

O uso pedagógico de Tecnologias Digitais: formação continuada de professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental
The pedagogical use of Digital Technologies: continuing formation for literacy teacher

Valéria Nascimento MOREIRA*
Ingrid Ribeiro da Gama RANGEL**

RESUMO: O Bloco Alfabetizador tem como principal objetivo desenvolver os processos de alfabetização e letramento. Em uma sociedade cada vez mais informatizada, faz-se de suma importância que as práticas de ensino contem com os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O uso pedagógico das TDIC demanda constante atualização docente. A formação continuada, neste contexto, é fundamental. Por esta razão, o presente artigo tem por objetivo apresentar a análise da investigação de algumas contribuições de um curso de formação continuada para professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental quanto ao uso pedagógico das TDIC. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, quanto à abordagem. Quanto aos procedimentos, foi realizada uma intervenção pedagógica que se deu por meio de um curso de formação continuada. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas com roteiros de perguntas estruturadas. As interações e discussões realizadas nos fóruns e as atividades propostas constituíram-se nas fontes dos dados, que foram analisados a partir do aporte teórico apresentado na revisão da literatura. Os resultados apontaram para a importância da formação continuada na profissão docente, considerando a necessidade de atualização para a adoção de novos recursos, como as TDIC, no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Professores; Bloco Alfabetizador; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT: The main goal of the Literacy Block, is to develop the literacy and reading and writing teaching process. In a growingly computerized society, it is fundamental that the teaching practices include resources on Digital Information and Communication Technologies (DICT). The pedagogical use of DICT demands constant development from teachers. Continuing education, in this context, is essential. Thus, the research's main goal is to analyze a course's contributions, considering the insights of teachers of the Literacy Block of Elementary Education, when it comes to the pedagogical use of the DICT in the literacy and reading and writing teaching process. The methodology employed qualitative research for the approach, and its nature was of applied research. Therefore, in this investigation a pedagogical intervention was performed by means of a short-term continuing education course. The data collection tools included the interviews using a script of structured questions. The interactions and discussions held in the forums and the proposed activities were the sources of the data, which were analyzed based on the theoretical contribution presented in the literature review. The results pointed to the importance of the continuing education for teachers, considering the need for development when it comes to adopting new resources such as DICT in the teaching and learning.

KEYWORDS: Continuing formation; Teacher; Literacy phase; Digital Technologies.

* Mestra em Ensino e suas tecnologias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-4009>, e-mail: ynmoreira.vn@gmail.com.

** Doutora em Cognição e Linguagem (UENF), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1804-535X>, e-mail: ingridribeirog@gmail.com.

1 Introdução

O período destinado ao aprendizado das primeiras letras – que ocorre normalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental – é de extrema importância para o desenvolvimento de um leitor crítico, capaz de compreender o sentido de textos em diversas modalidades. A fase destinada à alfabetização é tão importante que a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Com essa ampliação, surgiram novas alternativas para os sistemas organizarem o ensino em nove anos. Dentre elas, o Parecer CNE 11/2010 (BRASIL, 2010) que propôs a organização em ciclos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A instituição de um Bloco Alfabetizador cria um espaço favorável ao desenvolvimento dos processos de construção da alfabetização e do letramento.

É preciso esclarecer que há uma estreita ligação entre alfabetização e letramento, mas que não se trata de conceitos sinônimos. Letramento e alfabetização “[...] não são processos independentes, mas interdependentes” (SOARES, 2004, p. 14) e indissociáveis que perpassam o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita.

A alfabetização e o letramento compõem o foco do bloco alfabetizador que objetiva o aprofundamento das aprendizagens básicas e o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010). Considerando que a sociedade está cada vez mais digitalizada, a alfabetização e o letramento se tornam inerentes à própria necessidade de promover condições de leitura e de escrita de forma significativa nos plurais espaços sociais, inclusive nos que são mediados pelas tecnologias digitais. Para Kenski (2012, p. 62), “os avanços tecnológicos reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens”.

