E. O. S. Sicsú, D.	Artigo de Revista	2019
Tecnologias na Educação Básica: a articulação da tecnologia digital com o ensino da Língua Portuguesa.	Maciel, E.M.,	Artigo de Revista	2022
Competências Digitais na Educação Básica em Contextos Emergentes: reflexões sobre práticas pedagógicas e formação docente.	Woicolesco, V. G.; Santos, D. L.; Peixoto, R.T. S.	Artigo de Revista	2022
Desenvolvendo as Competências Digitais dos Professores para Utilização das TDICs na Educação Básica.	Souza, D. G.	Dissertação	2022
A formação Continuada de Professores para Atuação na Cibercultura: contribuições de um curso de extensão à luz das competências digitais.	Oliveira, H. A.	Dissertação	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1 Estudos Relacionados

As pesquisas citadas a seguir estão relacionadas com a presente pesquisa, pois são resultados de estudos que buscam de algum modo integrar às tecnologias digitais no processo formativo dos educadores, contribuindo - desse modo - para o desenvolvimento de competências digitais.

A primeira investigação é das autoras Moreira e Sicsú (2019), as quais são, respectivamente, acadêmica e professora do curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), resultando, assim, nesse artigo, cujo o objetivo “é identificar quais fatores contribuem para o uso de novas tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa” (Moreira; Sicsú, 2019, p. 1), pautada na perspectiva de ensino dinâmico e dialógico. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso, realizado em uma escola municipal de Maués - AM, na qual englobou 20 sujeitos, entre professores e alunos, cujos os instrumentos dos procedimentos metodológicos foram, além dos levantamentos bibliográficos, a aplicação de questionários e de entrevistas.

Nesse ínterim, as autoras destacam que, devido a universalização da informação - a qual permite saber instantaneamente dos acontecimentos - as mudanças ocorrem rapidamente, por isso,

a cidadania depende cada vez mais da educação institucionalizada e atualizada para a socialização dos saberes, a fim de tirar o indivíduo da condição de coadjuvante para protagonista, para torná-lo alguém que faz parte e atua do seu contexto, utilizando a tecnologia como aliada (Moreira; Sicsú, 2019, p. 3).

No entanto, elas salientam que, para muitas pessoas, a tecnologia ainda é vista como um tabu, principalmente aqueles que são mais tradicionais e enraizados de uma determinada forma para aceitar o novo.

Conforme Moreira e Sicsú (2019),

(...) em meio à globalização, as mídias tecnológicas devem ser exploradas pelos docentes, em especial os de língua portuguesa como meio de desenvolvimento do ensino aprendizagem, suscitando questões que venham a contribuir para que a resistência quanto ao uso das novas tecnologias por boa parte dos professores venha a ser quebrado (Moreira; Sicsú, 2019, p. 3).

Nesse viés, há ainda muitos desafios que são vivenciados pelos educadores, seja por falta de experiência seja por se manter preso aos métodos aprendidos há décadas. Diante disso,

é preciso que professor busque adequar-se e adaptar-se a esta era em que as informações se dão em tempo real, buscando preparar seus alunos para o uso dos mais variados meios de comunicação e tecnologia, como um novo instrumento que amplifica as habilidades de seus alunos através dos seus processos pedagógicos inseridos no meio tecnológico (Moreira; Sicsú, 2019, p. 3).

Moreira e Sicsú (2019) frisam ainda sobre o papel da escola, na qual não se pode mais ignorar a influência das tecnologias digitais na sociedade moderna, haja vista que essa pode ser utilizada como recurso para dinamizar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Elas orientam que as instituições de ensino devem priorizar os trabalhos em equipe, enfatizando a capacidade do aluno de pensar e tomar decisões. Nessa perspectiva, o professor deve assumir o papel de facilitador, coordenador e parceiro dos discentes, atentando-se às necessidades específicas de cada indivíduo e, ainda, estar aberto a mudanças.

Todavia, para que os professores tenham condições de criar ambientes de aprendizagem, garantindo o movimento contínuo de (re)construção do conhecimento “é preciso reestruturar seu processo de formação para assumir a característica de continuidade” (Moreira; Sicsú, 2019, p. 5). Desse modo, os educadores necessitam estar abertos para desenvolverem competências, pois a tecnologia influencia no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse viés, cabe destacar que

(...) a utilização da tecnologia vai muito além do uso do computador somente como ferramenta de apoio, mas sim no desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências que proporcionem um desenvolvimento mais dinâmico e com necessidades reais para o desenvolvimento do ensino aprendizagem do aluno (Moreira; Sicsú, 2019, p. 8).

Em outros termos, o uso das tecnologias digitais estão presentes no cotidiano dos estudantes, além do âmbito escolar, e cabe aos docentes promover o uso consciente, a interação, a informação, o conhecimento crítico e reflexivo.

Ao refletirem em “Resultados e Discussões” acerca dessa pesquisa, as autoras destacaram que os alunos do 8º ano - ao realizarem uma oficina com recursos tecnológicos sobre a temática dos “Gêneros Textuais: HQs” - descreveram que compreenderam os assuntos abordados de maneira mais dinâmica e que se

usassem apenas o livro didático seria mais complexa a assimilação. Em relação aos professores, notaram que há ainda resistência (termo das autoras) quanto ao uso de novas tecnologias, pois a partir das análises dos dados, mencionaram que 50% dos professores afirmam usar tecnologias digitais em sala de aula, denotando, assim, limitação em sua formação e prática pedagógica (Moreira; Sicsú, 2019, p.15). E, ainda,

os docentes desta pesquisa apresentam nuances que nos permite aludir que as suas formações e qualificações profissionais, são de fato um entrave para que os mesmos desempenhem com mais eficácia suas aulas, haja vista que não tiveram acesso a conhecimentos que a academia da área instrui e forma, contrariando não só a atual LDB, que retrata que o professor tem que ministrar a sua disciplina de formação, haja vista que foi para tal que o mesmo foi instruído e legalmente amparado para lecionar. (Moreira; Sicsú, 2019, p.15).

Ao concluírem, Moreira e Sicsú (2019) salientam que essa pesquisa possibilitou que compreendessem e identificassem os fatores que levam os professores ao uso ou não de novas tecnologias em aula de Língua Portuguesa. No entanto, há ainda muitos “achismos, vontades próprias, mentes enraizadas à técnicas e métodos tradicionais” (Moreira; Sicsú, 2019, p. 22), por parte dos docentes. Enquanto, os alunos alegaram categoricamente que os usos de novas tecnologias contribuem de forma efetiva à aprendizagem mais prática e dinâmica em aulas de Língua Portuguesa.

A segunda pesquisa relacionada a essa dissertação é o estudo realizado por Maciel (2022) - acadêmico do Mestrado em Educação - Câmpus Chapecó - Santa Catarina (SC) - o qual aborda uma análise documental que se deu por meio de uma articulação da tecnologia com o ensino de Língua Portuguesa, a partir da verificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os planejamentos da referida disciplina, em uma escola de Educação Básica - em SC (Maciel, 2022, p. 169).

Maciel (2022) cita que as Orientações Curriculares Nacionais (2008, p. 174) demonstram que a adesão aos recursos tecnológicos deve ser largamente retomada na educação, (...) evitando, desse modo, reducionismos do passado. Por isso, o pesquisador salienta que “os aparatos tecnológicos também podem servir para incentivar a criança a gostar de ler e, assim, estimular o hábito de leitura” (Maciel, 2022, p. 168). E, até mesmo, possibilitar diferentes maneiras de comunicação, além de produzir novos conhecimentos.

Ao mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2008, ele destaca que ao introduzir as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem terá validade apenas se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. E, ainda, ressalta que, “deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (Maciel, 2022, p.168).

Relacionado à BNCC, o pesquisador menciona trechos referentes às tecnologias, nas quais as referencia como fundamental, tanto que em sua organização um dos pilares é a cultura digital e como ela deve ser inserida no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, expõe que a tecnologia, na BNCC, é citada entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas competências específicas de área do Ensino Fundamental e, ainda, acrescenta

o objetivo da tecnologia no Ensino Fundamental é no sentido de os alunos receberem orientação dos professores para que consigam usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto para a resolução de situações cotidianas (Maciel, 2022, p. 169).

Ao realizar uma reflexão sobre o PPP e o planejamento do professor de Língua Portuguesa, o autor salienta que o referido PPP é um currículo flexível, em constante processo de construção, elaboração, inovação, ou seja, inacabado. Destaca, ainda, que a instituição educativa perpassa “os limites de repassar conteúdos científicos, objetivando também a introduzir os alunos em outras esferas da sociedade e, para isso, o acesso às tecnologias digitais é essencial” (Maciel, 2022, p. 170).

Nesse contexto, as tecnologias digitais são importantes ferramentas aos professores de Língua Portuguesa, entretanto,

além de muita (in)formação, é necessário que o professor acredite no resultado positivo que ela pode proporcionar e se alie a ela. As formas de trabalhar atrelado à tecnologia são várias, depende da criatividade, do conhecimento e da concepção de Educação e mundo que o professor defende e acredita, pois, não existe uma forma pronta e determinada para ensinar português com auxílio do aparato tecnológico (Maciel, 2022, p. 170).

Ao realizar a “Considerações Finais” do artigo, Maciel (2022) enfatiza que o ensino da língua materna deve ser destinado a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, visto que para dominar a língua é preciso ir além dos conhecimentos linguísticos isolados. Nessa

conjuntura, os professores devem ver as tecnologias como aliadas à prática docente, pois – desse modo – desenvolvem uma pedagogia diferenciada das ditas “tradicionais”, oportunizando aos estudantes uma melhor compreensão dos conteúdos estudados.

Diante disso, torna-se imperativo, conforme Maciel (2022, p. 174),

construir alternativas pedagógicas inovadoras atreladas à tecnologia digital é o primeiro passo para a mudança, e a formação necessita de novas estratégias para a construção de um trabalho docente em que ler, escrever, falar, sejam atividades prazerosas, de investigação, de reflexão, de aprendizagem e construção de saberes, que venham a formar um usuário realmente proficiente em sua língua materna.

Maciel (2022) encerra a pesquisa constatando que as análises documentais realizadas estão em consonância com o uso das tecnologias em aulas de Língua Portuguesa. A partir disso, os professores dessa escola poderão sim desenvolver práticas significativas e atraentes aos seus alunos, priorizando o que seja relevante a comunidade escolar.

O terceiro artigo de Woicolesco, Santos e Peixoto (2022), acadêmicas em Educação - em nível de mestrado e doutorado - pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), cujo o objetivo é compreender o desenvolvimento das competências digitais na educação básica em contextos emergentes com o intuito de identificar como essa temática vem sendo abordada em pesquisas acadêmicas. Essa investigação foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativa exploratória, do qual *corpus* está constituído por cinco artigos relacionados à temática abordada.

Em consonância com Maciel (2022), as autoras embasam-se na BNCC, citando as competências quatro e cinco do referido documento normativo. Ademais, refletem que, “a Base propõe o rompimento de visões reducionistas que privilegiam apenas a dimensão intelectual ou, no outro extremo, apenas a dimensão afetiva nos currículos escolares” (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p. 94). Em outros termos, compreendem que há uma intenção de conectar o currículo ao contexto social dos estudantes com o intuito de dar sentido ao que se aprende na escola. Conforme as autoras,

(...) a BNCC também vem influenciando a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Isto porque as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes exigem o desenvolvimento das respectivas competências profissionais docente (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p. 94).

Isso posto, sinalizam que o papel do professor está além da aprendizagem dos discentes, pois também devem implementar a BNCC na Educação Básica. Para tanto, a União tem que realizar diretrizes que contemplem a formação inicial e continuada dos professores.

As autoras aprofundam-se na temática, ao citar duas resoluções: a primeira referente a formação inicial e a segunda, sendo a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, da qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação continuada). Nesse viés,

as competências profissionais docentes a serem desenvolvidas nos cursos e programas de formação continuada de professores devem promover “situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes” (Brasil, 2020, p. 2).

Conforme a análise das autoras, a BNC - Formação Continuada anuncia as competências profissionais previstas ao professor, nas quais são relacionadas no desenvolvimento profissional docente e em parâmetros que incluem as demandas do mundo contemporâneo, assim como a aplicação das inovações pedagógicas, demonstrando a conexão entre pesquisa e o ensino com enfoque no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, para que seja oportunizado aos discentes esse desenvolvimento integral, as competências profissionais docentes foram estabelecidas em três dimensões, as quais são: conhecimento, prática e engajamento profissional (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p. 95- 96).

Ao investigarem as três normativas, focando nas competências gerais, Woicolesco, Santos e Peixoto (2022) identificaram que há consonância sobre as competências digitais, haja vista que são premissas centrais nas três. Assim sendo, as pesquisadoras defendem que a competência digital implica no uso criativo, crítico e seguro das TICs. Análogo a isso, introduzem ao texto que

(...) os contextos emergentes interpelam novos arranjos nas políticas, instituições e entre os sujeitos, na busca por uma Educação mais democrática e equitativa. Além disso, esses contextos impactam o fazer docente diário, sendo exigido desse profissional que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas às exigências do mundo contemporâneo e sujeitas a possíveis reconfigurações (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p. 98).

Após a análise e discussão dos artigos relacionados, as autoras refletem e argumentam que

diante dessas análises foi possível identificar a necessidade da apropriação das competências para o desenvolvimento integral do docente no contexto contemporâneo e hiperconectado, sejam elas competências digitais, pedagógicas, da informação e comunicação através das formações continuadas e trocas de saberes entre colegas, por meio de uma rede colaborativa, resultando em capacitações contínuas e reflexões do seu fazer pedagógico (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p.109).

Em suma, Woicolesco, Santos e Peixoto (2022) perceberam a importância e a necessidade dos docentes estarem predispostos a novas reflexões e aprendizados para, então, ensinar e preparar os alunos aos desafios de um mundo tecnológico e conectado. Observaram, ainda, como resultado que, “o uso de ferramentas tecnológicas na Educação Básica potencializa o processo de ensino e de aprendizagem” (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p.109). Entretanto, para que isso seja efetivado, é primordial o apoio governamental, a partir de políticas públicas, as quais implementem espaço físico adequado, Internet, equipamentos apropriados e na formação de professores, pois

a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa observou-se a necessidade de atenção ao processo de formação docente, de modo que seja oferecido a estes atualização constante nas áreas dos conhecimentos pedagógicos, disciplinares e tecnológicos. Também foi possível constatar a necessidade de que o desenvolvimento profissional docente estimule o desenvolvimento das competências digitais (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p.109).

Refletem, ainda, sobre o contexto pós-COVID-19 na Educação Básica, o qual resultou em modificações repentinas e acelerações no processo de incorporação das tecnologias no âmbito educacional, consolidando novos caminhos ao encontro de uma educação de qualidade e equitativa. Por isso, cabe aos professores repensarem as práticas pedagógicas. Nisso, as autoras, ancoradas em proposições de Nóvoa (2020), formularam o que será necessário (re)pensar para o futuro da Educação Básica:

a) reorganizar os espaços-tempos escolares estimulando o uso de novos ambientes educativos que promovam a cultura, a experimentação e a criação, mediante a integração das TICs.

b) repensar os currículos escolares, tendo como foco as linguagens - a capacidade de ler e interpretar as diferentes realidades; o conhecimento sobre o conhecimento - a capacidade dos estudantes distinguirem e interpretarem os dados e informações disponíveis e a capacidade de compreender os grandes temas da humanidade, ampliando sua visão de mundo. No que se refere às competências digitais, essas não podem ser desenvolvidas apenas com ações isoladas, mas sim perpassando os currículos escolares como aliadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

c) necessidade de investimento em formação continuada dos professores da Educação Básica e na garantia de equipamentos e tecnologia adequadas para todos (estudantes e professores) (Woicolesco; Santos; Peixoto, 2022, p. 111).

Woicolesco, Santos e Peixoto (2022), em “Considerações Finais”, constataam que as análises realizadas evidenciam que é necessário política pública - investimentos educacional e valorização profissional - para que haja o desenvolvimento de competências digitais na Educação Básica, a partir de formações iniciais e continuadas, possibilitando, dessa forma, uma sólida formação para o exercício da docência.

Ao encontro dos artigos acima mencionados, Souza (2022) - mestre em Educação pela Universidade de Lisboa - investiga sobre o nível de proficiência digital dos professores da Educação Básica e o nível de satisfação da sua utilização, bem como a gestão do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sua prática pedagógica, a fim de promover uma educação inovadora no seu dia a dia em sala de aula. Essa pesquisa foi realizada a partir “de um estudo de caso, de caráter quali-quantitativo, com um grupo de cinco professores da Escola Oficina Criativa, situada em Petrópolis - Rio de Janeiro - Brasil” (Souza, 2022, p. 4).

