

**Denson Andre Pereira da Silva
Sobral**



Universidade Federal de Sergipe (UFS)
densonp@bol.com.br

A INTEGRAÇÃO DAS TDIC NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

Este artigo analisa como as TDIC estão sendo integradas no ensino da língua portuguesa nas escolas públicas do Estado de Sergipe. Para tanto, selecionou-se, por meio da página eletrônica do Repositório Institucional do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe (RI-UFS), um *corpus* composto pelas dissertações defendidas no período compreendido entre os anos de 2015 a 2019. Os dados foram analisados com base nos estudos de Presky (2005), Lévy (2010) e Almeida e Valente, (2011). Os resultados apontam que o processo de integração das TDIC nas aulas de língua portuguesa ainda é lento e isolado, uma vez que as ações realizadas pelos docentes nas escolas não passam pela articulação entre TDIC, currículo, gestão escolar e políticas públicas. Além disso, a integração das TDIC no ensino da língua materna corre o risco de se encerrar nas iniciativas dos professores que as realizam, no caso, dos docentes em formação em nível de mestrado, pois, a maioria delas não tem possibilidade de serem aplicadas em outras instituições escolares do Brasil, já que não observa todas as especificidades e demandas das diferentes realidades educacionais das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Integração. TDIC. Ensino. Língua Portuguesa.

the integration of tdic in teaching portuguese language

ABSTRACT

This article analyzes how TDIC are being integrated into the teaching of Portuguese in public schools in the State of Sergipe. To this end, it was selected, through the website of the Institutional Repository of the Professional Master of Modern Languages (PROFLETRAS) of the Federal University of Sergipe (RI-UFS), a corpus composed of dissertations defended in the period between the years 2015 to 2019. The data were analyzed based on the studies of Presky (2005), Lévy (2010) and Almeida and Valente (2011). The results show that the process of integrating TDIC in Portuguese language classes is still slow and isolated, since the actions taken by teachers in schools do not go through the articulation between TDIC, curriculum, school management and public policies. In addition, the integration of TDIC in the teaching of the mother language runs the risk of ending up in the initiatives of the teachers who carry them out, in this case, of teachers in training at the master's level, since most of them cannot be applied in other school institutions in Brazil, since it do not observe all the specificities and demands of the different educational realities of Brazilian schools.

Keywords: Integration. TDIC. Teaching. Portuguese language

Submetido em: 07/05/2021

Aceito em: 10/08/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp298-321>



1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais ocorridas no mundo nas últimas décadas estão diretamente relacionadas às fases pelas quais passou a globalização em diálogo com o surgimento da internet pós-segunda guerra mundial. Muitos estudiosos divergem teoricamente sobre quando a globalização surgiu no mundo. Alguns costumam situar a origem desse fenômeno aos tempos modernos, outros, porém, apontam que seu aparecimento data de muito antes da era das descobertas e viagens à América pelos europeus.

Controvérsias à parte, é a partir da década de 1990 que a globalização apresenta mais claramente seus efeitos, dentre os quais a aceleração dos processos de interação e da produção de informações por meio das novas tecnologias da informação e comunicação (doravante TDIC), elementos impulsionadores das transformações observadas na chamada nova sociedade do conhecimento.

Sobre esse assunto, Milton Santos no seu livro 'Por uma outra globalização' (2010) considera que a tirania do dinheiro e da informação são fatores geradores da crise que vivenciamos hoje, uma vez que na atual fase da globalização a perversidade deixa de se manifestar por fatos isolados, atribuídos a distorções da personalidade, para se estabelecer como um sistema e assevera que

A causa essencial da perversidade sistêmica é a instituição, por lei geral da vida social, da competitividade como regra absoluta, uma competitividade que escorre sobre todo o edifício social. O outro, seja ele empresa, instituição ou indivíduo, aparece como um obstáculo à realização dos fins de cada um e deve ser removido, por isso sendo considerado uma coisa. Decorrem daí a celebração dos egoísmos, o alastramento dos narcisismos, a banalização da guerra de todos contra todos, com a utilização de qualquer que seja o meio para obter o fim colimado, isto é, competir e, se possível, vencer. Daí a difusão, também generalizada, de outro subproduto da competitividade, isto é, a corrupção (SANTOS, 2010, p. 30).

Ainda segundo o pesquisador supracitado, esse quadro perverso não é algo irreversível e essa mesma materialidade global utilizada, hoje, para "construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição da construção de um mundo mais humano. Basta que se completem as duas grandes mutações ora em gestação: a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana" (SANTOS, 2010, p. 85).

Nesse contexto, a discussão da integração das TDIC nas suas práticas cotidianas das escolas não se dá por modismo, mas porque as novas tecnologias são os elementos propulsionadores daquilo que se tem denominado de nova cultura, cultura digital ou

cibercultura (LÉVY, 2010) que resulta em novas subjetividades, isto é, novas formas humanas de ser e pensar. Essas novas mentalidades e maneiras de perceber o mundo podem fornecer os instrumentos para a construção de um mundo mais humano, conforme apontado por Santos (2010). Dessa forma, a escola apresenta-se como um espaço muito importante para o alcance desse ideal, pois lhe cabe ajudar aos jovens, conhecidos como nativos digitais (PRENZKY, 2018), a construir uma identidade mais participativa e ética a partir das narrativas apresentadas pelas TDIC.

No que concerne à integração das TDIC ao ensino da língua portuguesa, os referenciais curriculares do Ministério da Educação (MEC), dentre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apontam para tal necessidade destacando essa integração como uma ação estratégica que a escola tem para se aproximar do que ocorre fora de seu contexto e assumir para si a tarefa de apropriar-se crítica e criativamente das TDIC, por conseguinte, dos saberes, das narrativas e das subjetividades que essas tecnologias trazem, pois é a partir dessa apropriação que a escola pode desfazer, por completo, a principal crítica que sofre: o desconhecimento do que ocorre fora dela.

Essa integração das TDIC no contexto escolar, no entanto, e, particularmente no ensino da língua materna, exige o entendimento de uma complexidade de fatores, uma vez que a introdução das tecnologias em qualquer setor produtivo traz mudanças profundas e requer grandes esforços institucionais (econômicos, sociais, políticos e culturais), que se agigantam quando se trata do setor da educação, dada as diferenças entre as realidades dos municípios brasileiros. Parte-se, portanto, das seguintes questões norteadoras: a) como os professores de língua portuguesa integram as TDIC na prática de sala de aula?; b) o que falta nas escolas, currículos e políticas públicas para que essa integração seja possível?; c) como o docente reivindica a concretude dessa integração?.

