



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – POSLA

JESSICA OLIVEIRA FERNANDES

**PLANEJAMENTO PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA EXOTOPIA**



**FORTALEZA – CEARÁ**

**2016**

JESSICA OLIVEIRA FERNANDES

**PLANEJAMENTO PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA EXOTOPIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Área de concentração: Linguagem e Interação

Linha 1: Linguagem, Tecnologia e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Fernandes, Jessica Oliveira.

Planejamento para o uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa: uma análise da exotopia [recurso eletrônico] / Jessica Oliveira Fernandes. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 106 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Letramento Digital Docente. 2. Transposição Didática. 3. Exotopia. 4. Planejamento de conteúdo.  
I. Título.

JESSICA OLIVEIRA FERNANDES

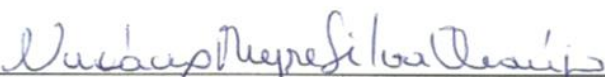
**PLANEJAMENTO PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA EXOTOPIA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 22 / 02 / 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus; os que me (con)formam.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Betiza e Robson, pelo apoio, pelo incentivo e por tornarem tudo que eu faço possível; pelo orgulho com que falam de mim, fazendo que eu me esforce ainda mais para que suas palavras se tornem verdade.

À minha irmã, Susani, por estar junto a mim em mais essa batalha e por me ajudar nas minhas decisões; pela parceria mais firme e mais construtiva de todas.

Ao Jamil, meu namorado, pelas palavras de conforto e pela atenção dispensada nesses mais de seis anos de companheirismo. Um *obrigada* muito carinhoso e com brilho nos olhos ao que, apesar de eu ter teimado algumas vezes, continuou me apoiando e me lembrando do que eu alcançaria ao final de todo o esforço.

À professora Nukácia, por mais esse voto de confiança que me foi depositado, pelas experiências proporcionadas/compartilhadas e, acima de tudo, pelo bom exemplo de pessoa e profissional que é.

À professora Rozânia, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas – tanto na qualificação do projeto quanto na dissertação.

Ao professor Bosco, que sempre acompanhou – de perto ou de longe – os meus passos e que sempre se mostrou muito disponível para me auxiliar no que fosse necessário. Com o perdão do vocativo, um *fofinho*.

Aos meus amigos da UECE, que são tantos... Pela ordem cronológica: agradeço às meninas que entraram junto comigo na graduação e permanecem por uma vida (Meysse, Jéssica Barreto, Laryssa, Letícia, Indira, Dayane, Hortência, Angélica); às meninas que ganhei de presente no meio do percurso acadêmico (Camila e Lívia); aos queridíssimos do PosLA (Hugo, Eleildo, Neuma, Paulo, Lindolfo, Ítalo).

À minha cobra preferida, o Hugo que, apesar de já citado, precisa de um parágrafo só pra ele. Parceiro de tantas angústias e ao mesmo tempo de tantas

risadas, agradeço imensamente a esse amigo do peito que me incentivou e me acompanhou academicamente tantas vezes.

Às meninas lindas do IEU, o time mais sensacional de futsal, o meu! Obrigada, queridas (Susani, Jéssica, Lara, Bruna, Ingrid, Bell, Naira, Priscila, Larissa, Tuti, Arlene, Érica, Andressa, Fabrina...), por compartilharem comigo momentos semanais de descontração e por tornarem as minhas semanas mais leves. Ah, um abraço forte nos goleiros: Luciano e Igor!

À UECE (Universidade Estadual do Ceará), por me acolher e permanecer em minha vida como uma segunda casa.

À CAPES, que proporcionou a viabilidade da conclusão de mais este trabalho de pesquisa.

“Não se faz nada sem forças, e essas forças  
é preciso conquistá-las à força”.

Dostoiévski

“O mais esperto dos homens é aquele que,  
pelo menos no meu parecer,  
espontaneamente, uma vez por mês, no  
mínimo, se chama a si mesmo asno..., coisa  
que hoje em dia constitui uma raridade  
inaudita”.

Dostoiévski



## RESUMO

Fundamentado na importância do trabalho docente para a melhoria do ensino, este trabalho tem como objetivo analisar o planejamento do gênero crônica humorística, com o uso de recursos tecnológicos, feito por duas professoras atuantes em uma mesma escola pública situada na cidade de Fortaleza, Ceará. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de cunho descritivo-interpretativo que enfoca três eixos: o Letramento Digital Docente (GILSTER, 2006), a Transposição Didática (PERRENOUD, 1996, 1998) e a Exotopia (BAKHTIN, 2010; TODOROV, 1981). O *corpus* de análise é composto de respostas a um questionário acerca de questões relacionadas aos usos de tecnologia, transcrições das autoconfrontações simples e cruzada realizadas com as duas docentes participantes da pesquisa e respostas a um questionário acerca das mudanças entre o plano de aula e a aula em si. Em seguida, analisamos os movimentos exotópicos) realizados durante o planejamento; para tal, utilizamos como instrumento de coleta de dados a autoconfrontação cruzada. Por fim, discutimos uma das etapas da Transposição Didática com base no modelo de Perrenoud (1996, 1998) e o uso de um recurso tecnológico em sala de aula com base nas respostas do questionário final. Os resultados revelaram que: a) o uso de recursos tecnológicos em âmbito educacional está condicionado a fatores que ultrapassam o Letramento Digital dos docentes tais como infraestrutura e gestão escolar; b) as duas docentes de Língua Portuguesa apresentaram um grau satisfatório de Letramento Digital Profissional; c) os movimentos exotópicos são bastante relevantes para a adequação do plano de aula à realidade das turmas; d) a Transposição Didática com uso de recursos tecnológicos tem a particularidade da recontextualização não só do conteúdo, mas da ferramenta digital utilizada. Este estudo pode colaborar para a reflexão acerca do uso de tecnologia como facilitadora do ensino, bem como para o estímulo à formação docente no que tange à didatização de tecnologias digitais e à estruturação física das escolas com o intuito de tornar possível esse uso.

**Palavras-chave:** Letramento Digital Docente; Transposição Didática; Exotopia; Planejamento de conteúdo.

## RÉSUMÉ

Basé sur l'importance de l'enseignement pour les questions d'éducation, ce document vise à analyser la planification du genre cronique humoriste, avec l'utilisation des ressources technologiques, faite par deux enseignantes qui travaillent dans la même école publique dans la ville de Fortaleza, Ceará . C'est une étude qualitative, descriptive et interprétative qui se concentre sur trois domaines: la littératie numérique enseignante, la Transposition Didactique et l'Exotopie. L'analyse du corpus se compose de réponses à un questionnaire sur l'utilisation de la technologie, les transcriptions des autoconfrontations simple et croisée menées avec les deux enseignantes participantes de la recherche et des réponses à un questionnaire sur les changements entre le plan de leçon et la classe elle-même. Ensuite, nous analysons les mouvements exotopiques (BAKHTINE, 2010; TODOROV, 1981) effectués au cours de la planification; pour cela, nous utilisons comme instrument de collecte de données l'autoconfrontation croisée. Enfin, nous traitons d'une des étapes de la Transposition Didactique basée sur le modèle de Perrenoud (1996, 1998) et l'utilisation d'une ressource technologique en classe sur la base du questionnaire final. Les résultats ont révélé que: a) l'utilisation des ressources technologiques dans le contexte éducatif est soumise à d'autres facteurs que littératie numérique des enseignantes; b) les deux enseignantes de la langue portugaise présentent un niveau correct de littératie numérique professionnelle; c) les mouvements exotopiques sont tout à fait pertinents quant à l'adéquation du plan de leçon à la réalité des classes; d) la Transposition Didactique avec l'utilisation des ressources technologiques a la particularité de recontextualiser non seulement le contenu mais aussi l'outil digital utilisé. Cette étude peut contribuer à la réflexion sur l'utilisation de la technologie en tant que facilitateur de l'enseignement et pour l'encouragement de la formation des enseignants à l'égard de la didactisation des technologies numériques et de la structure physique des écoles afin de rendre possible telle utilisation.

**Mots-clés:** Littératie numérique enseignante; Transposition didactique; Exotopie. Planification du contenu.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO DIGITAL DO DOCENTE .....</b>	<b>18</b>
2.1	Letramento(s) .....	19
2.2	Letramento Digital Docente .....	23
<b>3</b>	<b>PLANEJAMENTO: UM PROCESSO EXOTÓPICO.....</b>	<b>28</b>
3.1	O planejamento de aulas.....	28
3.2	A Exotopia no planejamento.....	30
<b>4</b>	<b>A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....</b>	<b>34</b>
4.1	Da origem do termo à visão de Chevallard .....	35
4.2	Discutindo a visão de Chevallard .....	38
4.3	Alguns modelos de Transposição Didática.....	41
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
5.1	Participantes.....	50
5.2	Procedimentos.....	52
5.2.1	Primeiro encontro.....	58
5.2.2	Segundo encontro.....	60
5.2.3	Terceiro encontro .....	62
<b>6</b>	<b>COMPETÊNCIAS E USOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PLANEJAMENTO .....</b>	<b>67</b>
6.1	Análise do questionário inicial .....	69
6.2	Análise da autoconfrontação .....	72
6.2.1	Autoconfrontação simples .....	74
6.2.1.1	Professora Marta.....	75
6.2.1.2	Professora Valéria .....	77
6.2.2	Autoconfrontação cruzada .....	79
6.2.2.1	Planejamento da professora Marta .....	80
6.2.2.2	Planejamento da professora Valéria.....	82
6.3	Análise do questionário final.....	86
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>101</b>

APÊNDICE A.....	102
APÊNDICE B.....	105

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias estão, indiscutivelmente, presentes no cotidiano de qualquer cidadão. De maneira mais ou menos frequente, elas já fazem parte da vida das pessoas que vivem na atualidade. Diante dessa realidade e considerando, sobretudo, o papel da escola como formadora de cidadãos capazes de participar ativamente das práticas sociais correntes, faz-se necessário abordar como os professores se utilizam de ferramentas<sup>1</sup> tecnológicas para gerar novo conhecimento.

Ao abordar as questões do Letramento Digital dos docentes, da Transposição Didática (doravante TD) realizada por eles na elaboração de um planejamento com o uso de uma ferramenta digital e dos movimentos exotópicos identificados no planejamento docente, acreditamos propiciar uma reflexão acerca do papel do professor nesse processo de readequação de metodologias utilizadas tradicionalmente nas escolas à nova realidade social e educacional, uma necessidade atual.

Elegemos o planejamento como principal momento do processo de Transposição Didática para análise. O planejamento tem como objetivo nortear as ações docentes em sala de aula. É nesse momento que os professores refletem sobre a atividade que realizarão e sobre os “modos de fazer” característicos dessa etapa. O planejamento é, portanto, a etapa do processo de TD em que as decisões são tomadas com o intuito de cumprir determinados objetivos pedagógicos.

O planejamento analisado neste trabalho diz respeito à união entre tecnologia e o programa da disciplina de Língua Portuguesa. Sobre isso, Valente e Almeida (2012) afirmam que a prática pedagógica é modificada pela presença, cada vez maior, de recursos tecnológicos e que estes propiciam uma gama bem maior de possibilidades para o ensino dentro e fora da sala de aula.

E é justamente no planejamento que essa “reconfiguração da prática pedagógica” se manifesta, por meio da união entre currículo e tecnologia. Sob

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, utilizamos as palavras “ferramentas” e “dispositivos” como sinônimos.

esse viés, é relevante discutir questões práticas da atividade docente como: a) De que maneira o Letramento Digital do docente influencia no uso de recursos digitais em sala de aula?; b) Que movimentos exotópicos ocorrem durante o planejamento de aulas de LP com o uso de uma ferramenta digital? E c) Que contribuições o uso do dispositivo digital trouxe para o ensino de um conteúdo de LP?

Portanto, com o intuito de alcançar o objetivo de refletir acerca de novos caminhos e de saber de que maneira esses novos desafios relacionados ao uso de tecnologia em sala de aula estão sendo encarados nas escolas, elencamos os objetivos específicos a seguir: a) traçar um perfil dos professores de LP no que diz respeito ao uso de recursos digitais em contextos geral e específico; b) descrever e discutir o planejamento de aulas com o uso do dispositivo tecnológico digital *Livros Digitais* utilizado para ensino de conteúdo de LP para, então, c) discutir como se dá a recontextualização de um dispositivo tecnológico digital realizada por duas professoras de LP e, ainda, as relações entre o uso de tecnologia em sala de aula e o Letramento Digital Docente.

Visto que o estudo do assunto – a maneira como os docentes planejam a utilização de um dispositivo tecnológico em sala de aula – é uma necessidade real, algumas pesquisas nessa perspectiva já existem; pesquisas que abordam aspectos de que tratamos neste trabalho, porém com algumas diferenças. Por vezes, o Letramento Digital é abordado sob o viés mensurador e classificatório, não é associado ao trabalho docente ou, ainda, não estabelece relação com a Transposição Didática. Na maioria dos casos, as pesquisas não associam todos os aspectos aqui abordados.

Apresentamos, a seguir, algumas pesquisas que se aproximam da temática deste trabalho e, então, mostramos de que maneira nos diferenciamos delas.

A primeira pesquisa tem como objetivo descrever como três professoras de Língua Portuguesa (doravante LP) utilizam as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. As três professoras analisadas pertenciam a escolas diferentes –

uma da rede federal, outra da rede estadual e a última da rede municipal – e tiveram suas condutas em relação ao uso das tecnologias acompanhadas. Os autores da pesquisa, Caiado e Morais (2013), ainda analisam a interferência do monitor do laboratório de informática no momento da aula.

Nossa pesquisa se diferencia da de Caiado e Morais (2013), pois tem um objetivo mais específico. Embora o foco também seja voltado para o uso das tecnologias no contexto de ensino de Língua Portuguesa, as professoras analisadas na pesquisa que desenvolvemos trabalham na mesma escola. Outro fator que diferencia nossa pesquisa é a ausência da análise da interferência do monitor de informática, como acontece na investigação de Caiado e Morais (2013).

Além das diferenças relacionadas às participantes e a questões sobre Letramento Digital, os demais conceitos abordados em nossa pesquisa não estão presentes na pesquisa supracitada.

Outra pesquisa que se aproxima da perspectiva abordada em nosso trabalho é a de Freire (2009). Nesta pesquisa, a autora inicia a discussão acerca das práticas docentes e das (in)compatibilidades dos procedimentos com o atual contexto sócio-histórico. Partindo desse contexto que a autora diz ser um contexto de transição, o foco da investigação é a formação docente e não mais os procedimentos utilizados por eles, como é o caso da investigação realizada em nosso trabalho.

A presente pesquisa, portanto, diferencia-se da apresentada anteriormente no que diz respeito ao ponto de partida. Embora perpassasse as práticas docentes com o uso de ferramentas tecnológicas, Freire (2009) se preocupa com a formação docente com base em pesquisas anteriores sobre os procedimentos adotados pelos docentes no que tange ao uso de tecnologia em sala de aula.

No campo da Transposição Didática (TD), são poucas as pesquisas que tratam da TD com olhos para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Um exemplo delas observa questões de TD em um livro didático de LP e foi realizada por Bunzen (2005). Outro exemplo é a pesquisa de Machado e

Cristóvão (2010) que trata da TD para o ensino de Língua Portuguesa, porém com um viés voltado especificamente para o ensino de gêneros.

Muitas são as pesquisas relacionadas com a questão da Transposição Didática, porém poucas abordam todos os aspectos específicos discutidos em nossa investigação – Letramento Digital e movimentos exotópicos presentes no planejamento. Em outras palavras, podemos dizer que, mesmo com suas semelhanças, nos distanciamos das pesquisas na área, pois os recortes realizados acabam por não combinar todas as variáveis presentes nesta pesquisa.

Outra particularidade presente nesta pesquisa diz respeito ao quadro metodológico adotado. Utilizado na Psicologia (Clínica da Atividade) e nas Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade), a autoconfrontação é ainda pouco difundida no meio acadêmico brasileiro e é mais um diferencial visto que permite uma abordagem dialógica da atividade profissional. Os procedimentos adotados permitem que o pesquisador seja tão participante quanto os professores – no caso desta pesquisa.

Com base em pesquisas já realizadas, esta se justifica, então, pela evidente necessidade de uma reflexão acerca das possíveis adequações de estratégias e metodologias tradicionais à realidade social atual e, conseqüentemente, da formação do professor – figura chave no processo educacional – no que tange à adaptação dos conteúdos a serem ensinados com o uso de recursos tecnológicos digitais no ambiente escolar.

Dividimos, então, este trabalho em cinco seções, a saber: a) Letramento Digital do docente; b) Planejamento: um processo exotópico; c) A Transposição Didática; d) Metodologia e e) Competências e usos: uma reflexão sobre a atividade.

Na seção *Letramento Digital do docente*, apresentamos algumas concepções de Letramento Digital e discutimos algumas competências do sujeito “letrado” digitalmente. Refletimos ainda sobre as relações do domínio de ferramentas digitais e suas influências na frequência e na maneira que duas docentes utilizam a tecnologia em sala de aula.



No capítulo *Planejamento: um processo extópico*, o planejamento é visto como um processo fundamental para o trabalho docente, em que o excedente de visão se faz relevante para a adequação do plano de aula ao contexto de uso. Essa discussão serve como base para a análise da autoconfrontação cruzada: procedimento metodológico realizado pelas duas docentes participantes da investigação durante o planejamento delas.

Na seção *A Transposição Didática*, discutimos alguns modelos de Transposição Didática e o que adotamos como base para as análises. Ressalte-se que, neste trabalho, observamos somente o planejamento de aulas com uso de tecnologia digital realizado pelas docentes, o que não significa que o processo de Transposição Didática se restrinja ao plano de aulas.

Na *Metodologia*, explicitamos o contexto em que trabalhamos ao apresentar a escola em que se dá a pesquisa e os informantes que têm o Planejamento analisado. Apresentamos, também, os procedimentos realizados para obtenção dos dados e o quadro metodológico escolhido – a autoconfrontação.

Na seção *Competências e usos: uma reflexão sobre a atividade*, analisamos primeiramente a entrevista inicial sob a ótica da discussão feita no primeiro capítulo acerca do Letramento Digital docente. Posteriormente, discutimos os diálogos de autoconfrontação das duas professoras durante o planejamento, oriunda da autoconfrontação cruzada. Os dados provenientes da autoconfrontação cruzada são analisados com base nas discussões sobre Exotopia feitas no segundo capítulo. Por fim, analisamos, com base nos dados obtidos na entrevista final, as diferenças entre plano de aula e aula em si e, ainda, as relações entre Letramento Digital docente e Transposição Didática com uso de dispositivos tecnológicos para o cumprimento de propósitos educacionais.

