

CONTRIBUIÇÕES DE TDIC NA IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PDE/PR

TDIC CONTRIBUTIONS IN IMPLEMENTING DIDACTIC-PEDAGOGICAL PRODUCTION OF PORTUGUESE LANGUAGE IN PDE/PR

Ednéia Aparecida Bernardineli Bernini¹

BERNINI, E. A. B. Contribuições de TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de língua portuguesa do Pde/Pr. **Akrópolis** Umuarama, v. 27, n. 1, p. 61-74, jan./jun. 2019.

DOI: 10.25110/akropolis.v27i1.7631

RESUMO: Pretendemos neste artigo apresentar um pequeno recorte da tese: “As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa” (BERNINI, 2017). As bases teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa têm como eixo central de condução os pressupostos da Linguística Aplicada que compõem a base para a compreensão do momento sócio-histórico sobre Letramentos presentes em contexto educacional. Por isso, a literatura sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no âmbito educacional, também contribui para compreensão de nosso enfoque. Pretendemos neste artigo responder uma das questões problematizadoras da pesquisa: quais Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estavam mais presentes nas propostas de implementação dos professores em processo de formação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR? Um dos objetivos foi investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Formação de Professores. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This paper aims at presenting a small stretch of the thesis referred to as “Digital Information and Communication Technologies (DTIC) in the practices of PDE/PR for teachers of Portuguese” (BERNINI, 2017). The theoretical-methodological foundations that underlie the research are based on Applied Linguistics assumptions that form the base for the understanding of the current social-historical moment related to Literacy within educational contexts. Thus, the literature related to Digital Information and Communication Technologies within an educational context also contributes to the understanding of the main purpose of the research. The paper aims at answering one of the central questions to the research: which Digital Information and Communication Technologies were present in the implementation proposals of teachers in training by the Education Development Program (*Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE /PR*)? One of the goals was to investigate the contributions of DTIC in the implementation of didactic-pedagogical production related to the teaching of Portuguese from the PDE/PR.

KEYWORDS: Digital Information and Communication Technology; Teacher Education; Portuguese Language.

¹Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-PR (2017), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá-PR (2003) e três Especializações: Literatura e Língua Portuguesa (2000); Mídias Integradas na Educação (2011) e Ensino e Aprendizagem de Línguas (2019). Professora da rede pública estadual de educação básica, vinculada a Secretaria de Educação do Paraná - SEED/PR.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos um momento em que se dá à prática pedagógica ênfase na construção de significados, na contextualização, na interação em sala de aula. Os recursos midiáticos e tecnológicos digitais podem estar presentes nessa prática, considerando o atual momento sócio-histórico e os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, o aluno não pode ser visto como mero receptor, passivo, mas como um dos responsáveis pela interação, por isso as atividades desenvolvidas em sala precisam considerar o que os alunos sabem, os seus conhecimentos prévios, as suas experiências, as suas leituras, os seus domínios, inclusive sobre o uso das tecnologias. Além disso, ao professor é cobrada a necessidade de estar preparado para este momento, para fazer uso 'acertado' desses recursos, libertando-se um pouco do livro didático (ainda tão presente), com vistas à formação desses alunos, por isso a necessidade de formação continuada do professor, inclusive com enfoque no letramento tecnológico-digital. De acordo com Mauri e Onrubia (2010, p.118), "[...] o que o professor deve aprender a dominar e a valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura da aprendizagem". Por isso, a formação precisa ir além do domínio técnico, instrumental, pois este momento sócio-histórico demanda conhecimento dessa nova cultura da aprendizagem, mencionada pelos autores. Para Freitas (2010, p. 338):

Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

Em nosso trabalho, essa exigência e esses conhecimentos estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas, aos letramentos demandados em contexto educacional, inicialmente pelos professores. O foco deste trabalho está, pois, no levantamento e na análise de implementações referente às propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa no processo de formação continuada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR,

especificamente em práticas subsidiadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC. Nosso recorte contempla artigos e propostas didático-pedagógicas relativos aos anos de 2007 a 2012, os únicos disponíveis até o momento da pesquisa.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A internet, com todo o seu potencial e suas possibilidades de uso, "[...] veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabem mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado" (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 108), se é que algum dia foi assim, haja vista a complexidade do fazer pedagógico. Mesmo assim, repensar a nossa prática de ensino de Língua Portuguesa – de leitura, escrita, oralidade e análise linguística – por meio desses novos recursos, pode abrir possibilidades para novas estratégias, novas conquistas, novas práticas de letramento, para as quais o professor precisa estar preparado, o que acreditamos estar acontecendo por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE,³ ofertado pelo estado do Paraná – PDE/PR, aos professores da rede pública da Educação Básica.

A Educação não pode ficar alheia a este novo momento sócio-histórico, permeado tecnologicamente por aparatos analógicos e digitais, pois ao ensino são cobradas novas práticas pedagógicas que contemplem os mais diversos letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais, nas mais diversas esferas da atividade humana presentes na sociedade. Por isso, nosso interesse de pesquisa, tanto em relação à formação continuada de professores, quanto em relação às práticas pedagógicas com TDIC, demandadas pela complexidade do funcionamento da linguagem contemporânea. Precisamos tirar o máximo proveito das possibilidades que as TDIC oferecem para o manejo da informação, para a interação, para o compartilhamento e colaboração na abordagem de situações e problemas, para o estabelecimento e conquista de objetivos pessoais e sociais.