Souza (2022) dialoga diretamente com o artigo anterior, pois insere em sua dissertação a temática do uso das TDICs em contexto de pandemia, demonstrando que

(...) descontextualização do uso das TDIC na formação dos professores, o que ocasionou um interesse em analisar a literacia digital dos professores da educação básica bem como a aplicabilidade e gestão do uso das TDIC em sua prática pedagógica (...) (Souza, 2022, p. 11).

Com o intuito apresentar os elementos teóricos sobre essa problemática, a pesquisadora traz para agenda de discussões diversos autores que tratam sobre o assunto, assim como define o que seja TDIC, nas palavras de Souza (2022):

As Tecnologias da Informação e Comunicação têm como objetivo buscar informações e estabelecer comunicação entre diferentes dispositivos a fim de que tais informações possam ser compartilhadas. As TIC englobam tecnologias que hoje consideramos antigas, chamadas analógicas, como a televisão, jornal, rádio e, recentemente, o que chamamos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC restringem-se mais a computadores, smartphone, tablets, e-mail, web cam e entre periféricos. Ao longo do tempo, podemos observar que as TDIC obtiveram um papel crescente de importância na organização da sociedade contemporânea, sobretudo nas duas últimas décadas (Souza, 2022, p. 13).

Com base nos conceitos acima, Souza (2022) também retoma as diretrizes e as leis que mencionam a importância de se utilizar como meio inovador as TDICs, no entanto, salienta que “o sistema educacional brasileiro ainda não conseguiu

realizar essa integração das tecnologias nas escolas de forma plena” (Souza, 2022 p. 19).

Assim como Woicolesco, Santos e Peixoto (2022), ela reflete sobre como “é latente no âmbito da política pública no Brasil, principalmente pelo fato de muitos educadores não possuírem conhecimento necessário para fazer uso das TDICs, a fim de inseri-las em suas práticas pedagógicas” (Souza, 2022, p. 20). Além de enfatizar que há ainda as próprias crenças pedagógicas dos professores, nas quais revelam-se bastante tradicionais. Soma-se a isso, o fato que, “os professores estão sendo constantemente cobrados na inovação do processo de ensino e de aprendizagem, porém as formações continuam teóricas, tradicionais e mecanicistas” (Souza, 2022, p. 24).

De igual modo, Souza (2022) cita a BNCC, o PNE, a LDB e constata que tais documentos oficiais apontam para a inclusão de TDICs tanto na formação de professores quanto nas práticas de ensino nas escolas. No entanto, ainda é necessário superar algumas barreiras no que diz respeito à formação, gestão e organização pedagógica nas escolas, para sua inclusão (Souza, 2022, p. 26). Diante disso, a autora salienta que,

as TDIC de forma isolada não garantem o estabelecimento de mudanças; para que isso ocorra é importante a formação de todos os atores envolvidos para que possam identificar problemas e necessidades e ir em busca de soluções relacionadas ao uso das tecnologias (...) O meio educacional carece compreender, internalizar e incorporar essa nova linguagem, conhecer seus códigos, necessita possuir literacia digital para utilizar as TDIC de forma eficaz e não simplesmente propor a sua utilização a fim de se justificar a mudança para uma modernidade (Souza, 2022, p. 26 - 27).

Souza (2022) esclarece o conceito de literacia digital, na qual pode ser compreendida - em termos amplos - como a capacidade em integrar o uso das TDICs no currículo escolar e na prática pedagógica. Contudo, salienta que esse termo ainda é pouco utilizado em território brasileiro. Denota que no Brasil, o termo que se assemelha esse é o letramento digital. Ainda, faz menção a distinção dos termos “literacia digital/ letramento digital” a “competência digital”, porém - conforme a autora - possuem proximidades, pois é possível do professor verificar - a partir do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (CIEB, 2019) ou através do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) (Moreira, 2018), qual o seu nível de competência digital e, a partir do seu respectivo nível, desenvolver-se profissionalmente. Segundo a pesquisadora,

o professor que está inserido digitalmente, em todas as esferas técnicas e cognitivas, possui mais possibilidades de adquirir as competências da literacia digital, assim como colocá-las em práticas e mediar os estudantes para a construção de conhecimentos utilizando todos os recursos digitais e midiáticos disponíveis para informar e comunicar (Souza, 2022, p. 31).

Paralelo a isso, a mestre introduz o referencial teórico denominado *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) de Mishra e Koehler (2006), no qual traz como conceito a atitude do docente frente às tecnologias de acordo com o nível de conteúdos, pedagógicos e tecnológicos (Souza, 2022, p. 31). Mishra e Koehler (2006) *apud* Souza (2022) justificam que professores que possuem esses conhecimentos integrados, geralmente são criativos, flexíveis e adaptáveis.

O objeto de estudo de Souza (2022) foi a vivência de seis professoras da Educação Básica, as quais atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e utilizam as TDICs em suas práticas pedagógicas, além de verificar se a formação foi eficaz. Para tanto, foi realizado um *workshop*, com seis encontros online, tendo momentos síncronos e assíncronos, utilizando-se de diversas ferramentas digitais, como - por exemplo - Padlet, Menti.com, WhatsApp etc. Houve a aplicação do questionário *DigCompEdu* pré e pós-formação com o intuito de verificar as ascensões de níveis das competências digitais.

Após a aplicação da oficina, a pesquisadora mapeou - a partir de gráficos - cada resultado (pré e pós-oficina) sobre os níveis de proficiência digital dos sujeitos. Nisso, a “promoção da Competência Digital dos Aprendentes” teve um crescimento de 30,43% após a formação - 88 pontos (Souza, 2022, p. 73), confirmando as hipóteses iniciais da autora. Em relação a “pertinência da formação”, pode-se concluir que

80% dos participantes afirmaram que ela atendeu as premissas do objetivo a fim de refletir sobre a sua prática, a fundamentar e consolidar os conhecimentos adquiridos; 60% afirmaram que a formação permitiu desenvolver e melhorar métodos e técnicas de trabalho, assim como ajudou a contribuir com as suas necessidades frente ao uso das TDIC (Souza, 2022, p. 81).

Em síntese, Souza (2022) pode concluir que, a partir da formação ofertada, houve contribuições ao conhecimento e aplicabilidade da utilização da TDICs na prática pedagógica dos professores, legitimando - desse modo, “a necessidade de desenvolver e progredir os níveis das competências digitais a fim de promover e contribuir com a capacitação da competência digital dos alunos frente aos desafios encontrados no século XXI” (Souza, 2022, p. 84).

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2023) - mestre em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins - em sua pesquisa de mestrado analisou as contribuições de um curso de extensão on-line de formação continuada ofertado aos professores da rede pública estadual do Tocantins, na região de Arraias, com vistas ao desenvolvimento de competências digitais para atuar na cibercultura (Oliveira, 2023, p. 07). Essa pesquisa se enquadra como participante, de caráter qualitativo e de cunho descritivo.

A partir das nove pesquisas relacionadas aos estudos em questão, a autora evidenciou que há falta de tempo, indisponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas, Internet de baixa qualidade ou falta dela e a carência de processos formativos para o desenvolvimento de competências digitais. No entanto, salientou que,

embora diante de vários desafios, mesmo que com um quantitativo pequeno de participantes que se interessam pelas formações, estes, quando comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem com o uso das TDIC, mudam suas concepções quanto à integração dos recursos digitais em suas práticas pedagógicas (Oliveira, 2023, p. 38).

Além disso, foi constatado que houve entraves para concretização e continuidade da formação continuada, uma vez que para que as TDICs se façam presentes nas práticas pedagógicas, é preciso que haja investimento por parte dos governantes (Oliveira, 2023). Em outras palavras, assim como Souza (2022) e Woicolesco, Santos e Peixoto (2022) mencionaram, Oliveira (2023) enfatiza que é necessário maior investimento em Políticas Públicas, visto que

não basta ter professores capacitados, necessita-se de artefatos tecnológicos, ambientes adequados para os alunos e professores e internet de qualidade. Assim, contribuindo para a integração efetiva das tecnologias digitais tanto na formação continuada desses professores quanto no desenvolvimento de competências digitais deles e dos seus alunos (Oliveira, 2023, p. 39).

Ao conceitualizar o termo “competência”, Oliveira (2023) compreende que são concebidas como uma intervenção do sujeito ao estar envolvido em ações que mobilizem elementos “conceituais, procedimentais, atitudinais, cognitivos, culturais, políticos e estéticos, em contextos específicos de ambiência formativa escolar, profissional ou social” (Sales e Moreira, 2019, p. 12), apoiado em procedimentos essenciais para o desenvolvimento autoral ativo e para a autonomia na tomada de decisões (Oliveira, 2023, p. 40).

No entanto, conforme a autora, “espera-se que o professor desenvolva competências que contribuam para com o ensino de forma significativa, sendo que são primordiais para o progresso do processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira, 2023, p. 42). Diante disso, é fundamental que os professores atuantes no meio educacional, adquiram as competências necessárias para permitir aos alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Por isso, que “o desenvolvimento de competências digitais na formação continuada de professores se faz necessário, pois quando presente no contexto educacional, é indispensável na formação de cidadãos imersos na cultura digital” (Oliveira, 2023, p. 43).

Conforme Silva e Behar (2019, p. 12), definem as competências digitais como:

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gestar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento.

Dessa forma, as competências digitais são indispensáveis aos educadores, uma vez que esses serão o “exemplo” aos educandos, haja vista a necessidade dos professores estarem alinhados às competências digitais, as quais os cidadãos necessitam para participar ativamente de uma sociedade digital (Oliveira, 2023, p. 45).

Ao explicarem o significado de “ser digitalmente competente”, Oliveira (2023) explica - de antemão o que é o Quadro europeu DigCompEdu - em seguida,

ser competente está para além de possuir artefatos tecnológicos. É preciso que o professor esteja em ação, ligado ao processo educativo, atento a “dinâmica de mobilização de saberes, conhecimentos, experiências no desenvolvimento de práticas sociais implicadas, integrando elementos diversos do contexto na busca de melhor encaminhar a resolução dos problemas existentes” (Sales e Moreira, 2019, p. 13 *apud* Oliveira, 2023, p. 49).

De maneira análoga à Souza (2022), Oliveira (2023) explicita as Competências quatro e cinco da BNCC, assim como a Resolução sobre a BNC - Formação Continuada. Para, então, explicitar que, urge romper o paradigma de ensino tradicional, pois existem recursos tecnológicos disponíveis. Em outros termos, tem-se a necessidade de ressignificar a formação continuada dos professores ao desenvolvimento de competências digitais, pois o sistema educativo

deve estar preparado às exigências impostas pela contemporaneidade, “contribuindo assim para a formação de cidadãos digitalmente competentes, imersos na sociedade digital” (Oliveira, 2023, p. 64).

A autora expõe o curso de extensão de maneira pormenorizada para esclarecer quaisquer dúvidas. Com o intuito de sintetizar, essa formação continuada foi ofertada on-line, em quatro módulos - tanto síncronos quanto assíncronos, a professores de Matemática do município de Arraias - Tocantins. De 17 inscritos, apenas cinco enviaram todos os documentos necessários e puderam permanecer no curso.

Diante do exposto, Oliveira (2023) salienta que, “a falta de tempo e sobrecarga de atividades pode ter sido um impeditivo para a continuidade do processo de formação, bem como a dificuldade em utilizar os recursos digitais, endossando a pouca ou escassa competência digital” (Oliveira, 2023, p. 125). Ainda assim, conforme a pesquisadora,

professor quando é engajado, curioso e disposto a aprender, permite ampliar seus horizontes e começa a liderar equipes e repassar os conhecimentos apreendidos ao longo de sua formação, pois sempre está se atualizando e buscando novos conhecimentos com os demais colegas, sendo visto como fonte de inspiração (Oliveira, 2023, p. 126).

Fica evidente, portanto, a partir das pesquisas relacionadas e expostas anteriormente que os autores (Moreira e Sicsú (2019); Maciel (2022); Woicolesco; Santos; Peixoto (2022); Souza (2022) e Oliveira (2023) dialogam entre si ao mencionarem que, embora hajam professores resistentes ao uso das TDICs, ou - ainda, preferem manter-se no viés, dito “tradicional”, há também poucas Políticas Públicas, nas quais visam a formação continuada dos professores, assim como a inserção e manutenção das tecnologias digitais presentes nas instituições da Educação Básica. No entanto, os professores que estão dispostos a aprender sobre o uso das TDICs - no âmbito escolar - a partir de formações continuadas, integram suas práticas pedagógicas aos conteúdos e aos recursos digitais, ampliando suas competências digitais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa baseou-se fundamentalmente no legado teórico desenvolvido pelo professor, intelectual, filósofo e pesquisador Maurice Tardif (2000, 2001, 2008, 2014a, 2014b), haja visto que, conforme Neto e Ayoub (2021, p. 1), esse pesquisador dedicava-se às “reflexões e pesquisas a temáticas educacionais relacionadas aos saberes docentes, à formação profissional, à divisão do trabalho na escola, bem como à inserção profissional e às profissões do ensino no contexto escolar”.

Segundo Neto e Ayoub (2021), as principais temáticas desenvolvidas por Tardif contemplam os seguintes assuntos: trabalho docente, formação profissional e saberes docentes. A título de interesse, essa investigação explorará os dois últimos conceitos citados, porquanto - conforme Neto e Ayoub (2021, p. 4), “Tardif apresenta o cerne de sua contribuição acerca da problematização dos saberes que constituem a docência”. Nesse ínterim, Tardif (2021) afirma que estava trabalhando [...] na inserção de professores e na construção de seus saberes profissionais. Para isso, no entanto, seria necessário dizer que a temática do saber sempre foi um fio condutor na sua carreira, que o interessou, tanto nas perspectivas macrossociológicas quanto nas microssociológicas. Desse modo, essa seria um pouco da biografia profissional dele.

Ao ser questionado por Neto e Ayoub (2021) se a educação no Brasil estaria na “idade do ofício”, Tardif (2021) argumenta - primeiramente - que, “um ofício pressupõe uma relativa unidade de um campo de trabalho, [sendo assim] todas as pessoas que exercem esse ofício, de um modo geral, exercem-no em condições similares” (Tardif, 2021) e, ainda, pressupõe que haja uma determinada estabilidade, assim como identidade e cultura coletiva. No entanto,

o próprio ofício ainda não é algo estabelecido. Portanto, há um problema, isto é, talvez seja preferível conquistar melhores condições de trabalho, bons salários, garantias trabalhistas, estabilidade, trabalho em tempo integral, possibilidade de formação continuada, boa aposentadoria, para estabilizar o ofício e depois se pensar em profissionalização (Tardif, 2021).

Nesse sentido, Tardif (2021) sinaliza que a profissionalização deve vir dos próprios professores, na base, eles devem lutar para que a profissionalização emergja. Tendo em vista que, isso sempre foi um fenômeno estreitamente vinculado à sindicalização porque os professores permanentemente tiveram de lutar em duas

frentes: “por um lado, para proteger e melhorar suas condições de trabalho - o que é um objetivo sindical; por outro, para aumentar sua autonomia profissional e garantir uma formação de boa qualidade, que também são objetivos profissionais” (Tardif, 2021, p. 8).

Todavia, o pesquisador argumenta que é necessário que os docentes tenham mais poder na formação, assim como nas tomadas de decisão, nas quais se concebem e se organizam a formação, “mas para isso, teria de haver uma ordem profissional, uma corporação, como no direito ou na medicina, mas ela não existe [...] os professores não são produtores de sua formação” sobretudo porque “eles sempre estão extremamente sobrecarregados” (Tardif, 2021, p. 18).

Tardif (2000, p.7) salienta que “as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. Consoante ao autor, Perrenoud (2002, p.17) afirma que “a formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos leva em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o real trabalho dos professores no dia a dia, em sua diversidade e ambiente atuais”.

Relativo à formação continuada dos professores, Thurler (2002, p. 91) afirma que,

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

Ao encontro da autora acima referida, Tardif (2000, p. 7) argumenta ainda que, “a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”, haja visto que, conforme Perrenoud (2000, p. 158), “a formação contínua acompanha também transformações identitárias”. Em outros termos, o professor deverá manter-se atualizado ao longo do seu percurso profissional, com o intuito de proporcionar aos alunos um processo de ensino e aprendizagem crítico, reflexivo e contemporâneo ao seu tempo.

Nesse viés, apresenta-se a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, na qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o intuito de contribuir com a Formação Continuada de Professores que atuam na Educação Básica (BNC - Formação Continuada), "considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global" (Brasil, 2020, p. 2).