## 2 LETRAMENTO DIGITAL DO DOCENTE

A tecnologia, atualmente, está presente em vários momentos do cotidiano da grande maioria das pessoas e ocupa o lugar de facilitadora na realização de atividades como saque de dinheiro em caixas eletrônicos nos bancos, como crédito eletrônico nos cartões de crédito para compras ou nos cartões (carteiras de estudante e outros) para pagar as passagens de ônibus, além de outras tarefas diárias.

Não demorou muito para que o uso dessas tecnologias nas práticas sociais e cotidianas ocupasse lugar também no contexto educacional. Entretanto, algumas adaptações devem acompanhar essa incorporação já que, no que diz respeito ao ensino, os aspectos envolvidos nessa união tecnologia e educação são vários.

Sendo assim, questões como estrutura do ambiente educacional no que tange ao aparato tecnológico e à conexão de internet, o uso desses recursos no cumprimento de objetivos de ensino e o Letramento Digital (doravante LD) do docente são pontos que contribuem para o sucesso ou insucesso do elo entre tecnologia e ensino.

Segundo Castells (1999),

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimento e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (CASTELLS, 1999, p. 69).

Em outras palavras, o autor afirma que não é apenas a facilidade de acesso à informação que caracteriza essa inserção tecnológica no cotidiano, mas o uso de ferramentas tecnológicas para promover conhecimento. A revolução tecnológica não está somente na existência de conhecimento concentrado em um só lugar (em rede), mas no uso que se faz dos recursos que ela permite e da renovação de seus usos.

Adaptando a ideia do autor para a realidade escolar, não há evolução considerável, em termos de ensino-aprendizagem, simplesmente com a mera instalação de um laboratório de informática, por exemplo, a necessidade vai além. O uso que é feito das possibilidades tecnológicas devem ser readaptadas e novos usos e novas possibilidades devem ser criadas.

Nessa perspectiva, essa pesquisa se localiza no ponto que consideramos crucial para essa readaptação, o professor. Acreditamos, também, que a forma como o professor lida com recursos tecnológicos é basilar para que os usos em sala de aula se configurem como uma experiência construtiva para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, este capítulo tem como objetivo central entender as relações entre o contato com ferramentas digitais por duas professoras – tanto em contexto pessoal quanto profissional – e o Letramento Digital docente. Essa investigação é importante para que, posteriormente, entendamos a perspectiva das docentes em relação ao uso de tecnologia no ensino.

Para a discussão do Letramento Digital dos docentes, é preciso percorrer um caminho teórico iniciando pelo conceito de Letramento, para, então, discutirmos o Letramento Digital de maneira geral e específica, relacionado com o trabalho docente e suas peculiaridades inerentes. Os subtópicos a seguir se dividem em 1. *Letramento(s)* e 2. *Letramento Digital docente*.

## **2.1 Letramento(s)**

Desde a primeira utilização do termo no Brasil, em 1986, por Mary Kato (SOARES, 2009), o conceito de Letramento vem sendo amplamente discutido, porém não há ainda um consenso entre autores que estudam a área. Alguns estudiosos, em suas definições, deixam transparecer a primazia de alguns aspectos em detrimento de outros. Por vezes, a escrita parece ter mais importância que a leitura ou a dimensão social ser mais pertinente que a dimensão individual, por exemplo. O fato é que, “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções

sociais” (SOARES, 2009, p. 65) e é, portanto, difícil dar conta da complexidade do fenômeno com uma só definição, dita universal. Embora não haja um consenso absoluto ou uma definição fechada, atualmente, sabe-se que, de modo geral, Letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita.

Sendo o Letramento atrelado aos usos sociais da linguagem, cada comunidade discursiva utiliza determinadas práticas discursivas e cada uso exige, então, tanto habilidades quanto níveis específicos de Letramento. Ciente das particularidades de cada uso, em cada contexto específico, como estabelecer parâmetros que deem conta dessa enorme gama de possibilidades de uso da linguagem? As várias combinações de habilidades necessárias para participar de práticas sociais muito específicas mostram que não é possível contemplar essa complexidade com apenas uma definição estanque, como afirma Soares (2009):

[É] difícil ou mesmo impossível definir letramento, enfrenta-se a falta de uma condição essencial para a sua avaliação e medição: uma definição que permita determinar os critérios a serem utilizados para distinguir pessoas letradas de iletradas, ou para estabelecer diferentes níveis de letramento (SOARES, 2009, p.82).

A partir da complexidade desses usos sociais da linguagem e, sobretudo, do Letramento, viu-se a necessidade de considerar a ideia de Letramento como um conceito plural, isto é, não há um Letramento único e sim, Letramentos de diversas naturezas. Para realizar trabalhos acadêmicos, as exigências quanto ao domínio dos usos sociais da linguagem característicos do ambiente acadêmico divergem, por exemplo, do curso de Letras para o curso de Arquitetura. São diferenças como essa que impossibilitam uma definição global, que incorpore todas as nuances das práticas discursivas.

Os Letramentos possuem, então, naturezas diversificadas, que se modificam de acordo com os novos contextos socio-históricos emergentes. Ora, nos anos 1980, por exemplo, os trabalhos escolares eram escritos à mão; atualmente, essa prática, com as mudanças decorrentes do contexto sócio-histórico, passou por modificações e, hoje, as atividades escolares são, em sua maioria, realizadas digitalmente. E é a partir dessa ideia de que Letramento não é uno que Vieira (2012) afirma que

[...] na era pós-tipográfica, da multimídia, e do hipertexto, da comunicação visual e eletrônica não existe só um tipo de letramento, mas vários, em permanente mutação. Há tantos letramentos quanto práticas sociais de escrita: o letramento da mídia, o digital, o visual, o crítico, o familiar, o inicial, o do trabalho, o acadêmico e assim por diante... (VIEIRA, 2012, p. 83).

A autora destaca a questão das mudanças nas práticas discursivas advindas das novas formas de comunicação e da tecnologia e reafirma a pluralidade dos Letramentos.

Além da característica plural do Letramento ser uma barreira para uma definição absoluta do fenômeno, Street (2001) traz ainda a questão dos modelos de Letramento autônomo e ideológico.

O modelo autônomo de Letramento consiste na crença de que há apenas uma maneira de adquirir o Letramento e está atrelado à ideia de parâmetros. Nesse modelo, todas as diferentes naturezas de Letramento e as nuances que acompanham os variados contextos são irrelevantes e tratadas da mesma forma.

A aquisição de habilidades do Letramento, nessa perspectiva, tem relação com o desenvolvimento pessoal e com a ascensão social – no sentido de aumento de capacidade em realizar um maior número de atividades, de uma participação social mais ativa – do indivíduo considerado *letrado*. Como afirma Kleiman (1995), a autonomia desse modelo autônomo está ligada ao pensamento de que os usos sociais da escrita e da leitura não estão conectados aos contextos sociais, isto é, seriam um “produto completo em si”.

No contexto do Letramento autônomo, as habilidades individuais são consideradas e as sociais – exigidas por instituições e contextos, por exemplo – são deixadas de lado.

Já o modelo ideológico é marcado pela percepção de que todas as práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura estão inseridas em um contexto cultural e se relacionam com as estruturas sociais de poder. Dessa forma, a linguagem não é encarada como um produto completo em si, mas como uma tecnologia usada em contextos específicos de interação no meio

social. Essa concepção aponta para uma abordagem do Letramento como um processo complexo de desenvolvimento de habilidades de uso da escrita e da leitura que não é único e universal, mas plural e particular a determinados contextos sociais e culturais.

Em termos mais práticos, presume-se, por exemplo, que um professor que ensina tanto em uma universidade particular de uma cidade do interior – em que os alunos não têm muito acesso à rede de internet e somente alguns têm acesso a computadores – quanto em uma universidade particular da capital – em que praticamente todos os alunos possuem computador e acesso à rede de internet em casa – avalie sob os mesmos critérios uma pesquisa realizada no laboratório de informática da universidade pelos alunos.

No exemplo anterior, sob a perspectiva de Letramento autônomo, só é considerada a função e as exigências de habilidades individuais inerentes a ela, isto é, somente os parâmetros: leitura, avaliação e seleção de informações... Já na concepção ideológica de Letramento, o contexto é considerado e os parâmetros não são universais, são adaptados e particularizados a cada contexto, a cada circunstância. No caso dos alunos que não têm acesso à internet e ao computador, aspectos relacionados ao manuseio da ferramenta digital dificultarão o desempenho da busca por informações, por exemplo. Sob este último viés de Letramento, cada situação exige o domínio de habilidades diferentes e em níveis diferentes e, assim, o domínio das ferramentas tecnológicas é considerado apenas nos contextos em que elas são necessárias para a realização das atividades.

A seguir partimos do Letramento Digital para a questão do Letramento Digital Docente, tratado nesta pesquisa, e a importância dessa discussão para as atividades docentes no contexto atual de ensino, em que a tecnologia está cada vez mais presente.

## 2. 2 Letramento Digital Docente

Um dos autores que trata da importância do Letramento Digital do professor, que traz reflexões acerca da diferença entre alunos e professores no que diz respeito a esse tipo de Letramento é Prensky (2001). O autor utiliza uma nomenclatura específica para diferenciar os indivíduos que pertencem à “geração digital” (Nativo Digital), no caso os alunos, dos que chegaram depois nesse novo mundo; os que vieram de fora dessa realidade tecnológica (Imigrante Digital), no caso os professores. A partir dessa diferença abordada por Prensky (2001), a figura do professor é posta, neste trabalho, em evidência, visto que o autor traz essa preocupação com a formação do professor e com uma consequente adequação de suas práticas de ensino à nova realidade social.

Consideramos, assim, que o Letramento Digital de professores de Língua Portuguesa facilita o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional. E, a partir da importância da ideia lançada por Prensky (2001), apresentamos algumas definições de Letramento Digital. Macedo (2010), por exemplo, afirma que

Letramento Digital é consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de apropriadamente usar ferramentas digitais e facilidades para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construir novo conhecimento, criar expressões de mídia e se comunicar com outros, no contexto específico de situações da vida, a fim de permitir a ação social construtiva, e para refletir sobre o processo (MACEDO, 2010).

É possível observar que a autora lista algumas habilidades que o indivíduo precisa dominar para ser considerado *letrado*. A questão do domínio dessas habilidades fica clara quando a autora utiliza os termos “capacidade” e “facilidades”. É possível perceber, também, que a definição contempla a questão da criticidade quando se refere aos contextos específicos de situação da vida e à reflexão sobre o processo.

A definição de Letramento Digital de Buzato (2003) também trata de habilidades e concebe esse fenômeno como

[o] conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas mediadas por computador e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. [...] Inclui a habilidade para construir sentido a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente [...] (BUZATO, 2003).

Nesta definição, como mencionado anteriormente, algumas habilidades aparecem com evidência em detrimento de outras. Buzato (2003) se refere, em sua definição de LD, à participação em práticas sociais mediadas pelo computador e destaca as competências relacionadas à leitura em meio virtual e, principalmente, o caráter multimodal dos textos virtuais. Além disso, é abordada a competência crítica do indivíduo letrado digitalmente.

Lembremos que as definições de Letramento Digital – não só as de Macedo e de Buzato – são usadas numa perspectiva geral de uso de recursos tecnológicos. Considerando-se a noção de letramento ideológico de Street (2001), pode-se afirmar que o Letramento Digital tem suas especificidades de acordo com os usos que são feitos. Sendo assim, é possível falar de letramento docente, por exemplo.

Nessa perspectiva de especificidade das habilidades exigidas por contextos particulares, consideramos a importância de, dentro do Letramento Digital, destacar as particularidades de uso da linguagem e, no caso desta pesquisa, trabalhamos com o contexto do profissional de docência.

Nesta pesquisa, então, por trabalharmos sob a perspectiva do uso docente de tecnologias em contexto educacional, é preciso fazer o recorte e trabalhar sob a perspectiva particular do Letramento Digital Profissional do Docente. Para efeito de síntese, observemos a figura a seguir:



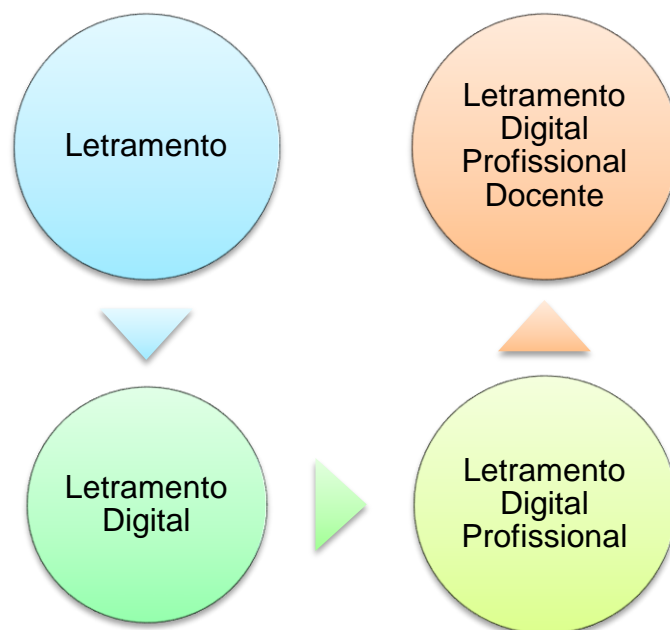


FIGURA 1 - Letramento Digital Profissional Docente - Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho.

Sobre o Letramento Digital, Freitas (2010) aborda a importância de integrar as práticas de escrita e leitura já existentes às práticas emergentes, características do uso de tecnologias. Para efeito de ensino e aprendizagem, é preciso que o docente conheça as linguagens utilizadas no meio virtual para, assim, integrar saber e tecnologia com finalidades pedagógicas. O professor, por sua vez, para ser considerado letrado digitalmente, deve se apropriar crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente (FREITAS, 2010).

Embora Freitas (2010) contemple o tema do Letramento Digital Profissional Docente, as competências do Letramento Digital particulares do professor em atividade profissional não são contempladas. Dessa forma, para esta pesquisa, não nos baseamos em conceitos e sim em competências.

Gilster (2006) aponta quatro competências essenciais para um indivíduo ser considerado letrado digitalmente, a saber: a) pesquisas na internet; b) hipertexto; c) navegação; montagem; d) conhecimento e avaliação de conteúdo. Visto que o autor aborda uma perspectiva ampla para o uso de

tecnologia, adaptamos as competências por ele listadas para o contexto do docente em exercício profissional.

O docente de LP (Língua Portuguesa), no uso profissional de recursos tecnológicos, lida com textos e, em ambiente digital, com hipertextos e com diversas modalidades textuais em um mesmo texto combinadas. Para o uso de tecnologia, os professores fazem pesquisas – na seleção das ferramentas – e adaptações para o contexto educacional. E é com base nessas atividades que discutimos o Letramento Digital das duas professoras participantes desta investigação.

É claro que existem habilidades comuns a todas as profissões como é o caso da navegação em ambiente virtual, mas a diferença entre profissões diz respeito à importância de determinadas competências em detrimento de outras e os níveis necessários de domínio delas. Nessa perspectiva, a questão da adaptação dos conteúdos, por exemplo, difere no que tange ao nível de Letramento entre profissões como a de um publicitário e de um professor. No caso do publicitário, essa adaptação de conteúdos que circulam em ambiente digital não ganha um viés didático, característica inerente ao trabalho do professor.

Então, consideramos que Letramento Digital Profissional do Docente é constituído da consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de apropriadamente usar ferramentas digitais e ter facilidades para a) *pesquisas na internet* – repositórios de objetos educacionais, por exemplo; b) leitura e escrita de *hipertextos*, interpretando as relações entre as modalidades que compõem os textos; c) *navegação* – domínio das possibilidades das ferramentas; *montagem* – no sentido de recontextualização e adaptação de conteúdos; d) *conhecimento, avaliação e seleção de conteúdo*, considerando o contexto de uso (GILSTER, 2006).

Por fim, é preciso entender que a competência de utilizar recursos tecnológicos, quando associada ao trabalho docente, é necessariamente relacionada à adaptação dos conteúdos aos contextos de utilização. Entendemos que, para que ocorram as adaptações, é de suma importância o momento de trocas entre professores que ocorre durante o planejamento das

aulas. No capítulo a seguir, abordamos o planejamento sob um viés exotópico, em que as perspectivas dos docentes acerca do que se deve fazer em sala de aula se acrescentam umas às outras.

### 3 PLANEJAMENTO: UM PROCESSO EXOTÓPICO

Como o próprio título do capítulo adianta, acreditamos que o planejamento – especialmente o coletivo – configura-se como uma atividade essencialmente exotópica. Para compreender esse ponto de vista, primeiro é preciso entender a atividade de planejar.

#### 3.1 O planejamento de aulas

Planejamento é a atividade de organizar as ações que irão ser executadas como uma forma de prever e refletir sobre as possíveis atitudes tomadas diante de situações particulares. No caso do planejamento pedagógico, o plano extrapola o caráter organizador de aulas. Para Menegolla & Sant'anna, o planejamento realizado sob a perspectiva de ensino

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p.40).

É possível entender que a definição dos autores se refere ao instrumento planejamento que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem; não há, portanto, somente um tipo de planejamento. Gil (2007) destaca alguns tipos específicos de planejamento, a saber: a) Educacional; b) Institucional; c) Curricular e d) de Ensino. O primeiro é o mais amplo e é feito por autoridades da área de educação – o Ministério da Educação, por exemplo; o segundo ocorre dentro de cada instituição e transpõe o perfil desta; o terceiro ocorre no âmbito do curso ou disciplina, é o Projeto Pedagógico do Curso – PPC; e este último tem um caráter mais imediato da ação docente.

Gil (2007) afirma que o planejamento de ensino ocorre no âmbito mais concreto da ação, é o que antecede a aula em si. Libâneo (1994) também define o planejamento de ensino e trata-o como

[A] previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem

objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (LIBÂNEO, 1994, p.222).