Os estudos sobre Letramento buscam

³As siglas são as mesmas tanto para o Plano de Desenvolvimento da Educação, que é o PDE nacional, quanto para o Programa de Desenvolvimento Educacional, que é o PDE do Paraná, foco de nosso trabalho.

contribuir para reflexões sobre novas possibilidades de ação pedagógica a fim de se “[...] repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados” (GOU-LART, 2007, p. 41), não apenas alfabetizados.

O termo Letramento, cuja origem vem do vocábulo inglês *literacy* (STREET, 1984), produziu e continua produzindo pesquisas, reflexões e discussões em âmbito nacional por vários autores, entre eles, Soares (2004). De acordo com essa autora, o termo em sua origem “[...] designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia [conjunto de técnicas para ler e escrever] quanto a seu uso competente nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 91, inserção nossa). Porém, ainda não é essa concepção que ocorre no Brasil, por isso, essa autora faz uma incursão temática relacionando o termo letramento à escolarização e à alfabetização.

Em relação à escolarização, enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da aprendizagem de habilidades básicas de leitura e de escrita, o letramento refere-se ao “[...] desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 89). Entretanto, segundo Kleiman (1995, p.18), “[...] as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”. Já, segundo Oliveira (2010, p. 129), “[...] as práticas de letramento tanto constituem quanto são constituídas pela cultura”, ou seja, os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados,

[...] por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal. (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 11).

No caso de nosso trabalho, os componentes culturais estão presentes nas práticas de ensino–aprendizagem, fazem parte do conhecimento de professores e alunos envolvidos no processo ensino–aprendizagem. Ambos dominam a tecnologia da escrita e buscam fazer uso

de um conjunto de técnicas para ler e escrever por meio do domínio de tecnologias digitais, portanto são letramentos distintos.

Precisamos considerar a diversidade de tipos de letramento, em relação ao professor em formação continuada, por exemplo, que pode apresentar domínios culturais diferentes, inclusive, acerca de domínios digitais. Precisamos levar em consideração também os tipos de letramento em relação ao nosso alunado e não o considerar letrado ou iletrado, pois os estudantes da atual geração apresentam uma relação diferente com as tecnologias digitais, diferente das gerações anteriores. Ainda segundo Silva e Araújo (2012, p. 684), “[...] os sujeitos, conforme o contexto sócio–histórico no qual estão inseridos, bem como o seu Histórico de Letramento [...], demonstram níveis de letramento distintos”. É inegável o impacto das TDIC para o desenvolvimento dos letramentos dos envolvidos no processo ensino–aprendizagem. Segundo Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 51), a tecnologia contribui

[...] para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico.

E esse é o momento sócio–histórico das TDIC e das possibilidades que elas oferecem, ou exigem, nos mais diversos contextos; entretanto, o contexto educacional esbarra-se no aspecto financeiro, que limita a inserção das TDIC de forma efetiva e das possibilidades pedagógicas oferecidas por elas. Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 60) afirmam que o impacto cognitivo das TDIC “[...] reside nas práticas dentro das quais elas são utilizadas, no seu papel de mediação das atividades realizadas por meio dessas práticas”, com o objetivo de desenvolver os letramentos. Logo, os impactos cognitivos ficam prejudicados em função das limitações financeiras impostas ao contexto educacional.

É evidente que um bom nível de letramento tecnológico–digital acaba influenciando, às vezes até mesmo de forma decisiva, para que a aprendizagem em outros âmbitos possa progredir com maior facilidade.

Primeiramente, apresentamos a sigla a qual nós optamos – TDIC, para nos referirmos

às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Afonso (2002), ao discutir sobre o acesso universal e a infoinclusão, adverte sobre as expressões e siglas utilizadas para a difusão mundial da microinformática e da interconexão de computadores:

Uma delas é uma sigla simbolizando as tecnologias digitais de informática e de redes de troca de dados – TICs, ou *Tecnologias de Informação e Comunicação*. A rigor a sigla deveria ser TDICs, porque tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX. (AFONSO, 2002, p. 169, grifos do autor).

Ao falar em tecnologias, não podemos nos limitar a pensar apenas no computador e suas ferramentas, mesmo vindo a nossa mente como uma das últimas tecnologias. Sabemos que são muitos os artefatos que fazem parte da realidade da sociedade e de algumas escolas que são utilizados no processo de ensino e aprendizagem, alguns com mais, outros com menos intensidade, por justificativas as mais variadas. Entretanto, como forma de delimitar nosso trabalho, ao discutirmos as tecnologias educacionais, nosso foco são as tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDIC, por acreditarmos que nosso contexto educacional demanda uma análise científica no que tange ao uso desses novos recursos na Educação. Afinal, para cada tecnologia com a qual convivemos simultaneamente, há uma ênfase particular em determinadas dimensões e exigências cognitivas as quais a Educação não pode negligenciar, inclusive, em um processo de formação continuada de professores.

Apresentamos uma breve explicação de como se apresentava o PDE no momento de nossa pesquisa, para elaboração de nossa tese, pois como é um programa de envolve políticas públicas, mudanças são sempre efetivadas, nem sempre para melhorar. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR – era um modelo de formação que proporcionava aos professores o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. No primeiro ano, eles frequentavam as Instituições de Ensino Superior públicas do Estado de forma presencial. Já no segundo ano, os cursos eram realizados

em momentos semipresenciais, pois os professores PDE retornavam com 75% das aulas para as escolas de origem, onde implementavam um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, exigência do PDE, bem como acompanhavam pelo portal da SEED outro modelo de formação, o Grupo de Trabalho em Rede – GTR, como tutores, direcionado para outros professores da rede pública, por meio de atividades colaborativas no Portal Dia a Dia Educação, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação. Durante esse segundo ano, os professores ainda continuavam reunindo-se com o orientador da IES para finalização de um artigo que juntamente com uma produção didático-pedagógica eram publicados na página do PDE no Portal Dia a Dia Educação (SEED/PR, 2014).