A inserção das tecnologias no âmbito educacional pode contribuir para a intensificação de práticas pedagógicas que privilegiem a interatividade e a participação, tornando a sala de aula um fortuito espaço de diálogo e construção de conhecimento, ou seja, “a utilização por parte do professor no trabalho em classe de mídias e ferramentas computacionais contribui para consolidação do processo de ensino-aprendizagem” (FREITAS; LIMA, 2010, p. 5).

A questão do uso pedagógico das TDIC requer atualização e formação de professores, principalmente daqueles que não tiveram, em suas formações iniciais, subsídios teóricos e pedagógicos para a reflexão sobre as tecnologias digitais. Segundo Kenski (2012, p. 48), “[...]”

é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites [...]”.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo apresentar a análise da investigação¹ de algumas contribuições de um curso de formação continuada para professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental quanto ao uso pedagógico das TDIC nos processos de alfabetização e letramento.

Para tanto, foi promovida uma pesquisa de caráter qualitativo. Quanto aos procedimentos, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica que compreendeu a realização de encontros de um curso de formação continuada mediados pelo AVA *Schoology*². Os dados coletados entre os meses de março a julho de 2020 (por meio de entrevistas, fóruns e atividades) foram analisados a partir do referencial teórico abordado na revisão de literatura e também por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD).

Além desta introdução, este artigo possui outras cinco seções. Na seção 2, abordam-se aspectos referentes ao Ensino Fundamental de nove anos e o Bloco Alfabetizador. Na seção 3, trata-se das tecnologias digitais e da formação continuada de professores. Na seção 4, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados. Na seção 5, descrevem-se alguns resultados da experimentação do curso de formação continuada, após análise dos dados obtidos. Finalizando, na seção 6, tecem-se considerações sobre o trabalho realizado.

2 O Ensino Fundamental de nove anos e o Bloco Alfabetizador

Uma das mudanças no campo das políticas públicas educacionais no Brasil foi a inclusão do ano de escolaridade destinado à alfabetização no Ensino Fundamental, o que se caracterizou como uma conquista no campo do direito à educação. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

¹ O artigo está vinculado à pesquisa “Formação continuada de professores: possibilidades e desafios do uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento do bloco alfabetizador” do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF).

² O AVA *Schoology* foi criado em Nova York no ano de 2007 com o objetivo de reinventar a utilização da tecnologia na sala de aula, oportunizando uma ferramenta de gestão da aprendizagem para educadores e instituições. Esse AVA também está disponível como aplicativo para ser utilizado em dispositivos móveis. Os alunos recebem notificações quando o professor/administrador, por exemplo, lança notas, comentários, disponibiliza atividades. Eles também recebem notificações quando os colegas interagem nos fóruns. A plataforma oferece ao professor a possibilidade de acompanhamento amplo da evolução do aluno, apresentando diversos elementos, entre eles, um gráfico que oportuniza o comparativo entre os desempenhos individual e coletivo. Aos alunos, o *Schoology* proporciona, além da interação em um ambiente de layout atrativo, o acompanhamento das notas lançadas pelo professor, sendo possível navegar com autonomia em outros espaços virtuais e ainda criar pastas para arquivar links e documentos de sua preferência, de modo privado, dentro de seu perfil. (SCHOLOGY, 2020).

(BRASIL, 1996), e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade.

Assim, a partir da alteração, os responsáveis por crianças de seis anos passaram a ter obrigatoriedade de matriculá-las na escola. Com um Ensino Fundamental mais extenso, houve a necessidade de se repensar algumas questões pedagógicas como: a organização do currículo, o espaço e o tempo das instituições escolares, a ludicidade, a formação docente e também os processos de alfabetização e letramento.

Para Schmidt e Furghestti (2016, p. 225), “O Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase na alfabetização e no letramento das crianças no ciclo da infância, revela que a prática pedagógica tem como princípio a alfabetização plena, ou seja, a apropriação do código articulado ao contexto e práticas sociais [...]”.