O autor destaca a relação do ato de planejar com os objetivos do trabalho docente e, ainda, os procedimentos metodológicos que o professor lança mão para alcançar o que pretende do ponto de vista pedagógico. Dessa forma, entendemos que a atividade realizada pelo docente no momento da realização do planejamento de ensino diz respeito a traçar objetivos, refletir e delimitar os procedimentos e recursos que serão adotados e utilizados para atingir os objetivos de ensino estabelecidos inicialmente. É o planejamento de ensino, o que antecede as aulas em si, que nos ocupamos nesta investigação.

O plano de ensino normalmente é realizado pelo professor que ministrará a aula e tem como intuito prever as suas ações didáticas e se baseia no planejamento curricular, que tem como guia o planejamento institucional que, por fim, é norteado pelo planejamento educacional. Dessa forma, os vários planejamentos estão sempre associados em maior ou menor escala. Ressalta-se, ainda, que o planejamento de ensino direciona as aulas, mas pode ser modificado conforme as necessidades que possam surgir.

Segundo Joey (2013), para constituir o planejamento de ensino são necessárias as seguintes ações: a) Definir os resultados esperados, os objetivos; b) Conhecer o público-alvo; c) Estruturar o programa; d) Prever as condições materiais ; e) Definir o conteúdo ; f) Prever os métodos; g) Prever e conceber os suportes e reforços visuais; audioscriptovisuais e h) Prever a avaliação da formação. São essas as ações esperadas pelas professoras participantes desta investigação.

No caso do planejamento de ensino que ocorre no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Ceará, os professores têm um dia pré-determinado para planejar suas aulas; as professoras participantes da pesquisa – e os outros professores de Língua Portuguesa que não lecionavam no oitavo ano – utilizaram as terças-feiras. Nas reuniões, os docentes são divididos por disciplina e são acompanhados pelo Professor Coordenador de Área (PCA). Os professores, no momento de planejar, consideram tanto o planejamento anual e o semestral para, então, elaborar o plano de ensino.

Ao considerar que o processo de planejar aulas é essencialmente exotópico, é necessário que entendamos a relação entre a ideia de Exotopia e as trocas realizadas entre os professores que elaboram o planejamento de ensino. Abordamos esse ponto de interseção entre os movimentos exotópicos e os movimentos característicos da atividade de planejar no subtópico que segue.

### 3. 2 A Exotopia no planejamento

Em 1981, Todorov cunhou o termo Exotopia, em francês, para sintetizar “o sentido que se produz na obra de Bakhtin e que é o de se situar em um lugar exterior” (AMORIM, 2012, p. 96). A ideia de exotopia é concebida em algumas obras com outras denominações, como exemplos, podemos citar a obra *Estética da Criação Verbal* (2010), de autoria de Bakhtin, em que o autor utiliza a expressão “excedente de visão”; e o texto de Faraco, na obra *Bakhtin, dialogismo e polifonia* (2009b), em que encontramos a ideia de exotopia como “extralocalidade”.

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2010), o capítulo *O excedente da visão estética* trata do acréscimo que o olhar do outro traz para o entendimento de um fenômeno. O autor aborda a ideia de excedente de visão como segue:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão – o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (BAKHTIN, 2010, p. 21).

Concluimos, então, que por mais semelhante que seja a situação em que o *eu* e o *outro* se encontram, há sempre algum ponto obscuro que somente o *outro*, vindo de fora, é capaz de revelar ao *eu* já que esse *excedente* é

“condicionado pela singularidade e insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2010a, p. 21). Contextualizando nesta pesquisa a noção de excedente de visão, consideramos como pressuposto que professoras mesmo que trabalhem em contexto o mais próximo possível, ainda assim, têm perspectivas diferentes da atividade realizada, neste caso, do planejamento.

Faraco (2009), por sua vez, ao comentar a perspectiva de excedente de visão estética de Bakhtin, concebe o distanciamento abordado pelo autor com um novo termo: *extralocalidade*.

Embora existam várias denominações, o fenômeno da tensão entre olhares é desenvolvido pelos autores citados de maneira similar. Tomamos, nesta pesquisa, o termo Exotopia (TODOROV, 1981) como sinônimo de *excedente de visão* (BAKHTIN, 2010a) e de *extralocalidade* (FARACO, 2009).

A tensão entre olhares não se constitui, necessariamente, como uma relação conflituosa (concebida como negativa) entre interactantes, mas sim como uma relação de trocas em que um ocupa o lugar do outro, ampliando, assim, a visão de mundo. Sobre exotopia, Queiroz (2015) conclui muito bem quando diz que o exercício exotópico é

[...] tentar ser o outro por um instante e entender do que e como ele se apodera do mundo, para retornar ao meu lugar de observador, criador estético, pesquisador ou interlocutor de um diálogo e apreendê-lo agora com meu olhar, a partir das minhas experiências, inclusive – e essa tem bastante importância nesse momento – a de ocupar o seu lugar, o do outro, o que não mais me permite analisar pelo mesmo prisma, do mesmo ângulo, com os mesmos significados que dantes (QUEIROZ, 2015, p.40).

Podemos entender, então, que por meio da experiência de ocupar o lugar do outro e, portanto, de buscar entender a visão que outro tem da posição que ele ocupa, uma mudança da visão sobre si ocorre. Essa mudança de visão pode refletir em escolhas e atitudes.

Em suma, ocupar um lugar fora de si é, pois, ir ao encontro de uma percepção outra para voltar com um entendimento outro sobre si. No plano da práxis, quando um escritor se põe no lugar da sua audiência, do seu público leitor, por exemplo, vai complementar a visão limitada de “si” para somar a visão do outro à sua e retornar à sua posição com objetivo de promover

mudanças. Depois desse “ir e voltar”, a visão do escritor sobre o escrito não será mais a mesma de antes desse exercício exotópico já que este está acrescido da perspectiva daquele (público leitor).

O movimento exotópico permite, sobretudo, um distanciar que, “como se me visse de fora, com o olhar do outro, modifico-me, altero-me, isto é, [...] atualizando meus sentidos” (QUEIROZ, 2015, p. 42). Esse movimento pode ser percebido, por exemplo, no planejamento coletivo.

No planejamento realizado na escola onde as docentes participantes desta pesquisa trabalham, por exemplo, professores de mesma disciplina e série se reúnem com o Professor Coordenador de Área (doravante PCA) para elaborar planos de aula. Nesse contexto, assim como no processo exotópico, o objetivo da reunião é de promover mudanças no sentido de adequar os procedimentos propostos pelas professoras ao contexto de uso (ao perfil da turma, por exemplo). Os docentes trocam experiências e pontos de vista com o objetivo de intervir e de elaborar um plano de aula adequado para cada contexto.

Essas trocas realizadas no momento do planejamento não precisam ser necessariamente aceitas, visto que, como toda ação linguajeira, esse movimento exotópico de planejar aulas é uma *arena de lutas* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995) e as trocas podem ser refratadas ou refletidas, isto é, aceitas ou descartadas, respectivamente.

Além de entendermos que o planejamento é um ato exotópico, estendemos o conceito de exotopia também ao quadro metodológico utilizado na coleta dos dados por este pressupor procedimentos que configuram a exotopia: a autoconfrontação, usada nesse estudo.

A autoconfrontação é dividida em três momentos: a) a filmagem da atividade – planejamento; b) autoconfrontação simples – em que o ator observa e comenta com o pesquisador sobre a própria atividade e c) autoconfrontação cruzada – em que ambos os atores (ou par profissional) observam e refletem a atividade realizada pelo outro e comentam entre si e com o pesquisador. Visto



isso, é possível observar algumas semelhanças entre o quadro metodológico e a concepção de visão de mundo trazida por Bubnova (2011) quando afirma que

Percebemos nosso mundo [...] por intermédio de uma tríplice ótica na qual vemos o mundo: *eu-para-mim*, *eu-para-outro*, *outro-para-mim*, de tal modo que o mundo resulta ser o espaço onde se desenvolve nossa atividade, concebida sempre em uma estreita participação do outro. (BUBNOVA, 2011, p. 272, grifos da autora)

É possível observar aproximações entre os procedimentos metodológicos e a maneira como a autora concebe a percepção de mundo. A equivalência seria entre a etapa da autoconfrontação simples e a visão do eu-para-mim; e entre a autoconfrontação cruzada e as visões do eu-para-outro e do outro-para-mim.

Essas aproximações completam o raciocínio de que a atividade do planejamento e os procedimentos adotados na autoconfrontação constituem movimentos exotópicos. E o planejamento de aulas acontece dentro do processo interno da Transposição Didática. Em suma, a exotopia está no planejamento que está, por sua vez, dentro do processo de TD. No capítulo que segue, exploramos a teoria da Transposição Didática e o lugar do docente e do planejamento dentro desse processo de TD.

## 4 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Como vimos na primeira seção, o Letramento Digital do docente é fator importante para o uso de recursos tecnológicos com objetivos pedagógicos. Mas como se dá esse uso? É necessário que o professor pense como um dispositivo se adequa ao contexto e de que maneira pode facilitar a aprendizagem dos alunos. Para falar do uso de dispositivos tecnológicos, é preciso que falemos, antes, de Didática.

A Didática diz respeito à relação entre professor e conteúdo e investiga a maneira como os conteúdos são ensinados. A Didática Geral é relacionada ao “jeito de fazer”, à maneira que se dá o processo de ensino. Acerca desse processo, Lombard (2003) usa a imagem do tetraedro a seguir para explicar as relações entre professor-aluno-saber-dispositivo.

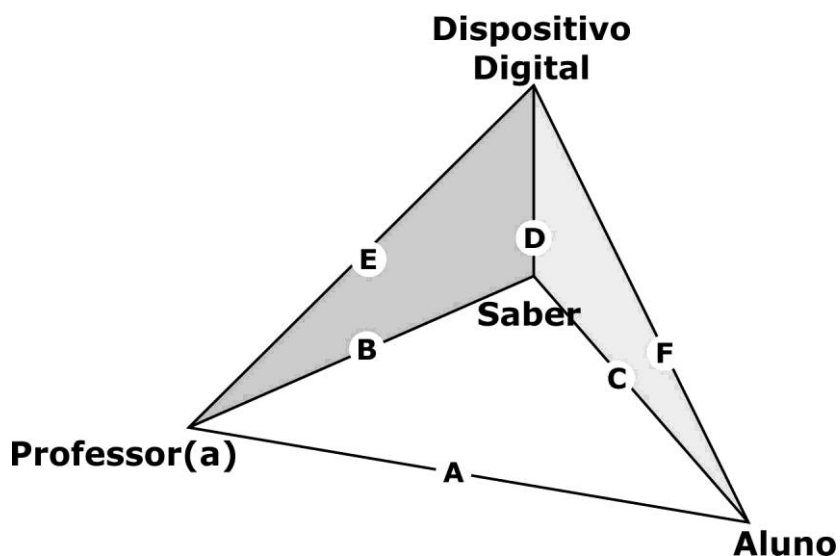


FIGURA 2 – Tetraedro de Lombard (2003) – Tradução feita pela autora deste trabalho.

As relações entre os vértices unem três deles, como a face de uma pirâmide, e o outro vértice é considerado ausente. A face científica, que compreende saber-dispositivo-professor, segundo Lombard (2003), exclui o vértice *aluno*. Sob uma perspectiva dialógica, o aluno não é considerado um vértice “morto”, visto que as decisões dos docentes são necessariamente

permeadas pelas características e expectativas da audiência, vide a teoria da interação verbal de Bakhtin/Voloshinov (1995)<sup>2</sup>. Consideramos, portanto, que não há como o *aluno* ser visto como um vértice “morto”, pois este e sua aprendizagem são os focos principais em uma situação didática.

Ainda sobre Didática, na busca por proporcionar a melhor experiência possível para o aluno, o professor utiliza estratégias específicas de acordo com o objetivo do ensino. Alguns métodos de ensinar podem funcionar ou não se considerarmos as particularidades dos conteúdos.

Outro conceito que diz respeito ao tratamento dado aos conteúdos ou ainda à didatização de conteúdos é a Transposição Didática, perspectiva que veremos mais a fundo na subseção que segue.

#### **4. 1 Da origem do termo à visão de Chevallard**

Embora a teoria de Transposição Didática tenha tomado maior visibilidade sob a luz da didática das matemáticas (CHEVALLARD, 1985, 1991), foi no domínio da sociologia do trabalho que esse termo foi inicialmente definido por Verret (1975). Segundo Perrenoud (1998), Verret estava interessado em todas as atividades humanas que buscam a transmissão de aprendizado e a “preparação” dos conteúdos para torná-los ensináveis. E foi com base na teoria de Verret (1975) que Chevallard (1985, 1991) adaptou a teoria para o ensino da matemática.

Para a realização da Transposição Didática, segundo Chevallard (1991), assim como pra Verret (1975), é necessário fazer algumas adaptações para que os saberes oriundos da academia se tornem “ensináveis”. Essas transformações sofrem influências de uma série de fatores como veremos adiante.

A Transposição Didática (doravante TD) é tida como o trabalho realizado ou as transformações pelas quais os conteúdos passam em um

---

<sup>2</sup> Para maiores esclarecimentos, ver o capítulo 6 da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995).

processo de didatização dos conteúdos. Essas adaptações ocorrem em vários âmbitos. Sendo assim, há vários processos de retextualização até que o saber se configure efetivamente como ensinado. Chevallard (1991) fala sobre a transposição que ocorre tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo à sala de aula.

Na perspectiva da TD externa, Agranionih (2001), comentando a visão de Chevallard, afirma que as adaptações já começam na seleção dos conteúdos a serem transpostos didaticamente e na própria transposição destes conteúdos científicos em saberes a serem ensinados. Já na perspectiva interna da TD, a autora afirma que esta se dá quando a escola transforma esses saberes a serem ensinados em saber efetivamente ensinado.

Neste trabalho, lidamos com a perspectiva interna, visto que os conteúdos já foram selecionados e determinados em um programa de ensino. Analisamos as influências que subjazem a essas transformações no momento do planejamento do professor de Língua Portuguesa e, ainda, os movimentos exotópicos que acreditamos ser intrínsecos ao processo de planejamento coletivo. Como é possível observar, analisamos apenas uma etapa desse processo de Transposição Didática interna já que não acompanhamos o momento da aula em si<sup>3</sup>. O recorte da pesquisa se restringe unicamente ao momento do planejamento da aula, momento em que algumas adaptações didáticas de conteúdos já podem ser percebidas.

As transposições didáticas que ocorrem no caminho percorrido pelo saber científico até se transformar em saber ensinado sofrem pressões de forças externas sintetizadas na ideia de Noosfera (CHEVALLARD, 1991) que está associada às pressões externas ao sistema de ensino que atuam sobre essas adaptações de conteúdos. A Noosfera é, portanto, o lugar da compatibilidade entre meio social e sistema educacional. Esse espaço pode ser palco de interações negativas e positivas ao mesmo tempo, como afirma Agranionih (2001):

---

<sup>3</sup> Por questões de duração da pesquisa, não acompanhamos as etapas finais da Transposição Didática, as aulas propriamente ditas.

Se, de um lado, a noosfera age como um 'filtro que promove a interação entre o sistema de ensino e o ambiente social' no sentido de provocar alterações no primeiro em função da adequação às exigências e necessidades do segundo, de outro, provoca perturbações nas relações entre o professor, o aluno e o saber, uma vez que chega na forma de reformas curriculares gestadas externamente ao sistema de ensino.(AGRANIONI, 2001, p.7)

Em outras palavras, a Noosfera, isto é, as instituições envolvidas no sistema educacional, tem a função de cobrar adequações, provocando, assim, um desajuste entre o que é ensinado na escola e a demanda social extra-escolar no que diz respeito aos saberes relevantes. Esse desacordo, por sua vez, acaba por incitar mudanças curriculares a fim de ajustar o ensino ao que o mundo de maneira geral espera de um aluno em suas devidas proporções de grau de escolaridade e promove, então, uma renovação do ensino, evitando que o conhecimento ensinado na escola se torne obsoleto.

Podemos, então, sintetizar a teoria de TD de Chevallard (1985, 1991) como consta na figura a seguir:

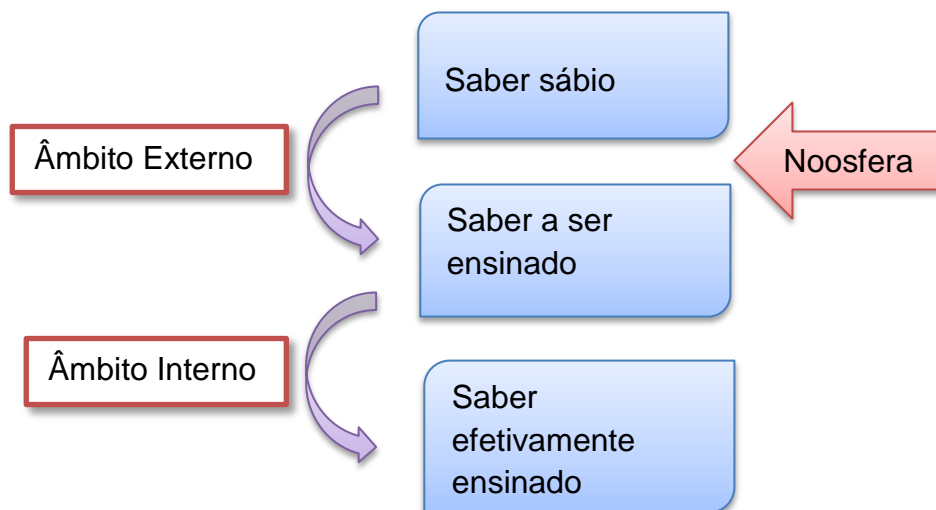


FIGURA 3 - Teoria da Transposição Didática de Chevallard (1985, 1991).  
Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.

Apesar de bastante difundida e aceita por muitos estudiosos da área, a teoria de Transposição Didática – como todas as boas teorias – recebeu muitas críticas, as quais serão abordadas na subseção a seguir.

## 4. 2 Discutindo a visão de Chevallard

Vários foram os estudiosos que criticaram os estudos de Chevallard (1985, 1991). Os pontos mais criticados da teoria são: a) o distanciamento entre *saber sábio* e *saber prático* ou *saber do senso comum* e b) a pouca descrição do processo de Transposição Didática interna.