Ao longo do processo de formação realizado no PDE, os professores em formação desenvolviam, por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – o Moodle – adotado pela SEED/PR na estrutura AVA –, denominado escola, uma formação com professores da mesma área de atuação, eram os GTR: local onde eram discutidos materiais em desenvolvimento na pesquisa do professor PDE, com intenção de troca de informações. Moraes e Teruya (2010, p. 16) consideram a orientação e o desenvolvimento do GTR uma atividade de “[...] democratização do conhecimento”, pois é por meio dela que “[...] o Professor PDE socializa os conhecimentos apreendidos, desde o início do Programa, para os demais professores da rede pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação”. Para essas autoras, o PDE

[...] é uma oportunidade de potencializar esforços e possibilidades de enfrentamento das contradições e desafios que marcam o trabalho docente, especialmente em uma época de supervalorização da técnica, em detrimento do conhecimento humano. (MORAES; TERUYA, 2010, p. 19).

Embora esse enfrentamento possa ficar apenas nos níveis de reflexão e discussão, sem mudanças efetivas em ações pedagógicas, dadas às condições encontradas, não estamos desmerecendo essa oportunidade.

As atividades do Programa divididas em dois anos eram organizadas em três eixos: Eixo 1 – atividades de integração teórico-práticas; Eixo 2 – atividades de aprofundamento teórico;

e Eixo 3 – atividades didático–pedagógicas com utilização de suporte tecnológico constituindo o que o próprio documento síntese nomina de Plano Integrado de Formação Continuada. Mesmo com a existência desses três eixos formadores e com os vários processos de troca e envolvimento entre universidade, escolas, SEED e professores PDE/PR, era no momento de implementação da produção didático–pedagógica que os professores enfrentavam as dificuldades da realidade da escola pública.

Na página da SEED, especificamente no que se refere ao PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional (SEED/PR, 2014), encontramos a definição do Programa, o objetivo, informações sobre quem pode participar, sobre o afastamento, sobre o aproveitamento de titulação, sobre a proposta pedagógica, um vídeo institucional, bem como *links* que direcionam para documentos e leis.

Conforme o Portal Dia a Dia Educação (PARANÁ, 2013), em Produções PDE, a série Cadernos PDE, distribuídos em dois volumes, é constituída pelos Artigos Científicos – volume I – elaborados pelos professores PDE, cujas sinopses são disponibilizadas por disciplina para pesquisa e pelas Produções didático–pedagógicas – volume II (SEED/PR, 2014). Essa disponibilização possibilitou–nos a seleção de nossos objetos de pesquisa.

Convém destacar um alerta feito por Ogliari (2012) sobre a possibilidade de mudança na prática escolar dos professores PDE, ressaltando que isso dependerá de algumas variantes: as “[...] condições de formação ofertadas ao professor na IES, e a própria IES, quando participa do PDE e as condições que se ofertam aos professores PDE e às escolas em que implementam seus projetos” (OGLIARI, 2012, p. 5). Portanto, essa é uma equação cujo processo e resultado final dependem de vários fatores.

Na sequência, adentraremos ao campo das análises mediante as informações e os dados coletados dos artigos. Iniciamos por investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa dos professores em formação pelo PDE/PR.

A PRESENÇA DAS TDIC EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir da seleção preliminar e da leitura

dos artigos dos professores PDE/PR selecionados, fizemos um levantamento das TDIC citadas nos artigos para uso no momento da implementação da produção didático–pedagógica com os alunos. Esse resultado pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1: TDIC referenciadas em todos os artigos

PDE (ano)	Quantidade de artigos	TDIC referenciadas nos artigos
2007	8	Internet, blog, Orkut, hipertexto, Hagáquê.
2008	3	Internet, blog, revista online, cartões virtuais.
2009	37	Internet, blog, (sala/laboratório) informática, software de apresentação, web rádio, Audacity, sites, software de edição de vídeo – Kdenlive, editor de texto e slides, jornal eletrônico, Youtube, chat, e– mail, wikis, moodle, hipertexto, portfólio eletrônico, filmes de animação stop motion, webreportagem, fanzines, jogos online, links, Pbworks, blogs, vídeo, site, SlideShow, Movie Maker, projetor multimídia, correio eletrônico, Google Docs.
2010	29	Internet, blog, webquest, link, Power point, informática, rádio web, Audacity, editor de texto, Kdenlive, jornal online, e– mails, audiobook, sites, Hagáquê online, Twitter.
2012	24	Internet, blog, sites, jornal online/virtual, PhotoScape, e– mail, fanfics, Google, gravação de CD, podcast, Youtube, Twitter, celular, pen drive.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos dados acima, alguns

usos se destacam e aparecem em todos os anos de realização do PDE. Alguns professores são mais generalistas ao apresentarem os recursos utilizados, enquanto outros são mais específicos e citam o programa de computador utilizado. Os *softwares* são os mais variados, desde editor de texto e de slides, imagens, áudio, vídeo, sendo que alguns professores são específicos ao citá-los: Audacity, Kdenlive, Slideshow, Movie maker, Power Point, Podcast, Photoscape, Moodle, Fanfics, Webquest. Há professores que acabam citando o *hardware* a ser utilizado, tais como: Projetor de Multimídia, Pen Drive, CD.