Consoante a Brasil (2020), a formação continuada de professores da Educação Básica:

é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

A BNC - Formação Continuada apresenta dez competências gerais que os professores precisam possuir para desenvolver com eficiência e qualidade o trabalho em sala de aula, essencialmente, no que diz respeito ao uso das TDICs, destacam-se:

Competência 2 - Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Apesar disso, de acordo com Tardif e Lessard (2014), a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional. E acrescenta, ao enfatizar que,

muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante (Tardif & Lessard, 2014, p. 27).

Diante disso, é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas, a possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes (Nóvoa, 2008). Por isso, "uma ação docente exige um trabalho de

deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros” (Nóvoa, 2008, p.232).

Nas palavras do autor,

estudar, Conhecer. Pesquisar. Avaliar. Sem isso, ficaremos prisioneiros da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas são, às vezes, tão próximas que provocam um efeito de ofuscamento. Só será possível sair da penumbra por uma reflexão coletiva, informada e crítica (Nóvoa, 2008, p.233).

Perante ao exposto, acrescenta-se que, “é preciso, portanto, que a pesquisa [...] se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (Tardif, 2000, p. 12). E complementa que

a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender (Tardif, 2000, p. 12).

Em outros termos, mesmo que se tenha o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (refere-se ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, contudo “estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho” (Tardif, 2000, p. 13).

À vista disso, Tardif (2014, p. 217) menciona que o professor pode ser definido como um profissional dotado de razão, no qual os saberes são regidos por determinadas exigências de racionalidade, permitindo, assim, emitir juízos diante de contingências trabalhistas. Isso significa que, quando o docente se depara com alguma situação escolar em decorrência de sua ação prévia, ele se utiliza de uma razão prática e não uma racionalidade teórica para transformar essa situação, a partir das interações com os alunos, professores ou colegas.

Tardif (2000, p. 13) sustenta ainda que, “é a partir de uma Perspectiva Ecológica - estudos do conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas suas tarefas” - que deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes, pois refletem as categorias conceituais e práticas deles próprios, concebidas no e através do trabalho habitual. Ao encontro dele, Nóvoa (2008, p. 230) salienta que, “deve-se considerar a educação além do espaço-tempo da sala de aula, que se projete em lugares e ocasiões de formação múltiplos”.

Conforme Tardif (2000), a epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizados concretamente pelos profissionais em seu espaço

de trabalho cotidiano para desempenhar seu papel. Portanto, “a noção de ‘saber’, em um sentido amplo, engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2000, p. 10 - 11). Em consonância, Neto e Costa (2016, p. 86) argumentam que

a mobilização de todos os saberes pode ser equiparada às competências, se estas tiverem em sua concepção, não apenas a mobilização dos conhecimentos elaborados e práticos, mas que integre a dimensão da maneira de ser, se aproximando da compreensão ampla dos saberes para além dos conhecimentos, mas como compreendidos em saber, saber-ser e saber fazer.

Sob essa ótica, o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Essa perspectiva “considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘coevoluem’ e se transformam” (Tardif, 2000, p. 11).

Nisso, os saberes dos professores, segundo Tardif (2014), são adquiridos no transcorrer existencial, ou seja, é temporal. O autor ainda salienta que é temporal em três sentidos, ao menos: emana da própria história de vida – pessoal e escolar, principalmente; nos primeiros anos de docência – fase de exploração; e, por último, no transcorrer da trajetória profissional: dimensões identitárias, socializações, assim como fases e mudanças. Isso posto, observa-se que os saberes docentes não são impermeáveis, estanques, mas sim plurais, variados e heterogêneos. Conforme o autor, “os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (Tardif, 2014, p.269).

Ainda, sob a Perspectiva Ecológica, Tardif (2002) categoriza quatro saberes docentes: da Formação Profissional - adquiridos na faculdade; Disciplinares – oriundos da formação acadêmica; Curriculares – adquiridos no percurso docente e, por último, Experienciais – assimilado a partir experiências vividas no exercício do magistério. Dentre esses citados, será abordado pormenorizadamente os Saberes Experienciais, dado que os três primeiros saberes já foram alcançados pelos docentes. Porém, “toda a aquisição de quaisquer saber transita pela experiência vivida” (Neto & Costa, 2016, p.90).

Sob esse viés, o Saber Experiencial possui as seguintes características, descritas por Tardif (2014, p. 109 - 110): “é mobilizado e adquirido; é prático; é interativo; é sincrético e plural; é heterogêneo; é complexo; é aberto; é personalizável; é existencial; é pouco formalizado; é temporal e, por fim, é socialmente construído”. A soma de todas essas características corresponde ao ser humano, na qual a profissão é ser professor, “e cujo processo fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seu limites” (Tardif, 2014, p. 111).

No entanto, segundo Nóvoa (2008), os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Assim sendo, mesmo reiterando a importância de sua missão profissional, “a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável” (Nóvoa, 2008, p.227). Além disso, muitas das formações ofertadas aos docentes são demasiadamente teorizadas, distanciando-se, desse modo, da prática pedagógica. Diante disso, “é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (Perrenoud, 2002, p. 23). Assim, torna-se imprescindível não haver essa distinção. Nas palavras do autor:

temos um duplo desafio:

Conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a continuidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva;
Conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre a teoria e a prática. (Perrenoud, 2002, p. 25).

Assim sendo, há de se observar para que os planos dos cursos de formação contínua tenham uma coerência interna, com um percurso bem construído para que a teoria vá diretamente ao encontro da prática e que essa seja reflexiva. De modo a complementar, Bacich (2018, p.150) salienta que

a formação de professores é considerada a chave para a melhoria das escolas e para uma produtiva reforma curricular. Porém, muitas vezes, a proposta de formação é ineficiente, ao desconsiderar a lacuna entre o que os professores estudam e o contexto em que esse conhecimento será aplicado.

Os saberes experienciais, conforme Tardif (2014, p. 52), são originados da prática cotidiana, ou seja, é a partir das relações com os pares, dos confrontos entre os saberes gerados pelas experiências coletivas dos professores que emerge um discurso experiencial, no qual pode ser “capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. Por conseguinte,

a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los, avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (Tardif, 2014, p. 53).

Nesse sentido, os saberes experienciais são abordados como o “núcleo vital do saber docente” (Tardif, 2014, p.54), pois é formado de todos os outros saberes, os professores aliam os saberes externos e internos com as próprias práticas. Nesse viés, tais saberes serão reconhecidos somente a partir do momento em que os professores expressarem suas ideias sobre os saberes curriculares e disciplinares, essencialmente, sobre sua própria formação profissional.

Ao enfatizar que deve-se realizar “pesquisa[s] não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (Tardif, 2014, p.239), o intelectual afirma que o processo de ensino deve ser também estudado sob a ótica do professor pesquisador e não por pesquisadores que não possuem experiência concreta em sala de aula. Nesse prisma, Perrenoud (2002, p. 17) vai ao encontro e cita que,

a formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores”.

Diante disso, “torna-se imperativo que os professores tenham capacidade de racionalizar suas próprias práticas, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la” (Tardif, 2014, p. 223), baseando-se, para isso, “na pesquisa de ensino num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (Tardif, 2014, p. 230). Ao encontro de Tardif (2014), segue Thurler (2002, p. 90):

É primordial que os professores não sejam vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual deve engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto e médio prazo.

Análogo ao Tardif (2014) e Thurler (2002), encontra-se Bacich (2018, p.150), na qual afirma que

a criação de comunidades de prática, [...] trata-se de uma oportunidade dos professores aprenderem uns com os outros, por meio de experiências de aprendizagem que possibilitem o engajamento entre os pares e o uso das tecnologias digitais nesse processo.

Como já enfatizado e destacado pelos autores citados, a formação continuada é imprescindível aos professores para manterem-se atualizados, isso de acordo com sua contemporaneidade. Ainda assim, “os docentes, às vezes, vivem mal essas evoluções [da televisão e da internet] e constatam, impotentes, que não são capazes de concorrer com a mídia cada vez mais invasora e eficaz, pelo seu poder de sedução” (Lessard e Tardif, 2008, p.258). Desse modo,

a proposta [de criação de comunidades de prática] justifica-se com o objetivo de que o professor considere a experiência de aprender por meio de tecnologias digitais como um recurso importante em seu próprio desenvolvimento profissional, e deixe, então, de aprender sobre o uso de tecnologias digitais para passar a aprender com o uso delas (Bacich, 2018, p.150).

À vista disso, O uso das tecnologias digitais “parecem completamente inevitáveis e os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos” (Lessard & Tardif, 2008, p.268). Dado que, podem transformar o papel do docente, deslocando-se “do centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas” (Lessard & Tardif, 2008, p.268). Bacich (2018, p. 130) considera que, “a principal dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a incorporação das tecnologias digitais parece estar centrada no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor”. Contudo,

compreende-se que a utilização de tecnologias digitais em situações de ensino e aprendizagem não é uma ação que ocorre de um dia para o outro, [...] trata -se de um movimento gradativo que ocorre em etapas até que seja possível alcançar uma ação crítica e criativa por parte do professor na integração das tecnologias digitais em sua prática (Bacich, 2018, p. 130).

Nesse sentido, conforme Bacich (2018), faz-se imperativo tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo, pois é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos discentes.

4. FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL

4.1 Gêneros Textuais

O Brasil é um país reconhecido mundialmente por ser constituído de uma miscigenação de vários povos. À vista disso, adquiriu uma diversidade de riquezas culturais: indígenas, imigrantes, africanos ou, ainda, devido à “colonização”. Dentre essas riquezas citadas, cabe destacar a Língua Portuguesa - herdada dos lusitanos, na qual constitui o idioma oficial brasileiro, conforme a Constituição Federal, artigo 13, de 1988.

Consoante à BNCC (2018), o ensino de Língua Portuguesa propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens, contribuindo à participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem. Consequentemente, a Língua Portuguesa, segundo a BNCC (2018), busca relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo de diferentes linguagens, em variadas mídias. Como premissa, considera a diversidade cultural, de forma a garantir ao aluno uma ampliação de repertório e um convívio respeitoso com o diferente.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 55), “a escola não ensina língua, mas sim os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”. Em outros termos, o núcleo do trabalho será com o idioma no contexto da compreensão, produção e análise textual. Nas palavras do autor:

Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de competência comunicativa que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo (Marcuschi, 2008, p.55).

Conforme Marcuschi (2008), a língua é entendida como variada e variável, ou seja, supõe uma visão não-monolítica e contempla ao menos três aspectos alteráveis:

(a) heterogeneidade na comunidade linguística (a população não é homogênea e fala de forma diferenciada com variedades dialetais regionalmente caracterizadas ou variedades sociais socioculturalmente marcadas);

(b) heterogeneidade de estilos e registros numa língua (na linguagem do dia a dia, tem-se estilos mais informais e na linguagem cuidada ou técnica tem-se estilos formais; também observam-se registros de vários tipos, sendo que um falante pode dominar vários deles simultaneamente);

(c) heterogeneidade no sistema linguístico (a língua não tem um sistema ou o sistema, mas diversas sistematizações complementares, sobrepostas ou concomitantes, hoje conhecidas como regras variáveis, seja na fonologia, morfologia ou semântica) (Marcuschi, 2008, p. 63).

Na perspectiva do autor, as atividades com a língua materna devem se ocupar além do ensino e da aprendizagem de regras ou normas de boa-formação de sequências linguísticas. Marcuschi (2008, p.76) menciona que

trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária. Hoje em dia, não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da *langue* (do sistema da língua) ou da *parole* (do uso da língua). Trata-se de uma unidade comunicativa (um evento) e de uma unidade de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. Mas, de qualquer modo, o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase.

Diante disso, um texto deve ser compreendido a partir de relações situacionais e co-textuais, pois o contexto pode ser visto como uma rede de outros tantos textos que dialogam de modo negociado e/ou conflituoso, ou seja, “contrato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido” (Marcuschi, 2008, p.87). Ao encontro de Marcuschi (2008), Antunes (2009, p.50) salienta

falamos ou escrevemos, sempre, em textos. Isso é de uma obviedade tremenda. Mas algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo aquelas acontecidas dentro das salas de aula, impediram que essa evidência fosse percebida. Por essas distorções, chegou-se a crer que textos são apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!).

Antunes (2009, p.130) acrescenta ao seu discurso que, “o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra.” Nesse sentido, ao referir-se sobre o ensino de gramática enfatiza que,

a gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (Antunes, 2009, p.130).

Analogicamente, Marcuschi (2008, p. 154) defende e adota a tese central que, “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Visto que, toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. Consoante a Marcuschi (2008), entende-se como gêneros textuais

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2008, p.155).

Sucintamente, o autor menciona que os gêneros são entidades: dinâmicas, orientadas para fins específicos, históricas, ligadas a determinadas comunidades discursivas, sociais, ligadas a domínios discursivos, situadas, recorrentes, comunicativas e estabilizadas em formatos mais ou menos claros (Marcuschi, 2008, p.159). Em outras palavras, “gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (Marcuschi, 2008, p.189).

Em paralelo, Mendonça (2007) entrevistou alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas para saber qual gênero textual era o preferencial em termos de materiais de leituras, e o gênero que se sobressaiu foi Histórias em Quadrinhos (HQs). Nas palavras da autora, “pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais narrativas literárias entre esse público leitor; na maioria das vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes” (Mendonça, 2007, p. 194).

De acordo com a autora, as HQs - chamadas de "artes sequenciais" - tiveram início nas pinturas rupestres. De fato, a utilização de desenhos para a comunicação é um recurso que atravessou milênios, usado por civilizações diversas, associado ou não à linguagem verbal (Mendonça, 2007, p. 194). No século XX, consolidaram-se os jornais, o veículo ideal para a expansão do alcance das HQs e da sua diversificação. Mendonça (2007, p. 195) defende a possível definição: "quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”.

Nesse ínterim, as HQs são do tipo narrativo, dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos. Entretanto, como salienta Marcuschi,

(2000, p. 27), “a heterogeneidade tipológica, propriedade de todos os gêneros, também constitui as HQs; estas podem apresentar, além das sequências narrativas, sequências características de outros pós textuais, como a argumentativa e a injuntiva”.

Segundo Mendonça (2007, p. 197), “as HQs numa verdadeira “constelação” de gêneros não-verbais ou icônico-verbais assemelhados.” Posto que, dentre os que circulam na mídia escrita, de acordo com a ordem de surgimento: a caricatura, a charge, o cartum, as próprias HQs e as tiras, são de difícil distinção. Nos termos da autora (2007, p. 197),

o cartunista Fernando Moretti (2001) tenta estabelecer tais diferenças em geral, a caricatura - deformação das características marcantes de uma pessoa, animal, coisa, fato - pode ser usada como ilustração de uma matéria (fato), mas quando esse “fato” pode ser contado inteiramente numa forma gráfica, é chamado de charge. O cartum surgiu depois da charge, e é uma forma de expressar ideias e opiniões, seja uma crítica política, esportiva, religiosa, social, através de uma imagem ou uma sequência de imagens, dentro de quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas. A charge “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal. O cartum e a HQ diferenciam-se: ambos compõem-se de um ou mais quadrinhos com uma sequência narrativa.

Conforme a perspectiva, “as tiras são um subtipo de HQ mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia) (Mendonça, 2007, p. 198)”, salientando que,

quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens (Mendonça, 2007, p. 198).

Por mais que as HQs e suas variações tenham suportes no campo jornalístico, elas vêm denotando uma autonomia, cada vez maior, em relação aos suportes midiáticos. No entanto, ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha (Mendonça, 2007, p. 200). Dada a constituição desse gênero em questão,

o papel de semioses distintas (verbal e não-verbal) para a construção de sentido termina por tornar as HQs acessíveis não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido (Mendonça, 2007, p. 200).

Isso posto, os fatores acima contribuem tanto para conquistar a preferência dos leitores, quanto para incrementar a fluência leitora. Além disso, “determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas apenas aos “iniciados” nos enredos de seus personagens”. Ou ainda, ao contrário, podem ter uma função didática, utilizadas para dar instruções ou para persuadir o estudante (Mendonça, 2007, p. 202).

Ao realizar atividades de produção textual, o professor deve atentar-se em que se tenha: o que dizer; para que dizer; para quem dizer e como dizer. Importante salientar que, esses aspectos não podem ser negligenciados, sob pena de se produzirem redações do tipo “minhas férias”, cuja única função seria o atendimento à tarefa proposta pelo professor (Mendonça, 2007, p. 204). No entanto, alguns alunos poderão apresentar dificuldades com os desenhos, o que pode gerar resistência à tarefa. Nas palavras da autora,

o receio de não conseguir produzir uma boa HQ deve-se ao fato de que a qualidade de uma HQ reside, em grande parte, na possibilidade de narrar, de forma envolvente, através da associação adequada entre desenho e texto verbal. Ainda assim, é comum que os alunos sintam grande prazer em criar HQs, um gênero que lhes é caro (Mendonça, 2007, p. 205).