Sobre o primeiro ponto, Beitone; Legardez (1995), por exemplo, destacaram que “considerar que o ensino deve ser o mais próximo possível do saber científico é uma ilusão perigosa”<sup>4</sup>. Em outras palavras, os autores acreditam que, embora Chevallard (1985, 1991) destaque a importância de aproximar, o máximo possível, o *saber a ser ensinado* do *saber científico*, na prática, essa premissa não funciona como se imagina. Ao que parece, de alguma forma, Chevallard (1985, 1991) se contradiz quando destaca ao mesmo tempo a necessidade de realizar adaptações para que o *saber científico* se torne ensinável e a importância de manter uma aproximação estreita com o saber oriundo da academia. Mas como saber o ponto ideal de afastamento e de aproximação do saber sábio?

Outro autor, Tribby (1995), aborda a temática quando afirma que “o termo ‘transposição didática’ virou, então, sinônimo de crença na superioridade absoluta do saber sábio”<sup>5</sup>. Em síntese, a preocupação em se distanciar dos saberes do “senso comum” e se aproximar do saber acadêmico mostra a primazia dada à teoria em detrimento da prática. Esse desprestígio dos conhecimentos originados da prática é, posteriormente, questionado e dá origem a reformulações da teoria de Transposição Didática, as quais serão melhor abordadas adiante.

Já acerca do segundo ponto, a transposição interna, a teoria parece se ocupar dos novos saberes que são, periodicamente, introduzidos e retirados do sistema de ensino e esquecer dos processos que ocorrem depois da

---

<sup>4</sup> Considérer que l’enseignement dût être aussi proche que possible du savoir savant est une illusion dangereuse (BEITONE; LEGARDEZ, 1995, tradução minha).

<sup>5</sup> Le terme de <<transposition didactique>> devient alors synonyme de croyance en la supériorité absolue du savoir savant (TRIBBY, 1995, tradução minha).

formulação dos programas de ensino que caracteriza a TD interna. É possível se ater ao fato de que a TD interna é descrita de maneira insuficiente como apresentado na explicação dada na subseção anterior, quando o autor em questão se detém à descrição mais detalhada da TD externa e da participação da Noosfera na seleção dos conteúdos.

Ademais, mesmo concordando que há uma maior preocupação com a TD externa, ainda é possível observar alguns equívocos e perguntar: há apenas uma TD externa? Os programas de estudo originados pelas negociações com a Noosfera são os mesmos para todos os contextos?

Sobre essas questões, Tribby (1995) destaca que “trata-se de se perguntar do que o jovem pode precisar para sua inserção social”<sup>6</sup>. Outra forma de dizer é que, segundo o autor, em contextos diferentes, em regiões diferentes, por exemplo, as necessidades não são as mesmas e, portanto, os conteúdos selecionados não devem ser os mesmos.

É possível notar ainda que, o destaque dado à necessidade dos jovens, já se inicia uma preocupação com a prática e surge, também, uma nova crítica: considerar a sociedade, a Noosfera como uma unidade (CHATEL, 1995). Ora, se os programas são diferenciados de alguma forma, significa dizer que a sociedade e os componentes da Noosfera também possuem posicionamentos diferenciados em relação à escolha dos conteúdos. A Noosfera é, portanto, complexa e diverge de região para região, de tempos em tempos. Não é única.

Ainda sobre o papel da Noosfera no processo de Transposição Didática, Chatel (1995) afirma que, “implicitamente, para Chevallard, uma vez que a noosfera (...) fez seu trabalho de transposição, professores e alunos têm apenas que se contentar”<sup>7</sup>. Essa observação dá sustentação para novos

---

<sup>6</sup> Il est question de se demander de quoi le jeune peut avoir besoin pour son insertion sociale (TRIBBY, 1995, tradução minha).

<sup>7</sup> Implicitement, pour Chavellard, une fois que la noosphère (...) a fait son travail de transposition (...) enseignants et élèves n'ont plus qu'à faire avec (CHATEL, 1995, tradução minha).

modelos de Transposição Didática que privilegiam a prática e dos quais falaremos mais adiante.

Ainda sobre a questão das lacunas deixadas por Chevallard (1985, 1991) quanto à TD interna, podemos inferir que o docente acaba por se enquadrar nessa lacuna já que consideramos que a figura do docente atua, principalmente, dentro da TD de âmbito interno. Conseqüentemente, talvez por conta dessa lacuna quanto à TD interna, a figura do docente parece se limitar à reproduzir os conteúdos selecionados na TD de âmbito externo.

Como uma complementação da ideia de omissão do papel do professor e do aluno, Bordet (1997) parece complementar Chatel (1995) quando afirma que “o defeito essencial da teoria de Chevallard reside no fato que ela dá importância demais ao texto e menor [importância] à inteligência, à sensibilidade e à responsabilidade dos atores”<sup>8</sup>. É como se Bordet (1997) voltasse à questão exposta inicialmente nesse subtópico em que Beitone; Legardez (1995) destacam a falsa ilusão da aproximação do saber sábio – quando fala do “texto” – e conseqüente distanciamento do saber do senso comum – quando fala da “inteligência, sensibilidade e responsabilidade dos atores”.

Em síntese, as críticas direcionadas à concepção de Transposição Didática proposta por Chevallard (1985, 1991) acabam nas questões do conhecimento acadêmico, universitário ter um prestígio maior em detrimento do conhecimento prático, do senso comum e da participação do docente e do aluno no processo de aprendizagem.

Nessa mesma linha, para alguns autores, a Transposição Didática ultrapassa as etapas do processo descrito por Chevallard (1985, 1991). Um deles é Bordet (1997) que afirma que a TD passa pela “construção da aula pelo educador (passagem dos saberes a ensinar aos saberes ensinados) e as

---

<sup>8</sup> Le défaut essentiel de la théorie de Chevallard tiendrait dans le fait qu'elle accorde trop d'importance au texte et pas assez à l'intelligence, la sensibilité et la responsabilité des acteurs (CHATEL, 1995, tradução minha).



formas de aquisição/assimilação dos conhecimentos pelos alunos (passagem dos saberes ensinados aos saberes assimilados)<sup>9</sup>.

Visando contemplar os pontos criticados na teoria de Chevallard novos modelos de TD foram propostos. Na subseção que segue discutimos dois modelos que julgamos pertinentes para a discussão.

#### **4. 3 Alguns modelos de Transposição Didática**

Como vimos no subtópico anterior, muitos (Bordet, Chatel, Martinand, Perrenoud) foram os autores que se ocuparam em criticar a teoria de Transposição Didática proposta por Chevallard (1985, 1991) e trouxeram importantes contribuições teóricas para que o conceito se aprimorasse como veremos nesta seção.

Dos autores que criticaram o conceito e propuseram modelos de TD, os de Martinand (1986) e de Perrenoud (1996,1998) serão postos em discussão pela, em nosso ponto de vista, boa ilustração da evolução da teoria e, sobretudo, pela pertinência do último modelo, o de Perrenoud (1996, 1998), para o viés desta pesquisa.

Acerca do modelo de Martinand (1986), podemos observar algumas respostas às críticas dirigidas à visão de TD de Chevallard (1985, 1991). A figura a seguir resume o que o autor francês acrescentou ao modelo de Chevallard (1985, 1991):

---

<sup>9</sup> La construction du cours par l'enseignant (passages des savoirs-à-enseigner aux savoirs enseignés) et les modes d'acquisition des connaissances par les élèves (passage des savoirs enseignés aux saviors assimilés) (BORDET, 1997, tradução minha).

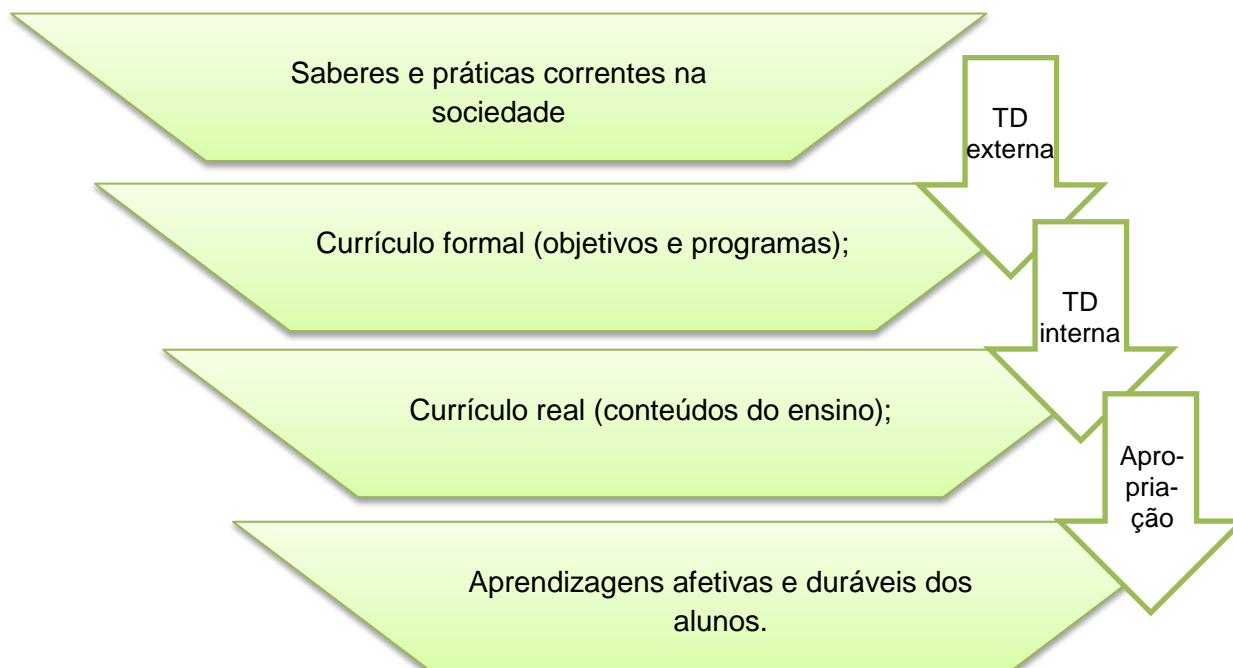


FIGURA 4 - Sequência de transposição didática segundo Martinand (1986).  
Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.

É possível observar no modelo de TD elaborado por Martinand (1986) que, na etapa em que destaca os *saberes e práticas que são correntes na sociedade*, o autor demonstra uma preocupação com a questão do contexto social quando afirma que é a partir dos saberes e práticas correntes que se dá a seleção dos conteúdos. Quando se fala em saberes e práticas *correntes na sociedade*, é possível inferir que a necessidade social é levada em consideração e que, portanto, o conhecimento a ser ensinado se aproxima mais do uso social. Além disso, o autor parece equilibrar o juízo de valor dado ao saber sábio no lugar de equilibrar o saber do senso comum, como acontece na perspectiva de Chevallard (1985, 1991). Quando o autor coloca ambas as formas de conhecimento – saberes e práticas – como relevantes e faz com que o critério de seleção dos conhecimentos seja realmente a pertinência deles para o uso social e não a origem desses conhecimentos.

Outro aspecto em que a proposta de Martinand (1986) ultrapassa a ideia de Chevallard (1985, 1991) é quando propõe como instância final as *aprendizagens afetivas e duráveis dos alunos*. Em sua proposta, Chevallard parece não se preocupar com a participação dos alunos no processo, já Martinand extrapola a preocupação com a seleção e com a adaptação dos

conteúdos para torná-los ensináveis e contempla também a recepção desses conteúdos pelos alunos e, sobretudo, se esses conteúdos são ressignificados pelos alunos, o que os tornaria duráveis.

Apesar de apresentar avanços, o modelo de Martinand (1986) ainda deixa algumas questões essenciais de lado, como a questão do papel do docente no processo. Novamente, na tentativa de suprir algumas necessidades visíveis no sistema educacional, um novo modelo de TD foi elaborado, dessa vez por Perrenoud (1996, 1998). O modelo proposto pelo autor é resumido na figura seguinte:

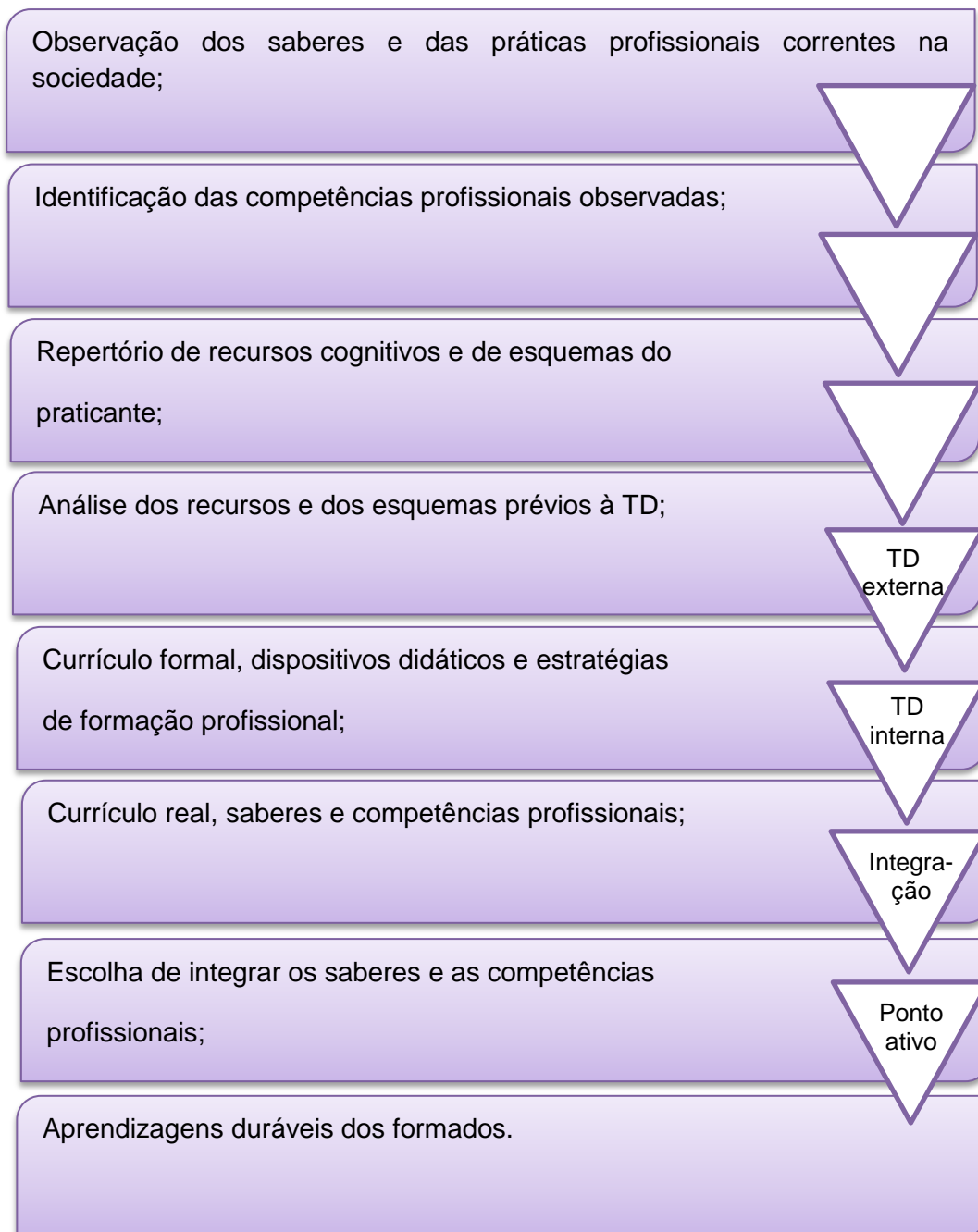


FIGURA 5 - Sequência de Transposição Didática segundo Perrenoud (1996, 1998)  
 Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.

É possível observar que, ao modelo de Martinand (1986), Perrenoud (1996, 1998) acrescenta alguns aspectos que também foram criticados na teoria de TD de Chevallard (1985, 1991), como é o caso do maior detalhamento da Transposição Didática no âmbito interno. Perrenoud (1996, 1998) propõe, dentre outros, os *dispositivos didáticos e estratégias de formação profissional* como um aspecto presente no processo de TD; ponto

importante para a análise realizada neste trabalho, o que justifica a adoção deste último modelo como norteador da análise que será feita no capítulo 5.

Sobre os acréscimos que Perrenoud (1996, 1998) propõe em seu modelo, podemos destacar o detalhamento do processo de TD no âmbito externo também partindo da prática, como Martinand (1986) já aborda em seu modelo. A seleção de conteúdos, que parecia ser “descontextualizada”, passa a ter como norte as práticas correntes na sociedade.

Em outras palavras, os saberes e competências a serem ensinados são selecionados de acordo com a pertinência – serão saberes úteis? – e com a viabilidade – serão saberes possíveis de ensinar? – de ensino. Essa contextualização da seleção é abordada pelo próprio autor que afirma transpor “a partir das práticas, que colocam em questão não só os saberes, mas uma cultura, os hábitos, as atitudes e os saberes-ser” (PERRENOUD, 1996, p. 238).

O detalhamento da TD no âmbito externo é caracterizado pelos quatro primeiros pontos, a saber: a) *Observação dos saberes e das práticas profissionais existentes na sociedade*; b) *Identificação das competências profissionais observadas*; c) *Repertório de recursos cognitivos e de esquemas do praticante* e d) *Análise dos recursos e dos esquemas prévios para TD posterior*. Com essa sequência de ações, o autor parece propor um estudo das práticas e, acima de tudo, dos praticantes e seus esquemas mentais, ou seja, Perrenoud (1996, 1998) sugere um estudo cognitivo das atividades correntes na sociedade para elaboração de um posterior esquema de etapas com objetivo de didatizar o ensino de uma competência utilizada cotidianamente e, então, tornar uma prática em um saber ensinável.

Outro aspecto que Perrenoud (1996, 1998) acrescenta ao modelo de Martinand (1986) diz respeito à transição da TD do âmbito externo para o interno, quando destaca os dispositivos didáticos e estratégias de formação. Este é um ponto relevante para esta pesquisa que trata do papel do docente no processo de TD e, ainda, sobre a escolha e uso de dispositivos tecnológicos para o ensino de Língua Portuguesa.

Sendo assim, falemos primeiramente sobre as estratégias de formação citadas por Perrenoud (1996, 1998) em seu modelo de TD. Sob nossa ótica, o docente tem papel fundamental no processo de Transposição Didática interna, isto é, na adequação do saber a ser ensinado para o saber efetivamente ensinado. É importante estabelecer a diferença entre papel da Noosfera e o do professor, cada um na etapa que lhes é cabível no processo como um todo.