Atentos a essa conjuntura, este artigo tem como objetivo geral: compreender como os docentes de língua portuguesa estão inserindo as TDIC em suas práticas pedagógicas e, como objetivos específicos: a) evidenciar como os professores de língua portuguesa integram as TDIC nas aulas de Língua Portuguesa; b) levantar algumas práticas pedagógicas que são realizadas no ensino da língua portuguesa com o auxílio das TDICS; c) trazer as orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC) com relação ao uso das tecnologias no ensino da língua portuguesa.

Para atingirmos esses objetivos, fez-se um estudo em fontes secundárias de pesquisa, quais sejam: os trabalhos publicados pelos professores de língua portuguesa, quando da realização do Mestrado Profissional de Letras, campus de

Itabaiana/SE. A escolha do corpus se justifica pelo fato dos docentes possuírem, no currículo de formação da pós-graduação, orientações específicas para o trabalho com as TDIC.

Vale ressaltar que a integração das TDIC nas escolas é abordada pelos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil e é um tema amplamente discutido por meio dos estudos acadêmicos que têm disponibilizado uma vasta produção literária que dá conta das limitações, dos desafios e da importância desses recursos no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dos pressupostos acima, este estudo busca contribuir para a atualização das práticas pedagógicas no ensino da língua materna e para o campo das pesquisas em educação digital.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. As TDIC e a resignificação das práticas pedagógicas

Iniciada no final da segunda guerra mundial, a revolução das tecnologias digitais de comunicação e informação, doravante TDIC, resignificou a sociedade e as relações sociais nela estabelecida, que se caracterizam hoje pela convergência do digital, fundamentando-se no princípio da conectividade. Dessa nova configuração social emerge novos parâmetros para a produção do conhecimento universal, que mediados pelas TDIC, exigem dos indivíduos novas competência e habilidades.

Essa nova organização social em rede vem provocando inúmeras mudanças em todas as áreas. No campo da educação, impulsionou o surgimento de um novo paradigma educacional, quebrando substancialmente o modelo tradicional de ensino/aprendizagem a que estávamos habituados. Esse paradigma exige que os docentes busquem se integrar a uma nova realidade educacional por meio da resignificação de suas práticas, buscando o protagonismo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e promovendo a criação de um ambiente educacional inovador, onde o conhecimento seja construído ativa e colaborativamente.

Dessa forma, torna-se necessário, nessa conjuntura, repensar pedagogicamente novas abordagens para a formação educacional dos discentes, reconhecidos como nativos digitais (PRESKY, 2005). Nesse particular, a integração bem-sucedida das TDIC vai depender da capacidade de estruturar os ambientes de ensino e aprendizagem em formas não tradicionais, ou seja, necessário se faz fundir a nova tecnologia com nova

pedagogia, estimulando a interação cooperativa, a aprendizagem colaborativa e o trabalho de grupo, em que todos se sintam corresponsáveis.

Isso exige que se equacione o processo educativo de forma diferente, sobretudo no desenvolvimento de formas inovadoras de utilizar a tecnologia para melhorar o ensino e a aprendizagem da língua materna. Essas inovações, no entanto, não ocorrem somente do ponto de vista tecnológico, mas, sobretudo, em termos de mentalidade e de prática, o que implica refletir sobre as concepções de ensino adotadas pela escola e pelo professor, especificamente o docente de língua portuguesa. Com efeito, ensinar e aprender nesta sociedade digital, recorrendo a ferramentas da web 4.0 (Web Móvel), é sem dúvida, um desafio aliciante, mas ao mesmo tempo muito exigente. Por isso é fundamental que se aposte em modelos pedagógicos que identifiquem a natureza do conhecimento exigido para a integração da tecnologia no ensino/aprendizagem, sem negligenciar a natureza complexa, multifacetada e situada de conhecimento dos professores/formadores.

Com base no explicitado, há necessidade de o governo, os docentes, os gestores e toda comunidade escolar buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos alunos, favoreçam-lhes motivação e promovam-lhes a autonomia, ao passo que possibilite a criação de um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem, quer presencial, quer online, centrado em ações educativas inovadoras e criativas, onde o conhecimento possa ser construído de forma colaborativa.

Neste particular, torna-se imperativo aprofundar a compreensão de toda comunidade escolar sobre a educação digital, de modo que ela não venha a agregar as TDIC, em sua práxis cotidiana, apenas como um novo recurso para a reprodução de um velho paradigma: o da transmissão de conteúdos prontos. É salutar que os educadores construam uma intencionalidade pedagógica diante das novas configurações da sociedade, reconhecidamente afetada pela cultura digital. Dessa forma, ensinar e aprender no mundo digital implica dialogar com as temáticas, terminologias, conceitos e formas de viver que desse mundo derivam, já que o acesso fácil à imensa quantidade de informações, e em diferentes códigos, exige dos sujeitos que desenvolvam a capacidade de lidar com a procura e seleção rápida do que precisam e em qual informação se deve confiar em razão do objetivo que se tem.

Essa discussão se insere então numa nova dimensão do letramento, o letramento digital, necessário às novas gerações de estudantes que vivem conectados em rede. Nessa dimensão a noção de “texto” é ampliada para todas as linguagens (o texto escrito, a imagem estática, a fotografia, a ilustração, o vídeo, o áudio) e todas as combinações possíveis entre elas absorvidas pelo universo digital. Vale ressaltar que não se trata de

oferecer aos alunos somente de um conhecimento técnico (sobre como operar um computador, por exemplo), mas, sobretudo, levá-los à manipulação de códigos, linguagens, operações cognitivas, como: encontrar uma informação na internet, verificar sua autenticidade, avaliá-la, dentre outras.

Nesse sentido, ensinar e aprender no mundo digital pressupõe um conjunto de habilidades necessárias às práticas letradas mediadas por computadores como construir sentidos a partir de textos que articulam hipertextualidade, códigos verbais, sonoros e visuais; localizar, filtrar, selecionar, relacionar e avaliar criticamente a informação; além da familiaridade com as normas e a ética que regem a comunicação no meio digital.