Por conseguinte, a transposição de gêneros - do texto expositivo ou didático para a HQs - é uma estratégia que poderá ser positiva na aprendizagem de disciplinas como Matemática, História, Geografia e Biologia, por exemplo (Mendonça, 2007, p. 206). No entanto,

para fazer a quadrinização de textos expositivos, os alunos necessitarão: compreender o texto verbal; selecionar os aspectos que serão objeto da HQ, de modo que os desenhos e os textos reconstruam as relações de sentido do texto expositivo ou argumentativo original; decidir se haverá personagens ou não e, em caso positivo, criá-los, adequando suas falas à exposição do assunto; associar com propriedade, texto e imagem, de modo que sejam complementares, e não, redundantes; selecionar uma sequência de apresentação do assunto, que seja didática, ou seja, que sirva ao ensino-aprendizagem etc.

Em síntese, para ter êxito nessa atividade, assim como em qualquer atividade de produção textual, é indispensável que o professor vá além do enunciado: “transforme esse texto numa HQ”. Nas palavras da autora,

é preciso deixar claros os objetivos da tarefa (tornar mais compreensível determinado assunto), orientar cada etapa, rever as decisões tomadas e avaliar o resultado final, em termos das metas desejadas, o que tem relação direta com a função do gênero produzido. Por essa razão, para adaptar o exercício às séries escolares, a complexidade do assunto e do texto de

base deve ser usada como critério [...] Além disso, reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos (Mendonça, 2007, p. 206 - 207).

4.2 Tecnologias Digitais na Educação

O uso das TDICs não é um tema recente a ser analisado, ao contrário, já vem sendo debatido há décadas. Sob essa ótica, o autor Pierre Lévy - filósofo e sociólogo francês - torna-se uma referência tanto no campo acadêmico quanto nos meios de comunicação em geral, pois suas pesquisas e reflexões sobre os conceitos de “Cibercultura”, “Inteligência Coletiva” e “hipertextos”, por exemplo, alcançaram notoriedade no meio acadêmico, por isso muitos dos pesquisadores da área educacional o citam como embasamento, seja para superar velhos problemas ou, ainda, para instaurar novas metodologias educacionais.

Com o intuito de elucidar possíveis equívocos, serão abordados, nessa seção alguns conceitos delineados por Lévy, Moran e Mansetto, nos quais dialogam com o processo de ensino e de aprendizagem permeado pelo uso das tecnologias digitais. Nesse viés, primeiramente, cabe destacar, a definição de ciberespaço nas palavras de Lévy (2010, p. 94),

espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição de digitalização inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos [...], na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

A partir desse conceito, pode-se compreender que o ciberespaço é um lugar de comunicação, disseminação de informações, por meios digitais e interconectados mundialmente. Lévy (2010, p.95) ressalta que, apesar de ser um lugar comunicacional deve ser condicionado ao “caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo”, ou seja, a informação é virtual e carrega todas essas marcas que as distinguem de outros espaços. O autor salienta ainda que o ciberespaço é um único mundo virtual, imenso, infinitamente variado e perpetuamente mutante (Lévy, 2010).

Sob esse viés, o ciberespaço deve ser compreendido como um novo tipo de universal: “universal sem totalidade” (Lévy, 2010, p, 122). Em outros termos, é universal porque a humanidade está virtualmente presente em si mesma e com totalidade, pois

podemos defini-la como a conjunção estabilizada de sentido de uma pluralidade (discurso, situação, conjunto de acontecimentos, sistema etc.). Essa identidade global pode fechar-se no horizonte de um processo complexo, resultar do desequilíbrio dinâmico da vida, emergir das oscilações e contradições do pensamento. Mas qualquer que seja a complexidade das modalidades, a totalidade ainda permanece no horizonte do mesmo (Lévy, 2010, p. 123).

Desse modo, a cibercultura demonstra que existe uma outra forma de formalizar a presença virtual da humanidade em si mesma (o universal) que não seja por meio da identidade do sentido (a totalidade) (Lévy, 2010, p. 123).

Cabe destacar que, segundo Lévy (2010, p. 129), há três princípios que norteiam o crescimento inicial do ciberespaço e esses são interdependentes entre si, a saber quais são: a interconexão, a comunidade coletiva e a inteligência coletiva. Primeiramente, a interconexão, na qual pode ser entendida como parte que constitui a humanidade continuamente, sem fronteiras, interliga meios informacionais, a partir de comunicações interativas, ou seja, nas palavras do autor, “tece um universal por contato” (Lévy, 2010, p. 129).

O segundo é a comunidade virtual – extensão do primeiro princípio – na qual, pode ser compreendida como grupos constituídos por afinidades, interesses ou conhecimentos, em processos de cooperação ou de trocas, independentemente de localização geográfica ou filiações institucionais. Conforme Lévy (2010, p. 132), “uma comunidade virtual não é irreal, imaginária ou ilusória, trata-se simplesmente de um coletivo mais ou menos permanente [...]” ou, ainda, “realizam de fato uma verdadeira atualização (no sentido de criação de um contato efetivo) de grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço”.

O terceiro é a Inteligência Coletiva – também conectado aos princípios anteriores – na qual pode ser compreendida como um grupo de pessoas que possuem interesses em comum e, por conseguinte, constituir-se em um determinado grupo virtual, com o intuito de se aproximarem de um ideal coletivo inteligente. Lévy (2010, p. 133) refere-se como um “ideal coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado.” E, ainda, “é um campo aberto de problemas e de pesquisas práticas” (Lévy, 2010, p. 134).

Sob esse viés, deve-se salientar que, conforme Lévy (2000, p. 23), o ciberespaço nasce como uma ferramenta organizacional para todas as comunidades e com todos os tamanhos em coletivos inteligentes. Além disso, é um instrumento

que permite a articulação entre si dos coletivos inteligentes. O filósofo e sociólogo francês destaca que

interconexão geral, comunidades virtuais e inteligência coletiva são aspectos de um universal por contato, um universal que cresce como uma população, que faz crescer aqui e ali seus filamentos, um universal que se expande como a hera (Lévy, 2000, p. 23).

Deve-se reiterar que, cada um dos três princípios mencionados anteriormente constituem uma condição necessária ao outro, é dizer, “não há comunidade virtual sem interconexão, não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou desterritorialização das comunidades no ciberespaço” (Lévy, 2010, p. 135). Desse modo, é imprescindível ter-se o entendimento que, “a interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial” (Lévy, 2010, p. 135). Da mesma forma, deve-se compreender que,

o programa da cibercultura que se encontra por completo no processo inacabado de interconexão, de desenvolvimento de comunidades virtuais e de intensificação de uma inteligência coletiva fractal, reproduzível em todas as escalas e diferente em toda parte (Lévy, 2010, p. 136).

Do mesmo modo que o programa de cibercultura encontra-se em processo constante de desenvolvimento, os usuários desse programa também. Na perspectiva do autor, “primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (Lévy, 2010, p. 159). E, ainda, acrescenta que “trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (Lévy, 2010, p. 159).

Para o filósofo e sociólogo francês, o ciberespaço comporta tecnologias intelectuais amplificadoras, exteriorizantes e modificadoras de numerosas funções cognitivas humanas, como:

Memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (Lévy, 2010, p. 159).

Diante disso, essas tecnologias intelectuais auxiliam tanto às novas formas de acesso à informação quanto aos novos estilos de raciocínio e de conhecimento – simulações, por exemplo. Por isso, Lévy (2000, p.159-160) que

as memórias dinâmicas são objetivadas em documentos digitais ou programas, disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

Sob esse viés, o autor destaca que, “o saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação.” Em outros termos, não se pode mais planejar antecipadamente, precisamente, o que é necessário aprender, haja vista que “os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos” (Lévy, 2010, p. 160). Por isso, deve-se elaborar novos modelos de espaço de conhecimentos, conforme as demandas existentes. Segundo Lévy (2010, p.160),

no lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

E acrescenta que se deve ter uma reforma, referente ao reconhecimento das experiências adquiridas, pois

se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos (Lévy, 2010, p. 160).

Haja vista que, “as ferramentas do ciberespaço permitem pensar vastos sistemas de testes automatizados acessíveis a qualquer momento e em redes de transações entre oferta e procura de competência” (Lévy, 2010, p.161). Diante disso, o autor questiona “como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento?”. Contudo, pondera

não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (Lévy, 2010, p.161).

De modo a complementar o discurso de Lévy, Mansetto (2000, p. 155) contextualiza que

não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada. Seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento do processo de aprendizagem precisa ser feito em sua totalidade e em cada uma de suas unidades. Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades integrem-se em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça. (Mansetto, 2000, p. 155).

Portanto, a questão da cibercultura – seja no plano de redução de custos seja no acesso de todos à educação – não se trata da mudança de modalidades, do presencial à distância, tão pouco de se utilizar a escrita ou a oralidade, ditas tradicionais, para o uso irrestrito das multimídias. Nas palavras de Lévy,

a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela comparte reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências (Lévy, 2010, p. 174).

Diante do exposto, ressalta-se que “a maioria dos saberes adquiridos no início de uma carreira ficam obsoletos no final de um percurso profissional, ou mesmo antes” (Lévy, 2010, p. 175), por isso as pessoas devem manter-se atualizadas e enriquecer sua coleção de competências durante a sua vida. Lévy (2010, p. 176) salienta que,

essa abordagem coloca em questão a divisão clássica entre período de aprendizagem e período de trabalho (já que se aprende o tempo todo), assim como a profissão como modo principal de identificação econômica e social das pessoas.

Nesse viés, Lévy (2010) argumenta que é por meio da formação contínua, da formação alternativa, [...] que está sendo constituído um *continuum* entre tempo de formação, por um lado, e tempo de experiência profissional e social, de outro. No centro desse *continuum*, todas as modalidades de aquisição de competências (incluindo a autodidática) vêm tomar seu lugar. (Lévy, 2010, p. 176). Complementando ao mencionar que, “quanto mais nos comunicamos, mais nos deslocamos (...)” (Lévy, 2010, p. 193).

Ao encontro dos conceitos de Lévy (2010), Moran (2000) enquadra-se como educador e menciona que,

aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente.

Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social.

Aprendemos pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca, e pela convergência - pela organização, pela integração. (MORAN, 2000, p. 23).

Moran (2000, p. 32) demonstra a partir de suas colocações que, cada docente deve buscar formas adequadas de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Contudo, salienta que é importante que amplie, que

aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. No entanto,

não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de se sentir bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. (Moran, 2000, p. 32).

Análogo a isso, Moran (2000) salienta que o maior desafio dos educadores é

caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético, e tecnológico, que transmitam de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (Moran, 2000, p.15).

Diante de tantas informações disponíveis nas mídias digitais, é preciso que o educador possa auxiliar os estudantes a buscar informações significativas, saber escolher quais informações são relevantes entre as possibilidades e compreendê-las cada vez mais. Antes, contudo, o professor deve estar a frente e vivenciá-las. Conforme Moran (2000, p. 23),

aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando nos relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceitualização, entre a teoria e prática; quando ambas se alimentam mutuamente. (Moran, 2000, p.23).

Aliado ao discurso de Moran (2000), Mansetto (2000) também discursa sobre o tema, no qual cita que Internet é um recurso de aprendizagem múltipla, pois com ela: aprende-se a ler, a buscar informações, a pesquisar, a comparar dados, a analisá-los, a criticá-los, e organizá-los. No entanto, há necessidade de o professor orientar os alunos a respeito de como direcionar o uso desse recurso para as atividades de pesquisa, de busca de informações, de construção de conhecimento e de elaboração de trabalhos.

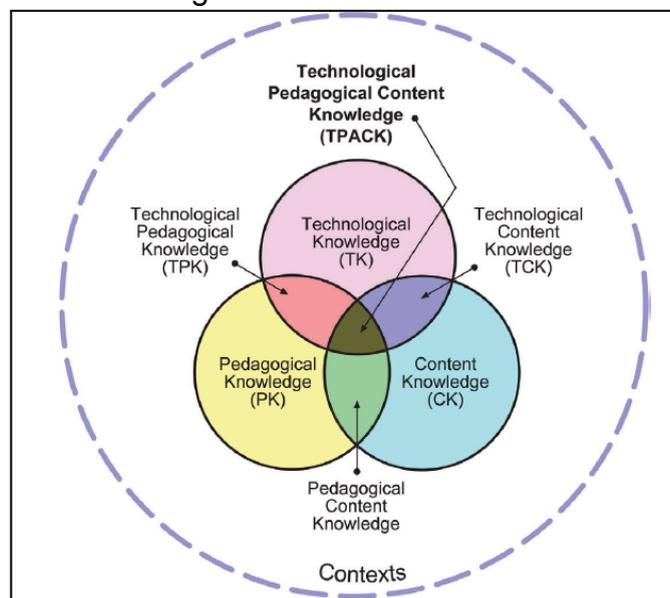
4.2.1 Modelo de Integração - TPACK

Com o intuito complementar a carência de teorias e modelos conceituais sobre ensino com tecnologias, Mishra e Koehler (2006) submeteram o modelo intitulado *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). No qual, foi produzido a partir da fundamentação de Shulman (1987) com o modelo *Pedagogical*

Content Knowledge (PCK) que, sucintamente, aborda a necessidade de integrar os conhecimentos pedagógicos aos conteúdos específicos. No entanto, Mishra e Koehler (2006) estenderam o modelo PCK ao TPACK, pois o uso das TDICs tornaram-se inerentes ao cotidiano das sociedades contemporâneas.

Diante disso, esse modelo possui os seguintes componentes basilares: pedagógico, conteúdo e tecnológico que, ao se integrarem e se interseccionarem, passam a ser compreendidos, em sua amplitude, como TPACK. A nível de ilustração, a Figura 1 mostra o framework e a integração dos componentes.

Figura 1 - Modelo TPACK



Fonte: <http://www.tpack.org/>

Conforme os autores, Mishra e Koehler (2006), a estrutura apresentada na Figura 1 é considerada uma complexa interação entre as três partes de conhecimento, sendo que impacta significativamente a pesquisa e a prática na produção de tipos mais integrados de conhecimentos flexíveis, necessários para inserir a tecnologia em sala de aula. Nakashima e Piconez (2016, p. 235) explicitam de forma didática cada componente do TPACK - pedagógico, conteúdo e tecnológico - respectivamente:

O componente Pedagogical Knowledge (PK) concentra-se no conhecimento do professor de atividades gerais para todos os domínios de conteúdo [...]; O Content Knowledge (CK) indica o conhecimento das possíveis representações de tópicos específicos em uma determinada área, [...] e o Technological Knowledge (TK) é definido como o conhecimento sobre o uso específico das tecnologias emergentes, ou seja, aquelas que ainda não são “transparentes” no contexto educativo.

No entanto, conforme Mishra e Koehler (2008) destacam que, esse modelo não é uma abordagem inovadora e sim um diferencial existente que se concentra na intersecção dos componentes. Primeiramente, a intersecção dos componentes conteúdo e tecnologia ressalta que esta tem um conteúdo que envolve o conhecimento do histórico, das características tecnológicas e das formas encontradas por professores e estudantes para usarem os recursos tecnológicos com uma intencionalidade educativa.

A segunda intersecção, o conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK) permite que haja compreensão de que o design tecnológico pode contribuir ou restringir o que se pode fazer com ela, bem como compreender a relação das TDIC com o conteúdo curricular específico. Enquanto, a intersecção referente ao Conhecimento Pedagógico-Tecnológico (TPK) abrange a compreensão de componentes e potencialidades de várias tecnologias; como elas são usadas no processo de ensino e de aprendizagem e de que forma o ensino pode mudar como resultado do uso de uma tecnologia específica. Por último, a integração dos três componentes (TPACK) se refere ao conhecimento de como coordenar o uso de atividades para disciplinas específicas ou atividades para representar tópicos específicos, utilizando as TDIC para facilitar aprendizagem do estudante (Nakashima e Piconez, 2016).