A Noosfera, segundo a metáfora do próprio Chevallard (1991), pode ser vista como uma peneira que seleciona os conteúdos a serem ensinados dentre os saberes sábios/científicos (*savoir savant*), isto é, atua na perspectiva de transposição externa. Seguindo a mesma linha da metáfora do autor, podemos comparar o papel do professor com uma espécie de filtro, que tem a mesma função da Noosfera no âmbito externo, mas no âmbito interno, isto é, no âmbito mais concreto da atividade docente, dentro da escola. No entanto, o professor não mais escolhe os conteúdos a serem ensinados. Dentre os conteúdos já estabelecidos no programa, o docente de Língua Portuguesa acrescenta sua subjetividade, seu conhecimento de mundo para direcionar não mais “o que ensinar”, mas sim “como ensinar”.

Em outras palavras, o professor atua no momento mais imediato do ensino, isto é, no momento do planejamento e da aula em si. Nesta pesquisa, observamos precisamente a etapa do planejamento, em que o professor de LP realiza o plano de uma aula que será ministrada com o uso de uma ferramenta digital. E é nesse momento que

o professor precisará levar em conta que esse objeto será inevitavelmente introduzido num contexto particular, diferente do seu (e que será objeto de uma recontextualização), marcado, entre outros, por uma história particular da classe. Além do mais, precisará, também, precisamente, ter um relacionamento com cada aluno, um relacionamento de saber novo apresentado, para estabelecer e, se possível, gerenciar isso de modo que seja também de responsabilidade do aluno. (NIQUINI, 1999, p. 124)

Niquini (1999) aponta, em outras palavras, a importância de se considerar o contexto na Transposição Didática. O docente tem como função, então, promover, facilitar o aprendizado do aluno e para isso precisa adaptar os

saberes ao contexto de ensino, ou seja, ao contexto dos alunos. Aliado às estratégias utilizadas pelos professores e, configurando como uma dessas estratégias, o uso dos dispositivos didáticos, trabalhados por Perrenoud (1996, 1998) em seu modelo de TD, é observado nesta pesquisa.

Para realização da transposição, para elaboração de estratégias e para uso de dispositivos tecnológicos para o ensino de Língua Portuguesa, os professores realizam a atividade de planejar o ensino de determinado conteúdo e, portanto, das aulas.

É preciso lembrar que observamos apenas parte do processo de Transposição Didática que se encontra no âmbito interno: o planejamento. Outra particularidade da pesquisa diz respeito ao dispositivo de ensino utilizado: uma ferramenta digital.

No capítulo a seguir: *Metodologia*, apresentamos os procedimentos de pesquisa adotados.

## 5 METODOLOGIA

Para realização desta investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativo. Temos como objetivo observar as transformações e as trocas – informações, sugestões, confirmações – realizadas por duas professoras durante o processo de planejamento de conteúdo de aulas em que serão usados dispositivos digitais<sup>10</sup>. A partir desse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos que norteiam a análise: a) traçar um perfil dos professores de LP no que diz respeito ao uso de recursos digitais em contextos geral e específico; b) descrever e discutir o planejamento de aulas com o uso do dispositivo tecnológico digital *Livros Digitais* utilizado para ensino de conteúdo de LP para, então, c) discutir como se dá a recontextualização de um dispositivo tecnológico digital realizada por duas professoras de LP e, ainda, as relações entre o uso de tecnologia em sala de aula e o Letramento Digital Docente.

De acordo com os objetivos específicos estabelecidos para este estudo, utilizamos a modalidade aplicada de pesquisa, precisamente os estudos do campo da Linguística Aplicada (LA), visto que pretendemos “focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006. p. 49).

Nesse contexto, para a realização dessa pesquisa, utilizamos, além de dois questionários, um quadro metodológico utilizado pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade – a autoconfrontação cruzada – que permite considerar, por exemplo, práticas languageiras de docentes e delas/nelas apreender momentos que nos possibilitam observar mais de perto as trocas realizadas por meio do discurso de docentes durante a etapa de planejamento de suas aulas com o uso do dispositivo digital, como é o caso observado nesta investigação.

---

<sup>10</sup> Consideramos como *dispositivo digital* todas as ferramentas que se utilizam de tecnologias digitais – *tablets*, *smartphones*, computador e outros – para funcionar em ambientes educacionais. Nesse caso, sites, aplicativos, objetos de aprendizagem – sejam eles voltados para o ensino ou não – são aqui considerados dispositivos digitais.



## **A autoconfrontação**

Do início dos estudos sobre ergonomia da atividade até os dias atuais, diversas são as áreas – as ciências cognitivas são exemplos – que estudam as práticas languageiras no e sobre o trabalho e, conseqüentemente, são diversos os pontos de vista e os objetos de cada uma. Inicialmente, para análise da atividade profissional, eram comuns entrevistas e protocolos verbais como instrumentos de coleta de dados, porém, estudiosos como Faïta (2002) observaram algumas lacunas e concluíram que

o diálogo [no e sobre o trabalho] transgride os limites da interação ao introduzir inferências e encadeamentos do locutor em relação ao que ele próprio enuncia, jogando com sua memória, suas próprias opiniões ou sentimentos (p. 57).

O autor, em conjunto com outros pesquisadores, desenvolveu a autoconfrontação que, apesar de ainda mostrar algumas lacunas – e o autor concorda que em todas as metodologias há “pontos cegos” –, cria, por meio de vídeos ou imagens da atividade, condições de diálogo entre os trabalhadores participantes sobre problemas e soluções para a atividade realizada por eles. Faïta desenvolveu, com base na ergonomia da atividade, o quadro metodológico da autoconfrontação, dando um caráter mais processual à teoria.

A autoconfrontação se dá por etapas: a) uma atividade realizada por um par de trabalhadores que realizam atividades em contextos bem próximos é filmada, dando origem ao vídeo 1; posteriormente, b) o participante observa a si mesmo por meio do vídeo resultante da filmagem da atividade e se auto avalia criticamente (esse segundo momento também é documentado por meio de filmagem, originando o vídeo 2); então, c) ambos os participantes observam e são observados pelo seu par ao assistirem ao vídeo 2 e têm a oportunidade de lançar um olhar crítico tanto sobre a atividade do seu par quanto sobre a própria atividade, propiciando, assim, trocas de informações e opiniões que buscam o aperfeiçoamento da atividade analisada por meio do adicional da visão do outro.

O quadro metodológico da autoconfrontação é essencialmente dialógico (BAKHTIN, 2010a) por promover vários momentos que possibilitam os diálogos entre professores e entre professor e pesquisador, no caso desta investigação. Diante dos vídeos, podendo, então, “reviver” o momento filmado, os profissionais respondem aos estímulos produzidos pelos filmes, pelo outro profissional participante da autoconfrontação e, ainda, pelo pesquisador. Ao observar os procedimentos da autoconfrontação, observamos que estes possibilitam diversos movimentos dialógicos e, portanto, movimentos exotópicos.

Esse quadro metodológico, especialmente, faz que o plano de fundo da atividade do planejamento de aulas apareça. Ora, a linguagem intenciona organizar o pensamento, neste caso em relação à execução de uma atividade, então, é a partir da transformação da atividade em linguagem que, em vários níveis, a reflexão sobre a atividade se dá.

Além disso, o pesquisador não só observa o fenômeno como faz parte dele tanto pela sua presença no momento das filmagens e das autoconfrontações quanto nas interferências/intervenções que realiza durante as discussões.

Assim, como o objetivo da presente pesquisa é analisar essas trocas de ideias, informações, pontos de vista realizados por duas professoras de Língua Portuguesa no momento do planejamento, a metodologia é de suma importância já que a autoconfrontação propicia que os envolvidos na realização de uma atividade interajam sobre o trabalho, e esses movimentos discursivos permitam a observação, sobretudo, de como cada indivíduo se identifica, se reconstrói sob o olhar do outro e, ainda, reconstrói o outro sob seu próprio olhar (FAÏTA, 2002).

## **5.1 Participantes**

As participantes desta pesquisa são duas professoras de LP e foram escolhidas no momento do curso *Tecnologias e o ensino de Língua*

*Portuguesa*. No último encontro com os professores de Língua Portuguesa, uma ficha foi distribuída a fim de que os docentes preenchessem alguns dados pessoais e outros referentes às pretensões de uso dos dispositivos digitais apresentados no curso. Informações como a ferramenta digital, o conteúdo e a série que eles pretendiam trabalhar foram colocadas nas fichas.

A partir das respostas obtidas com o preenchimento dessas fichas, as duas professoras foram escolhidas. Como critério de seleção, adotamos a premissa considerada pelo quadro metodológico utilizado: um par que escolha trabalhar em contexto bem próximo um do outro. A seleção dos participantes será descrita nos procedimentos.

As duas professoras escolhidas realizaram a atividade de planejamento de um mesmo conteúdo de Língua Portuguesa – produção escrita, gênero *crônica humorística* –, e ministraram as aulas em turmas de oitavos anos. Elas escolheram usar um dispositivo digital que permite a criação de e-books, disponível no site [www.livrosdigitais.org.br](http://www.livrosdigitais.org.br). Para o tipo de metodologia utilizada, é bastante relevante que os participantes estejam inseridos em contextos bastante próximos. Nas palavras de Vieira e Faïta (2003), “os protagonistas diretos da atividade são filmados nas situações de trabalho mais próximas possível umas das outras, o que é essencial para engajar a autoconfrontação sobre as maneiras de fazer” (p. 32).

Sendo assim, analisamos o trabalho de planejamento de duas professoras de Língua Portuguesa que trabalham em uma mesma escola, o Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Ceará, situada na cidade de Fortaleza – Ceará. A escolha da escola se deu pelo destaque na organização interna e por ser considerada uma escola estadual diferenciada das demais; por causa da existência de um laboratório de informática com internet na escola – essenciais pra análise do uso de tecnologia – e pela abertura para a realização de pesquisas.

Ressalte-se a importância do planejamento de aulas, sobretudo, as aulas com utilização de recursos tecnológicos – ferramentas relativamente novas no âmbito educacional. O planejamento permite que os docentes

adequem os conteúdos e os dispositivos digitais ao contexto da turma para, assim, atingir os objetivos de ensino.

No âmbito trabalhado na pesquisa, lidamos com o planejamento de ensino, que “ocorre no nível mais concreto do processo ensino-aprendizagem [...], podendo ser revisto no decorrer de sua execução em função dos contextos” (GIL, 2007, p. 100), sendo assim, a escolha dos conteúdos, isto é, o planejamento anual não fará parte da pesquisa. Realizaremos, então, além da análise das trocas de ideias entre as docentes durante a autoconfrontação cruzada, a possível revisão do planejamento realizada pelas docentes no momento das aulas.

## **5.2 Procedimentos**

Antes da coleta de dados, foi ministrado um curso intitulado *Tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa* em que foram realizados três encontros com todos os professores de Língua Portuguesa do Colégio do Corpo de Bombeiros do Ceará, em Fortaleza – CE.

A opção pela realização do curso foi feita por acreditarmos na importância da formação continuada, isto é, da constante atualização do docente e na capacidade de incentivo ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula promovido pelo curso. Como o objetivo dessa investigação é associado ao uso de ferramentas tecnológicas em contexto educacional, concordamos que a realização do curso seria necessária para despertar o interesse dos docentes de Língua Portuguesa em inserir ferramentas digitais em seus planejamentos e, assim, tornar possível a realização da pesquisa.

Dessa forma, elaboramos o curso de maneira que os docentes pudessem, além de conhecer alguns recursos digitais possíveis de se trabalhar em sala de aula, discutir entre si e com a pesquisadora as possibilidades de uso desses recursos dentro dos limites (no sentido dos recursos disponibilizados como qualidade da conexão da internet, quantidade dos computadores) da escola.

Para a apresentação das ferramentas selecionadas para o curso, organizamos três encontros. Esses encontros foram realizados com todos os professores de LP, pois tanto o objetivo do curso – incentivar e discutir o uso de recursos digitais para o ensino de Língua Portuguesa – era aplicável a todos eles quanto os participantes da pesquisa ainda não tinha sido escolhidos.

Os três encontros tiveram periodicidade semanal – três terças-feiras – e foram realizados em dois turnos (manhã e tarde) com o intuito de alcançar todos os professores de LP da escola no contra-turno de trabalho deles. Cada encontro teve 90 minutos de duração.

Acerca dos dispositivos digitais apresentados durante o curso, foram escolhidos seis dispositivos com o objetivo de incentivar o uso de tecnologia em sala de aula e de fornecer subsídios para que os professores incorporem a tecnologia como facilitadora do trabalho docente. Foram utilizados como critério de escolha a facilidade de uso das ferramentas, a gratuidade e a possibilidade do material criado – a produção escrita dos alunos – ser publicado.

Apresentamos, a seguir, a página inicial dos dispositivos digitais e dos repositórios educacionais apresentados no curso.

### - Blog Wordpress

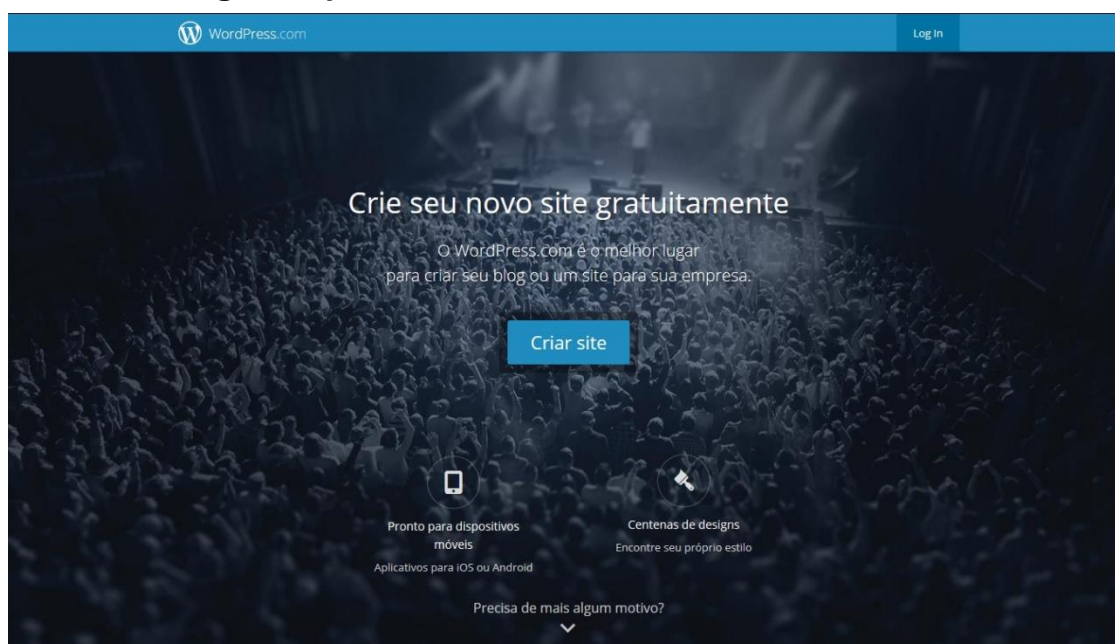


FIGURA 06 – Página inicial do blog Wordpress.  
Fonte: <https://br.wordpress.com/>

## - Wiki Zoho

Zoho Wiki

Zoho Home Blogs Forums About Us Contact Us

Home Tour Solutions Pricing FAQ Help

### Online Portals for Group Collaboration & Knowledge Sharing

From Enterprise Intranets to Team Portals and Documentation Sites, Create collaborative portals for effective knowledge management.

Create searchable, centralized information repository for easy organizational access.

Create private or public workspaces and promote active conversation between employees, teams, project clients and partners.

Wiki 2.0

**Iniciar sessão**

Endereço de correio-e:

Palavra-passe:

[Esqueceu-se da palavra-passe?](#)

Manter a minha sessão activa

Iniciar sessão

**Início de sessão utilizando**

Google

**Sign Up for Free**  
It just takes 30 seconds

Wiki for Google Apps

**Intranets**  
Build a secure centralized portal for easy access to Organization information. Publish company links, documents, announcements and events. Ensure data accuracy through collaborative participation. [More..](#)

**Knowledge Base**  
Build an effective knowledge base for your business through a collaborative environment. Ensure data accuracy and stay notified on the changes happening. [More..](#)

**Team Collaboration**  
Encourage individuals to participate and share information.

**Education**  
Create collaborative classroom spaces. Build parent teacher

FIGURA 07 – Página inicial do Zoho Wiki.  
Fonte : <https://www.zoho.com/wiki/>

## - Wiki Spaces

Wikispaces by fes

ABOUT BLOG CONTACT SIGN IN

### The world's best Wiki platform

To start select the type of wiki you will create

Education

Everyone Else

OR

For anyone in education including teachers, students, parents, librarians, schools, and universities. Featuring Wikispaces Classroom and Wikispaces Campus.

For businesses, non-profits, government, community groups, individuals, and everyone else not in education.

FIGURA 08 – Página inicial do Wiki Spaces.  
Fonte: <https://www.wikispaces.com/>

## - My Ebook

The screenshot shows the homepage of My Ebook. At the top left is the logo 'myebook create, publish, share'. To the right are input fields for 'Username' and 'Password', and buttons for 'Log in' and 'Sign Up'. Below the logo is a navigation menu with links: 'Home', 'Library', 'My Account', 'Why My Ebook', 'Sell Your Book?', and 'Contact'. The main banner has a wooden background with the text 'The Perfect Publishing Platform' and 'The ultimate web and native app publishing tools.' A 'Sign Up' button is located below this text. To the right of the text is an image of a tablet displaying a book cover titled 'insidebikes ARIEL ACE' and a pair of glasses. Below the banner is a row of five book covers: 'CWINI', 'pyromaniadesign.com', 'TITANIC AND CITY TOURS Belfast', 'Briardene Hotel', and 'ACTUARIAL POST'. Red arrows on the left and right sides of the book covers indicate they can be scrolled horizontally.