Redes sociais como Blog, Orkut, Twitter e Youtube também estão presentes como recursos referenciados pelos professores na aplicação da proposta de ensino. Alguns artigos apresentam a utilização de sites para pesquisa e leitura, outros especificam o site que fora pesquisado.

Inicialmente, esses dados confirmam a nossa pressuposição: de que os professores estão fazendo uso das TDIC, ou pelo menos pensando sobre elas, e a formação continuada contribuiria para essa atualização e motivação dos professores em preparar propostas didático-pedagógicas cujas implementações envolvam uma tecnologia digital, proporcionando ao aluno um letramento tecnológico-digital, haja vista as propostas de atividades que exigem letramentos de caráter multimodal, multissemiótico ou hipermediático. Ainda não podemos afirmar que as práticas dos professores sejam inovadoras e atendam a essa perspectiva, e que suas propostas contemplem o que Rojo (2012, p.13) caracteriza como multiletramentos, cujo conceito:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Entretanto, os artigos apresentam uma variedade que possibilitaria essa multiplicidade semiótica. Constatamos que os professores estão selecionando TDIC e utilizando no momento de implementação da produção didático-pedagógica (ou pelo menos tentando) as tecnologias mais recentes disponíveis, o que é possibilitado pelo atual contexto *cyber*.

Além desse levantamento geral de todos os artigos previamente selecionados, consideramos também relevante levantar as TDIC citadas pelos dezesseis artigos a partir do retorno do questionário, limitando, portanto, o *corpus* de nossa pesquisa para dezesseis artigos, ou seja, podemos contar com a colaboração de 16 informantes – todas professoras PDE/PR – especificadas como p1, p2 ... p16. Esse levantamento pode ser visto no quadro a seguir. Enquanto no levantamento anterior nós optamos por não especificar o laboratório de informática e o computador como TDIC referenciadas no artigo, no quadro a seguir eles são apresentados.

Quadro 2: TDIC referenciadas nos dezesseis artigos

P	TDIC referenciadas
p1	Laboratório de informática, computador, internet, blog, vídeo.
p2	Internet, PowerPoint, Orkut.
p3	Hipertexto, sites específicos da internet, PowerPoint, jornal virtual.
p4	Sala de informática, computador, internet, jornal virtual, site específico.
p5	Computador, internet, página colaborativa wiki, Pworks, blogs, vídeo, sites, Slide Show, Movie Maker, projetor multimídia, correio eletrônico, Google Docs.
p6	Computador, software de edição de vídeo – Kdenlive.
p7	Internet.
p8	Laboratório de informática, computador, internet, blog.
p9	Computador, internet, celular, pen drive.
p10	Laboratório de informática, internet, blog.
p11	Laboratório de informática, computador, internet, emails.
p12	Internet, blog, vídeos.
p13	Laboratório de informática, computador, editor de texto, PowerPoint.
p14	Twitter.
p15	Laboratório de informática, computador, internet, software de apresentação.
p16	Vídeo do Youtube; blog.

Fonte: Elaboração própria.

Neste momento, convém retomar um argumento utilizado por Porto (2012, p. 186): “[...]”

pensar o computador na escola não significa somente pensar na ferramenta, mas nos processos de práticas pedagógicas que ele pode propiciar com a mediação dos professores”, em função da presença dessa ferramenta, do que ela pode oferecer e do que o professor fez uso, do envolvimento dos alunos e das possibilidades de desenvolvimento de práticas multiletradas.

Entretanto, assim como ocorreu no levantamento realizado por Almeida e Silva (2011), em que as tecnologias foram utilizadas para apoio às atividades ou para motivação dos alunos, em nossa pesquisa observamos que a maioria dos recursos ou ferramentas utilizadas – praticamente todas – para o trabalho com alunos refere-se ao uso de recursos não específicos para a Educação, como os softwares educacionais, mas recursos tecnológicos de uso comum, dentro ou fora da escola, como o computador, a internet e os *softwares* de produção e apresentação de texto, vídeo e imagem. Isso sugere, segundo essas autoras, “[...] a criação de uma ecologia cognitiva com o envolvimento de tecnologias, pessoas, valores, práticas e significados, que se transformam mutuamente nas práticas desenvolvidas” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 16).

Pode não ser o ideal, pois as práticas pedagógicas apresentam-se de forma ainda muito incipientes, porém as professoras estão fazendo uso desses recursos dentro de suas possibilidades e de seus domínios, tentando apropriar-se dessa cultura digital, mesmo ainda distante da perspectiva defendida por Almeida e Silva (2011, p.16) de web currículo, em que “[...] tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4). Entretanto, mediante formação inicial e continuada, e diante da realidade na qual estão imersas, essas professoras e as suas práticas pedagógicas pretendidas são representativas de um novo momento da Educação.

Essas tecnologias estão diretamente relacionadas aos objetivos propostos, como veremos a seguir, para a implementação de seu projeto de intervenção pedagógica, embora algumas precisem adaptar suas propostas e alterações da prática são relatadas, pois apenas duas professoras – p8 e p11 – conseguem aplicar o material didático-pedagógico exatamente como proposto desde o início.

Algumas professoras precisam fazer alterações, mediante dificuldades encontradas

no momento de implementação, muitas vezes, demandadas pelas TDIC, mesmo que citadas no artigo. Isso ocorre com p2, por exemplo. Em função do não acesso por parte dos alunos ao computador/*internet/Orkut*, essa professora precisa continuar com as aulas e a implementação precisa ocorrer. P4, também, tinha intenção de produzir um jornal virtual, mas a produção não acontece. O mesmo ocorre com p5, que cita vários recursos, mas não faz uso de todos eles em sua implementação.