No contexto da cibercultura, a intenção pedagógica pode garantir o avanço e permitir que se promova a afirmação de humanidade em cada pessoa uma vez que os educandos estariam sendo vistos como sujeitos do conhecimento. Ao considerar a escola como espaço legítimo e democrático de socialização de conhecimento, o trabalho pedagógico poderá ser facilitado pelo uso adequado das tecnologias de informação e comunicação, já que elas definem novas práticas sociais de relacionamento e de circulação, de produção cultural, de pensar, de fazer, de ensinar e aprender.

Porém, sabe-se que o contexto educacional brasileiro carrega particularidades econômicas, culturais e políticas diferenciadas em cada canto do país. Decorre daí um dos problemas para a universalização das políticas públicas em educação destinadas à área das TDIC e, conseqüentemente, do processo de apropriação das tecnologias nas instituições escolares do Brasil. Sobre esse assunto, vários estudos têm procurado entender como vem ocorrendo a integração das TDIC nas escolas, dentre os quais podemos citar as pesquisas de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), responsáveis pelo Projeto Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT)), desenvolvida com professores de escolas públicas dos Estados Unidos da América com vistas à integração das tecnologias em sala de aula e o trabalho de Borges (2009), intitulado "Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais". Esses estudos mostram-se importantes para o entendimento da problemática, no entanto, envolvem apenas um dos elementos necessários para o entendimento da questão.

Compreende-se que a integração das TDIC no campo educacional engloba diversos atores (políticas públicas governamentais, gestores, professores, ou seja, a comunidade escolar como um todo) que nem sempre é possível de serem observados nos estudos realizados na área. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa objetiva perceber como a integração das TDIC vem ocorrendo no ensino/aprendizagem da língua portuguesa e se as iniciativas adotadas pelos professores do Mestrado Profissional de

Letras estão alinhadas com as ações dos demais atores envolvidos na problemática em questão.

Analisar como o professor de língua portuguesa está se apropriando pedagogicamente das TDIC ultrapassa refletir sobre o estágio em que ele se encontra, quando se trata do uso das tecnologias, como apontado pelos estudos de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), exige-se, sobretudo, identificar as condições que propiciaram tal nível de apropriação das TDIC, objetivando-se adotar novas iniciativas que proporcionem avanços nesse processo. No próximo item, traçaremos a relação entre a integração do currículo e as TDIC, articulada às políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), ao longo dos tempos, sem a intenção de esgotarmos a discussão.

2.2. A integração entre currículo e as TDIC nas políticas públicas de educação

Como afirmado anteriormente, a integração das TDIC na área da educação não se resume a uma simples introdução dos artefatos tecnológicos nas escolas, a fim de se reproduzir as mesmas práticas de transmissão dos conteúdos que, tradicionalmente, é feito pela maior parte das instituições escolares. Como veremos mais abaixo, essa integração exige, sobretudo, uma reinvenção da própria escola e do tratamento dado aos conteúdos que ela transmite mundo a fora que, agora, devem ser ressignificados pelos usos das TDIC.

Isso significa que todos que fazem a escola precisam se apropriar das tecnologias, entender seu papel na constituição social, bem como as diferentes linguagens e os recursos que elas oferecem, dentre os quais as múltiplas linguagens (animação, vídeos, imagens, áudios, entre outras), que oferecem mais concretude aos conteúdos ensinados nela. Segundo Fernandes (2013, p. 12) integrar as tecnologias ao currículo também nos convida ao movimento de revisitar a concepção de integração. Adota-se, pois, neste trabalho, a concepção de integração como "um movimento próprio do humano em que as partes a serem integradas são encaradas como unidades distintas que formam a totalidade e se afetam/deveriam se afetar dialeticamente" (FERNANDES, 2012, p. 45).

Ainda na visão dessa pesquisadora

TDIC e currículo devem estar integrados na escola de forma dialética. O currículo deve ser modificado para melhor com a presença das TDIC, bem como as tecnologias devem ser aprimoradas, tendo em vista as demandas do ato educativo, nas diferentes etapas, níveis, segmentos e modalidades, o que por sua vez, tem potencial para promover um patamar superior de integração. Ao propor a integração das TIC ao currículo não se trata de justapor novas técnicas ao currículo, mas de incorporar, devolver ao corpo

do currículo algo que já deveria fazer parte do mesmo, assim como outras tecnologias, (tais como a do livro, por exemplo) encontram-se imbricadas nas trajetórias curriculares (FERNANDES, 2013, p. 2).

Nesse sentido, a integração das TDIC no campo educacional deve perpassar, necessariamente, por meio da discussão do currículo e das políticas públicas voltadas para a área, sobretudo, aquelas que envolvem ações para todo o país, salvaguardas as especificidades de cada estado e/ou município de nossa federação. Desse modo, todas as iniciativas, sejam elas do âmbito federal, estadual ou municipal interferem direta ou indiretamente nas escolas, nas atividades pedagógicas, no currículo e na formação de educadores.

Vale frisar que a palavra currículo é polissêmica. Não é objetivo deste trabalho realizar uma atualização do conceito, mas salientar que qualquer concepção revela por meio dele um ato intencional comprometido com o conhecimento (ALMEIDA, 2014). Dessa forma, para além dos conteúdos historicamente constituídos para escola ensinar, estamos entendendo currículo como uma necessidade da realização de um trabalho que tenha sentido para o aluno tanto na escola como em sua vida. Por essa razão, deve ser ressignificado a partir da integração das TDIC no projeto pedagógico das escolas.

Ao longo dos anos, foram vários os programas e os projetos de iniciativa do MEC para a área das TDIC na educação que marcam desde o início das políticas nesse campo até o momento em que as tecnologias digitais móveis começaram a chegar às escolas por meio dos *laptops* do Projeto UCA¹ e outras iniciativas e tecnologias que o sucederam que não esgotaremos neste estudo. No entanto, ressaltamos que esses distintos programas e projetos revelam o histórico das políticas públicas sobre os usos das tecnologias na educação escolar.

As primeiras iniciativas de políticas públicas de informática na educação do Brasil ocorreram com a elaboração e aprovação pela Comissão Especial de Informática da Educação (CE/IE) do Projeto Educom, em 1983, que resultou na criação centros de pesquisas em cinco Universidades Públicas Federais (UFRJ, UFMG, UFPE, UFRGS, Unicamp) que objetivavam desenvolver estudos multidisciplinares voltados para a aplicação das tecnologias de informática nas escolas como apoio aos processos de ensino e aprendizagem, bem como levar computadores às escolas públicas brasileiras.