FIGURA 09 – Página inicial do My Ebook.  
Fonte: <http://www.myebook.com/>

## - Livros Digitais

The screenshot shows the homepage of Livros Digitais. The background is a light wood texture. At the top center, the text 'livrosdigitais' is displayed on a white paper-like graphic. Below this, the text reads 'Já usa a plataforma? Nos ajude a mantê-la, faça uma doação.' A green button labeled 'Saiba mais' is positioned below the text. Underneath are two light blue input fields labeled 'e-mail' and 'senha'. To the right of the 'senha' field is a red button labeled 'Login'. Below the input fields is a link that says 'Esqueci minha senha!'. At the bottom of the page, there is a link that says 'Ainda não é cadastrado? Cadastre-se!'.

FIGURA 10 – Página inicial do Livros Digitais.  
Fonte: <http://www.livrosdigitais.org.br/>

## - Pixton

**PIXTON** JOGO disponível no **Google Play** Baixar na **App Store**

**A melhor maneira para CRIAR QUADRINHOS**

Estilize suas palavras.  
Dê personalidade a textos e falas em qualquer idioma.

**ENTRAR PIXTON POR DIVERSÃO**

- Apenas para uso pessoal
- Descubra autores — São 1 milhão +
- Compartilhe e remixe quadrinhos com amigos
- Concursos, Top 10 diário, bate-papo

**ENTRAR PIXTON POR ESCOLAS**

- Para professores e alunos nas salas de aula
- Espaço privado e seguro
- Ferramentas de avaliação
- Grave narrações para melhorar o aprendizado

**ENTRAR PIXTON POR EMPRESAS**

- Para todos os outros fins
- Adicione carisma à sua mensagem
- Crie quadrinhos privados e seguros
- Livre-se dos clip arts!

FIGURA 11 – Página inicial do Pixton.

Fonte: <https://www.pixton.com/br/>

## - BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais)

BRASIL Acesso à informação Participe Serviços Legislação Canais

Portal do Professor TV Escola Domínio Público

**Banco Internacional de Objetos Educacionais**

Busca objetos neste portal Busca Avançada

educação infantil ensino fundamental ensino médio educação profissional educação superior modalidades de ensino

Este Repositório possui objetos educacionais de acesso público, em vários formatos e para todos os níveis de ensino. Acesse os objetos isoladamente ou em coleções.

Nesse momento o Banco possui 19.842 objetos publicados, 174 sendo avaliados ou aguardando autorização dos autores para a publicação e um total de [Desculpe, os dados estão indisponíveis no momento] visitas de [Desculpe, os dados estão indisponíveis no momento] países

**Busca por objeto**

Pais

Idioma

Tipo do recurso

**Busca por coleção**

Nível de Ensino

Idioma

Todo o BIOE

Comece aqui

Níveis de ensino & Tipos de recursos

Título dos objetos

Título das coleções

Autor

Assunto

Tema

Pela data de envio

Ajuda

Minha conta

Submissões recentes

+ pesquisados

Estatísticas

FIGURA 12 – Página inicial do Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>



## - Currículo + Educação

FIGURA 13 – Página inicial do Currículo + Educação.  
Fonte: <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>

## - Educopédia

FIGURA 14 – Página inicial do Educopédia.  
Fonte: <http://www.educopedia.com.br/>

Como todos os dispositivos deveriam ser acessados via computador, foi necessário utilizar um laboratório de informática com computadores e internet para cada usuário – professor – para que os dispositivos fossem experimentados pelos docentes. E, acerca da estrutura da escola no que tange

ao laboratório de informática, não era possível o uso de uma máquina para cada docente para que, à medida que as ferramentas fossem apresentadas, os docentes fossem interagindo e se familiarizando com elas.

As atividades e o contexto do curso são descritos a seguir.

### 5.2.1 Primeiro encontro

No primeiro encontro, estavam presentes sete professores no turno da manhã e dois no turno da tarde. A diferença do número de professores por turno se justifica pela escolha de horário da maioria dos professores. Como os encontros aconteceram no dia da semana reservado para o planejamento, a maioria dos professores optou por comparecer à escola no turno da manhã. O que não significa que existe uma grande diferença entre a quantidade de professores no turno da manhã e no turno da tarde.

O primeiro encontro do curso foi iniciado com uma breve apresentação da pesquisadora, dos objetivos do curso e da pesquisa que seria realizada. Em seguida, os docentes se apresentaram e falaram das experiências positivas e negativas que já tiveram com o uso de tecnologia em sala de aula. Eles ainda apresentaram as dificuldades que encontravam para tal uso, dentre elas, as dificuldades estruturais da escola foram as mais relatadas. Segundo os professores, além do laboratório de informática não ter computadores o suficiente para as turmas, o fato de a conexão da internet oscilar bastante, a reserva do laboratório é muito solicitada e, por isso, os professores desistem do uso do laboratório e readaptam o planejamento de suas aulas sem o uso de recursos tecnológicos.

Passado o momento de apresentações – que gerou muitas discussões –, foi iniciada a apresentação dos três primeiros recursos digitais selecionados para esta pesquisa. . As ferramentas apresentadas foram: a) *Blog Wordpress* (<https://br.wordpress.com/>); b) *Wiki Zoho* (<https://www.zoho.com/wiki/>) e c) *Wiki Spaces* (<http://www.wikispaces.com/>).

O Blog *Wordpress* é um site em Língua Portuguesa que permite aos usuários a criação de sites e blogs numa interface autoexplicativa, o que o torna acessível e amigável. O site possibilita a composição de textos multimodais (uso de várias modalidades) e tem compatibilidade com dispositivos móveis (*tablets* e *smartphones*), o que o torna um potencial recurso nas aulas de produção textual.

O *Wiki Zoho* é um site cuja interface é em Língua Inglesa que permite a produção de textos de forma colaborativa, isto é, vários autores podem compor um mesmo texto ao mesmo tempo. Este site também é autoexplicativo e contém uma ferramenta destinada ao uso educacional, que cria uma sala de aula em que o professor pode aproximar alunos e família e, ainda, estender o ensino ao ambiente extraescolar. Esse site também permite a escrita de textos multimodais.

O *Wiki Spaces* também é um site cuja interface é em Língua Inglesa e permite o trabalho em contexto educacional – escolha que é feita na primeira página do site. Assim como o *Wiki Zoho*, esse site possibilita a criação de uma sala de aula e vai além quando permite a criação de um ambiente de que toda a escola ou a universidade podem participar. Dentre outras ferramentas desse site, a que permite que o professor acompanhe o progresso do aluno nas atividades é um destaque no que diz respeito ao uso de ferramentas para o ensino. O *Wiki Spaces* ainda separa os espaços dos professores e dos alunos, o que diferencia as possibilidades de trabalho de acordo com as funções cabíveis a alunos e professores.

Durante a apresentação, as dúvidas sobre as ferramentas em si surgiram e foram sanadas. Além disso, os professores discutiram entre si as viabilidades e as inviabilidades de uso de cada uma das ferramentas. Eles discutiram, ainda, as adaptações possíveis para que o uso dos dispositivos fosse viável diante das dificuldades existentes na escola quanto ao uso de tecnologia para o ensino (solicitação do Datashow, reserva do laboratório de informática, conexão de internet, quantidade de computadores, dentre outras questões).

Além das dificuldades estruturais comentadas pelos docentes, outros problemas surgiram. O primeiro foi relatado pela grande maioria dos professores, que afirmaram ter dificuldades com as duas ferramentas cuja interface é em Língua Inglesa (*Wiki Soho* e *Wiki Spaces*). O segundo diz respeito à oscilação da conexão da internet, fato que mudou o que foi planejado para o primeiro encontro: a demonstração e a visualização dos passos básicos a serem seguidos pelos professores para uso dos sites; e, como para isso é necessário o acesso à internet. Por esse motivo, a duração do encontro foi mais longa do que o esperado e não foram mostrados todos os passos, embora eles tenham sido comentados sem o auxílio do *Data Show* e da internet.

### 5.2.2 Segundo encontro

Ao segundo encontro, compareceram dez professores pela manhã e três no período da tarde.

Como no primeiro encontro, a maioria dos professores relatou dificuldade em trabalhar com ferramentas cuja interface fosse em Língua Inglesa – duas das apresentadas no encontro anterior se encontram nessa realidade –, o primeiro momento do segundo encontro foi dedicado à explicação de como ativar a opção de traduzir automaticamente as páginas em língua estrangeira, usando o navegador *Google Chrome*.

Em seguida, mais três possibilidades de recursos tecnológicos para ensino de LP foram apresentadas, a saber: a) *My Ebook* (<http://www.myebook.com/>); b) *Livros Digitais* (<http://www.livrosdigitais.org.br/>) e c) *Pixton* (<http://www.pixton.com/br/>).

O *My Ebook* é um site cuja interface é em Língua Inglesa e que permite a criação de livros digitais com o uso de diversas imagens e *layouts*. Esse site permite a publicação e, ainda, a venda dos livros digitais criados. E, como os demais sites apresentados até o aquele momento, propicia trabalhos de escrita com os alunos.

O *Livros Digitais* é um site bem simples e autoexplicativo que, como o *My Ebook*, permite a criação e publicação de livros digitais. Esse site se diferencia do apresentado anteriormente por apresentar interface em Língua Portuguesa, maior usabilidade e por ter menos possibilidades em termos de *layout*. O site permite a publicação, o compartilhamento e a impressão dos livros digitais produzidos.

O *Pixton* é um site cuja interface está disponível em várias línguas e que apresenta espaços específicos para usuários diversos e disponibiliza a ferramenta em três versões, a saber: a) para diversão, b) para empresas e c) para escolas. A versão gratuita (para diversão), embora apresente algumas limitações, permite uma grande quantidade de possibilidades de cenários, posições e movimentos dos personagens. Por conta dessas várias possibilidades de criação<sup>11</sup> trazidas pelo site, o usuário pode não ter facilidade para acessar todas as opções disponíveis ou, ainda, não fazer uso por não dominar o “manuseio” delas.

A versão para professores (para escolas) do *Pixton* permite o acompanhamento e a avaliação das atividades dos alunos e ainda permite a narração (por meio de áudio) das histórias em quadrinhos. Dessa forma, o *Pixton* permite o trabalho com textos verbo-visuais.

Apresentadas as ferramentas, novamente as interações entre os docentes foram muitas e as trocas ricas. No decorrer da apresentação, foi possível observar que os professores conversavam entre si, discutindo para que série eles acreditavam ser interessante a ferramenta que estava sendo mostrada, para que conteúdo ela se encaixava melhor; o que evidenciou o interesse da maioria.

---

<sup>11</sup> O usuário tem disponível, inicialmente, uma série de cenários para dar início à história em quadrinhos e pode, além disso, escolher a posição das personagens e a sequência dos seus movimentos (essas nuances da posição das personagens e os possíveis movimentos de cada parte do corpo destas – olhos, mãos, cabeça, pernas – e suas combinações podem configurar uma grande complexidade a cada quadrinho).

### 5.2.3 Terceiro encontro

No terceiro e último encontros do curso *Tecnologias e o ensino de Língua Portuguesa*, por conta de um evento que ocorria na escola, os professores se dividiram em dois horários pela manhã e não em dois turnos (manhã e tarde) como aconteceu nos dois primeiros encontros.

No primeiro horário, estavam presentes seis professores; no segundo horário, três professores.

Diferente dos outros encontros, não foram apresentadas ferramentas digitais em si, mas sim repositórios – ambientes em que recursos educacionais digitais ficam armazenados para uso pedagógico. Esses repositórios funcionam como bibliotecas de mídias voltadas para fins pedagógicos. Os três repositórios apresentados foram: a) *BIOE* (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>); b) *Currículo + Educação* (<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>) e c) *Educopédia* (<http://www.educopedia.com.br/>).

O *BIOE* (Banco Internacional de Objetos Educacionais) é um repositório criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que armazena Objetos Educacionais que são avaliados por uma equipe antes de serem disponibilizados para os usuários.

O *Currículo + Educação* é um repositório criado pelo Governo do Estado de São Paulo e é articulado com o currículo do Estado. É composto por conteúdos digitais disponibilizados por um processo de curadoria realizado por uma equipe de professores de diversas disciplinas e níveis de ensino da rede estadual.

O *Educopédia* é um repositório criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e também armazena conteúdos digitais voltados para o ensino e articulado com o currículo do Estado do Rio de Janeiro. Esse repositório não contempla o Ensino Médio e, embora tenha páginas voltadas para a educação de jovens e adultos, educação infantil e educação especial, a preocupação maior é com o ensino fundamental. Esse repositório também conta com uma página dedicada à formação de professores.

Neste encontro, ocorreu somente uma orientação acerca de como realizar as pesquisas de objetos educacionais e de como ter acesso à descrição deles. Além disso, foram mostrados alguns dispositivos educacionais que os repositórios ofereciam para os usuários.

Depois da apresentação dos seis dispositivos educacionais nos dois encontros iniciais e dos três repositórios no terceiro encontro, ao final deste último encontro, foram entregues fichas para que os docentes preenchessem com dados acerca do dispositivo digital escolhido por eles para ser incorporado às aulas e ao planejamento de ensino de um conteúdo de Língua Portuguesa.

Essa ficha teve como objetivo selecionar o par de professoras que iriam participar da pesquisa, já que o quadro metodológico prevê a participação de informantes que realizam a atividade em questão (o planejamento) em contexto mais próximo possível. Em termos práticos, foi preciso saber que professores trabalhariam, por exemplo, com a mesma ferramenta digital, na mesma série, para o ensino do mesmo conteúdo. Com essas informações foi possível saber que par de professores trabalhariam em contexto mais próximo possível.

Obedecidos todos os procedimentos éticos, os professores forneceram os dados necessários para a escolha dos que participariam da pesquisa: e-mail (para contato posterior), ferramenta por eles escolhida para usar com seus alunos - considerando aquelas seis que foram apresentadas e o que estava disponível nos repositórios –, conteúdo a ser ensinado e a série dos alunos.

Depois de analisar as fichas preenchidas pelos docentes, foram escolhidas – como já mencionado anteriormente – duas professoras que trabalhariam em contextos bem próximos: ensino do gênero *crônica humorística* (produção textual) com o uso da ferramenta *Livros Digitais* nos oitavos anos. A ferramenta digital escolhida pelas docentes foi a *Livros Digitais* e tem como interface a página a seguir:



FIGURA 15 – Interface da ferramenta Livros Digitais.  
Fonte: livrosdigitais.org.br

As professoras foram contatadas e foram explicitados os procedimentos de pesquisa que viriam em seguida. Os procedimentos foram os seguintes:

Em um primeiro momento, foi realizado um questionário que teve como objetivo traçar um perfil das duas professoras de Língua Portuguesa no que diz respeito à relação delas com o uso de ferramentas digitais tanto em contexto de uso pessoal quanto de uso educacional e, ainda, saber as possíveis dificuldades apresentadas quanto à frequência. Por se tratar de um trabalho acerca do Letramento Digital, optamos por aplicar o questionário<sup>12</sup> usando a ferramenta *Google Docs*.

Para a análise e reflexão do momento do planejamento com uso do material didático digital escolhido, o quadro metodológico da autoconfrontação nos pareceu ser mais adequado visto que este prevê momentos propícios para a troca e para a reflexão sobre a atividade – neste caso, o planejamento.

<sup>12</sup> Apêndice A.



Com base em Vieira; Faïta (2003), o quadro metodológico da autoconfrontação é dividido nas seguintes fases: a) filmagem da atividade; b) autoconfrontação simples; c) autoconfrontação cruzada; d) retorno ao meio de trabalho e e) apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa.

Ainda sobre o quadro metodológico, Souza-e-Silva (2011) afirma que

[...] não se pode depreender a experiência de trabalho nem pela observação direta de seu funcionamento, nem pela solicitação direta de sua fala [do trabalhador]. É preciso, portanto, recorrer a métodos indiretos, entre eles as autoconfrontações, que consistem na criação de um contexto que permita ao trabalhador confrontar-se à sua atividade (autoconfrontação simples) e, eventualmente, também a de um de seus pares (autoconfrontação cruzada) diante do pesquisador. Recorre-se à imagem, ou seja, ao registro em vídeo da atividade, como principal suporte das observações e da circulação de discursos. (p. 92-93).

Sendo assim, em termos de procedimentos realizados na escola em que a pesquisa foi realizada, filmamos a atividade (planejamento) das duas professoras participantes. Para a conclusão da primeira fase *filme*, as duas professoras planejaram o ensino de um conteúdo de Língua Portuguesa com o uso de tecnologia – esse plano poderia abranger uma ou mais aulas – e esse planejamento foi filmado, dando origem a um arquivo de vídeo.

Na transição da primeira fase para a segunda – a autoconfrontação simples –, selecionamos do primeiro vídeo, isto é, da filmagem do planejamento, algumas sequências significativas para pesquisa, dando origem a um vídeo mais curto que foi mostrado para cada professora individualmente com o objetivo de que elas analisassem e comentassem suas próprias atividades, originando, assim, a primeira fonte de significação concreta (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Assim como a atividade de planejamento, essa fase de autoconfrontação simples também foi filmada nesse segundo momento.

Para a realização da terceira fase, a autoconfrontação cruzada, os dois vídeos (um de cada professora) oriundos da autoconfrontação simples foram editados e apresentados para as docentes. As sequências significativas dos dois vídeos foram selecionadas e um só vídeo foi assistido pelas professoras.

Nessa terceira fase, ambas as participantes estavam presentes, refletindo e comentando a autoconfrontação simples de cada uma delas e, novamente, esse processo foi filmado. Dessa forma, esses momentos de troca permitem a análise tanto da sua própria (professora A) atividade como da atividade do outro (professora B).

Para análise, os vídeos resultantes das fases de autoconfrontação simples e cruzada foram considerados, assim como o planejamento, isto é, os procedimentos escolhidos pelas docentes para o ensino do gênero *crônica humorística*. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é composto por: questionário inicial, os planejamentos (um de cada professora) feitos por duas professoras de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental II, as transcrições oriundas das fases de autoconfrontação simples e cruzada e, ainda, o questionário final.

Ressalte-se que as informações coletadas não foram identificadas com o intuito de proteger os profissionais participantes de qualquer eventual constrangimento ou abalo moral.

Após o processo da autoconfrontação, um questionário final foi aplicado com as duas professoras, novamente utilizando-se a ferramenta do *Google Docs*. O objetivo desse questionário foi promover a reflexão tanto sobre o planejamento do conteúdo quanto sobre a execução do plano: as aulas com uso da ferramenta digital escolhida por elas<sup>13</sup>.

Seguindo a ordem da coleta de dados, o capítulo de análises foi dividido em três partes: questionário inicial, autoconfrontações simples e cruzada, e questionário final, como se vê logo a seguir.