P6 cita o software de edição de vídeo Kdenlive, tanto no artigo quanto na produção didático-pedagógica, mas também cita no questionário a utilização de editor de texto. P14, apesar de não citar no artigo, utiliza o computador, mas principalmente os celulares dos alunos. As demais professoras, p1, p3, p7, p9, p10, p12, p13, p15 e p16 utilizam as TDIC citadas no artigo, com alterações do que foi proposto inicialmente em relação ao que foi realmente realizado. Essas alterações são apresentadas e discutidas no trabalho completo, em Bernini (2017).

Esses levantamentos, em relação a essas tecnologias, contribuem para pensarmos sobre as TDIC em contexto escolar e em um dos objetivos específicos da tese e apresentado neste artigo: Investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, ou pelo menos a possibilidade de contribuição, pois as implementações efetivas dos projetos na escola é que comprovam essa contribuição. Porém já há reflexões e registros de interesse em utilizar as TDIC em práticas pedagógicas. Convém destacar o que afirma Scorsolini-Comin (2014, p. 449):

Quando falamos em TDIC não estamos, necessariamente, abordando a questão da qualidade do ensino, mas as potencialidades que essas tecnologias abrem para que os processos de ensino-aprendizagem sejam revistos, incrementados e transformados.

Esperamos que essas tecnologias não tenham sido apenas referenciadas nos artigos, mas que elas tenham sido incorporadas ao ensino. A análise dos modelos de ensino-aprendizagem que aparecem no momento de implementação da produção didático-pedagógica desenvolvida com a utilização das TDIC elucidam melhor essa questão e podem ser lidas no trabalho

completo (BERNINI, 2017).

De alguma forma, essas tecnologias estão sendo incorporadas em práticas escolares, por isso a necessidade de investigar a contribuição que as TDIC podem fazer para o ensino–aprendizagem que, no caso de nossa pesquisa, é concretizada em práticas no momento de implementação da produção didático–pedagógica de Língua Portuguesa.

Afinal, os computadores “[...] com seus aplicativos podem ser ‘próteses’ maravilhosas para o cérebro humano em suas funções tanto de aprendizagem como de produção” (BETTEGA, 2010, p.17). Entretanto, conforme essa autora adverte, a “[...] simples presença de novas tecnologias na escola não é garantia, por si só, de maior qualidade na Educação, pois a aparente modernidade pode esconder um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações” (BETTEGA, 2010, p.18). Por isso, a necessidade de formação e letramentos para o uso dessas tecnologias, por parte dos professores, pois os usos de tecnologias demandam conhecimentos específicos, domínios, para os quais a maioria dos professores não foi preparada pedagogicamente em sua formação inicial.

Mediante releituras dos artigos das professoras PDE, acreditamos ser importante destacar os objetivos propostos por elas para a implementação de sua produção didático–pedagógica. Esses objetivos, alguns mais gerais, outros mais específicos, são discutidos a seguir.

Nem todos os artigos apresentam ou retomam o objetivo referente à produção didático–pedagógica, como ocorrem em: p4, p9 e p14. Além disso, nem todos os artigos apresentam em seus objetivos essa referência ao uso das tecnologias, especificamente: p5, p7, p12, p15 e p16. Os demais aliam, de alguma forma, o conteúdo e as TDIC: p1, p2, p3, p6, p8, p10, p11 e p13. Entretanto, para sabermos se os objetivos propostos foram alcançados, precisamos analisar o que foi realmente efetivado pelas professoras.

Algumas das propostas envolvendo as TDIC lembram uma argumentação de Almeida e Silva (2011), para quem o emprego das tecnologias na Educação, em alguns momentos, serve de apoio às atividades, como ocorre com as propostas de: p6, p8, p10, p11 e p13. A seguir, apresentamos um dos objetivos a título de exemplo: “*tendo por objetivo a reflexão sobre a*

língua em seu uso escrito e falado, ou seja, colocar as ferramentas tecnológicas a serviço do ensino da Língua Portuguesa” (p11).

Em outros momentos, o emprego das TDIC serve como motivação: “*seduzir os alunos para escreverem na escola com o mesmo gosto que escrevem na internet, no espaço do Orku*” (p2). Porém, há objetivos mais amplos, em que o emprego das TDIC está integrado ao currículo, como ocorre com: p1, p3 e p16: “*proporcionar aos educandos, que já utilizam a internet para outros fins, a leitura e análise de textos poéticos na esfera digital, assim como estimular a produção de textos poéticos e posterior publicação em um blog criado para esse fim*” (p1). Essa integração pode não ser total, mas pelo menos é aproximada, pois nessa perspectiva as TDIC são consideradas invisíveis, naturalmente integradas aos currículos. Portanto, observa-se uma oscilação entre as práticas das professoras que evidenciam também os domínios e letramentos para se trabalhar nessa perspectiva, com o uso das TDIC.

Além de nosso interesse acerca dos objetivos propostos por essas professoras, também buscamos nos dezesseis artigos alguma referência temática em relação ao trabalho e à atuação do professor com o uso das tecnologias digitais para o ensino–aprendizagem. Em função do nosso enfoque nas práticas pedagógicas com TDIC, as professoras trazem, em seu trabalho final, enunciados concernentes ao uso das tecnologias para o ensino–aprendizagem, algumas com referências ao professor, outras apenas sobre as TDIC. Alguns artigos apresentam seção específica sobre esse assunto, como ocorrem com p3 (Uso das novas tecnologias da informação e comunicação; Gêneros textuais procedentes das novas tecnologias), p5 (Recursos tecnológicos em sala de aula), p6 (As múltiplas formas de leitura na era digital), p13 (Quando e como as tecnologias entraram nas escolas? Computador: os benefícios dessa ferramenta. Por que aulas de Língua Portuguesa com o uso do computador?), p14 (Literatura Haikai e o Twitter: uma relação dialógica no ensino) e p15 (Recursos tecnológicos em sala de aula).