O Parecer CNE 11/2010 (BRASIL, 2010) propôs a organização em ciclos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os sistemas de ensino precisaram adotar nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade. Assim, instituiu um bloco destinado à alfabetização. Esse bloco ou ciclo sequencial, de acordo com o Parecer, não é passível de interrupção e deve assegurar, entre outras considerações, a alfabetização e o letramento.

Ainda no que se refere à alfabetização, há também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. (BRASIL, 2017, p. 7, grifo das autoras).

As orientações propostas pela BNCC (2017) romperam com a ideia do bloco de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental fixado pela Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010) e com o documento orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois tal documento indica que as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

É no período da escolarização que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental que se amplia a relação da criança com a linguagem escrita e intensifica-se o processo de alfabetização. É ideal que, a partir da promoção de uma maior interação da criança com o seu contexto e sua cultura, seja intensificado também o processo de letramento.

Para Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 61), “a alfabetização seria, então, o aprendizado de uma técnica”, ou seja, consiste em um processo de apropriação da técnica, que é a escrita. Ampliando o processo de leitura e escrita surge a necessidade de que a alfabetização ocorra com o letramento, possibilitando aos alunos o uso da leitura e da escrita em seus contextos.

Desta forma, segundo Stockmanns e Fonseca (2019, p. 88), “[...] o sentido de alfabetização se dá pela aquisição da língua escrita e o significado de letramento é o próprio processo contínuo nas práticas sociais, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita. [...] a prática do letramento resulta em uma boa leitura”.

Assim, o processo de letramento envolve o uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. Requer o envolvimento com essas práticas sociais da leitura e da escrita e apenas a aquisição do código escrito não conseguirá garantir esse envolvimento. Além disso, o letramento propicia condições para que os alunos possam participar, de forma efetiva, do contexto social no qual estão inseridos.

3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Formação Continuada de Professores

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação em diversas tarefas de trabalho, estudo e entretenimento tem se tornado cotidiano, pois essas tecnologias têm estado cada vez mais presentes na sociedade. De acordo com Marques, Gomes e Gomes (2017, p. 2), as TDIC “[...] são tecnologias que têm o computador (desktop, celular, smartphone, tablet, etc) e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do componente digital [...]”.

Embora inseridas em vários contextos sociais, as TDIC ainda têm papel secundário no contexto escolar por diversas razões. Sua inserção nas escolas tem constituído um desafio que requer adaptação às necessidades educacionais dessa geração de estudantes para tentar oferecer-lhes um ensino mais significativo. Para Miskulin e Viol (2014, p. 1313), as TDIC “[...] pressupõem novas formas de gerar e dominar o conhecimento. O desenvolvimento tecnológico proporciona uma nova dimensão ao processo educacional, a qual transcende os paradigmas ultrapassados do ensino tradicional, [...]”.

O uso das TDIC pode ser importante na mediação do processo de aprendizagem, pois: “Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e

adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.” (KENSKI, 2012, p. 23).

Contudo, o uso pedagógico das TDIC não é uma tarefa simples, requer conhecimento teórico que permita ao professor planejar práticas de ensino e aprendizagem que sejam significativas para o aluno.

A presença das TDIC nos mais variados setores da sociedade tem se ampliado, por isso a formação dos professores para a utilização dessas tecnologias como recursos pedagógicos faz-se necessária no sentido de prepará-los para usá-las, mas também para orientá-los quanto ao uso consciente das ferramentas disponibilizadas. Para Kenski (2012, p. 77): “É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente [...]”.

Sendo o professor um dos atores do cenário educacional, ele se vê diante de novas possibilidades ofertadas pelas TDIC e com potencial desconhecido, por isso surge a necessidade do conhecimento dos benefícios e das limitações dessa utilização em sala de aula.