De acordo com Nakashima e Piconez (2016, p.236), o TPACK orienta a formação inicial e permanente de professores, haja visto que

as características eficazes para o planejamento da formação inicial e permanente de professores: 1) relação direta com a disciplina, prática pedagógica e crenças do professor; 2) oportunidade de aprendizagem ativa dos professores para que desenvolvam o seu próprio profissionalismo, num período de tempo prolongado, interagindo com os professores da própria e de outras comunidades de prática (espaços para criação de redes colaborativas de aprendizagem, compartilhamento de práticas e reflexões acadêmicas), incluindo tutoria ou coaching no desenvolvimento profissional; 3) coerência com as normas e a política educacional e 4) apoio institucional, incluindo a oferta de recursos tecnológicos, definição de carga horária para a participação de cursos e estudos e avaliação processual.

Para tanto, formação de docentes para uso das TDIC deve ser projetada para apoiar a evolução de cada professor de forma contextualizada com suas turmas, escola e região, além de haver investimento na formação dos formadores de professores em TDIC e incorporação da avaliação da formação de professores em TDIC (Nakashima e Piconez, 2016).

4.3 Competências Digitais

A BNCC (2018) define o termo “competência” como a mobilização de conhecimentos - conceitos e procedimentos -, habilidades - práticas, cognitivas e socioemocionais -, atitudes e valores para resolver problemas complexos do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Consoante a isso, Perrenoud (2002) entende que competência é a capacidade de atuação eficaz diante de uma situação complexa, mobilizadora de diferentes conhecimentos, recursos, atitudes e esquemas de ação e avaliação.

Ao ser inserida no contexto de uso das TDICs, conforme Silva, M. (2019, p. 4),

as competências podem ser traduzidas como a capacidade de ação que integra ferramentas, recursos, interfaces e conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e teóricos no planejamento, na prática e na reflexão sobre a prática, diante de situações inesperadas.

Por conseguinte, cabe destacar três “Competências Gerais da Educação Básica”, inseridas na BNCC (2018, p. 8), a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Ao analisar as “Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental” (BNCC, 2018, p. 65) destaca-se,

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Nesse ínterim, salienta-se que, das dez competências gerais, três mencionam o uso das TDICs, assim como das seis competências específicas de linguagens uma também referencia às TDICs. No entanto, para que os professores possam

ensinar aos alunos sobre tecnologias digitais, é preciso que os docentes as dominem primeiramente. Ao encontro, Machado (2002, p.168) argumenta que

falar no desenvolvimento de competências no aluno implica dialogarmos sobre as competências do próprio professor-educador. Para o professor desenvolver competências na criança, ele precisa compreender e redescobrir as suas próprias competências. Precisa desenvolver a possibilidade de enxergar o outro, de senti-lo, de vê-lo e de avaliá-lo, de observá-lo para que, a partir desse processo, possa promover uma linha de ação que favoreça o crescimento de seu aluno e promova sua aprendizagem.

Perante essa demanda, o CIEB (2019) pesquisou e elaborou uma matriz com as competências necessárias, conforme a Figura 2, para que os professores utilizem as tecnologias de informação e comunicação de forma efetiva na educação brasileira.

Figura 2 - Matriz com competências de Professores para o uso de TICs

ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	AVALIAÇÃO Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (cyberbullying, privacidade, presença digital e implicações legais).	USO SEGURO Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: <https://cieb.net.br>

Contudo, com o intuito de elaborar um instrumento que proporcionasse o desenvolvimento e atualização progressiva dos docentes no contexto tecnológico educacional, o CIEB (2019) criou uma ferramenta de autoavaliação online e gratuita “com o objetivo de identificar os saberes e as capacidades a serem estimuladas nos

professores das redes públicas de ensino e apoiar o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (Silva, M., 2019).

Após diversas pesquisas e estudos pormenorizados sobre o tema, o CIEB (2019) desenvolveu uma ferramenta de autoavaliação, pois, conforme Silva, M. (2019, p. 12), “autoavaliação, em si, é uma das competências presentes na matriz desenvolvida pelo CIEB, uma vez que é entendida como fundamental para a transformação de práticas”. Conforme autora acima referida,

[há] diversas maneiras como esses profissionais aprendem e se formam. Entre as mais efetivas, está citada a aprendizagem entre pares no contexto das práticas pedagógicas, que muitas vezes se revelam nas comunidades de práticas de compartilhamento. Para tanto, faz-se necessário que educadores tenham em mãos ferramentas de autoavaliação que lhes possibilitem autonomia na construção de seu autodesenvolvimento.

Tal ferramenta desenvolvida tem dois objetivos: primeiramente, promover a reflexão dos docentes sobre seus próprios conhecimentos e uso de tecnologias digitais; e, ainda, informar as redes de ensino sobre perfil agregado das competências digitais dos professores, de forma que possam desenvolver formações docentes mais efetivas (Silva, M., 2019, p. 13). Com o intuito de avaliar o desenvolvimento de cada competência do professor, foram elaborados cinco níveis de apropriação e seus respectivos descritores (vide Figura 3) que evidenciam a progressão da competência pelo docente (Silva, M., 2019, p. 14), a saber:

Figura 3 - Níveis de Apropriação de Tecnologias

EXPOSIÇÃO	Quando não há uso das tecnologias na prática pedagógica ou quando o professor requer apoio de terceiros para utilizá-las. E também quando o uso é apenas pessoal. O professor identifica as tecnologias como instrumento, não como parte da cultura digital.
FAMILIARIZAÇÃO	O professor começa a conhecer e usar pontualmente as tecnologias em suas atividades. Identifica e enxerga as tecnologias como apoio ao ensino. O uso de tecnologias está centrado no professor.
ADAPTAÇÃO	As tecnologias são usadas periodicamente e podem estar integradas ao planejamento das atividades pedagógicas. O professor identifica as tecnologias como recursos complementares para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
INTEGRAÇÃO	O uso das tecnologias é frequente no planejamento das atividades e na interação com os alunos. O professor trabalha com as tecnologias de forma integrada e contextualizada no processo de ensino e aprendizagem.
TRANSFORMAÇÃO	Quando o professor usa as tecnologias de forma inovadora, compartilha com os colegas e realiza projetos colaborativos para além da escola, mostrando-se maduro digitalmente. Ele identifica as tecnologias como ferramenta de transformação social.

Fonte: CIEB (2019)

Em síntese, as realidades mudam e o que era atual não responde aos novos anseios. Portanto, “torna-se necessária uma abertura em direção à implementação de competências que deem suporte às novas relações que surgem e viabilizem-nas” (Machado, 2002, p. 168). Como educadores, deve-se observar o próprio processo, descobrindo as forças e desenvolvendo novas competências para que possam tornar a prática pedagógica realmente efetiva (Machado, 2002).

5. METODOLOGIA

5.1 Procedimentos Metodológicos

Nesta seção apresentar-se-ão os elementos que dispõem sobre a caracterização metodológica da presente pesquisa, com o intuito de se obter resposta(s) à seguinte pergunta norteadora: Como propiciar aos docentes de Língua Portuguesa atuantes no E.M.E.F. Prof^a Maria Helena Vargas da Silveira a integração de competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos no ensino de Gêneros Textuais “História em Quadrinhos”?

Com o fito de respondê-la, opta-se pelo estudo de caso como tipo de pesquisa, pois - conforme Yin (2002, p. 13) - caso é “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”, enquanto o estudo de caso “é uma investigação empírica de um caso ou casos, em conformidade com a definição acima mencionada, abordando o ‘como’ ou ‘por que’ em questões relativas ao fenômeno de interesse” (Yin, 2002, p. 13).

Sendo assim, defende-se que o estudo de caso demonstrou-se adequado na presente investigação, haja vista que um dos objetivos foi aperfeiçoar as práticas pedagógicas e integrar as competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos dos professores, através de uma prática imersiva, utilizando-se de tecnologias digitais educacionais, direcionadas ao ensino de Gêneros Textuais H.Q..

Referente à abordagem, essa pesquisa foi de cunho qualitativa, pois, conforme Godoy (1995, p. 21), “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Ou seja, a pesquisa foi desenvolvida no contexto educacional da pesquisadora, a partir de uma formação continuada. Ainda, segundo Godoy (1995, p. 21) “o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes [...] para que se entenda a dinâmica do fenômeno”. Desse modo, a partir da interpretação qualitativa dos dados, foi possível interpretar os significados atribuídos à pesquisa, por meio das ações dos sujeitos.

Em consonância ao autor acima citado,

as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (André, 2013, p. 97).

Assim sendo, o espaço em que o sujeito está inserido traz significados atribuídos às experiências cotidianas, à linguagem, às produções culturais e às formas de interações sociais, nos quais “constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (André, 2013, p. 97). Em suma, “se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (André, 2013, p. 97).

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores de Língua Portuguesa que lecionam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Helena Vargas da Silveira - Pelotas / Rio Grande do Sul. Para tanto, será solicitado - primeiramente - à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) por meio de uma carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo (APÊNDICE A), assim como à equipe diretiva da referida escola, autorização para realização da pesquisa.

A interpretação dos dados ocorreu através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), conforme Lefèvre (2017), “é uma técnica ou um método de processar os discursos presentes nas interações cotidianas de determinados indivíduos pertencentes a uma mesma coletividade”. Em outros termos, foram extraídas as ideias centrais com sentidos semelhantes desses diversos discursos e conectados em um único discurso, o DSC.

Conforme Lefèvre (2017), o que difere essa metodologia das outras é que, “a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões individuais que apresentam sentidos semelhantes, de modo a formar, com tais conteúdos”, ou seja, como se fosse um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, “uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo” (Lefèvre, 2017). E, ainda, acrescenta que,

um sujeito coletivo, no DSC, vem se constituindo numa tentativa de reconstituir um sujeito coletivo que, enquanto pessoa coletiva, esteja, ao mesmo tempo, falando como se fosse indivíduo, isto é, como um sujeito de discurso “natural”, mas veiculando uma representação com conteúdo ampliado (Lefèvre & Lefèvre, 2006, p. 519).

Nesse breve contexto, a escolha se justifica pelo fato da presente pesquisa ter buscado compreender, analisar e colaborar à formação continuada dos docentes de um mesmo coletivo, dessa forma, estando alinhados ao objetivo geral da pesquisa.

5.2 Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no início do segundo semestre de 2024, semanalmente, entre os dias 26 junho a 17 de julho, com encontros síncronos – às quartas-feiras, das 15h15min. às 15h45min.–, e encontros assíncronos – via plataforma Google Classroom. A professora formadora do curso foi a pesquisadora desta investigação, na qual também atua como docente dessa instituição. Ao encontro, Tardif (2020, p. 291) argumenta que “a prática profissional não é mais considerada simplesmente como sendo um objeto ou um campo de pesquisa, mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”.

A aplicação dessa pesquisa ocorreu, a partir da autorização para Concessão de Pesquisa de Campo (Apêndice A), na E.M.E.F. Professora Maria Helena Vargas da Silveira, na qual possui pouco mais de quatro anos, sendo a única da zona urbana que atende aos alunos em turno integral. Atualmente, 41 professores e 16 funcionários atendem aos 260 estudantes matriculados em turmas do 1º ao 9º ano, conforme notícia publicada no site oficial da Prefeitura Municipal de Pelotas, por Macedo (2023).

Os encontros ocorreram sincronicamente no Laboratório de Informática (vide Figura 4) da escola - pois possui 20 computadores com acesso à Internet, Wi-Fi e datashow disponíveis -, quanto assincronicamente, via plataforma Google Classroom. Inicialmente, planejava-se que os encontros fossem somente presenciais, no entanto, devido aos desastres climáticos ocorridos no estado do Rio Grande do Sul, no mês de maio de 2024, houve uma reorganização do calendário escolar e o curso adequou-se ao contexto.

Os potenciais sujeitos da pesquisa, como dito anteriormente, foram seis professores de Língua Portuguesa atuantes na E.M.E.F. Professora Maria Helena Vargas da Silveira - localizada no bairro Sítio Floresta, Pelotas / Rio Grande do Sul. Consoante a Esperança (2021, p. 66),

o envolvimento dos participantes no processo de “pesquisa se deu não apenas em uma relação verticalizada de pesquisador com os participantes, mas os próprios docentes pesquisados transformaram-se, em certo momento, também em pesquisadores de sua atuação, encontrando caminhos e construindo estratégias para melhorar seu trabalho e resolver demandas de sua prática.”

Figura 4 - Laboratório de Informática



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Antes, contudo, para que a pesquisa fosse concretizada no local acima citado, tanto a SMED, quanto à equipe diretiva concordaram com o curso de formação continuada. Somente, após os consentimentos desses, foi realizada uma reunião prévia com os docentes, no período da hora atividade dos profissionais (realizam juntos, no último período vespertino de quarta-feira), com o intuito de explicar como seria o curso em questão.

O encontro proposto pela pesquisadora, inicialmente, ocorreu por convite, via grupo de WhatsApp (vide Figura 5). Para, então, ocorrer um encontro para a sensibilização dos docentes atuantes na escola E.M.E.F. Prof^a Maria Helena Vargas da Silveira.

Figura 5 - Convite de divulgação



Fonte: Elaborado pela autora

No dia da sensibilização sobre o curso ofertado, a pesquisadora iniciou a conversa contando um pouco sobre a sua trajetória profissional, experiências e como chegou ao mestrado PPGCITED (descrito nas páginas 6 e 7). Em seguida, relembrou sobre o processo de inserção das competências e habilidades da BNCC (2018 a 2021), juntamente com a eclosão da pandemia de COVID-19. E, ainda, conforme a Figura 6, destacou três competências gerais da educação básica.

Figura 6 - Reflexão sobre a BNCC



Fonte: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>

Ao salientar essas três competências, foi brevemente debatido sobre o impacto da pandemia relacionado ao uso das tecnologias digitais e o modo como foi - abruptamente - inserido no contexto educacional. Além disso, foi comentado, por parte dos participantes, a falta de cursos sobre a inserção da cultura digital na escola.

Na Figura 7, a pesquisadora trouxe algumas citações de autores estudados na pesquisa, com o intuito de sensibilizar e refletir sobre o processo de ensino de histórias em Quadrinhos, aliado ao uso de tecnologias digitais.

Figura 7 - Refletindo com Tardif, Perrenoud e Mendonça



Fonte: Elaborado pela autora

Ao citar os três autores acima referidos, houve uma reflexão sobre as competências que os docentes possuem e/ou adquirem ao longo da prática pedagógica. Evidenciando, assim que,

a inovação, o olhar crítico, a teoria devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação. Nesse sentido, a inovação, o olhar crítico e a teoria são ingredientes essenciais da formação de um prático reflexivo capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideias por ele fixados (Nóvoa, 2008, p.107).

Depois da reflexão, foi apresentado um vídeo sobre a evolução das tecnologias na educação, com duração de quatro minutos e doze segundos, conforme a Figura 8.

Figura 8 - A evolução das tecnologias na educação



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo&ab_channel=ProjetoDias

Com o vídeo transcrito, dialogou-se o quanto algumas escolas da rede pública ainda permanecem nos mesmos moldes de décadas passadas. E como isso, implicará no futuro da sociedade como um todo.

No final desse encontro, foi enviado um link, via e-mail, para que os participantes se inscrevessem no curso. Nesse link, foram direcionados ao *Google Forms*, como diagnóstico inicial, o primeiro instrumento de coleta de dados (Apêndice B), para captar a percepção dos sujeitos acerca do uso das TDICs em sala de aula. Esse formulário on-line foi composto por sete itens, organizados em questões abertas e afirmações fechadas.

Após o preenchimento do formulário e aceitação em participar do curso, via “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice C), os sujeitos foram convidados a participar da Sala de Aula Google, através do envio de um e-mail com o link da plataforma e código para entrar na turma. Dessa forma, ao entrarem, já havia um artigo disponível para leitura, “Oportunidades e Desafios no Cenário de (Pós-)Pandemia para Transformar a Educação Mediada por Tecnologias (Dotta et. al., 2021), no qual seria brevemente debatido no próximo encontro.

Dos seis potenciais participantes, após a abordagem da pesquisadora explicando do que tratava o curso e da aplicação do formulário, cinco docentes se inscreveram, visto que o sexto sujeito estava em situação de refugiado climático e permanecia em afastamento.

6. RESULTADOS

A vigente pesquisa empregou, como dito anteriormente, uma abordagem qualitativa, a qual requer um estudo minucioso sobre o objeto de pesquisa, dentro do contexto em que ocorre e do qual faz parte, por isso deve ser analisado de maneira integrada (Godoy, 1995). Assim sendo, Yin (2014, p. 16) elaborou a seguinte definição de estudo de caso: “ é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e no seu contexto no mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto podem não estar evidentes com clareza”.

Com o intuito de averiguar os resultados, projetou-se as informações sobre a análises de perfis de cada sujeito, levando em consideração os questionamentos sobre o ensino e a aprendizagem, além das experiências docentes, as quais são relevantes à pesquisa.