Portanto, há um interesse marcado por essa discussão e esse enfoque específicos, pois para escrita dessas seções, leituras e reflexões foram realizadas, elucidando, por parte das professoras, o interesse específico por esse viés. Mesmo assim, são apenas seis as professoras

que contemplam essa perspectiva. Isso denota, portanto, uma discussão ainda incipiente para a Educação, ou pelos menos, pouca representatividade a partir de uma formação continuada.

Assim, além dos objetivos relacionados à tecnologia, também buscamos nos artigos as tematizações teóricas sobre as TDIC na Educação, conseqüentemente, os reflexos da formação continuada desse profissional para o uso pedagógico das TDIC. Algumas assertivas se destacam nos artigos das professoras em relação à atuação do professor e às TDIC, as quais podem ser vistas na íntegra em Bernini (2017).

Em relação à atuação do professor e às TDIC, algumas enunciações se sobressaem nos artigos das professoras PDE, demonstrando estarem atentas historicamente a um novo momento na Educação, do qual as TDIC começam a fazer parte. Infere-se de tais enunciações a existência de um movimento atual do professorado no sentido de atender à interpelação ideológica no domínio discursivo da área educacional, tanto na academia (RUIZ, 2016) quanto nos documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1997; PARANÁ, 2008). Mesmo que apenas seis professoras tenham reservado uma seção específica em seus artigos para a discussão desse momento da Educação, a maioria delas, no decorrer da escrita do artigo, discute e reflete sobre esses usos, sobre a prática docente e sobre as características e necessidades de inserção das tecnologias nessa prática, com alguns enfoques temáticos mais específicos, como:

- α) metodologia para o trabalho com as TDIC: p3, p4, p5, p6, p8, p9, p10, p11, p13, p15;
- β) inclusão digital de professor e aluno: p3, p4, p5, p6, p8, p10;
- χ) necessidade de formação para o uso das TDIC: p4, p5, p10;
- δ) dificuldades em usar as TDIC: p1, p5;
- ε) letramentos: p5, p10, p13;
- φ) contexto tecnológico: p3, p4, p11.

A escrita do artigo exigiu leituras e reflexões sobre esse enfoque, mas, como nos adverte Queiroz (2013, p. 12–13), “[...] a tecnologia, por si só, não garante melhoria na educação, é necessário explorar as tecnologias, pensar, planejar, organizar de forma mediadora, orientadora a interação do discente com a tecnologia”. Logo, esse envolvimento e essa tomada de po-

sição exigem dos professores formação técnica e pedagógica para que possam fazer uso acertado desses recursos, exigem letramentos. Além disso, na era da cibercultura, “[...] educar significa enfrentar os desafios de incluir as pessoas na cultura digital” (COUTO; OLIVEIRA; ANJOS, 2011, p. 158). Acrescentamos a esse contexto, o desafio de formação continuada dos professores para inseri-los efetivamente na cultura digital no espaço educacional, para realizar práticas de ensino–aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos, além do desafio de oferecer condições estruturais e materiais para essas práticas.

Concordamos com Seabra (2012, *online*) no que se refere ao desafio educacional: o “[...] grande desafio é desenvolver estratégias pedagógicas, atividades motivadoras e projetos que levem à construção do conhecimento, pensando-se em promover uma ‘inclusão cognitiva’ para além da chamada inclusão digital”, mas o desafio não se limita a isso, principalmente se a formação inicial dos professores não contemplou esse desenvolvimento, ou até mesmo se esses professores estão fora dessa inclusão digital e do letramento digital, assim como os alunos. Logo, os desafios são bem maiores, alguns primordiais e até primários.

As enunciações dessas professoras sobre as TDIC e as práticas pedagógicas corroboram com o que Demo (2009, p. 71) propõe: o professor tem “[...] o compromisso de trazer para o aluno o que há de melhor no mundo do conhecimento e da tecnologia, para poder aprimorar sempre as oportunidades de aprender”. Além disso, de acordo com Porto (2012, p. 192), as tecnologias da informação e comunicação na escola “[...] devem ser usadas para superar o senso comum pedagógico e para efetivar uma pedagogia condizente com as necessidades de um ensino contextualizado num tempo e num espaço de ser, viver, interagir e criar”. Os professores de nossa pesquisa fizeram leituras e reflexões sobre esse aspecto e sobre a concepção dos letramentos, buscaram superar as suas próprias limitações que, muitas vezes, são oferecidas pelo seu espaço escolar. Porém, convém lembrar que a formação inicial desse professor ocorreu em outro momento, por isso a concepção sobre ensino–aprendizagem subjacente desse profissional é outra. Portanto, a implementação pedagógica da produção didático–pedagógica na escola pode oscilar entre as teorias mais recentes, em função da formação

continuada pelo PDE/PR, e as teorias subjacentes à formação inicial das professoras.