O professor deve preparar-se para os novos e crescentes desafios da atual geração que é tão conectada com as tecnologias e com as diversas fontes de acesso aos conhecimentos disponíveis. Segundo Gallon *et al* (2019, p. 118), “a carreira docente exige do profissional uma busca constante por aperfeiçoamento. À medida em que o professor se depara com novas situações-problema em sala de aula, surge a necessidade de novas soluções, que se tornam possíveis por meio formações continuadas”.

Dessa maneira, a formação continuada constitui um aspecto relevante da formação profissional docente, pois pode possibilitar aos professores regentes (os que efetivamente têm turmas) a reflexão e o aprimoramento de suas práticas por meio de um constante aprendizado mediado por cursos, palestras e encontros. Freire (1996, p. 39) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O importante é que o professor saiba escolher recursos que atendam às demandas discentes. Nesse contexto, pensar a formação continuada de professores para a utilização pedagógica de TDIC é relevante em uma sociedade cada vez mais tecnológica. De acordo com Lévy (1999, p. 172), “[...] 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, [...] e sobretudo os papéis de professor e de aluno”.

Diante de tantas mudanças, as TDIC se apresentam como possibilidades para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. O preparo do professor é indispensável, visto que ele é o mediador desses recursos no contexto escolar quando desenvolve sua prática. Assim, a capacitação permitirá o uso desses recursos tecnológicos de forma crítica e em diferentes situações de aprendizagem.

4 Metodologia

Neste artigo, apresenta-se a análise da investigação de algumas contribuições de um curso de formação continuada para professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental quanto ao uso pedagógico das TDIC nos processos de alfabetização e letramento. No curso, buscou-se captar as percepções de professores sobre o uso pedagógico das TDIC nos processos de alfabetização e letramento.

A pesquisa é de caráter qualitativo. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 21), as pesquisas qualitativas trabalham “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade [...]”.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi do tipo intervenção pedagógica que tem uma característica de aplicação com o objetivo de auxiliar a solução de problemas. Outras características desse tipo de pesquisa para Damiani (2012, p. 2888) são: “[...] uma intenção de mudança ou inovação [...]; trabalham com dados criados [...]; envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos [...]”.

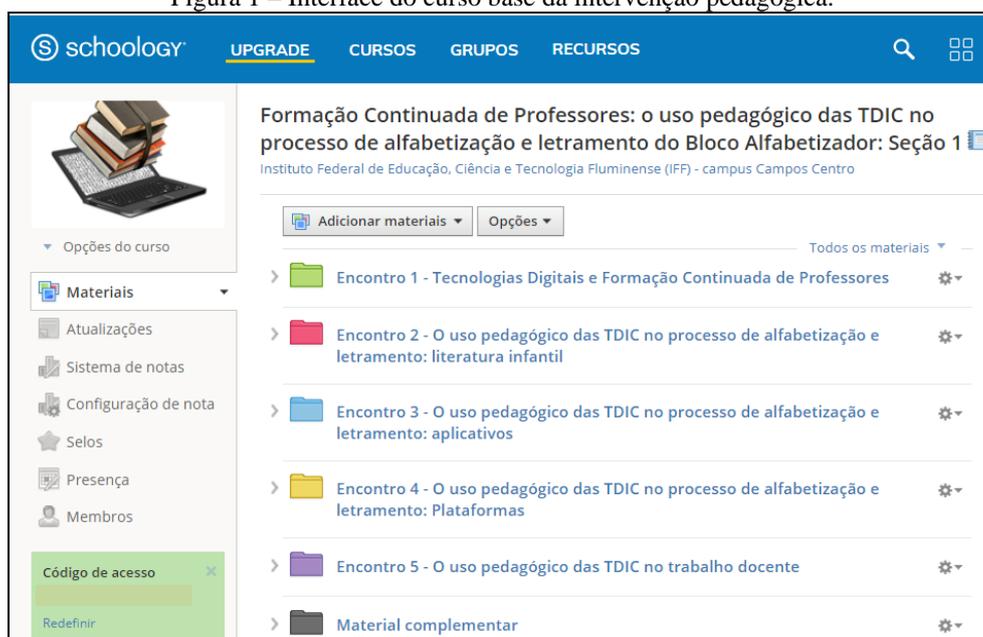
O público-alvo foi composto por 7 professores atuantes e também os aptos a atuar no Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes, RJ. Todos os professores que participaram da pesquisa tinham mais de 30 anos de idade e mais de 14 anos de atuação no magistério.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) selecionado para auxiliar a realização do curso foi o *Schoology*, que é usado pelas pesquisadoras no programa de Mestrado Profissional. Esse AVA – utilizado na versão *Basic*, que é a versão gratuita – serviu de suporte à metodologia do curso, uma vez que ela oferece fórum de debates, possibilidade de