Numa segunda fase, capacitar os docentes das Secretarias Estaduais de Ensino, fora criado o Projeto Formar que era operacionalizado por meio de dois cursos de

¹ O projeto "Um Computador por Aluno" (UCA) foi uma iniciativa do MEC criada em 2005, que cedeu um laptop educacional para cada aluno(a) e professor(a) da escola que aderiu ao projeto UCA e promoveu também a formação dos(as) educadores(as), para favorecer um trabalho integrado ao currículo.

especialização *lato sensu* em Informática na Educação, realizados na Unicamp, entre os anos de 1987 a 1989, dedicados aos professores das diversas secretarias estaduais de educação e das escolas técnicas federais.

Em decorrência desse projeto, foram instalados, nos estados brasileiros, os centros de Informática Educativa (CIEd) entre os anos de 1988/89, cujo objetivo era o uso da tecnologia na educação pelos professores e alunos das escolas públicas. Cada CIEd coordenava a implantação de outras unidades e cuidava da formação de recursos humanos para a implementação das atividades no âmbito estadual. Além de atribuições administrativas, esses centros transformaram-se em ambientes de aprendizagem informatizados, integrados por grupos interdisciplinares de educadores, técnicos e especialistas.

A partir das iniciativas acima, foi estabelecida uma sólida base para a criação de um Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), concretizado em outubro de 1989, com a Portaria Ministerial nº 549/GM. Esse programa objetivava desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos.

Segundo o documento do Proninfe, esse programa fundamentava-se na necessidade de intensa colaboração entre as três esferas do poder público, no qual os investimentos federais seriam canalizados, prioritariamente, para a criação de infraestrutura de suporte em instituições federais, estaduais e municipais de educação, para a capacitação de recursos humanos e busca de autonomia científica e tecnológica para o setor (MORAES, 1997). As metas e estratégias traçadas no programa objetivavam também a integrar o Plano Nacional de Educação, o Plano Plurianual de Investimentos, desdobrando-se, posteriormente, em metas e atividades de alguns planos estaduais e municipais de educação, na tentativa de assegurar sua operacionalização junto às bases estaduais e municipais na esperança de maior fluência de recursos financeiros por parte das instituições governamentais.

A partir da década de 1990, as ações governamentais na área de informática educativa voltaram-se à capacitação de pessoal – especialmente a de professor – para atuar nas escolas. Em 1996, destaca-se a criação da Secretaria de educação a Distância - SEED do MEC que procurou fomentar a incorporação das TDIC à educação e a atuar no desenvolvimento da educação à distância, ao tempo que estimulou de novos programas voltados à inserção das TDIC na escola e a formação dos professores aumentou,

fortalecendo a cooperação com estados e municípios. Mais tarde, em 1997, o Programa Proinfo e os Núcleos de Tecnologia Educativa – NTE foram criados com a missão de se dedicarem à formação de professores das escolas, o que permitiu a disseminação dessa formação em larga escala, mas sem uma discussão em torno do currículo e das TDIC. Com essa formação à distância, começa-se a tentar uma integração entre o currículo e as TDIC, seguindo o modelo anterior, mas dessa vez com um esforço mais centrado na condução das atividades pelo professor. Devido às restrições de acesso aos laboratórios, ainda são poucos os momentos de trabalho com os computadores, limitando as oportunidades de uma efetiva articulação entre o cotidiano da sala de aula e o currículo.

As políticas públicas se seguiram nos anos 2000. Em 2005, fora criado, inicialmente como projeto piloto, o Programa Mídias na Educação, que oferecia um curso a distância de estrutura modular, destinado à formação continuada de professores e voltado ao uso pedagógico de distintas TDIC: TV, vídeo, computador, rádio e impresso. O foco do curso estava no desenvolvimento de autoria e da formação do leitor crítico com o uso integrado das linguagens midiáticas e dos recursos da internet. A formação de professores se disseminou, tendo como formadores os profissionais dos NTE em parceria com os profissionais das universidades, permanecendo nas escolas o modelo de uso restrito dos laboratórios de tecnologias digitais. Vale ressaltar, que esses laboratórios quase sempre não funcionavam a contento, seja porque não eram instalados, seja porque não tinham manutenção adequada. O que levava os professores a se preocuparem mais com a gestão da tecnologias do que propriamente seus usos.

Recentemente, o MEC lançou vários programas com vistas a atender aos anseios da revolução tecnológica nas escolas, dentre os quais podemos citar o Escola Conectada, que abre o sinal de internet para todas as escolas do país e curso de formação em nível de pós-graduação para gestores e professores, Educação na Cultura Digital. Tais iniciativas, no entanto, parecem não ter boa receptividade pela comunidade escolar, tendo em vista que chegam às desavisadamente, sem muita discussão, criando por vezes mais conflitos que soluções.

Esse panorama sobre as políticas públicas e o conseqüente processo de inserção das TDIC na educação brasileira evidenciam que são muitas as iniciativas para a integrar as tecnologias ao currículo escolar, reforçando a tendência contemporânea de vê-lo atrelado à cultura digital. Nesse particular, Almeida (2010) ressalta que a prática pedagógica hoje deve incorporar as funcionalidades das TDIC, entre as quais o acesso a informações a qualquer tempo, de qualquer lugar e em distintas fontes, a navegação em redes hipermídia e na *web*, o registro de processos e produções, a interação social

multidirecional, o trabalho colaborativo, a negociação de significados, a autoria e a coautoria, a construção de conhecimento, propiciando o que ele chamou *web currículo*, ou seja, o currículo escolar deve se expandir para além dos espaços e tempos delimitados da sala de aula, dialogar com diferentes contextos e culturas, integrar a educação formal com a informal, os espaços institucionais educativos com outros lugares e comunidades de produção do saber acadêmico e do senso comum, contribuindo com a criação de uma sociedade educadora.

Gama et al (2014) trazem conceito semelhante ao de Almeida (2010) ao falar de currículo multirreferencial, cuja principal característica é o rompimento com a disciplinaridade do currículo tradicional; ao tempo que considera as distintas referências que fazem parte do universo dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem escolares e não escolares. Esse novo modelo de currículo tem como foco principal o aluno e valoriza a heterogeneidade das práticas comunicativas mediadas pelos dispositivos móveis digitais, que proporcionam uma nova dinâmica de produção social do conhecimento, em diferentes ambientes formativos, cada vez mais dinâmicos, contextualizados e que priorizam o respeito às diferenças, aos gostos, aos interesses e às necessidades de cada aluno (SANTOS, 2010).