Causou-nos estranhamento que apenas três professoras referenciam como necessidade a formação para o uso das TDIC, visto que todas as professoras receberam uma formação inicial em outro momento sócio-histórico, cujas tecnologias eram analógicas. Segundo Ramos (2007, p. 390), “[...] a formação dos professores para utilização das tecnologias na Educação é fundamental para a inserção das tecnologias na escola, de modo a agregar qualidade ao ensino e contribuir com a inclusão digital dos alunos a partir da escolarização”, tanto formação técnica, de domínio da máquina, quanto formação pedagógica, que conteúdo e conhecimento desenvolver com a máquina. Por isso, esperávamos encontrar nos artigos mais inserções sobre essa temática. Para Valente (2005):

O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. (VALENTE, 2005, p. 23).

Discutir e refletir sobre essa demanda apresentada por Valente (2005) na sua própria formação seria um avanço a mais para essas professoras.

Em relação as cinco professoras que não apresentam nenhuma referência teórica sobre o trabalho pedagógico e as TDIC – p2, p7, p12, p14 e p16 –, depreendemos que as orientações e a formação continuada não subsidiaram ou não despertaram nessas professoras esse enfoque teórico como estratégia primordial para a construção de seu trabalho final, bem como para a implementação do projeto na escola, mesmo que suas propostas tenham sido: trabalhar com o Orkut (p2); leitura de uma obra literária pela internet (p7); o *blog* como suporte para divulgar lendas produzidas pelos alunos (p12) ou propagandas (p16), e postagem de Haicais pelo Twitter (p14). Isso vem ratificar uma argumentação pontuada por Perrenoud (2000), de que a linguagem disponível, escolhida ou não, “não é estabilizada” (PERRENOUD, 2000, p. 88) pela formação continuada. Muito provavelmente, essas professoras não se apropriaram do discurso desse contexto dos novos letramentos, mas,

mesmo assim, arriscaram-se em práticas pedagógicas que contemplavam de alguma forma TDIC. Os suportes de divulgação poderiam ser outros, não os digitais, mas, como a própria p14 afirma, o Twitter foi utilizado para postagem dos poemas produzidos para “*ampliar a comunicação do estudante além dos limites do seu meio*”.

Assim como ocorreu com a teorização e argumentação sobre as tecnologias relacionadas às práticas pedagógicas, no artigo também houve apontamentos teóricos sobre as TDIC, com exceção de p2, p7 e p16, que nada apresentam sobre as TDIC na Educação. Logo, há uma preocupação e uma reflexão sobre esses recursos para as práticas da maioria dessas professoras. Alguns enfoques temáticos acerca das TDIC se sobressaem:

- α) justificativa para a escolha da tecnologia: p1, p5, p9, p12, p13;
- β) características e usos que se podem fazer das TDIC na Educação: p1, p4, p5, p6, p10, p11, p12, p15;
- χ) contexto educacional e as TDIC: p3, p8, p9, p10, p14, p15;
- δ) planejamento, uso e metodologia com as TDIC: p6, p8, p9; p13, p15.

Mais uma vez, a formação continuada pelo PDE/PR possibilitou leituras e reflexões sobre a inserção das TDIC em contexto educacional e, como pudemos perceber pelo levantamento das enunciações destas professoras, as discussões mais relevantes foram apresentadas. Entre elas, a questão de metodologia esteve presente tanto no momento em que as professoras discursavam sobre a atuação do professor quanto no momento que tratavam sobre as tecnologias. Podemos depreender disso que ainda é forte o discurso de que o professor precisa estar preparado, de que é a metodologia que fará diferença em contexto educacional com a inserção de TDIC. Isso vem confirmar a defesa de Ramos (2007, p. 377), no que se refere à prática pedagógica: a “[...] utilização do computador tende a oferecer vantagens e possibilidades à educação, o que está intrinsecamente relacionado ao modo como é utilizado”.

Ferreira (2013, p.7) reitera a necessidade de que o “[...] docente esteja preparado para assumir diferentes perspectivas pedagógicas”, inclusive que “[...] conheça as inúmeras oportunidades que o uso das tecnologias digitais pode provocar na educação”. Portanto, os resulta-

dos do trabalho pedagógico estão diretamente relacionados com o planejamento e com a metodologia. Porém, esse trabalho também está relacionado ao preparo teórico e pedagógico do professor, bem como à disponibilidade das TDIC no contexto educacional.

Em relação às três professoras que não apresentam discussão teórica acerca das TDIC na Educação, elas também não apresentam referências teóricas sobre o trabalho pedagógico e as TDIC – p2, p7 e p16. Reafirmamos que as reflexões teóricas realizadas na formação continuada pelo PDE/PR não subsidiaram ou não despertaram nessas professoras o enfoque teórico dos multiletramentos como primordial para a construção de seu trabalho final, bem como para a implementação do projeto na escola e, muito provavelmente, as TDIC ainda sejam vistas apenas como instrumento pedagógico.

P2 não discute sobre as TDIC na Educação, faz pequenas inserções em seu artigo, provavelmente em função do problema enfrentado no momento de implementação, pois a proposta inicial era trabalhar com o Orkut e os gêneros textuais ali produzidos, porém, como “*os alunos não tinham acesso ao computador, alguns poucos tinham conhecimento das práticas do Orkut*”, a professora trabalhou “*a produção textual a partir dos gêneros que tanto conquistam os jovens no Orkut, como depoimentos, crônicas, relatos de experiências*”. O mesmo ocorreu com p7, pois as tecnologias no trabalho dessa professora configuraram-se em recursos secundários no desenvolvimento da proposta da professora e apenas são citados como utilizados para desenvolver atividades com e sobre a obra “*Capitães da Areia*” de Jorge Amado. P16 divulga os textos produzidos em *blog*, mas não discute teoricamente sobre as tecnologias e a prática pedagógica. Portanto, para essas professoras não houve apropriação de uma discussão teórica a partir da perspectiva dos novos letramentos e das TDIC para a Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras dos artigos e das produções didático-pedagógicas foram realizadas seleções, descrições, inferências e interpretações dos enunciados, principalmente, das produções das dezesseis professoras que retornaram o questionário respondido.