anexar materiais e atividades, compartilhamento de links, entre outros recursos. Além disso, o contato com o AVA pode ser um estímulo para que os professores façam uso de ferramentas digitais e tenham a alternativa de agregar ambientes virtuais em suas práticas docentes.

A figura 1 apresenta a interface do curso base da intervenção pedagógica.

Figura 1 – Interface do curso base da intervenção pedagógica.



Fonte: <https://app.schoology.com/course/2152965377/materials>

A análise dos dados foi baseada no referencial teórico apresentado na revisão da literatura (com ênfase em Bacich, Moran; Costa, Kenski e Nunes) e na metodologia da ATD. Com a finalidade de garantir o sigilo dos professores participantes, esses foram nomeados P1, P2, ..., para fins de análise de dados. A seção seguinte descreve os resultados encontrados, que refletem as percepções dos professores participantes, não sendo possível, no entanto, fazer generalizações, por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

Finalizando esta seção, ressalta-se que antes da realização do curso foram esclarecidos aos professores participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa³. Sendo assim, foi solicitado aos professores, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que eles manifestassem sua concordância em participar da pesquisa, assim como em autorizar a divulgação dos dados obtidos. Os Termos foram devidamente assinados pelos participantes.

³ Registro CONEP: 27328919.6.0000.5524

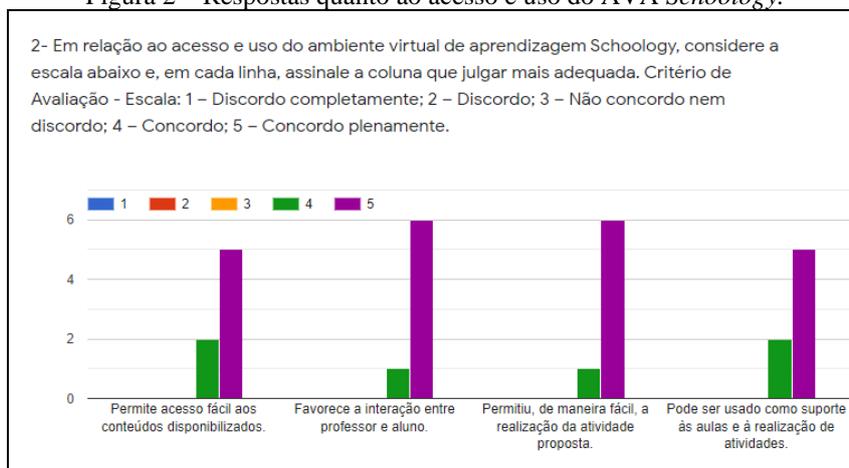
5 Alguns resultados da experimentação do curso de formação continuada

Segundo Kenski (2012, p. 30), “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender”. Assim, ao participar do curso, os professores foram convidados a refletir sobre o uso pedagógico das TDIC como ferramentas para potencializar a aprendizagem. Além disso, as TDIC foram apresentadas como recursos que podem proporcionar novos meios de leitura, tornando os processos de alfabetização e letramento mais significativos (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017).

Os encontros do curso seguiram etapas que compreenderam a sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes por meio de uma conversa proposta no fórum; a apresentação de materiais (vídeos, textos, artigos) e recursos com tecnologias digitais envolvendo seu uso pedagógico; uma atividade - momento de prática e experimentação do recurso apresentado; e ainda o momento de avaliação sobre cada encontro realizado que ocorreu por meio de uma solicitação para que os participantes realizassem comentários em um fórum (reflexão) e também por meio de um link (avaliação do encontro) que direcionou o participante a um formulário on-line, elaborado no *Google Forms*, com algumas perguntas sobre o encontro.