Essa nova dinâmica social e educacional exige que o digital em rede esteja presente nas práticas escolares, uma vez que a composição híbrida da cibercultura permite aos docentes e discentes explorarem as riquezas que as interfaces (*Moodle, Facebook, What's up, sites, YouTube*, entre outras) possuem, como, por exemplo, a pluralidade de sentidos decorrente da hibridação do hipertexto com as diversas mídias que complementam a dinâmica do conhecimento disponibilizado na rede. Essa ressignificação do currículo escolar para *web currículo* e/ currículo multirreferenciado está presente nos referenciais curriculares publicados pelo Ministério da educação, como verificaremos no próximo item.

2.3. A integração das TDIC nos referenciais curriculares do ensino da língua portuguesa

Como vimos acima, as experiências com os programas realizados pelos MEC impulsionaram a expansão e ressignificação do currículo, com o objetivo de articular as atividades educativas ao uso do computador junto do cotidiano da escola e da sala de aula. Embora as iniciativas das políticas públicas ainda não tenham alcançado resultados significativos nas escolas brasileiras, apontam para a necessidade de integração entre as TDIC e o currículo.

Essas iniciativas aparecem na legislação educacional brasileira e acenam para a importância da conexão entre a educação escolar e as práticas sociais, princípio esse resguardado pelo Artigo 3º, Inciso 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo artigo 80 foi recentemente alterado pelo Decreto Presidencial nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que autorizou à adoção do ensino a distância como modalidade educacional possível para a educação básica e o ensino superior.

Ainda buscando a integração entre a TDIC e as práticas educativas, as resoluções do Conselho Nacional de Educação, sobretudo as que formam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam para a necessidade da integração do currículo às revoluções tecnológicas da chamada nova sociedade do conhecimento. O conteúdo da LDB 9.394/96, reforçado posteriormente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 e com a recente publicação em 2017 da Base Nacional Curricular Comum para o ensino fundamental; assevera que a revolução tecnológica, que ascendeu a partir dos 1990, exige que a escola se conecte com a nova sociedade do conhecimento e da informação.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, especificamente, tais orientações podem ser observadas nos referenciais nacionais vigentes para o Ensino Fundamental e Médio que mencionam as TDIC e os novos multiletramentos como eixos do currículo, podendo esses últimos acarretar e incluir as primeiras, de maneiras diferentes, como objetos de ensino de Língua Portuguesa nesses níveis de ensino. Como se pode ler no excerto abaixo, retirado dos PNC (1997):

A afirmação de que a imagem substituiria a escrita é quase lugar-comum. Desde a existência da televisão, afirma-se que o número de leitores diminui, à medida que aumenta o de espectadores. Recentemente, o desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados. A análise mais rigorosa da questão, na realidade atual, não coincide com tais previsões, pois a leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade e, em particular, no âmbito do trabalho. Porém, não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, editando a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (BRASIL, 1997, p 89).

Ainda sobre a importância da integração das TDIC no ensino da língua portuguesa, o documento da OCEM considera que a disciplina língua portuguesa no contexto do ensino médio deve focar nas interações e no letramento que o aluno traz para essa etapa de ensino e prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva:

Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc; no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato (BRASIL, 2006, p 31-34)

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, por sua vez, inova a orientação dada pelos PCN, que organizava a disciplina de língua portuguesa em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. A estrutura proposta pela BNCC se assemelha a essa organização, no entanto, no novo documento, as habilidades a serem trabalhadas na língua materna estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Como se observa, a diferença central entre os documentos refere-se à inserção da análise semiótica no ensino da língua portuguesa. Essa análise diz respeito ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os *memes*, os *gifs*, as produções de *youtubers*, entre outros, conforme se pode observar no excerto abaixo:

Habilidade **EF01LP17**: Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (**digitais ou impressos**), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017, 105. grifos nossos)

Os referenciais curriculares supracitados demonstram que a nova era tecnológica tende a reconfigurar os processos educacionais, sem que isso signifique postular o argumento do determinismo tecnológico na educação, mas, sobretudo, constatam que há uma relação mutuamente produtiva entre as principais influências tecnológicas sobre uma cultura e as teorias e práticas educacionais que lhe são contemporâneas.

Dessa forma, assim como a educação escolar, antes do surgimento das TDIC, era baseada na cultura do impresso, gerando um sistema educacional baseado na

transmissão de conteúdos pelo professor, representante do saber livresco, para os aprendizes. Na era digital, que já perdura por cinco décadas, ela precisa ser recontextualizada em torno da construção do conhecimento por meio dos processamentos informacionais, modelagem, interação, compartilhamento e colaboração, que exige, como afirmado mais acima uma reconfiguração de todo fazer pedagógico.

No momento atual, com a entrada do paradigma móvel de comunicação global, digital, estamos assistindo, em um plano internacional, a um interesse crescente nas relações entre tecnologia móvel e aprendizagem. Nesse particular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e mais recentemente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são referenciais curriculares que surgiram com essa finalidade e orientam estados e municípios de todo o país a respeito dos conteúdos comuns, dos princípios e das metodologias para o desenvolvimento do currículo na Educação Básica. O objetivo dessas normas é manter a equivalência curricular sem prejudicar o atendimento às necessidades dos estudantes, respeitando as características específicas de cada contexto e a diversidade em suas distintas origens.

Os fundamentos dos textos oficiais e teóricos oferecem embasamentos para o entendimento das relações entre educação e tecnologias quanto à disposição de orientações para o uso pedagógico das tecnologias digitais, disponibilidade de recursos nas escolas e reflexão histórica sobre o desenvolvimento tecnológico e a consequente transformação da sociedade. Nos próximos itens, veremos como essa apropriação das TDIC está ocorrendo nas Escolas Municipais e Estaduais de Sergipe, por meio das pesquisas realizadas por professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/SE).