Dessa forma, o Quadro 2 demonstra o perfil de cada docente, aos quais se propuseram participar da pesquisa. Sendo que, esses dados foram obtidos a partir do preenchimento do *Google Forms*, o primeiro instrumento de coleta de dados (APÊNDICE B). Além disso, cabe ressaltar que os participantes foram nomeados a partir da ordem alfabética, com o fito de preservar as identidades e certificar o anonimato na pesquisa em questão.

Quadro 2 - Perfil dos sujeitos

Participante	Formação	Área de Atuação	Tempo que leciona	Pós-graduação
Docente A	Letras - Português/ Inglês e Resp. Literaturas - UCPel	Inglês	16 anos	Especialização
Docente B	Letras / Português - UFPel	Português	7 anos	Especialização
Docente C	Letras - Português/ Inglês e Resp. Literaturas - UFPel	Inglês	21 anos	Especialização e Mestrado
Docente D	Letras / Português e Resp. Literatura - UNOPAR Pedagogia - Uniasselvi	Anos Iniciais	9 anos	Especialização
Docente E	Letras / Português e Resp. Literatura - UniCesumar História - FURG	Português	5 anos	Especialização

Fonte: Elaborado pela autora

Ao realizar a análise das respostas, constatou-se que dos cinco sujeitos, 40% ministram aulas de Língua Portuguesa, 40% aulas de Língua Inglesa e 20% atuam como professor nos Anos Iniciais. Além disso, é possível constatar que todos possuem pós-graduação: 100% em nível *lato sensu* e 20% em nível *stricto sensu*. Ademais, ao realizar a média aritmética simples, percebe-se que, coletivamente, possuem média de mais de onze anos de experiência docente, em outros termos, possuem tempo de experiência superior à formação inicial.

Dessa forma, ressalta-se que, os sujeitos da pesquisa possuem, conforme destaca Tardif (2020) os quatro Saberes Docentes: Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais, esses dois últimos em constante transformação. Isso pois, o terceiro é adquirido no percurso docente, enquanto o último é assimilado a partir das experiências vividas no exercício do magistério.

A respeito do uso das TDICs na formação inicial, 80% dos participantes mencionaram que não foi um componente estudado na faculdade. No entanto, o Docente E, com formação mais recentemente - há cinco anos, foi o único que mencionou que sim, nas palavras dele:

tivemos uma cadeira relacionada a tecnologias digitais, mas não foi nada muito aprofundado. É relevante e até fundamental que essas tecnologias sejam incorporadas pela escola para que as novas gerações, principalmente os estudantes de escola pública, possam vivenciar e experienciar aulas mais dinâmicas, atrativas e contextualizadas (Docente E, 2024).

A partir dessa estatística, é perceptível que “a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do trabalho” (Tardif, 2020, p.26-27). Além disso, pelo trabalho excessivo e baixa valorização profissional, o professor mantém-se desmotivado, nas palavras do autor,

muitos professores permanecem amarrados à prática e métodos tradicionais de ensino, enquanto estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-la adiante (Tardif, 2020, p. 27).

Woicolesco et. al. (2022 p. 113) vão ao encontro de Tardif (2020) ao ressaltar que, “para que haja o desenvolvimento de competências digitais na Educação Básica, é necessário que a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente se constituam enquanto política pública”, ademais, “com investimentos adequados e valorização da profissão”. Posto que, “o exercício da docência requer

uma sólida formação, que deve contemplar não apenas a dimensão da prática, mas também uma dimensão política e ética” (Woicolesco et. al. 2022, p. 113).

Em relação às formações realizadas durante o percurso profissional, abaixo, no Quadro 3, será especificada cada resposta dos participantes da pesquisa. Para que, posteriormente, possa ser relacionado com a investigação realizada.

Quadro 3 - Temática sobre as formações realizadas

Participante	Temática sobre as formações realizadas
Docente A	Dificuldades de Aprendizagem;
Docente B	Teoria e prática sobre o ensino de Literatura e Português ; Khan Academy
Docente C	Ensino e aprendizagem de Inglês
Docente D	Educação Inclusiva
Docente E	Produção e leitura de textos; cultura e literatura afro-brasileira; utilização de novas ferramentas digitais; Khan Academy

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Quadro 3, é perceptível que dos cinco participantes, dois deles realizaram formação sobre tecnologias digitais educacionais, seja por conta própria ou, ainda, por interesse da escola. Em outros termos, algumas escolas municipais pelotenses utilizam a plataforma *khan Academy* para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, incluindo a E.M.E.F. Prof^a Maria Helena Vargas da Silveira. Conforme a Khan (2013), a idealizadora da plataforma,

Khan Academy oferece exercícios, vídeos educativos e um painel de aprendizado personalizado que habilita os alunos a estudarem no seu próprio ritmo, dentro e fora da sala de aula. (...) Nosso foco é o domínio de habilidades para ajudar os alunos a estabelecerem bases sólidas, de maneira a não limitar seu aprendizado subsequente!

Nesse sentido, percebe-se que, ainda que seja a minoria, os professores permanecem em busca de qualificações sobre tecnologia digital educacional, o quanto poderá ser aliada ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, consoante, a Tardif (2021) “os professores estão extremamente sobrecarregados” e isso estabelece que

há um problema, isto é, talvez seja preferível conquistar melhores condições de trabalho, bons salários, garantias trabalhistas, estabilidade,

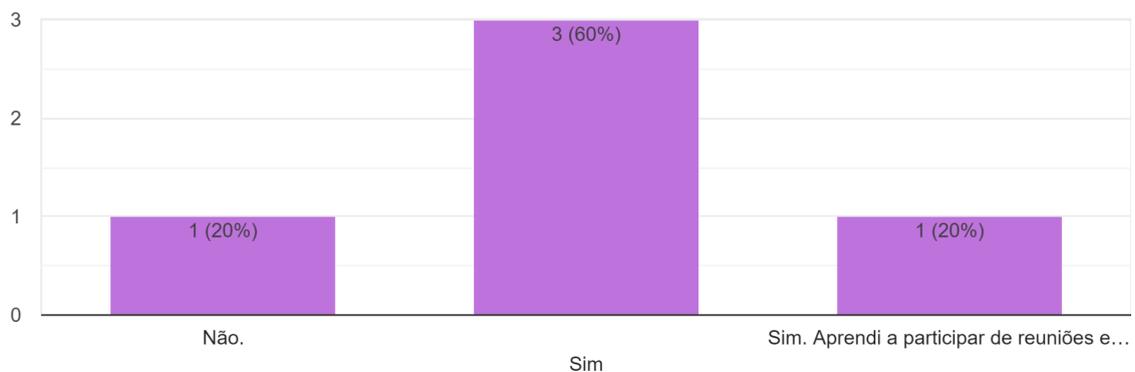
trabalho em tempo integral, possibilidade de formação continuada, boa aposentadoria, para estabilizar o ofício e depois se pensar em profissionalização (Tardif, 2021)

Contudo, ao serem questionados sobre o uso de tecnologias digitais durante a pandemia de COVID-19, a perspectiva e os resultados se converteram. Ou seja, conforme o Gráfico 1, 80% dos profissionais aprenderam algum novo recurso digital educacional para dar seguimento ao período letivo.

Figura 9 - Aprendizagem e novos recursos digitais educacionais

Durante a pandemia de COVID-19 aprendeste novos recursos digitais educacionais para lecionar no ensino remoto emergencial (ERE)?

5 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apontam as respostas do gráfico acima, a maioria dos sujeitos das pesquisas aprenderam novos recursos digitais para dar continuidade ao processo de ensino dos alunos, ampliando, desse modo, as próprias competências. A Docente E especificou os recursos aprendidos durante tal período: “acessar reuniões no Google Meet e Zoom; manipular o Formulário Google; utilizar o Canva; gravar e editar vídeos Vivavídeo”.

Com base na coleta de dados iniciais, os participantes contribuíram para que houvesse determinados ajustes na estruturação da formação, visto que, conforme Yin (2001) o estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto.

Desse modo, o curso de formação continuada proposto nesta pesquisa foi planejado, estruturado e efetivado pela professora/pesquisadora dentro de um

Ambiente Virtual de Aprendizagem, a plataforma *Classroom*, assim como encontros presenciais semanais na sala de informática da escola. Ao identificar os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora apoiou-se nos teóricos estudados para pormenorizar o curso ofertado, pois - mesmo com cinco sujeitos - o público alvo se tornou diverso porque havia professores atuantes em diferentes componentes curriculares e etapas de ensino, mesmo com a formação Letras - Português em comum. Segue, abaixo, conforme o Quadro 4, como foi cada encontro.

Quadro 4 - Objetos de conhecimento

Encontros	Objetos de conhecimento disponíveis na formação
1º	A Evolução das Tecnologias Educacionais e BNCC
2º	História em Quadrinhos
3º	Recursos Digitais
4º	Apresentação das HQs elaboradas

Fonte: Elaborado pela autora

No primeiro encontro, foi realizada a sensibilização dos sujeitos que estavam presentes no dia e horário marcado, com uma breve explanação da trajetória profissional da pesquisadora, sua formação acadêmica, experiências e como chegou ao mestrado PPGCITED. Em seguida, com a projeção de alguns slides (APÊNDICE E) lembrou sobre o processo de inserção das competências e habilidades da BNCC (2018 a 2021), juntamente com a eclosão da pandemia de COVID-19, destacou três das competências gerais e projetou um vídeo.

No final desse encontro, foi enviado um link, via e-mail, para que os participantes se inscrevessem no curso. Nesse link, foram direcionados ao *Google Forms*, como diagnóstico inicial, o primeiro instrumento de coleta de dados (Apêndice C), para captar a percepção dos sujeitos acerca do uso das TDICs em sala de aula. Esse formulário on-line foi composto por sete itens, organizados em questões abertas e afirmações fechadas.

Após o preenchimento do formulário e aceitação em participar do curso, os sujeitos foram convidados a participar da Sala de Aula Google, através do envio de um email com o link da plataforma e código para entrar na turma. Dessa forma, ao

entrarem, já havia um artigo disponível para leitura, “Oportunidades e Desafios no Cenário de (Pós-)Pandemia para Transformar a Educação Mediada por Tecnologias (Dotta et. al., 2021). No qual seria brevemente debatido no próximo encontro.

No segundo encontro, houve uma breve discussão sobre o artigo lido e reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Básica. Em seguida, foi apresentado, a partir de *slides* (Apêndice E), um breve conceito sobre HQs e os elementos que a compõem, com o intuito de especificar o objeto de conhecimento do curso em questão.

Foi destacado, a partir das interações entre os docentes que, é sempre relevante ensinar aos alunos o que, muitas vezes, parece óbvio aos professores, pois, por exemplo, a leitura das HQs se dá em ordem inversa dos “Mangás” que muitos alunos gostam de ler. Ao final de cada encontro, a pesquisadora libera os materiais debatidos em aula na plataforma *Classroom*.

No terceiro encontro, a pesquisadora solicitou previamente que, quem quisesse, levasse o seu notebook, para ser realizada a inscrição na plataforma Pixton. Nessa formação, foi dado um passo-a-passo de como se inscrever e manusear a plataforma apresentada, assim como personalizar o seu avatar. Cada participante que tivesse qualquer dúvida, a pesquisadora ou os próprios colegas se auxiliaram.

Encaminhados para o final do percurso formativo, foi oportunizado aos participantes que produzissem a própria HQ, uma atividade prática, com a temática desejada por cada um, uma vez que são todos profissionais atuantes na Educação. Para isso, eles tinham disponíveis na plataforma digital de aprendizagem, Google Classroom, com todos os materiais de apoio abordados durante o curso.

No quarto encontro, os sujeitos da pesquisa foram convidados a apresentar as Histórias em Quadrinhos que elaboraram durante o período de sete dias que tiveram de tempo entre as aulas. No entanto, devido esse período de tempo colidir com a última semana do semestre letivo (obrigatoriedade no preenchimento manual de quatro meses de chamadas; pareceres individuais dos alunos e número de faltas digitados no *Google Drive*), apenas três sujeitos concluíram a atividade proposta e responderam ao instrumento final de coleta de dados (Apêndice D).

Como já mencionado anteriormente, esse estudo foi realizado com educadores da Educação Básica, atuantes na rede pública de ensino, os quais realizaram o curso de formação continuada intitulado: “Formação Continuada para

Docentes de Língua Portuguesa: integrando competências digitais às práticas pedagógicas no ensino do gênero textual”.

Logo após a aplicação do curso proposto, foi investigado os impactos dessa pesquisa na prática docente dos sujeitos, via o preenchimento de um questionário, com perguntas abertas, no *Google Forms*, como instrumento de coleta de dados finais (Apêndice D). Com o intuito de que expressassem percepções sobre a formação em que participaram.

Em concordância com o mencionado no Capítulo 5 sobre a metodologia empregada, nesta pesquisa, para analisar as respostas abertas geradas por discursos individuais de cada sujeito, foi utilizada a estratégia metodológica de abordagem qualitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2006), na qual teve por finalidade sintetizar os discursos dos sujeitos presentes no curso formação continuada.

O DSC explicita-se a partir do discurso síntese redigido na primeira pessoa do singular de uma mesma comunidade, ou seja, “é uma técnica ou um método de processar os discursos presentes nas interações cotidianas de determinados indivíduos pertencentes a uma mesma coletividade” (Lefèvre, 2017,p. 15). E, ainda, acrescenta que, “o método do DSC diz respeito especificamente à tarefa de reconstruir Representações Sociais sob forma de depoimentos coletivos” (Lefèvre, 2017,p. 20).

Enquanto técnica, o tratamento dos dados coletados propõem identificá-los em quatro figuras metodológicas, tais como: ideia central (IC); expressões-chaves (ECH); ancoragem (AC); e, por último, o discurso do sujeito coletivo (DSC) propriamente dito, para análise e interpretação dos depoimentos. (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2005).

Após transcrever cada resposta na íntegra, serão destacados ou sublinhados pelo pesquisador as ECHs, nas quais revelarão, conforme Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17) “a essência do depoimento”. Em outros termos, segundo Esperança (2021, p. 92), “a técnica consiste em definir os fragmentos de texto que dão significado ao discurso, deixando de fora os segmentos de conteúdo irrelevante”.

Em seguida, buscou-se identificar as ICs que são, consoante a Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17), “nomes ou expressões linguísticas que descrevem, de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados”. No entanto, cabe destacar que, “não é uma interpretação,

mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos” (Lefèvre e Lefèvre, 2005, p. 17).

Em algumas ECHs poderão ser remetidas à AC, na qual é teorizada como “uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa (...)” (Lefèvre e Lefèvre, 2005, p. 17). Contudo, não é possível destacar a AC em todos os discursos transcritos.

Por conseguinte, a partir da descrição dessas três figuras metodológicas, é possível chegar à quarta: o DSC. Para tanto, cabe salientar que, os relatos dos docentes abaixo transcritos integralmente possuem um recurso gráfico de cores, com o intuito de destacar as ECHs e as ICs. Esses foram apresentados por quadros, os quais denominam-se “ Instrumento de Análise dos Discursos (IAD)”. Na iminência de apresentar a técnica utilizada à obtenção do DSC na análise dos discursos sobre o curso de formação continuada e suas implicações.

Nesse panorama, o Quadro 5 busca resgatar o pensamento da coletividade na seguinte questão: Na tua opinião, a formação continuada que participaste - a partir de uma plataforma digital - ampliou a tua aprendizagem sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Línguas? Explique.

Quadro 5 - Instrumento de Análise A

Expressões-chave	Ideias Centrais
<p>Sim, ampliou pois através de uma ferramenta bastante prática e de simples uso, pude aprender sobre novas tecnologias e aplicar ao ensino de línguas, no meu caso, o Inglês. Toda formação é super bem vinda!!!!</p>	<p>Formação continuada ao uso das TDICs Ensino e aprendizagem</p>
<p>Sim. Eu já trabalhei história em quadrinhos com os meus alunos do sexto ano, mas nunca a partir de plataformas digitais. Gostei bastante da experiência porque me permite elaborar aulas significativas em sintonia com a cultura digital.</p>	<p>Formação continuada ao uso das TDICs Ensino e aprendizagem</p>
<p>Sim, pois através do curso tive a oportunidade de conhecer novas ferramentas digitais, assim como ampliar meus conhecimentos e poder atualizar minha prática profissional.</p>	<p>Ensino e aprendizagem Formação continuada ao uso das TDICs</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, o Quadro 6 busca resgatar o pensamento da coletividade na seguinte questão: Na sua opinião, o material pedagógico disponibilizado contribuiu para que elaborasse tua própria HQ ao final da formação continuada? De que maneira? Explique.