A partir de perguntas sobre o acesso e o uso do AVA *Schoology*, as respostas dos professores oscilaram entre o “concordo” ou “concordo plenamente”. A figura 2 apresenta essas respostas.

Figura 2 – Respostas quanto ao acesso e uso do AVA *Schoology*.



Fonte: Protocolo de Pesquisa.

Notadamente, os professores participantes reconheceram que o AVA pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Nunes *et al* (2015, p. 51), “nessa perspectiva, o AVA vai além da simples disponibilização de conteúdo instrucional [...], ele possibilita cenários para trocas sócio-cognitivista entre seus agentes (alunos, monitor, professor) uma vez que dispõe ferramentas de interação [...]”.

Além disso, propor atividades aliadas ao uso das TDIC é uma maneira de oportunizar momentos diferenciados de aprendizagem. Em consonância com essa afirmação, Costa, Ribeiro e Guedes (2016, p. 2) defendem que “[...] essa ferramenta tecnológica ainda oferece ao usuário a criação e edição de documentos on-line com a colaboração em tempo real de outros usuários, como por exemplo: [...], montagem de planilhas e apresentações, organização de arquivos”.

No que se refere aos aspectos positivos, as respostas foram semelhantes no sentido da aquisição de novos conhecimentos, práticas e ferramentas. Quanto aos aspectos negativos, foi citada a questão da dificuldade com a internet, a falta de material e a dificuldade pessoal para lidar com a tecnologia. As respostas obtidas constam na figura 3.

Figura 3 – Respostas quanto aos aspectos positivos e negativos do encontro.

<p>8- Cite quais foram os aspectos positivos e negativos desse encontro, de acordo com sua percepção.</p> <p>7 respostas</p> <p>positivo abrir os horizontes de ideias diversificadas para as aulas negativo não houve</p> <p>Positivos - apresentação de práticas novas negativo :falta de material</p> <p>Houve alguma dificuldade com a internet, mas foram sanadas.</p> <p>positivo adquirir um bom conhecimento com o uso do manuseio do computador. negativo nenhum</p> <p>Muito positivo: contato com novas experiências e ferramentas tecnológicas para aplicarmos na realidade de nossa escola.</p> <p>positivos são as facilidades pra acessar o encontro, já o negativo não encontrei</p> <p>Positivo-adquirir novos conhecimentos/ Negativo(no meu caso) uma certa dificuldade com os recursos tecnológicos.</p>
--

Fonte: Protocolo de Pesquisa.

Quanto à dificuldade com a internet, Kenski (2012, p. 70) afirma que ao “assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis”. Já a dificuldade pessoal pode estar relacionada à formação, pois de acordo com Marques, Gomes e Gomes (2017, p. 7) “os professores [...] não estão sendo devidamente preparados para ministrar um novo modelo de aula, explorando e

disponibilizando as tecnologias na aplicação didática, principalmente porque não são estimulados em sua formação”.

Segundo Miskulin e Viol (2014, p. 1314), “o movimento de introdução e disseminação das TDIC nos diversos contextos, entre eles o contexto educacional, representa novos desafios aos professores no que se refere aos limites e possibilidades para a implementação das TDIC”. Segundo a professora P5:

A importância da tecnologia nos dias de hoje é bastante ampla. Com o avanço, a evolução da informática como um todo, tornou-se uma aliada imprescindível, para ser mais clara, uma facilitadora de comunicação e interação, pois desempenha sua função mesmo que a distância de forma rápida.

Em consonância com P5, a professora P2 afirmou que “o encontro foi de grande aproveitamento, para engrandecer nossos conhecimentos e adquirir experiência na área tecnológica”.