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo deste estudo, selecionamos como corpus as pesquisas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que funciona nos *campi* de São Cristóvão e Itabaiana/Sergipe, uma vez que esse programa de pós-graduação prima pela articulação dos estudos acadêmicos às práticas de sala de aula, articulando-as às tecnologias digitais. Fizemos, inicialmente, um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCF) publicados no programa no período de 2015 a 2019. Todo levantamento

dos dados ocorreu por meio da página eletrônica² do Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RI-UFS) do Mestrado profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, cujo *corpus* foi analisado com base nos estudos de Presky (2005), Lévy (2010) & Almeida e Valente, (2011).

Inicialmente, levantamos o número de TCF publicado no período acima. Num segundo gesto, selecionamos as pesquisas que traziam em seus títulos alguma menção à integração das TDIC. Esse critério não se mostrou produtivo, o que nos levou a buscas de trabalhos que fizesse alguma relação com as palavras-chaves (TDIC, alfabetização/letramento digital; multiletramentos, tecnologias digitais, gêneros mediados pelas TDIC (digitais), cultura digital, objetos virtuais de aprendizagem, educação digital, multimodalidade, TDIC e currículo, TDIC e políticas públicas). Esse gesto mostrou-se mais produtivo e o adotamos como filtros para a seleção dos TCF do mestrado que comporiam o corpus desse estudo.

Posteriormente, realizamos a leitura integral dos resumos dos TCF selecionados, em alguns casos, o texto completo dos trabalhos. Nessa etapa, objetivávamos entender como os professores-pesquisadores articulavam suas práticas com as TDIC e se as ações dos docentes estavam alinhadas às políticas públicas em educação para a área das tecnologias, com o currículo e com a comunidade escolar como um todo. Com esse intuito, elegemos o critério de filtro com palavras-chaves novamente. As palavras utilizadas foram: políticas públicas, currículo, gestor e comunidade escolar. Dentro do período investigado, não fora observado menções diretas a tais palavras, nem fora dissertado nos trabalhos sobre elas. As propostas de intervenção dos docentes centravam-se em ações individualizadas de como utilizar as tecnologias em sala de aula, como verificaremos na discussão dos resultados abaixo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No período pesquisado, detectamos noventa e Cinco (95) Trabalhos de Conclusão Final (TCF), sendo 36 publicados no ano de 2015, 30 em 2016, 25 em 2017, 3 em 2018 e 01 em 2019. Não encontramos trabalhos que fizessem menção direta à temática da integração das TDIC. Utilizando o filtro a partir das palavras-chaves TDIC, alfabetização/letramento digital; multiletramentos, tecnologias digitais, gêneros mediados pelas TDIC (digitais), cultura digital, objetos virtuais de aprendizagem, educação digital,

² <https://ri.ufs.br/handle/riufs/2500>. Os trabalhos analisados podem ser verificados no apêndice deste artigo.

multimodalidade, TDIC e currículo, TDIC e políticas públicas), obtivemos os seguintes resultados: dois (2) trabalhos carregavam em seus títulos os termos TDIC e NTDIC, respectivamente; um (01) alfabetização/letramento digital; trinta e oito (38) multiletramentos, dez (10) gêneros digitais, quatro (04) tecnologias digitais, treze (13) objetos virtuais de aprendizagem; sete (07) educação digital, dezoito (18) multimodalidade e nenhum apresentou os termos TDIC e currículo, TDIC e políticas públicas e TDIC e gestão escolar.

Na leitura integral dos resumos dos TCF selecionados, identificou-se que as propostas de intervenção dos docentes centravam-se em ações individualizadas de como utilizar as tecnologias em sala de aula, sem se mencionar sua correlação com o currículo, a gestão escolar e as políticas públicas direcionadas à área.

Os dados coletados revelam que os docentes de língua portuguesa têm procurado articular as atividades educativas ao uso das TDIC junto ao cotidiano escolar e da sala de aula. A elaboração e o desenvolvimento das propostas de intervenção presentes nos TCF assumiram a característica integradora entre as TDIC e as ações docentes. Os noventa e cinco (95) trabalhos analisados no período evidenciam que os professores buscam explorar as práticas de linguagem da cultura digital, sobretudo quando se trata dos multiletramentos presentes nelas. Dos trabalhos pesquisados, esse foi o assunto mais recorrente, com trinta e oito (38) trabalhos publicados e suas respectivas propostas de intervenções, o que demonstra que os professores têm procurado contemplar a multiplicidade de linguagem por meio do estudo de gêneros digitais (*memes*, *vlogs*, *quis digital*, *fotopoema*, *reprotagem audiovisual*, *animês*, entre outros) e pelo uso de ferramentas digitais para a execução das propostas de intenção como (*sites*, *blogs*, *stop mottion*, *story telling*, *movie make*, *quis*, entre outros).

No entanto, tais práticas não estão atreladas, na sua maioria, aos referenciais curriculares discutidos neste trabalho. As ações docentes analisadas a partir dos trabalhos defendidos no PROFLETRAS se mostram, no geral, atitudes isoladas, isto é, práticas que começam e terminam na ação individual de cada docente na escola, sem a discussão com os outros atores necessários para uma mudança substancial no currículo para a integração das TDIC. Apesar de observamos avanços significativos nas práticas e na teoria, as intervenções propostas nas pesquisas dos professores de língua portuguesa não estão correlacionadas às políticas públicas vigentes, nem à discussão do currículo e da apropriação das TDIC pelos gestores e pela comunidade escolar como um todo.

Observamos que esse isolamento docente é corriqueiro nas ações propostas para o uso das TDIC. Os materiais utilizados (celulares, projetores, aplicativos, *notebook*, entre

outros) nas práticas dos docentes são todos de propriedade deles mesmos. Essa situação reforça a nossa afirmação de que as práticas realizadas pelos professores de língua portuguesa podem se encerrar neles mesmos, ou seja, como elas ocorrem sem a articulação com a discussão do currículo, da gestão e das políticas públicas, são passíveis de não serem reproduzidas por outros docentes do país, já que se encerram num esforço muito particular de cada docente, sem trazer todas as (não) condições para elas possam acontecer de maneira mais generalizada.