Esta análise nos ajudou a aproximarmo-

nos de nosso objetivo específico: investigar as contribuições das TDIC na implementação da produção didático-pedagógica de Língua Portuguesa do PDE/PR, pois, afinal, as professoras escolhem, selecionam tecnologias para utilização no momento de implementação de seus projetos de intervenção pedagógica, para os quais apresentam um objetivo. Isso é exposto no trabalho final, o artigo, elaborado como requisito para finalização da formação continuada pelo PDE/PR, em que são apresentadas discussões teóricas, entre elas sobre o uso das TDIC na Educação e o papel do professor em relação à prática pedagógica com essas TDIC, que são contribuições das TDIC para a implementação da produção didático-pedagógica das professoras de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR. Além disso, a implementação pedagógica da produção didático-pedagógica na escola pode oscilar entre as teorias mais recentes, em função da formação continuada pelo PDE/PR, e as teorias subjacentes à formação inicial das professoras.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. A. Internet no Brasil – Alguns dos desafios a enfrentar. **Revista Informática Pública**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- BERNINI, E. A. B. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa**. 2017. 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- BETTEGA, M. H. S. **Educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /**

Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

COUTO, E. S.; OLIVEIRA, M. C. de. ANJOS, R. M. P. dos. Leitura e Escrita on-line. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Orgs.). **Inclusão Digital**: polêmica contemporânea. EDUFBA, 2011. p. 145-162. v. 2. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DEMO, P. Aprendizagens e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009.

FERREIRA, T. B. Mediação pedagógica por tecnologias digitais. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2013. p.1-8. Disponível em: http://educonse.com.br/viicolquio/publicacao_eixos.asp. Acesso em: 5 jul. 2015.

FREITAS, M. T. de A. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

GOULART, C. Letramento e novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 41-58.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os Significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da**

educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-65.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: Perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Graus de Letramento. In: _____. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 11-55.

MORAES, D. R. da S.; TERUYA, T. K. PDE do Paraná: uma política de formação continuada e de valorização da carreira docente na rede pública estadual. In: Jornada do HISTEDBR: história, sociedade e educação no Brasil, 9., 2010, Belém, PA. **Anais...** Belém-PA: UFPA, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/pY7ZmO2.pdf. Acesso em: 11 abr. 2015.

OGLIARI, C. R. N. **O Nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE**: A recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, M. do S. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.121-140.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese do PDE**. Curitiba/SEED. 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese_pde2013.pdf. Acesso em: 12 fev. 2015.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTO, T. M. E. As Tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 167–194.

QUEIROZ, D. M. Uma reflexão do uso da tecnologia no planejar e no executar da prática (sic) educacional. *In*: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 5., Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias – aprendizagem móvel dentro e fora da escola, 1., 2013, Recife. **Anais...** Recife: UFPE/NEHTE/CCTE, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.simposiohipertexto.com.br/hipertexto2013/>. Acesso em: 25 mar. 2015.

RAMOS, D. K. Sobre professores, colaboração e tecnologias: reflexões sobre os processos colaborativos e o uso da tecnologia na educação. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n.1, p.375–392, dez. 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1693>. Acesso em: 26 fev. 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

RUIZ, E. M. S. D. O discurso acadêmico sobre o professor na era digital. **Relin. Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n.1, jan./jun., 2016, p. 257-291. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/7810/8853>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SCORSOLINI-COMIN, F. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 447-455, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0447.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SEABRA, C. **Redes sociais e tecnologias no**

contexto escolar. Online. Disponível em: <http://cseabra.wordpress.com/2012/07/25/redes-sociais-e-tecnologias-no-contexto-escolar/>. Acesso em: 15 mai. 2014.

SEED/PR. Secretaria da Educação do Paraná. **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Online. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 25 fev. 2014.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681–698, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0812.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2013.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89–113.

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

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino–aprendizagem. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2005. p. 22-31.

CONTRIBUCIONES DE LAS TDIC EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DIDÁCTICA PEDAGÓGICA DE LENGUA PORTUGUESA DEL PDE/PR

RESUMEN: Pretendemos en este artículo presentar un pequeño recorte de la tesis: “Las tecnologías digitales de la información y comunicación en las prácticas de los profesores PDE/PR de lengua portuguesa” (BERNINI, 2017). Las bases teóricas metodológicas que fundamentan la investigación tienen como eje central de conducción los supuestos de la Lingüística Aplicada, que componen la base para la comprensión del momento socio histórico sobre alfabetización presentes en contexto educacional. Por ello, la literatura sobre las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación, en el ámbito educacional, también contribuye para comprensión de nuestro enfoque. En este artículo se propone contestar una de las cuestiones problemáticas de la investigación: ¿cuáles Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación estaban más presentes en las propuestas de imple-

BERNINI, E. A. B.

mentación de los profesores en proceso de formación por el Programa de Desarrollo Educacional – PDE/PR? Uno de los objetivos ha sido investigar las contribuciones de las TDIC en la implementación de la producción didáctica pedagógica de Lengua Portuguesa del PDE/PR.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías Digitales de Información y Comunicación; Formación de Profesores; Lengua Portuguesa.