Verifica-se que a escola não pode deixar de lado as potencialidades das TDIC, pois os alunos demandam um processo de ensino e aprendizagem nos quais essas TDIC estejam inseridas e sendo utilizadas como recursos pedagógicos. A professora P8 afirmou que: “acho necessário sim a utilização da tecnologia, pois ajudaria e muito nas elaborações das aulas e tornaria as aulas um pouco diferenciada [...]”. Em consonância com a fala de P8, a professora P9 relatou que “hoje em dia não podemos deixar de lado a tecnologia, pois usamos a toda hora e a todo momento [...]”.

Nesta perspectiva, Marques, Gomes e Gomes (2017, p. 5) consideram que “[...] no ambiente escolar, a presença pedagógica das TDIC é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado, pois ainda não observamos [...], os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos”.

Para Costa *et al* (2012, p. 90), “[...] é importante ainda que o professor esteja ciente de que um movimento de apropriação crítico e criativo das tecnologias para o uso pedagógico é lento e gradativo”. Ter ciência de que essa apropriação é lenta pode evitar possíveis limitações quanto a utilização das TDIC no contexto escolar. Para a professora P3:

O início do curso foi interessante, pois eu não tinha entrado em contato com o Schoology. Estou motivada a conhecer as potencialidades que poderei

desenvolver nesse novo ambiente. Espero adquirir novas ferramentas que me auxiliem no meu trabalho e no meu cotidiano. Poderá me ajudar abrindo novas possibilidades de trabalho com novas tecnologias que até então eu não tinha acesso.

É necessário compreender que os recursos disponibilizados pelas TDIC precisam ter uma finalidade pedagógica clara estabelecida para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para Costa *et al* (2012, p. 90), “[...] espera-se que o professor, tendo em mente as competências necessárias e tomando consciência das suas dificuldades, possa ser capaz de traçar um plano de formação ajustado aos seus objetivos de desenvolvimento profissional [...]”. Neste sentido, P3 afirmou “*Estou gostando de participar desse encontro porque estou sempre interessada em me atualizar nas tecnologias de informática, principalmente naquelas que possam trazer mais recursos e informações para me auxiliar na minha prática docente*”.

A constatação da necessidade dessa formação para o uso das TDIC não significa a incorporação delas de maneira indiscriminada no contexto escolar. Além disso, essa constatação também não pode fazer com o professor fique submisso à utilização das TDIC que precisam se constituir em recursos que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, conforme falou a professora P9 “*O encontro está sendo muito importante, pois nos mostra a importância da tecnologia no nosso dia a dia, nos dando um grande suporte*”.

A professora P5 afirmou: “*acho super necessário a adequação a tecnologia, [...] sei o quanto é importante, tudo praticamente está ligado ao digital*”. As TDIC apresentam-se como oportunidades, contribuindo para novas configurações e reconfigurações no contexto escolar, mas, para isso, torna-se imprescindível que os professores se apropriem dessas tecnologias. Afinal, as TDIC “[...] têm um grande potencial para inovar a prática pedagógica, melhorando a qualidade do ensino e, portanto, da educação”. (MOLIN; RAABE, 2012, p. 256).

Assim, segundo Moreira e Monteiro (2015, p. 383), “apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais demandam uma quase permanente formação, porque nessa área a inovação acontece a todo o momento, o que, por vezes, proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores”. Desta forma, a partir da análise dos dados, considera-se que a proposta de um curso de formação continuada foi positiva, pois apresentou para as professoras o potencial pedagógico das TDIC e, também, mostrou pontos positivos e limitações no uso dessas tecnologias.

Destaca-se que, na Educação Básica, a utilização das TDIC requer do professor uma reflexão da prática pedagógica, considerando as finalidades da aprendizagem. O papel do professor é relevante, visto que ele é o responsável pela avaliação e inserção das tecnologias no processo de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). No entanto, as TDIC não podem ser vistas como mais importantes, trata-se de um recurso que possibilita a mediação entre professor, alunos e os conteúdos. São, portanto, recursos pedagógicos que precisam ter um objetivo claro estabelecido no processo de ensino e aprendizagem.