Alguns professores relatam barreiras nas escolas onde atuam para realizar a integração das TDIC no ensino da língua portuguesa, que vão desde as condições estruturais das escolas, como a falta de internet, de tecnologias, de espaços e tempos diferenciados nas escolas, mas não correlacionam tais dificuldades às discussões macro do currículo e das políticas públicas destinadas à área. A impressão que fica que tudo depende apenas do querer de cada docente, o que sabemos que não é verdade. Uma vez que as condições materiais de cada professor e das escolas espalhados pelo país são diferenciadas. Tais discussões, porém, não se encontram nos trabalhos pesquisados. Evidencia-se que, embora a incorporação das TDIC nas ações docentes esteja provocando experiências significativas nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, ainda não tem provocando mudanças no currículo escolar, que se mantém centrado no modelo tradicional de educação, ou seja, apesar das múltiplas experiências, referências e linguagens, que foram incorporadas no âmbito das práticas elaboradas pelos docentes, elas não se tornaram elementos constituintes e estruturantes dos processos de ensino e aprendizagem, logo, não provocaram mudanças no currículo. Sobre esse assunto, Almeida e Valente (2011) asseveram que

a integração das TDIC ao currículo numa perspectiva sócio-histórica propicia construir um currículo que supera a padronização, pois o que foi previamente planejado pode ser reconstruído no andamento da ação, gerando múltiplos currículos [...] constituídos em redes de conexões que compõem sistemas abertos a múltiplas influências, flexíveis, dinâmicos, rizomáticos (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 36).

Isso significa que apesar das propostas apresentadas pelos docentes possuírem viés multi, inter e transdisciplinares, não se pode afirmar que elas compreendem o currículo de forma contextualizada e multirreferencial. Isto é, se concretizam na prática social pedagógica ao incorporar os elementos do cotidiano trazidos pelas experiências de professores e alunos nas distintas redes de interação das quais participam e nas quais desenvolvem aprendizagens além do uso das TDIC, as redes externas compõem as relações no interior da escola para onde são levadas pelos sujeitos que participam da vida

escolar. A disseminação do uso das TDIC, o vertiginoso avanço da ciência e as transformações sociais fazem com que o referencial sobre currículo assuma novas características e se apresente com uma multiplicidade de referências e orientações teóricas e metodológicas.

Além disso, sabe-se que a presença da tecnologia nas ações docentes mobiliza várias dimensões pedagógicas ao mesmo tempo e rompe com padrões existentes na rotina escolar. Nesse sentido, torna-se importante que haja a participação e a mediação da equipe gestora para que possíveis estranhamentos e receios sejam trabalhados, e que docentes, discentes, funcionários e comunidade avancem, cada um evoluindo na dimensão que lhe diz respeito e em prol da melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento de um trabalho em sintonia com as demandas do contexto em que a escola está inserida. No corpus analisado, não se observa atenção à importância da apropriação das TDIC pela gestão escolar e demais atores da comunidade escolar, o que sinaliza que o professor inicia a integração das TDIC como “lobo solitário”.

Não obtivemos dados suficientes nos TCF analisados que nos levassem à compreensão do porquê dessa falta de articulação das ações docentes com a gestão escolar, no entanto, alguns docentes acenam que não tiveram apoio da equipe diretiva das escolas, campus das pesquisas. Esse fato reforça a necessidade de tais iniciativas se realizarem para além da ação docente, sob pena de morrerem na largada dada pelo professor.

Outra variável verificada foi à alusão nos TCF às políticas públicas do governo federal. Nenhum trabalho apontou para o conhecimento de alguma política pública na área de tecnologia. Essa não menção a tais políticas sugere que os docentes desconhecem-nas, seja porque não tiveram formação na área, seja pelo fato de não estarem sendo disseminadas nas instituições escolares. A integração das TDIC nas escolas ocorre, pois, por meio de ações isoladas dos docentes, sem que aquilo que eles fazem se relacionem com o todo da educação. Como constata Lévy (2010), no contexto da cibercultura, são muitos os desafios que se colocam à educação digital, que passam pela elaboração de políticas públicas e a criação de intenção pedagógica com TDICS nas escolas e pelo alinhamento entre a sociedade do conhecimento e convergência de mídias no processo de ensinar e aprender.

No entanto, pode-se afirmar, a partir dos dados coletados, que a integração das TDIC nas escolas está ocorrendo sem vínculos com a discussão do currículo e das políticas públicas existentes. As ações integradoras que lá acontecem correm o risco de se encerrar em si mesmas; configurando-se como prática isolada de determinados

professores em formação, sem possibilidade de serem perpetuadas em outras instituições escolares do Brasil.

Desse modo, os TCF analisados demonstram o processo de integração das TDIC nas aulas de língua portuguesa ainda é lento e isolado. Por essa razão, nossos estudos prosseguem buscando entendimento para os estágios de apropriação tecnológica e pedagógica pela escola, gestores e educadores.

5. CONCLUSÃO

A análise dos dados coletados para este estudo revela que a integração das TDIC nas escolas está ocorrendo sem vínculos com a discussão macro/micro do currículo, da gestão escolar e das políticas públicas existentes para a área. Apesar das inúmeras políticas públicas relatadas no escopo deste trabalho para a área das TDIC, não foi possível observar nenhuma referência a elas nas pesquisas publicadas pelos docentes, o que pode indicar que elas não chegam às escolas e aos docentes, ou pelo menos, não são discutidas com a comunidade escolar.

Verificou-se também que, mesmo com alguns relatos de problemas de gestão escolar, houve pouco suporte por parte das equipes diretivas das escolas para a realização das práticas que os docentes realizaram. Esse fato passa despercebido pelos docentes que não veem a importância da formação da gestão escolar para a integração das TDIC nas unidades escolares.

Soma-se a esse quadro, a pouca queixa dos docentes sobre as condições estruturais das escolas. Todo material utilizado para ações integradoras das TDIC no ensino de língua portuguesa foi de propriedade particular do professor (*tablet*, *smartphone*, computador, projetor, entre outros), o que demonstra que todas as práticas docentes estão sendo desenvolvidas graças a certo “heroísmo” do professor, ou seja, as condições para que elas aconteçam partem sempre de iniciativas particulares dos docentes que estão se apropriando das TDIC. Esse fato nos preocupa, pois reforça a ideia que todas as mazelas da educação serão vencidas pelo querer do professor, sem a observação das estruturas macro e micro das escolas brasileiras.

Como se sabe, são inúmeras as dificuldades encontradas pelos docentes no Brasil. Por esse motivo, não acreditamos que a ressignificação das práticas docentes e a integração das TDIC dependam apenas da vontade cada professor. Como estamos salientando neste trabalho a questão é muito mais complexa e envolve um esforço conjunto de todos os entes federativos e daqueles que fazem as escolas brasileiras,

perpassando a discussão do currículo, da formação de toda comunidade escolar e das políticas públicas para área, o que não se observa nos trabalhos pesquisados.