---

<sup>13</sup> As aulas não foram filmadas. Comentários foram feitos sobre elas, com base no questionário final, aplicado com o objetivo de discutir eventuais mudanças no planejamento e/ou dificuldades relatadas pelas professoras.

## 6 COMPETÊNCIAS E USOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PLANEJAMENTO

Para que se cumpra o objetivo estabelecido para esta pesquisa – discutir o planejamento de ensino de um conteúdo de Língua Portuguesa com uso de um dispositivo tecnológico –, alguns aspectos precisam ser levadas em consideração em relação aos docentes participantes, a saber: a) Letramento Digital dos docentes de Língua Portuguesa participantes da pesquisa; b) Movimentos exotópicos realizados pelos docentes e c) Transposição Didática realizada com dispositivo tecnológico que acontecem no momento do planejamento de aulas com uso de ferramentas tecnológicas. Esses fatores, em nosso ponto de vista, estão intimamente relacionados ao sucesso ou insucesso em atingir os objetivos pedagógicos no caso do planejamento com uso de dispositivo(s) digital(is). Discutimos, então, de que maneira esses fatores se relacionam na atividade de planejar do professor.

Como abordado no primeiro capítulo, o Letramento Digital do professor de Língua Portuguesa é um fator de possível contribuição tanto para a frequência do uso de tecnologia em sala de aula quanto para a maneira como esse uso se dá.

Defendemos a ideia de que a vivência dos docentes dentro e fora do ambiente de trabalho influencie e norteie a conduta profissional e, no contexto em que trabalhamos nesta investigação, as experiências relacionadas ao Letramento Digital Profissional perpassam pelas vivências em situações de Letramento Digital de ordem geral e abrangente, não se restringindo a experiências profissionais.

Nessa perspectiva, acreditamos que a entrevista inicial nos ajuda a entender as atitudes dos docentes de Língua Portuguesa com relação ao uso de dispositivos tecnológicos no âmbito educacional, fato que será observado mais realisticamente no planejamento de aula que analisaremos posteriormente. Sendo assim, a entrevista inicial não tem como objetivo mensurar o Letramento Digital das duas docentes participantes desta pesquisa. Essa entrevista tem, na verdade, o objetivo de auxiliar na análise da atividade realizada por elas: planejamento.

Ainda acerca do Letramento Digital do docente, acreditamos que o domínio que o professor tem do uso da ferramenta escolhida para ser trabalhada em sala de aula contribui para o uso efetivo da ferramenta no ensino. Se um professor não dominar a ferramenta, o dispositivo digital, como ele conseguirá utilizá-la para promover conhecimento?

Para a utilização de um dispositivo digital, além do domínio de certas habilidades características de um indivíduo dito letrado digitalmente, o docente precisa realizar uma Transposição Didática com o objetivo de fazer as adaptações necessárias para a aplicação desse dispositivo em sala de aula e atingir, então, os objetivos de ensino. Como a atividade analisada nesta pesquisa – o planejamento – tem o uso de uma ferramenta digital como diferencial, nos apoiamos no modelo de Transposição Didática de Perrenoud (1996, 1998) já que o autor demonstra uma preocupação não só com o papel do docente no âmbito interno da TD, mas com os dispositivos são utilizados pelo professor.

No âmbito interno da Transposição Didática, uma fase bastante relevante é o Planejamento. O Planejamento é, na maioria das escolas, feito coletivamente pelos professores que lecionam a mesma disciplina na mesma série. Nesses momentos de planejamento, os docentes realizam trocas acerca do conteúdo a ser ensinado e sobre como este será ensinado. Esse momento de troca se caracteriza como uma etapa de suma importância para atingir os objetivos educacionais. É por meio das trocas e da visão de outros docentes, inseridos em contextos próximos, que as adequações são feitas considerando-se cada circunstância particular de ensino. Discutimos, então, o questionário inicial – aplicado antes do planejamento feito pelos docentes – à luz da discussão já feita acerca da ideia de Letramento Digital do docente. Depois, analisamos a autoconfrontação cruzada – realizada durante o planejamento de uma aula feito pelas duas professoras – sob a ótica da discussão realizada sobre Exotopia. Por fim, discutimos o questionário final – aplicado depois do planejamento já executado, isto é, depois das aulas ministradas – sob um olhar reflexivo da atividade de planejar e da Transposição Didática realizada.

## 6. 1 Análise do questionário inicial

O questionário inicial<sup>14</sup> foi aplicado com o intuito de traçar um perfil das professoras participantes no que tange ao uso de tecnologias. Para tal, dividimos o questionário em três partes, a saber: a) formação profissional; b) uso pessoal de tecnologia e c) uso profissional de tecnologia. Dividimos a análise desse questionário da mesma forma, destacando primeiramente as semelhanças e depois as divergências em cada um dos três aspectos.

Para tal, optamos por nomear as duas professoras participantes dessa investigação de forma fictícia: Marta e Valéria.

Acerca da formação profissional das duas docentes, as semelhanças se limitam à graduação em Letras em instituições públicas de ensino. As diferenças, por sua vez, dizem respeito à educação básica e ao tempo de profissão. Valéria cursou toda a educação básica em escola pública e fez especialização também em instituição pública. Já Marta cursou a maior parte da educação básica em escola particular e não fez pós-graduação. Esta última tem menos tempo de profissão e mais tempo de trabalho na escola participante da pesquisa. Ambas as docentes também afirmaram nunca ter participado de formações voltadas para o uso de tecnologia em sala de aula.

Sobre o uso de tecnologia em contexto pessoal, observamos grandes diferenças entre as professoras. Enquanto Marta demonstrou uma utilização restrita de recursos tecnológicos – e-mail, pesquisas e downloads –, Valéria disse ter conta em três diferentes redes sociais e as acessar frequentemente. Além das redes sociais, Valéria utiliza a internet para acessar seu e-mail pessoal, fazer pesquisas, realizar download, assistir a vídeos online, acessar sites de notícias e outros usos; o que evidencia um uso cotidiano mais variado da tecnologia que o uso feito pela professora Marta.

Este último aspecto abordado diz respeito ao contato com a tecnologia, o que acreditamos interferir na familiaridade com recursos digitais, implicando, possivelmente, em um maior uso da tecnologia em outros contextos – no caso, o profissional.

---

<sup>14</sup> Ver apêndice A: Questionário – Perfil dos professores (as).

Em outras palavras, à medida que o contato com recursos tecnológicos aumenta – independente do contexto de uso –, cresce tanto o domínio (Letramento Digital) destes quanto a probabilidade de utilização e adaptação de recursos digitais para contextos específicos como o profissional.

Em termos práticos, acreditamos que pessoas que usam constantemente, por exemplo, buscadores como o *Google* e suas diversas ferramentas (*Google +, Google Drive, Google Forms...*) para uso pessoal, possuem um maior domínio dessas ferramentas digitais, tornando-se mais suscetível à utilização e à adequação para novos usos, a outros contextos de atuação.

É importante dizer que essa proporcionalidade direta entre uso, competência<sup>15</sup> e recontextualização não é, necessariamente, uma relação exata já que diversos outros fatores – como estrutura da escola, aceitação por turmas e por gestores – também podem interferir positiva ou negativamente no uso de recursos digitais em sala de aula.

Sobre o uso de tecnologia em contexto profissional, a professora Marta afirmou utilizar raramente recursos tecnológicos e se justificou relatando que, além de a escola possuir um viés educacional tradicional – centrado no professor e nas aulas expositivas. Esse fato implica em uma ausência de incentivo ao uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula, a estrutura da escola é insuficiente tanto no que diz respeito a equipamentos, como computador e DataShow, quanto no que tange à conexão de internet.

Nas palavras da professora Marta: “Os alunos têm um ensino tradicional. Poucos professores têm acesso ao uso das tecnologias no ensino, devido ao número reduzido de aparelhos”. “[...] muito complicado o acesso a recursos desse tipo, pois poucos computadores funcionam e a internet é muito ruim”. (MARTA)

---

<sup>15</sup> Tratamos como competências aqui as apresentadas por Gilster e adaptadas por nós, a saber: consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de apropriadamente usar ferramentas digitais e ter facilidades para a) *pesquisas na internet* – repositórios de objetos educacionais, por exemplo; b) leitura e escrita de *hipertextos*, interpretando as relações entre as modalidades que compõem os textos; c) *navegação* – domínio das possibilidades das ferramentas; *montagem* – no sentido de recontextualização e adaptação de conteúdos; d) *conhecimento, avaliação e seleção de conteúdo*, considerando o contexto de uso (GILSTER, 2006).

Ainda sobre o incentivo ao uso de tecnologia por parte da escola, a professora Valéria afirma que “Não existe exigência, somos muito livres para planejarmos nossas aulas da forma que desejarmos”. Valéria também afirma que opta por unir recursos tecnológicos às suas aulas e justifica:

faço bastante uso de Datashow e computadores, utilizo meu blog para compartilhar com os alunos atividades, vídeos, etc, utilizo de site com jogos educativos. A aula com estes tipos de ferramentas prende a atenção dos alunos, pois é algo que eles convivem maior parte do tempo fora da sala de aula. O aluno deste século nasce cercado de tecnologia, faz-se necessária a implementação desta no ensino, para atrair os alunos e fazer com que o professor fique mais próximo da realidade deles (VALÉRIA).

Sobre a escolha do recurso digital utilizado no planejamento das aulas, ambas as professoras escolheram utilizar a ferramenta disponível no site [www.livrosdigitais.org.br](http://www.livrosdigitais.org.br) – que proporciona a criação de Livros Digitais com o uso de imagens – e justificaram a escolha pela facilidade de uso da ferramenta digital – “É fácil de acessar, bem explicativo” (VALÉRIA); “Pois é bem simples” (MARTA) – além de esta servir para o propósito de ensino, tal como se vê nos excertos a seguir:

O uso da ferramenta Livros Digitais colaborará no incentivo de mudanças que podem contribuir para o aluno ler, criar, se expressar por meio da produção textual, mostrando que a internet pode trabalhar a linguagem escrita de forma prazerosa e interessante (VALÉRIA).

O uso do livro digital é uma forma de incentivo aos alunos. Muitos já têm a prática de escrever e querem a oportunidade de mostrar suas produções. Desse modo, nada melhor que aproveitar seus textos para a criação de um livro (MARTA).

As professoras afirmaram que a ferramenta digital *Livros Digitais* serviria para auxiliar no ensino do gênero *crônica humorística* e que seu uso estaria relacionado ao incentivo dos alunos. A ferramenta digital escolhida, por permitir a publicação tanto em meio virtual quanto impresso, promoveria uma situação real de utilização da escrita, mais precisamente do texto escrito pelos alunos, o que daria uma motivação concreta, ultrapassando o caráter avaliativo da atividade.

Por fim, podemos concluir que, entre as duas docentes, o uso pessoal e profissional de recursos tecnológicos é mais presente no cotidiano da professora Valéria, já que ela usa frequentemente redes sociais, faz pesquisas na internet e tem um blog relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, acreditamos que ela tenha uma tendência maior a usar tecnologia em sala de aula e, ainda, a fazer um uso mais adequado ao propósito educacional que a outra professora participante da pesquisa, a Marta, que faz um uso básico de alguns recursos tecnológicos.

## 6. 2 Análise da autoconfrontação

Antes da análise dos diálogos de autoconfrontação, é preciso que o planejamento de ambas as professoras seja apresentado. É válido lembrar que, por conta do quadro metodológico utilizado – a autoconfrontação –, as professoras trabalham em contextos bastante parecidos: ambas são professoras de produção escrita do 8º ano (anos finais) e planejaram aulas para o ensino do gênero *crônica humorística*.

O planejamento de ensino do conteúdo de Língua Portuguesa no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Ceará é realizado com base no plano anual, decidido na semana pedagógica – antes do início do período letivo – com a colaboração da coordenadora da área de Língua Portuguesa. No plano anual, os conteúdos são distribuídos mensalmente. Esse plano não traz especificidades como procedimentos a serem adotados, por exemplo. Esses procedimentos são pensados pelas docentes no momento do planejamento. Descrevemos agora o planejamento das duas professoras participantes da pesquisa.

A professora Marta planejou, para o ensino da *crônica humorística*, três aulas:

Na primeira aula, apresentaria o gênero por meio de três curtas-metragens, pois acreditava que trabalhar com o audiovisual permitiria uma maior aprendizagem por parte dos alunos e também aproximaria o conteúdo da



realidade deles. Ainda segundo ela, a partir dos vídeos, os alunos iriam construindo as características das crônicas humorísticas por meio de perguntas feitas pela professora.

Na segunda aula, a docente trabalharia três textos – vale salientar que esses textos foram retirados da internet e não do livro didático da turma – com o objetivo de acrescentar conteúdo aos vídeos da aula anterior. Os textos seriam lidos coletivamente e, novamente, os alunos observariam as características do gênero e a professora iria, junto com eles, construindo uma espécie de esquema na lousa.

Na terceira aula, as propostas de escrita relacionadas aos vídeos e aos textos lidos seriam lançadas para os alunos, que iriam elaborar o texto e teriam acesso ao laboratório de redação regido pela própria professora, no contraturno. No laboratório, os alunos teriam seus textos comentados e poderiam fazer uma reescrita da crônica.

Com os textos prontos, a professora escolheria os melhores textos para publicar na ferramenta *Livro Digital*, em que os alunos enviariam os textos em formato .doc (Microsoft Word) e a professora transformaria em livro digital. As crônicas seriam para a confecção de um livro digital que seria apresentado para toda a escola, no final do ano, em uma ocasião já recorrente na escola em que os alunos, autores dos melhores textos, recebem prêmios e homenagens como uma forma de incentivo.

A professora Valéria também dividiu seu planejamento em três aulas, como segue:

A primeira aula seria destinada à leitura dinâmica (em que cada aluno participa como personagem da crônica) do texto do livro didático que concerne à unidade cujo conteúdo trata de *crônicas humorísticas*. Por meio desse texto, a professora junto com os alunos identificariam as características do gênero no texto trabalhado. Depois do trabalho com o texto, os alunos responderiam o exercício também do livro didático.

Na segunda aula, a professora iniciaria a aula corrigindo o exercício realizado na aula anterior. Após a correção, ela traria um texto extra – retirado

da internet – para trabalhar, novamente, as características do gênero com os alunos.

Para finalizar, na terceira aula, Valéria apresentaria a proposta de escrita trazida pelo livro didático e explicaria as etapas da confecção do livro digital que, como no planejamento da professora Marta, seria publicado no evento da escola que premia os melhores textos no final do ano.

Ressalte-se a importância do papel do pesquisador no momento das filmagens e autoconfrontações. Os movimentos exotópicos já ocorrem na presença – mesmo que silenciosa – do pesquisador e se estendem às interações que realiza com os docentes.

Além disso, é relevante destacar o papel dos vídeos assistidos pelas professoras tanto no processo de autoconfrontação simples quanto no da autoconfrontação cruzada. O filme é tido como elemento desencadeador do processo reflexivo e discursivo do sujeito, que, ao se extralocalizar, decontextualiza e recontextualiza a ação, ou seja, assumindo assim movimentos exotópicos em relação a si próprio e ao outro.

Tendo exposto o plano das professoras, prosseguimos à análise das autoconfrontações.

### **6. 2. 1 Autoconfrontação simples**

A autoconfrontação simples é a etapa em que as docentes assistem ao vídeo oriundo da filmagem da atividade de planejamento. Nesta fase, as professoras assistem a si próprias, comentam suas escolhas e refletem acerca delas. Ressalta-se que a pesquisadora, neste momento, realiza algumas interferências com o objetivo de promover ou incentivar a reflexão e, sobretudo, a verbalização das professoras acerca do próprio planejamento.

Em outras palavras, na autoconfrontação simples, a professora Marta assistiu ao vídeo dela mesma planejando as aulas para o ensino do gênero *crônica humorística* e comentou suas motivações para determinadas

escolhas. Nesta fase, somente a própria professora e a pesquisadora assistiram ao vídeo. Em outro momento, o mesmo procedimento foi realizado com a outra professora, a Valéria. Dessa forma, nenhuma das duas professoras assistiu ao vídeo do planejamento da outra.

Para nortear a análise, consideramos que os movimentos exotópicos ocorrem especialmente em três relações: a) professor e aluno; b) professor e professor e c) professor e pesquisador. Entretanto, acreditamos que a relação entre professor e aluno se dá mais expressivamente na autoconfrontação simples – etapa em que o docente considera sua audiência (o aluno ou a turma) para a realização do seu plano de aula.

Por conta de a autoconfrontação simples ocorrer em dois momentos diferentes e com as docentes separadas uma da outra, dividimos a análise dos movimentos exotópicos realizados por elas em dois subtópicos.

#### **6. 2. 1. 1 Professora Marta**

No que diz respeito às relações exotópicas entre professor e aluno, elas se dão mesmo na ausência de um dos dois envolvidos (no caso, do aluno), uma vez que o aluno é a motivação das escolhas docentes, mas não participa diretamente delas na hora do planejamento. Em termos práticos, os alunos (no caso da escola em que a pesquisa ocorreu, essa relação acontece principalmente em relação às turmas) estão sempre permeando as decisões dos professores já que são o ponto principal da atividade, mas não decidem diretamente o que estará no planejamento das aulas.

Ao assistir ao vídeo do planejamento, a professora Marta afirma que optou por utilizar, inicialmente, três curtas-metragem para que deles os alunos discutam com ela as características da *crônica humorística*. Durante a autoconfrontação simples, ao assistir a essa sequência do vídeo, a professora Marta justifica a opção dela em utilizar os vídeos para trabalhar o gênero com seus alunos, como observamos no excerto de fala a seguir:

Então a gente pensou em trabalhar com vídeos porque os meninos são muito visuais, aprendem mais vendo de que vendo o professor falando. Então eu escolhi três curtas que se aproximassem de assuntos do cotidiano que é pra se aproximar da crônica humorística, que fossem engraçados. E, a partir dos curtas eles teriam que tirar as características do gênero. Eu prefiro assim porque eles vão dizendo personagens, espaço, assunto... mesmo sem saber [das características do gênero]. É melhor do que a gente chegar falando logo. Eles descobrindo as características e depois entendendo que isso é uma crônica humorística, eu acho que eles aprendem mais (MARTA).