Desta maneira, verificar as possibilidades e as limitações quanto ao uso das TDIC como recursos pedagógicos é necessário para que possa ocorrer um auxílio nos processos de alfabetização e letramento das crianças, oportunizando uma aprendizagem mais relevante e contextualizada.

5 Considerações finais

A adoção de TDIC como recurso didático-pedagógico não demanda apenas a utilização de uma determinada ferramenta digital, de uma plataforma, de um computador. É também necessário que haja a compreensão de uma nova dinâmica dos processos de ensinar e aprender.

O papel dos professores é fundamental, pois são eles os responsáveis pela análise do potencial dos recursos e das ferramentas para proporcionar aos alunos atividades pedagógicas significativas. Professores passam a ser mediadores e não fonte exclusiva de informação. Mas para que tenham condições de promover mediações, é necessária a oferta de uma formação continuada que permita que professores tenham a possibilidade de atualizar os seus conhecimentos, além de serem motivados a se manterem sempre em processo de aprendizagem.

A análise dos dados indicou que os temas trabalhados no curso foram importantes para a formação continuada dos professores, visto que a competência para utilizar TDIC como recursos pedagógicos requer uma formação e que aponte para o entendimento de que há novas formas para se relacionar com o conhecimento. Neste mesmo sentido, a formação continuada deverá considerar o uso pedagógico de TDIC na ação docente de maneira crítica e reflexiva para que o professor, ao utilizá-las, consiga promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem, visto que a relação formação continuada, TDIC e contexto escolar implica desafios para professores.

Portanto, cursos de formação continuada de professores, além de essenciais para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ampliação de conhecimento, também podem promover ressignificações de conceitos e mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC/Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017.

COSTA, F. A. *et al.* **Repensar as TIC na Educação**: O professor como agente transformador. Carnaxide: Santillana, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299455917_Repensar_as_TIC_na_Educacao_O_Professor_como_Agente_Transformador. Acesso em: 22 jun. 2019.

COSTA, B. D. S.; RIBEIRO, G. C.; GUEDES, A. M. A. *Google Drive* como recurso tecnológico de acompanhamento da aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais** [...]. Natal, 2016, p. 1-6. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21161>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo Intervenção. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO 16, 2012, Campinas. Anais [...].* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012, p. 2882-2890.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. V. de; LIMA, M. S. S. As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente. **Anais [...]**, p. 1-8, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_09/e9-89.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

GALLON, M. da S. *et al.* Contribuições sobre a utilização do aplicativo whatsapp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 114-130, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1574>. Acesso em: 26 jan. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, M. C. P. D.; GOMES, J. P. S. B. A.; GOMES, A. J. A. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ambiente escolar. **Revista Ágora**, [S.l.], v. 1, n. 01, jun. 2017. ISSN 2526-9712. Disponível em: <https://www.fasar.com.br/revista/index.php/agora/article/view/21>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKULIN, R. G. S.; VIOL, J. F. As práticas do professor que ensina matemática e suas inter-relações com as tecnologias digitais. **Revista Ecurrículum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.1311-1330, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/20312/15385>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MOLIN, S. L.; RAABE, A. Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 2, p. 249-259, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16485>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. M. R. Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 45, p. 379-397, 2015.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1891>. Acesso em: 31 jan. 2020.

NUNES, C. S. *et al.* Aprendizagem Organizacional e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um estudo sobre o Moodle. **Revista de Informática Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 50-57, 2015.

SCHMIDT, L. L.; FURGHESTTI, M. L. da S. A lei nº 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização. **Perspectiva**, v. 34, n. 1, p. 223-239, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n1p223/31948>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2019.

STOCKMANN, J. I.; FONSECA, N. R. Alfabetização e Aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Notandum**, n. 50, p. 85-102, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/47330>. Acesso em: 13 out. 2019.

Artigo recebido em: 25.03.2021 Artigo aprovado em: 05.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021