Pelos motivos expostos acima, as ações docentes para integrar as TDIC no ensino da língua portuguesa correm o risco de se encerrarem em si mesmas; configurando-se como práticas heroicas e isoladas de determinados professores em formação, no caso, como exigência da formação profissional em nível de mestrado, sem possibilidade de serem perpetuadas em outras instituições escolares do Brasil.

Os resultados apontam, pois, que o processo de integração das TDIC nas aulas de língua portuguesa ainda é lento e isolado, uma vez que a discussão não está passando pela articulação entre TDIC, currículo, gestão escolar e políticas públicas, nem observa todas as demandas do ato educativo nas diferentes etapas, níveis, segmentos, modalidades e contextos escolares, o que teria, por sua vez, potencial para promover um patamar superior de integração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias**: a emergência de web currículo. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Editora Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 3 nov. 2013.

ALMEIDA, M. E. B.; BERTONCELLO, L. **Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação**: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489_4005.pdf. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. RESOLUÇÃO nº: 4, de 13 de jul de 2010. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: 23 dez. 2013.

FERNANDES, J. R. Tecnologias na educação e Currículo integrado: convergências e contribuições. In: ALMEIDA, M.E. B (coord.). **Formação de Educadores da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 01, p. 19-44, 1997.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n.5, October 2001. Disponível em: <https://goo.gl/ikp04j> Acesso em 05 mar. 2018.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, E. O Currículo multirreferencial: outros espaços tempos para a educação online. **Revista Salto para o futuro. Cibercultura: o que muda na educação**. Ano XXI Boletim 03 - Abril 2010. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>. Acesso em 17 de Agos. 2018.

SANTOS, E. **A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação**. Em Aberto, v. 28, n. 94, 2015.

TRABALHOS CONSULTADOS NA PESQUISA

ALMEIDA, A. O. **Leitura de poesia no 9º ano do ensino fundamental**: um caminho rumo ao letramento lírico. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

ALVES, R. A. **A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

ARAGÃO, A. D. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

ARAÚJO, M. I.S. **Do texto literário ao jogo**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

BISPO, D. S. **Leitura, compreensão e produção textual**: o gênero fábula em cena. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

BRITO, J. A. **Impactos dos recursos multimodais na compreensão dos gêneros textuais**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

CARVALHO, S. S. **Poesia em sala de aula mediada pela intertextualidade e pelas TDIC**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

CASTRO, W. J. S. **Ensino da leitura sob a perspectiva discursiva crítica**: trabalhando com textos de campanha comunitária. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

CORREIA, I. K. O. **Letramento social e cidadania**: práticas de leitura para o 6º ano do ensino fundamental 2018. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

CRUZ JUNIOR, J. C. **A web 2.0 como ferramenta para produção textual**: uma proposta para o 9º ano do ensino fundamental. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

GOMES, M. M. **Leitura literária de saudade da vila**: lei 10.639/03 em sala de aula. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

INÁCIO, A. S. A. **Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

JESUS, G. S. **Cadernos negros na escola**: leitura literária de contos afro-brasileiros. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

LEANDRO, J. I. P. **Multimodalidades e leitura de cartazes de filmes**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

LEMOS, V. C. M. **As práticas de narrativas orais nos contos de fadas**: desenvolvendo habilidades de leitura. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

LIMA, M, C.P. J. **Práticas de oralidade como perspectiva de letramento, mediadas pela rádio escolar**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

LINO, M.E.R. **Notícia audiovisual como prática de letramento no ensino da língua.** Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

MATOS, F. S, S. **Narrativas de vida em stop motion:** uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramento no ensino fundamental. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

MATOS, J. S. **O estudo dos implícitos na construção de pontos de vista:** estratégias para a participação social de estudantes de 9º ano do ensino fundamental. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

MELO, N. F. **O infográfico como prática de letramento no 8º ano do ensino fundamental.** Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

MENEZES, A. M. A. **Anúncios publicitários na escola:** texto, prática discursiva e leitura(s). Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

MOTA, S. M. F. **Conto:** da leitura à produção criativa. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

OLIVEIRA, J. M. S. **Entre a imagem e a poesia:** valorização cultural pelo viés fotopoema. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

ROCHA, A. G. **Circunstanciadores temporais em narrativas escritas.** Dissertação, 2017.

ROCHA, F. J. M. **Ortografia para o mercado de trabalho.** Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTANA, C. **Crônica de humor:** objeto de ensino-aprendizagem na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTANA, J. B. **O ensino léxico-semântico de advérbios:** literatura e games no ensino fundamental II. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SANTANA, M. P. S. **Leitura de rap no contexto escolar:** uma proposta de multiletramentos. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SANTOS FILHO, J. R. **Proposta de leitura interacional do gênero conto a partir de um objeto de aprendizagem - quiz.** Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, A.C.N. **Gênero crônica em sala de aula:** análise dos mecanismos enunciativos na promoção de uma competência textual-discursiva. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, F. S. **Letramento literário na EJAEF:** como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, G. R. O. **Fórum no ambiente Whatsapp:** estratégia de apropriação de uso da escrita do artigo de opinião no 9º ano. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, M.C.B. **Prática de retextualização a partir do gênero autobiografia no eixo 5 (8º e 9º anos) da educação de jovens e adultos**: da oralidade para a escrita. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, S. S. **Entre crônicas**: desenvolvendo a compreensão leitora. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe 2016.

SILVA, I.C. **Leitura literária para o ensino fundamental II numa perspectiva afro-brasileira**. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SILVA, J. S. **Rapsódia sergipana**: estações de leitura e produção textual numa perspectiva do ensino híbrido na educação de jovens e adultos. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SILVA, K.C.O. **Gêneros acadêmicos, letramento e interdisciplinaridade**: o pôster científico no ensino fundamental II. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SILVEIRA, J.A.S. **Argumentação e discurso político**: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SOUSA, P. A. **Leitura de charges em uma perspectiva sociocognitivo-discursiva de referência**: o caso das anáforas indiretas. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SOUZA, A. **A poesia do sertão**: um desejo de articulação de saberes. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SOUZA, M. A. **Leitor-detetive**: jogo digital para leitura de artigo de opinião. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SOUZA, R. S. **Argumentação e Multimodalidade em anúncios publicitários**: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamenta. Dissertação, Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2017.