Quadro 6 - Instrumento de Análise B

Expressões-chave	Ideias Centrais
Colaborou pq ele traz questionamentos que eu pude refletir sobre, antes de fazer a minha HQ. E na vdd não somente para a HQ, mas para várias atividades que uso em aula.	Formação continuada ao uso das TDICs Ensino e aprendizagem
Sim. Aprendi a manipular o programa e a conhecer os diferentes recursos gráficos disponíveis. Além disso, o material fez com que eu refletisse sobre várias outras formas de utilizar plataformas digitais em sala de aula, explorando outras habilidades de LP ligadas ao campo artístico-literário.	Formação continuada ao uso das TDICs Ensino e aprendizagem
Sim, ele contribuiu na orientação do passo a passo para acessar a plataforma e realizar a tarefa. Ademais, fez com que eu tivesse mais ideias para o ensino de LP, além do uso tradicional do quadro e giz.	Formação continuada ao uso das TDICs Ensino e aprendizagem Autodesenvolvimento

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 7, busca-se resgatar o pensamento da coletividade na seguinte questão: Quais sugestões tu farias para a melhoria desta proposta de formação continuada?

Quadro 7 - Instrumento de Análise C

Expressões-chave	Ideias Centrais
Eu gostaria que tivesse algo voltado para a LE, mas compreendo que não é a área da colega.	Ampliação da Formação
O maior desafio seria refletirmos sobre as possibilidades de adequação desse tipo de planejamento às escolas públicas. O acesso às novas tecnologias por parte das escolas ainda é precário. Quando muito, temos um laboratório de informática, bom e funcional, mas disputado por professores de diferentes áreas.	Melhoria nas Políticas Públicas
Talvez seria interessante alguns encontros online para que mais pessoas possam participar, ampliar o leque de participantes, pois assim, mais professores seriam contemplados e maiores seriam os benefícios aos estudantes da rede pública de ensino.	Ampliação da Formação

Contudo, compreendo que foi uma pesquisa de dissertação e não algo ofertado pela SMED, haja visto que, nem todas as escolas possuem acesso à recursos digitais.	Melhoria nas Políticas Públicas
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, o Quadro 10 busca resgatar o pensamento da coletividade, na subsequente pergunta: A partir da participação desse curso, discorra sobre a experiência que tiveste. Em outros termos, acreditas que pudeste compreender ou (re)descobrir alguma competência digital que integrará à prática pedagógica?

Quadro 8 - Instrumento de Análise D

Expressões-chave	Ideias Centrais
Eu acredito que fui bem sucedida frente a proposta que a colega ofertou. Eu pesquiso sobre ensino de Inglês online e trabalho com isso TB. Portanto, foi de grande valia.	Autodesenvolvimento
Gostei bastante da experiência de produção das HQs e irei integrar essa ferramenta à minha prática pedagógica. Escolhi uma poesia de Manoel de Barros, porque estava sem tempo para elaborar, criar uma narrativa de minha autoria. Pode-se dizer que a falta de tempo acabou também por tolher meu impulso criativo. Eu sabia que teríamos um prazo para a entrega do material e, por questões pessoais e profissionais, eu me apercebi sem esse tempo. Ao produzir uma sequência gráfica assentada na poesia de Manoel de Barros, aprendi a, não apenas explorar vários recursos do programa, mas a mesclar as duas linguagens: a imagem gráfica e a poética (esta que, na sequência de imagens, não fica limitada à linguagem verbal). Trabalhar na plataforma foi muito gratificante. Finalizei o projeto de HQ em poucas horas. O programa tem muitos recursos gráficos e de fácil manipulação, por isso, já penso em utilizar essa ferramenta com os meus alunos do sétimo ano. Os estudantes têm um enorme potencial criativo e anseiam por aulas diferenciadas que dialoguem com seu meio e cultura. Estão inseridos no mundo digital e a escola deve acompanhar e dar o suporte necessário a esse desenvolvimento.	Autodesenvolvimento Sobrecarga laboral Formação continuada ao uso das TDICs Autodesenvolvimento
Sim, acredito que formar Histórias em Quadrinhos através dos meios digitais, tornam a aula muito mais interessante, dinâmica e criativa ao aluno. O professor deixa de ser a	Formação continuada ao uso das TDICs

<p>peça central do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, os alunos poderão realizar, na prática, a aquisição de novas habilidades e competências. Porém, infelizmente, não tive tempo hábil para me dedicar como pretendia, pois estava em trabalhos burocráticos que a escola demanda.</p>	<p>Autodesenvolvimento</p> <p>Sobrecarga laboral</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessas transcrições das respostas de três professores, atuantes na E.M.E.F. Prof^a Maria Helena Vargas da Silveira, assim como marcações das expressões-chave e ideia central, respectivamente, foram elaborados pela pesquisadora o Discursos do Sujeito Coletivo.

O Quadro 9 apresenta o Discurso A, gerado a partir das expressões-chave e ideia central: Ensino e Aprendizagem.

Quadro 9 - Discurso do Sujeito Coletivo A: Ensino e Aprendizagem

Através do curso, eu tive a oportunidade de conhecer novas ferramentas digitais, aprender sobre novas tecnologias e aplicarei ao ensino de línguas e, na verdade, não somente para o ensino da HQ, mas para várias atividades que eu uso em aula, ou seja, o material fez com que eu refletisse sobre várias outras formas de utilizar plataformas digitais em sala de aula, explorando outras habilidades de Língua Portuguesa ligadas ao campo artístico-literário.

Fonte: Elaborado pela autora

Consoante ao Tardif (2000), trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Essa perspectiva considera que, “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘coevoluem’ e se transformam” (Tardif, 2000, p. 11).

Os saberes dos professores, segundo Tardif (2014), são adquiridos no transcorrer existencial, ou seja, é temporal. O autor ainda salienta que é temporal em três sentidos, ao menos: emana da própria história de vida – pessoal e escolar, principalmente; nos primeiros anos de docência – fase de exploração; e, por último, no transcorrer da trajetória profissional: dimensões identitárias, socializações, assim como fases e mudanças.

Isso posto, observa-se que os saberes docentes não são impermeáveis, estanques, mas sim plurais, variados e heterogêneos. Conforme o autor, “os

saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (Tardif, 2014, p.269).

Dentre os Saberes dos Professores, o Saber Experiencial possui as seguintes características, descritas por Tardif (2014, p. 109 - 110): “é mobilizado e adquirido; é prático; interativo; é sincrético e plural; é heterogêneo; é complexo; é aberto; é personalizável; é existencial; é pouco formalizado; é temporal e, por fim, é socialmente construído”. A soma de todas essas características corresponde ao ser humano, na qual a profissão é ser professor, “e cujo processo fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seu limites” (Tardif, 2014, p. 111).

Diante disso, “é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (Perrenoud, 2002, p. 23). Assim sendo, há de se observar para que os planos dos cursos de formação contínua tenham uma coerência interna, com um percurso bem construído para que a teoria vá diretamente ao encontro da prática e que essa seja reflexiva.

O Quadro 10 expõe o Discurso do Sujeito Coletivo B, elaborado a partir das expressões-chave e ideia central “Formação Continuada”.

Os saberes experienciais, conforme Tardif (2014, p. 52), são originados da prática cotidiana, ou seja, é a partir das relações com os pares, dos confrontos entre os saberes gerados pelas experiências coletivas dos professores que emerge um discurso experiencial, no qual pode ser “capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. Por conseguinte,

a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los, avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (Tardif, 2014, p. 53).

Quadro 10 - Discurso do Sujeito Coletivo B: Formação Continuada

Eu já trabalhei história em quadrinhos com meus alunos do sexto ano, mas nunca a partir de plataformas digitais. Aliás, gostei bastante da experiência porque

aprendi a manipular o programa - ferramenta bastante prática e de simples uso, ainda mais com a orientação do passo a passo para acessar a plataforma; conheci os diferentes recursos gráficos disponíveis, assim como ampliei meus conhecimentos e posso atualizar a minha prática profissional. Enfim, realizei a tarefa, digo, o projeto da HQ, em poucas horas, pois trabalhar na plataforma foi muito gratificante.

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o autor, “pesquisa[s] não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (Tardif, 2014, p.239), o intelectual afirma que o processo de ensino deve ser também estudado sob a ótica do professor pesquisador e não por pesquisadores que não possuem experiência concreta em sala de aula.

No Quadro 11 é exposto o Discurso C, no qual é constituído por expressões-chave e ideia central, intitulada: “Autodesenvolvimento”.

Quadro 11 - Discurso do Sujeito Coletivo C: Autodesenvolvimento

Eu gostei bastante da experiência de produção das HQs, tornam as aulas mais interessantes, dinâmicas e criativas, além do uso tradicional quadro e giz. Certamente, irei integrar essa ferramenta à minha prática pedagógica, por isso, já penso em utilizar essa ferramenta com meus alunos do sétimo ano.

Sem dúvidas, os estudantes têm um enorme potencial criativo e anseiam por aulas diferenciadas que dialoguem com seu meio e cultura, visto que, eles estão inseridos no mundo digital e a escola deve acompanhar, dar o suporte necessário a esse desenvolvimento.

Além disso, o professor deixa de ser a peça central do processo de ensino e aprendizagem, com isso, os alunos poderão realizar, na prática, a aquisição de novas habilidades e competências.

Fonte: Elaborado pela autora

Esse DSC dialoga tanto com o modelo TPACK, o qual busca integrar os conhecimentos pedagógicos, de conteúdo aos tecnológicos, quanto a “matriz de competências de professores para o uso das TICs”, elaborada pelo CIEB (2019), ao qual salienta que umas das competências do professor “é ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional”.

Segundo Tardif (2014, p. 223), “torna-se imperativo que os professores tenham capacidade de racionalizar suas próprias práticas, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la”, baseando-se, para isso, “na pesquisa de ensino num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como

sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (Tardif, 2014, p. 230).

Thurler (2002), ao encontro de Tardif (2014), menciona que é primordial que os professores sejam vistos como atores plenos de um sistema e que eles devem contribuir para transformar, engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências, fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto e médio prazo.

Nesse viés, Bacich (2018, p. 130) considera que, “a principal dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a incorporação das tecnologias digitais parece estar centrada no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor”. Além disso, conforme Lessard & Tardif (2008), o papel do docente pode ser transformado, deslocando o professor do centro da transmissão dos conhecimentos à assimilação e à incorporação destes pelos alunos que cada vez mais são competentes para realizar, de maneira autônoma, tarefas e aprendizagens complexas.

O Quadro 12, por sua vez, apresenta o Discurso D, elaborado a partir das expressões-chave e ideia central: Políticas Públicas.

Quadro 12 - Discurso do Sujeito Coletivo D: Políticas Públicas

Penso que, o maior desafio seria refletirmos sobre as possibilidades de adequação desse tipo de planejamento às escolas públicas. O acesso às novas tecnologias por parte das escolas ainda é precário. Haja visto que, nem todas as escolas possuem acesso à recursos digitais, quando muito, temos um laboratório de informática, bom e funcional, mas disputado por professores de diferentes áreas.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao encontro do DSC acima elaborado, Woicolesco, Santos e Peixoto (2022), constataram que, a partir da pesquisa realizada, evidencia que é necessário política pública - investimentos educacional e valorização profissional - para que haja o desenvolvimento de competências digitais na Educação Básica, a partir de formações iniciais e continuadas, possibilitando, dessa forma, uma sólida formação para o exercício da docência.

Soma-se a isso, o fato que, segundo Souza (2022, p. 24), os professores estão sendo constantemente cobrados na inovação do processo de ensino e de aprendizagem, porém as formações continuam teóricas, tradicionais e

mecanicistas”, ou seja, por mais que haja formações ofertadas pelo governo, essas ainda não estão alinhadas com a demanda escolar, a prática pedagógica, pois “as formações continuam teóricas, tradicionais, e mecanicistas” (Souza, 2022, p. 24).

O Quadro 13 apresenta o Discurso E, gerado a partir das expressões-chave e ideia central: Ampliação da Formação.

Quadro 13 - Discurso do Sujeito Coletivo E: Ampliação da Formação

Seria interessante alguns encontros online para que mais pessoas possam participar, ou ainda, ampliar o leque de participantes, que tivesse algo voltado para a Língua Estrangeira. Contudo, compreendo que foi uma pesquisa de dissertação e não algo ofertado pela SMED.

Fonte: Elaborado pela autora

Lévy (2010) argumenta que é por meio da formação contínua, da formação alternativa, [...] que está sendo constituído um *continuum* entre tempo de formação, por um lado, e tempo de experiência profissional e social, de outro. No centro desse *continuum*, todas as modalidades de aquisição de competências (incluindo a autodidática) vêm tomar seu lugar (Lévy, 2010, p. 176). Complementando ao mencionar que, “quanto mais nos comunicamos, mais nos deslocamos (...)” (Lévy, 2010, p. 193).

Ao encontro dos conceitos de Lévy (2010), Moran (2000) enquadra-se como educador e menciona que,

aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente. Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social. Aprendemos pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca, e pela convergência - pela organização, pela integração (MORAN, 2000, p. 23).

O autor (Moran, 2000, p. 32) demonstra a partir de suas colocações que, cada docente deve buscar formas adequadas de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Contudo, salienta que é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. No entanto,

não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de se sentir bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. (Moran, 2000, p. 32).

Por fim, o Quadro 14 expõe o Discurso F, redigido a partir das expressões-chave e ideia central: Sobrecarga Laboral.

Quadro 14 - Discurso do Sujeito Coletivo F: Sobrecarga Laboral

Eu escolhi uma poesia de Manoel de Barros, porque estava sem tempo para elaborar, criar uma narrativa de minha autoria. Infelizmente, não tive tempo hábil para me dedicar como pretendia, pode-se dizer que a falta de tempo acabou também por tolher meu impulso criativo. No entanto, eu sabia que teríamos um prazo para a entrega do material, por questões pessoais e profissionais - trabalhos burocráticos que a escola demanda -, eu me apercebi sem esse tempo.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme Tardif (2014b, p. 24), a pesquisa sobre a docência segue “sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças (...) os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a burocracia (...). E, ainda, complementa que, “os professores não são produtores das próprias formações porque, muitas vezes, “eles estão extremamente sobrecarregados” (Tardif, 2021, p.18).

Consoante a Tardif (2014b), Perrenoud (2002, p.17) afirma que “a formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos leva em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o real trabalho dos professores no dia a dia, em sua diversidade e ambiente atuais”.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 10 - Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora

A presente pesquisa teve como produto educacional um curso de formação continuada intitulado de “Formação Continuada para o Ensino do Gênero Textual Histórias em Quadrinhos: integrando as competências digitais às práticas pedagógicas” destinado aos professores de Língua Portuguesa, os quais lecionam no Ensino Fundamental para que possam tanto aperfeiçoar suas práticas pedagógicas quanto integrar as competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos, através de uma prática imersiva, utilizando-se de tecnologias digitais educacionais, direcionadas ao ensino de Gêneros Textuais.

Para tanto, esse produto educacional foi elaborado a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois entende-se que

o conhecimento como uma construção social, proveniente de práticas sociais das pessoas; portanto, conceitua a realidade social na qualidade de algo gerado, construído por pessoas, e existente em grande parte dentro de suas mentes. Penso que os esforços de pesquisa estão focalizados de acordo com as interpretações situadas historicamente e derivadas culturalmente da palavra-viva do mundo social (Yazan, 2016, p. 156).

Em outros termos, considerou-se a realização do curso de formação continuada direcionado à integração de competências digitais no ensino de Gêneros Textuais, no qual pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas,

podendo reduzir, dessa forma, os receios dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais educacionais.

O curso teve a duração de quatro semanas, entre 26 de junho a 17 de julho, com encontros semanais síncronos - presenciais no Laboratório de Informática da E.M.E.F. Profª Maria Helena Vargas Da Silveira - e assíncronos - via *Google Classroom*, isso porque, ocorreu o desastre climático no Rio Grande do Sul que paralisou as aulas durante o mês de maio de 2024.

Desse modo, tendo que (re)adequar toda a grade letiva, assim como os horários das aulas, pois alguns professores foram diretamente afetados. Assim sendo, o curso teve o cronograma apresentado no Quadro 4.

Após a aplicação ao grupo de professores, pretende-se disponibilizar como recurso de apoio aos docentes no repositório de objetos educacionais para a educação profissional e tecnológica da Setec/MEC, nomeado ProEdu. Visto que, esse “é uma ferramenta desenvolvida no âmbito da Rede e-Tec para reunir e disponibilizar recursos educacionais da educação profissional e tecnológica produzidos pelas instituições parceiras da Rede e-Tec e da Setec” (Brasil, 2017).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizar essa pesquisa, é de suma importância que seja retomado o questionamento que norteou toda essa investigação: Como propiciar aos docentes de Língua Portuguesa atuantes na E.M.E.F. Profª Maria Helena Vargas da Silveira a integração de competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos no ensino dos Gêneros Textuais 'História em Quadrinhos'?

A resposta para esse questionamento foi obtida durante o percurso dessa pesquisa: estudos relacionados; respostas às perguntas abertas e/ou fechadas; curso ofertado; interação com os sujeitos e elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo. Nesse ínterim, evidenciou-se que a formação continuada é um dos meios pelos quais o docente pode desenvolver suas competências digitais, tal como debater, refletir e, até mesmo, aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Assim sendo, esse curso de formação continuada ofertou aos cursistas uma aproximação para dialogar e refletir sobre o contexto em que estão inseridos, oportunizando ações a favor da construção coletiva e colaborativa de conhecimentos. O aperfeiçoamento das competências digitais ocorreu em momentos de exploração, manuseio, trocas de informações e aprendizagens sobre o uso das TDICs. No entanto, cabe destacar que, a imersão na tecnologia digital somente não garante a construção de conhecimentos tecnológicos educacionais, mas sim quando integradas às práticas pedagógicas e de conteúdos específicos, nesse caso, sobre o ensino do Gênero Textual HQ.

Nesse sentido, vale ressaltar que, embora os professores reconheçam a relevância do processo formativo ao processo de ensino e aprendizagem, ainda assim, quando ofertado, há pouca participação, haja visto que somente a metade dos potenciais cursistas concluíram a formação. Dessa maneira, como mencionado por dois dos concluintes, além da literatura estudada, infere-se que, a falta de tempo e sobrecarga de atividades pode ter sido o impeditivo à participação integral da formação.

Torna-se evidente que, embora a BNCC enfatiza a relevância do uso das TDICs no contexto educacional, assim como a BNC - Formação Continuada no contexto docente, ainda há pouca oferta de qualificação aos professores. Salienta-se, nas palavras de Tardif e Lessard (2014), "a formação profissional é deficiente, é dispersiva, pouco relacionada ao uso concreto do serviço (...). Ademais,

o papel do professor não cabe mais como transmissor do conhecimento e, sim, como ressalta Moran (2000), diante de tantas informações disponíveis nas mídias digitais, é preciso que o educador possa auxiliar os estudantes a buscar informações significativas, saber escolher quais informações são relevantes entre as possibilidades e compreendê-las cada vez mais. Antes, contudo, “o professor deve estar à frente e vivenciá-las” (Moran, 2000, p. 23).

Assim sendo, por meio dessa pesquisa, pode-se afirmar que, mesmo com empecilhos e desafios, as considerações dos sujeitos indicaram a relevância desta investigação em suas práticas pedagógicas, essencialmente por aprenderem uma nova competência digital, personalizá-la, conforme especificidades e poder aplicá-las em sala de aula. Em outros termos, possuem o discernimento de que a integração das tecnologias digitais educacionais nas práticas pedagógicas no ensino de HQ potencializa o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, tornando-os protagonistas na aquisição de novas habilidades e competências.

No entanto, a sobrecarga laboral, a falta de valorização e excesso de afazeres burocráticos dificulta aos docentes que realizem de modo efetivo as formações ofertadas para enriquecer suas práticas pedagógicas. Diante desse fato, os professores devem lutar para conquistar reconhecimento digno à profissão que, muitas vezes, é somente lembrado em épocas eleitorais.

Ao fim e ao cabo, espera-se que essa investigação inspire outros tantos (futuros) pesquisadores, aos quais possam (re)pensar o exercer da própria profissão, que esses estejam embasados na vivência profissional docente. Para, então, aperfeiçoar os cursos de formação continuada, os quais devem estar em constante atualização para que o processo de ensino e aprendizagem transforme-se, em consonância com as demandas contemporâneas.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAABA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2013, vol.22, n.40, p.95-103. ISSN 0104-7043.

ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed., 2009.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 3ª ed., 2008.

BACICH, L. Formação Continuada de Professores: Novos Olhares para os Desafios da Educação. In_ BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.129-152.

BRASIL. **CNE Aprova Diretrizes para Escolas Durante a Pandemia**. Ministério da Educação. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051> Acesso em: 10 de junho de 2021.

BRASIL. **Repositório de objetos educacionais para a educação profissional e tecnológica da Setec/MEC (ProEdu)**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/30000-uncategorised/68181-proedu#:~:text=O%20reposit%C3%B3rio%20de%20objetos%20educacionais.e%2DTec%20e%20da%20Setec>> Acesso em: 19 de novembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020b**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CIEB: **Marco Conceitual Escola Conectada**. São Paulo: CIEB, 2021. *E-book em pdf*.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CIEB: **notas técnicas #8: Competências de professores e multiplicadores para uso de TICs na educação**. São Paulo: CIEB, 2019. *E-book em pdf*. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB-Notas-T%C3%A9cnicas-8-COMPET%C3%80NCIAS-2019.pdf>>. Acesso em: outubro de 2023.

ESPERANÇA, A. C. Formação continuada de docentes do ensino fundamental para o planejamento das aulas no modelo híbrido – Laboratório Rotacional. **Dissertação (Mestrado)** – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, 2021.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 08 junho 2021.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Tradução George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo: Nossos modos de pensar, nosso eu coletivo**. SP: Andreoli, 2017.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M. C.i. **O sujeito coletivo que fala**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online] v.10, n.20, p.517-24, jul/dez 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/QQw8VZh7pYTwz9dGyKvpx4h/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: março de 2023.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. 1. Ed. – São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. Ed. – São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCAS, M.; & MOREIRA A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: <https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%C3%Aancia%20Digital%20Educadores.pdf>. Acesso em : 25 de março de 2023.

MACEDO, J. P. **Prefeitura busca ampliar ensino de turno integral nas escolas**. Disponível em: <<https://www.pelotas.com.br/noticia/prefeitura-busca-ampliar-ensino-de-turno-integral-nas-escolas>> . Acesso em: outubro de 2023.

MACHADO, Nilson José. Sobre a Ideia de Competência. In_ **As Competências para Ensinar no Século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação** / Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino Macedo Nilson Jose Machado e Cristina Dias Alessandrini; Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p . 137-155.

MACIEL, E.M. Tecnologias na Educação Básica: a articulação da tecnologia digital com o ensino da Língua Portuguesa. In_ MENEGAIS MACIEL, E. **Tecnologias Na Educação Básica: A articulação da tecnologia digital com o ensino da língua**

portuguesa. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 5, n. especial, 2022. DOI: 10.5335/rbecm.v5iespecial.12825. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/12825>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. Um Gênero Quadro a Quadro: a história em quadrinhos. In_ Dionisio, A. P.; MACHADO, A. R.; Bezerra, M. A (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 5ª ed., 2007, p. 194-207.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, Jun. 2006.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAN, J. **Desafios que as Tecnologias Digitais nos Trazem**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/desaf_int.pdf >. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

MORAN, J. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf> >. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda. In_ BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. **Tecnologias Digitais para uma aprendizagem Ativa e Inovadora**. 2017 Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf > Acesso em: 31 de maio de 2021.

MOREIRA, E. O.S. ; SICSÚ, D. **Novas Tecnologias e o Professor de Língua Portuguesa: caminhos e desafios na escola**. Disponível em: < <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://repositorioinstitucional.u.br/bitstream/riuea/3903/1/Novas%20tecnologias%20e%20o%20professor%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa-%20caminhos%20e%20desafios%20na%20escola.pdf> > Acesso em: 19 de outubro de 2023.

NAKASHIMA, R. H.; PICONEZ S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. In_ **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016.. DOI: 10.14244/198271991605. Disponível em: < <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1605>. > Acesso em: 20 dez. 2022.

NETO, Viana Patrício B.; COSTA, Maria da Conceição. **Saberes Docentes: Entre Concepções e Categorizações**. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269>>.

Acesso em: 13 de outubro de 2021.

NETO, S. S.; AYOUB E. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. In_ **Pro-posições**. Campinas, S. V.32. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0145> > Acesso em: 19 de outubro de 2023.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**.1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, H. A. de. **A formação continuada de professores para atuação na cibercultura: contribuições de um curso de extensão à luz das competências digitais**. 2023. 137f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Tocantins, , Palmas, 2023.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In_ **As Competências para Ensinar no Século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação** / Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino Macedo Nilson Jose Machado e Cristina Dias Alessandrini; Trad. Claudia Schilling e Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-33.

PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: novembro de 2023.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L.M.A.; SILVA, M.F.; MINUZI, N. A.; SAIDELLES, T. **Desafios e oportunidades para a mediação pedagógica em tempos de Covid-19: um olhar com base nas competências digitais**. Taquara/ RS FACCAT, v.9, n.1, p. 36 -47, 2020 Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1865>>. Acesso em: 07 junho 2021.

SILVA, Ketia Kellen A.; BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências Digitais na educação: Uma Discussão acerca do Conceito**. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>> . Acesso em: 08 de junho de 2021.

SILVA, Maria da Graça Moreira da, **CIEB: notas técnicas #15: autoavaliação de competências digitais de professores**. São Paulo: CIEB, 2019. *E-book em pdf*. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB_NotaTecnica15_junho_-2019.pdf > . Acesso em: Acesso em: outubro de 2023.

SOUZA, D.G. **Desenvolvendo as Competências Digitais dos Professores para Utilização das TDICs na Educação Básica.**Dissertação de mestrado, Educação (Área de Especialização em Educação e Tecnologias Digitais), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2022.

TARDIF, M. O Trabalho Docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In_ **Caderno de Educação** - FaE/UFPel, Pelotas (16): 15 - 47, jan./jun. 2001.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17.Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf> Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício de Professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THURLER, Mônica Gather. O Desenvolvimento Profissional dos Professores. In **As Competências para Ensinar no Século XXI:** a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação / Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino Macedo Nilson Jose Machado e Cristina Dias Alessandrini; Trad. Claudia Schilling e Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 61-87.

WOICOLESCO, V. G.; SANTOS, D. L.; PEIXOTO, R. T. S. . **Competências Digitais Na Educação Básica Em Contextos Emergentes: reflexões sobre práticas pedagógicas e formação docente.** Revista Panorâmica online, [S. l.], v. 37, 2023.

Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1546>> . Acesso em: 19 set. 2023.

YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. In_ **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan./abr. 2016.

YIN, R. L. **Estudo de caso:** planejamento e métodos (2a ed). Porto Alegre: Bookman, 2002.

YIN, R. I. **Pesquisa de estudo de caso:** design e métodos. 5ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

APÊNDICE A - Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Câmpus Pelotas - Visconde da Graça
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação
Curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação

Pelotas, 27 de novembro de 2023.

Ilma. Sra. Adriane Silveira
Secretária Municipal de Educação e do Desporto/SMED-Pelotas

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Vimos através desta apresentar a aluna **Ivonicé Mesquita Sigales**, matriculada regularmente no curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED), do Câmpus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG), do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

A aluna desenvolve o projeto de pesquisa: **Formação continuada de docentes: integrando competências digitais às práticas pedagógicas**, com a orientação do Prof. Dr. João Ladislau Barbará Lopes.

O objetivo da pesquisa é desenvolver como produto educacional um curso de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Fundamental para que possam tanto aperfeiçoar suas práticas pedagógicas quanto integrar as competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos, através de uma prática imersiva, utilizando-se de tecnologias digitais educacionais, direcionadas ao ensino de Gêneros Textuais.

A pesquisa será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Helena Vargas da Silveira, tendo como sujeitos da pesquisa os docentes de Língua Portuguesa da escola.

Atenciosamente,

Prof. Dr. João Ladislau Barbará Lopes
Coordenador do PPGCITED - CaVG - IFSul
Curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação

Documento assinado eletronicamente por:

- João Ladislau Barbara Lopes, COORDENADOR(A) - FUC1 - VG-CMCTE, em 26/11/2023 21:09:39.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/11/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsul.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 257657

Código de Autenticação: 597237f36d



APÊNDICE B - Instrumento Inicial de Coleta de Dados

Olá, professora!

Seja muito bem-vinda ao Curso de Formação Continuada: "Ensino de História em quadrinhos: integrando as competências digitais às práticas pedagógicas", destinado às educadoras de Línguas da E.M.E.F. Profª Maria Helena Vargas da Silveira.

O objetivo geral desta formação é que as profissionais possam tanto aperfeiçoar as práticas pedagógicas quanto ampliar as competências digitais, através de uma prática imersiva sobre o ensino de histórias em quadrinhos, utilizando-se tecnologias digitais educacionais.

O Curso terá a duração de quatro semanas, com encontros síncronos - às quartas-feiras - e assíncronos - via *Google Classroom*, com duração de 10h. Após a conclusão, as professoras receberão um certificado emitido pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação - IFSul / CaVG. Por ser uma pesquisa acadêmica, os sujeitos da pesquisa terão suas identidades mantidas em sigilo.

Agradeço imensamente a participação de cada uma de vocês, muito obrigada!

Formulário disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf6SZltabYkJUdLsxenqHngDwNYzv6lebZ-20XqfH-ZkKz3SA/viewform?usp=send_form

1. Nome Completo:
2. E-mail:
3. Há quantos anos és formada em Letras? Por qual instituição?
4. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) foi um componente estudado na tua formação inicial? Ao teu ver, qual é a relevância atribuída?
5. Quais cursos de formação costumava realizar durante a tua trajetória profissional?
6. Durante a pandemia de COVID-19 aprendeste novos recursos digitais educacionais para lecionar no ensino remoto emergencial (ERE)?
7. Estás de acordo em participar desse curso de formação continuada? Para participar desta pesquisa, preencha o documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e envie assinado à pesquisadora.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: Formação Continuada para Docentes de Língua Portuguesa: integrando competências digitais às práticas pedagógicas no ensino do gênero textual.

Instituição realizadora da Pesquisa: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas - Visconde da Graça.

Pesquisadora responsável: Ivonice Mesquita Sigales.

Objetivo: desenvolver como produto educacional um curso de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Fundamental para que possam tanto aperfeiçoar suas práticas pedagógicas quanto integrar as competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos, através de uma prática imersiva, utilizando-se de tecnologias digitais educacionais, direcionadas ao ensino de Gêneros Textuais Histórias em Quadrinhos.

Procedimentos a serem utilizados: A pesquisa será realizada a partir de dados coletados junto aos docentes da E.M.E.F. Profª Maria Helena Vargas da Silveira. Para isso, será solicitado aos sujeitos que participem de uma formação continuada e respondam a um questionário sobre as temáticas relativas à investigação. Os dados coletados serão utilizados para posterior tabulação e análise. Há o comprometimento da pesquisadora em não divulgar os nomes dos participantes, nem mesmo as informações que possam vir a expô-los, garantindo o sigilo e a privacidade absoluta de seu anonimato. Além disso, o sujeito da pesquisa terá os esclarecimentos desejados e a assistência adequada, se necessário, antes e durante a realização da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção frente a pesquisa aqui apresentada.

Pelotas, ____ de _____ de 2024.

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE D - Instrumento de Coleta de Dados Final

Prezada Professora,

A proposta do presente estudo surgiu a partir de um questionamento durante a pandemia de COVID-19 aliado ao cotidiano profissional da pesquisadora, na qual transitou por mais de uma década pelas modalidades de ensino. Nesse viés, a pesquisa consistiu em desenvolver como produto educacional um curso de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa para que possam tanto aperfeiçoar suas práticas pedagógicas quanto integrar as competências digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos.

Este instrumento de coleta de dados tem por objetivo registrar suas percepções sobre o uso das Tecnologias Digitais da informação e Comunicação (TDICs) em ambiente escolar, assim como identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, no intuito de buscar estratégias de como aliar o uso de tecnologias digitais aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdos, já adquiridos. Os dados coletados serão utilizados na Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação no IFSul/CAVG. No entanto, esses dados serão mantidos em anonimato.

Imensamente grata por tua participação.

Formulário disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfnU5wZxNGY0Qv8zvOj1O0HBEzpIFBrLt4TiwO4GSjfOcgS7A/viewform?usp=sf_link

1. Na tua opinião, a formação continuada que participaste - a partir de uma plataforma digital - ampliou a tua aprendizagem sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Línguas? Explique.
2. Na sua opinião, o material pedagógico disponibilizado contribuiu para que elaborasse tua própria HQ ao final da formação continuada? De que maneira? Explique.
3. Quais sugestões tu farias para a melhoria desta proposta de formação continuada?
4. A partir da participação desse curso, discorra sobre a experiência que tiveste. Em outros termos, acreditas que pudesse compreender ou (re)descobrir alguma competência digital que integrarás à prática pedagógica?