Conforme a fala da professora, podemos entender como ocorre a troca exotópica entre professor e aluno quando a Marta se posiciona como aluna e conclui que, por conta do perfil da turma, o trabalho com o aspecto visual seria mais efetivo em termos de aprendizagem. Esse movimento exotópico de tomar a posição dos discentes permite que a professora reflita sobre as escolhas realizadas por ela em seu planejamento de aulas. É nesse aspecto de ausência dos alunos que afirmamos anteriormente que a relação exotópica ocorre mesmo sem que o aluno esteja presente no momento do planejamento.

Outro exemplo da relação exotópica entre professor e aluno ocorre quando a professora, ainda justificando a escolha por trabalhar com os curtas-metragem, menciona a experiência de ensino de outro gênero com a mesma turma.

Nessa outra aula eu pensei em usar a discussão dos curtas pra textos escritos. Mostrar pra eles que o mundo deles, dos vídeos, do computador, essa coisa toda, tá bem próximo do que a gente costuma ver no colégio. Porque na crônica jornalística, que foi o gênero anterior, eles tiveram muita dificuldade, foi um texto que eles sofreram muito pra produzir. Então eu pensei em trazer uma coisa mais leve, mais divertida, mais próxima do cotidiano deles pra dar uma aliviada (MARTA).

Nesse excerto, a professora se mostra impulsionada por uma experiência anterior, em que os alunos não responderam às aulas de forma satisfatória, para modificar suas escolhas em relação ao planejamento de ensino de outro gênero. Com o objetivo de adequar seus procedimentos, Marta novamente se posiciona como aluna e, acrescida dessa nova perspectiva, retorna à posição de professora e muda sua atividade, caracterizando, assim, como um movimento exotópico.

Acerca das propostas de escrita, a professora repete a relação exotópica ao se posicionar novamente no lugar dos alunos que, segundo ela, não possuem, em sua maioria, o livro didático adotado pela escola.

Depois dessas duas aulas, eu lancei as propostas [de escrita] (MARTA).

São as propostas do livro? (PESQUISADORA)

Não, até porque a maioria nem tem o livro. Aí eu pensei em trazer as propostas mais pra perto deles, sabe? Então eu pensei as propostas baseadas nos curtas que eu passei na primeira aula. A primeira foi sobre vício em tecnologia [o primeiro vídeo falava sobre um menino que era viciado em videogame] e que situação cômica esse vício pode ter causado, que é uma situação do dia a dia dos meninos. A segunda é sobre enganos, por exemplo, você vai na rua e fala com uma pessoa jurando que é outra e que gerou uma situação engraçada. E dar um exemplo que eles poderiam fazer sobre ter esquecido o dinheiro do ônibus e o trocador gritar pro motorista pra abrir a porta de trás e todo mundo olhar pra você [risadas]. Então eu pensei em coisas que eles costumam vivenciar, isso é super comum pros adolescentes? Falta de dinheiro, que adolescente tem dinheiro todos os dias? Então pra eles é bem mais fácil, eu acredito que eles devam se identificar mais, que eles devam conseguir com mais facilidade (MARTA).

Além da questão das propostas de escrita não serem do livro didático, a docente ainda ressalta a preocupação dela de trazer propostas que se aproximem mais da realidade dos seus alunos como uma forma de facilitar a escrita do gênero trabalhado.

Podemos compreender, então, que os movimentos exotópicos realizados pela professora Marta estão, em sua maior parte, atrelados a sua relação com os alunos, isto é, a preocupação da professora é, acima de tudo, com o aprendizado deles.

Os comentários acerca do planejamento da professora Valéria, serão expostos no próximo subtópico.

### **6. 2. 1. 2 Professora Valéria**

No vídeo da autoconfrontação simples da professora Valéria, ela também destaca a questão da dificuldade que os alunos tiveram com o gênero trabalhado em sala de aula antes do gênero *crônica humorística* e pontua, ainda, a diferença entre as turmas, como vemos nesse excerto de fala da professora:

Porque a gente vem enfrentando alguns problemas na sala de aula. Como com o gênero passado, a crônica jornalística. Muitos alunos não conseguiram produzir. E eu até pensei 'meu Deus, eu não tô sendo uma professora... né?' E aí a gente adapta a cada turma, né? Porque temos turmas bem diferentes. Os meus, eles já são mais de... é... conteúdo, Já os da tarde você precisa ter muito jogo de cintura, trazer coisa nova pra eles prestarem atenção (VALÉRIA).

É possível observar que, assim como a professora Marta, Valéria também traz a questão de uma experiência anterior que não foi muito bem sucedida para, assim, repensar os procedimentos que vinham sendo adotados. Além disso, mesmo sem a presença física da professora Marta, a professora Valéria parece manter um diálogo constante com a outra docente participante da pesquisa.

Outro aspecto que sobressai na autoconfrontação simples da professora Valéria é a questão do tempo que ela utilizou para destacar os problemas estruturais e ideológicos da escola. Acerca dessa importância dada pela docente no que diz respeito à influência da escola nas condições para uso de tecnologias em sala de aula, conforme a fala da professora:

Mas há um incentivo por parte da escola? (PESQUISADORA)  
 Não! Não há incentivo. Tem pouco equipamento, os professores não conseguem reservar. É uma competição pra pegar o Data Show. São muitos professores. É difícil, não tem esse investimento. Porque assim... Lá na outra escola tinham sete Data Show, dois laboratórios de informática, então, né? Aí lá eu sempre tava usando meu blog, Data Show, jogos educativos... Era muito bom e aqui eu não consigo fazer isso. Porque aqui é um colégio tradicional. A verdade é essa. Pra mim não é assim. Tem que ter algo diferente e a gente tem essa dificuldade. Eu tento não desanimar, eu não posso ser influenciada... né? Por esse tipo de sistema. (VALÉRIA)

Ressalta-se que, inicialmente, o objetivo dessa etapa era observar as relações exotópicas presentes no processo do planejamento das professoras de Língua Portuguesa, porém, não podemos deixar de dar a devida importância ao aspecto abordado pela professora Valéria, já que as condições para utilização de dispositivos digitais implicam diretamente nos procedimentos adotados pelas professoras.

Quanto aos dois pontos que se destacaram na autoconfrontação simples da professora Valéria – constante “conversa” com a professora Marta e a relevante discussão acerca das condições de uso da tecnologia em sala de

aula – parecem apontar para um fator preponderante: Valéria se posiciona sempre como se precisasse se justificar constantemente no que tange ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

Observemos, então, a etapa da autoconfrontação cruzada, em que a pesquisadora e as duas docentes estão presentes durante a exibição e os comentários acerca dos vídeos oriundo dessa primeira fase, a autoconfrontação simples.

### **6. 2. 2 Autoconfrontação cruzada**

A autoconfrontação cruzada é a etapa em que as docentes participantes da pesquisa assistem à etapa da autoconfrontação simples. A autoconfrontação cruzada é o procedimento que dá origem ao vídeo em que cada docente assiste a si própria e à outra docente. Neste momento, cada uma delas faz apontamentos acerca do próprio e do planejamento da colega.

O professor, quando em contato com a atividade do outro professor, naturalmente se questiona, seja para saber os motivos que levaram o outro a proceder de determinada forma, seja para questionar a si próprio no que diz respeito à maneira adotada de agir, realizar o planejamento. Dessa forma, os docentes já realizam movimentos exotópicos.

Analisamos, então, estes movimentos exotópicos presentes na conduta das professoras, documentados no vídeo oriundo da autoconfrontação cruzada.

Os movimentos exotópicos podem acontecer em diversas instâncias, mas, no caso desta investigação, as possibilidades são mais restritas por se tratar de uma atividade específica. Como trabalhamos com as relações exotópicas no planejamento de aulas de duas professoras, são dois planejamentos de um mesmo conteúdo que estão em questão. Dessa forma, dividimos as análises em dois momentos: o planejamento da prof<sup>a</sup> Marta e o da prof<sup>a</sup> Valéria.

As possíveis mudanças de perspectiva causadas pelos movimentos exotópicos podem promover mudanças no planejamento de uma ou de outra. Em outras palavras, as professoras podem utilizar o excedente de visão para aperfeiçoar a sua própria atividade – planejamento – ou para sugerir alguma mudança na atividade de seu par.

É válido lembrar que, ao mesmo tempo que o “ocupar” o lugar de outrem pode promover mudanças tanto na visão de mundo e implicar em mudanças práticas, um indivíduo pode também confirmar a perspectiva do outro. Esses movimentos exotópicos no momento do planejamento de aulas foram analisados no subtópico seguinte.

Como vimos no tópico anterior, consideramos que os movimentos exotópicos ocorrem especialmente em três relações: a) professor e aluno; b) professor e professor e c) professor e pesquisador. Entretanto, observamos que as relações que se sobressaem na etapa da autoconfrontação cruzada são as entre professor e professor; e entre professor e pesquisador.

Então, primeiro analisamos os movimentos exotópicos entre professores – dividindo essa análise nos dois momentos de planejamento das duas professoras – para, posteriormente, analisar os movimentos exotópicos no âmbito professoras – pesquisadora.

### **6. 2. 2. 1 Planejamento da professora Marta**

#### **Professor – professor**

Como já discutido no segundo capítulo, o movimento exotópico não se configura apenas como uma tensão entre dois olhares que promove uma modificação de perspectiva. Essa mudança pode ser de acordo ou de desacordo com a perspectiva inicial; pode, ainda, implicar em uma mudança de atitude ou não, no caso desta pesquisa, no planejamento de aula.



No que diz respeito aos movimentos exotópicos de *confirmação*<sup>16</sup>, podemos ilustrar que, no momento – da autoconfrontação simples – em que a professora Marta justifica as motivações que a levaram a optar por trabalhar o gênero com o uso de curtas-metragem, houve uma concordância por parte da professora Valéria, como observamos no seguinte excerto da fala dela:

eu achei muito interessante a questão de passar os vídeos, os curtinhas pros meninos, né? Até que eu comentei no último vídeo, que essas turmas da Marta, quando traz novidade, né? Essa parte do novo, eles interagem mais. Então eu achei muito importante essa questão de trazer o dia a dia deles, né? O filme, né? Que eles tão sempre mergulhados nessa, né? Essa coisa bem próxima deles. (...) Foi muito bem planejado. (VALÉRIA)

No excerto acima, o movimento exotópico realizado entre professores se dá no discurso da professora Valéria quando ela concorda com as de decisões da professora Marta. A prof<sup>a</sup> Valéria se posiciona no lugar da autora do planejamento e confirma a visão da situação.

Como uma forma de justificar o excerto de fala anterior, Valéria afirma o seguinte: “é aquela questão que eu te falei, a turma dela, ela **tem** que ter coisa nova. Eu já ensinei lá. Tem que ter jogo de cintura”. Nesse trecho, o movimento de “ver com os olhos do outro” é mais evidente quando a professora Valéria considera o contexto de trabalho da outra docente, por já ter sido professora da turma, para concordar com os procedimentos da autora do plano em questão.

Por conhecer os alunos da professora Marta, Valéria destaca a necessidade de uma maior dinamicidade e reconhece – como também podemos observar no trecho anterior – que o plano de Marta atende, realmente, as demandas dos alunos.

Em suma, nesse primeiro momento, os movimentos exotópicos presentes no processo de autoconfrontação cruzada foram de confirmação já que a professora Valéria considerou a visão da professora autora do planejamento, voltou à sua perspectiva da situação e, com uma perspectiva mais abrangente, respondeu concordando com a visão da professora Marta. É observado, então, que nesse primeiro momento, apesar do acréscimo de visão,

---

<sup>16</sup> As categorias de análise “confirmação” e “modificação” foram criadas com base nos fenômenos emergentes da ação das docentes.

não implicou em modificações práticas, isto é, no planejamento da professora Marta.

Outro movimento exotópico observado foi realizado pela professora Valéria quando, ao constatar que a Marta faz um uso maior de recursos tecnológicos em seu planejamento, reflete sobre suas escolhas e responde:

Eu não fiz muita coisa assim porque eu tinha pouco tempo e tinha que cumprir com o conteúdo. E eu entrei duas vezes lá e né... Já tinha que fazer o ajuste das notas, fechar a AP (VALÉRIA).

Sobre as propostas de escrita, eu observei que a Marta trouxe novas propostas e você usou as do livro mesmo, né? (PESQUISADORA).

Mas é aquela questão que eu te falei, a turma dela, ela **tem** que ter coisa nova. Eu já ensinei lá. Tem que ter jogo de cintura (VALÉRIA).

É possível observar, também, que a professora Valéria, ao se demorar consideravelmente justificando o fato de se apoiar no livro didático para planejar suas aulas acaba por responder à atividade realizada pela professora Marta. Ao observar que a professora Marta utilizou três curtas-metragem, além da ferramenta digital *Livros Digitais*, a professora Valéria repensa a sua própria atividade e reage apresentando os motivos que dificultaram o uso de mais recursos digitais em seu planejamento, configurando como um movimento exotópico.

No subtópico a seguir, analisamos os movimentos exotópicos presentes na discussão acerca do vídeo oriundo da autoconfrontação simples da professora Valéria.

## **6. 2. 2. 2 Planejamento da professora Valéria**

### **Professor – professor**

No planejamento da professora Valéria, também observamos movimentos exotópicos de confirmação. Quando a professora Valéria, no vídeo da autoconfrontação simples, justifica o fato dela não ter usado, no seu planejamento, muitos recursos tecnológicos e ter se baseado mais nas atividades propostas pelo livro didático, Marta também realiza um movimento

de confirmação, como podemos observar no excerto de fala da professora Marta:

Mas o plano dela também dá certo porque, como a gente já vem comentando, os meninos já puxam mais pro tradicional, aula expositiva; eu já fui professora deles ano passado. Eu peguei as turmas dela e ela pegou minhas turmas, então a gente troca muito, é ótimo (risadas). Então eles são mais disciplinados, gostam de conteúdo, de copiar da lousa, não tem problema. Já os meus meninos, se eu jogar coisa na lousa, a preguiça bate, eles não copiam, sabe? É muito diferente mesmo. (MARTA)

No caso desse exemplo, a professora Marta se posiciona no lugar da professora Valéria, observa a situação sob a perspectiva do outro para voltar à sua posição e concordar com a decisão dela.

Embora as duas professoras tenham elaborado planos de aula diferentes para o ensino do mesmo conteúdo, a Marta realiza a “ida e volta” característica da extralocalidade exotópica e concorda que, por conta dos perfis diferentes das duas turmas, os planos de cada uma delas funcionam por se adequarem ao perfil dos alunos. A professora concorda que, por conta da disciplina dos alunos da professora Valéria, o plano mais voltado para o livro didático “também dá certo” (MARTA).

Além dos movimentos exotópicos de confirmação que não promovem mudanças no plano prático, nesse segundo momento, em que as professoras já têm ciência do planejamento uma da outra e conhecem as convergências e divergências de procedimentos, as docentes também realizam movimentos exotópicos que promovem mudanças não só ideológicas, como práticas.

Acreditamos que as docentes, ao ter conhecimento do planejamento de seu par pode usar o excedente de visão tanto em benefício próprio quanto em benefício da outra docente. Em outras palavras, a professora pode utilizar a perspectiva da outra docente tanto para readequar o próprio planejamento quanto para sugerir alguma readequação no planejamento da outra.

Essa relação exotópica que gera uma modificação de perspectiva pode ser ilustrada pelo trecho do discurso das professoras que mostra que o movimento de ir e vir promovido pela autoconfrontação gerou uma modificação

no plano de aula de uma delas. Sobre o momento de digitalizar as crônicas humorísticas produzidas pelos alunos, as docentes divergiram no planejamento e tomaram conhecimento da ideia do seu par:

Na hora do laboratório de redação, ir alguns pro laboratório de informática. Aproveitar o tempo que eles já estão na escola. Que alguns ficam corrigindo enquanto outros já ficam passando o texto pro livro digital. (VALÉRIA)

É... Assim fica bom. Fica até mais fácil. Eu não tinha pensado nisso. Eu tinha pensado em levar lá pra dentro [laboratório de informática] só pra explicar como funciona mesmo essa ferramenta que eles iam usar. Mas de pegar o laboratório pra fazer? Não tinha pensado. É até bom que aproveita que eles já estão aqui na escola e que eu vou ajudando também. (MARTA)

Nesse diálogo, observamos indícios de que houve uma mudança não no plano em questão – o da professora Valéria –, mas no da professora Marta<sup>17</sup>. Quando a professora Marta fala “É... Assim fica bom. Fica até mais fácil. Eu não tinha pensado nisso”, ela concorda que a forma de agir da professora Valéria é mais adequada e, ao final do excerto, já se inclui ao dizer “É até bom que aproveita que eles já estão aqui na escola e que **eu vou** ajudando também”. É válido lembrar que a professora Marta tinha planos de selecionar os textos que iriam ser publicados, os alunos digitariam em um editor de texto (Microsoft Word) e enviariam para que ela transformasse em livro digital.

Já no plano da professora Valéria, ela utilizaria o momento do contraturno em que acontece, normalmente, o laboratório de redação para, ao mesmo tempo, orientar os alunos na digitalização do livro digital. Quando Valéria descreve seu plano de aula, na etapa da filmagem da atividade de planejar, destaca a importância de os alunos manusearem a ferramenta digital adotada para a produção do livro digital.

Em síntese, corroboramos a ideia de que os movimentos exotópicos acabam promovendo uma readequação do planejamento com objetivos de aperfeiçoamento já que há o acréscimo da perspectiva do outro na atividade de

---

<sup>17</sup> Essa mudança no plano da professora Marta é explicada posteriormente, na análise do questionário final.

planejar, o que, ao nosso ver, representa uma transformação no trabalho, no agir docente da professora.

Durante a autoconfrontação cruzada, no momento final do procedimento, houve ainda uma relação exotópica que gerou uma modificação no plano de aula de ambas as docentes. Essa relação exotópica se deu entre a pesquisadora e as docentes.

Na posição de pesquisadora, fiz<sup>18</sup> intervenções durante todo o processo das filmagens como uma forma de incentivo, quando necessário, para que a reflexão da atividade promovesse um discurso produtivo a título de análise. Nas intervenções, foi preciso ser cuidadosa para que minhas falas não interferissem na perspectiva das docentes; entretanto, ao perceber que a discussão, por parte das professoras, estava dada por encerrada, fiz um questionamento acerca do objetivo do uso da ferramenta digital e do procedimento de seleção dos textos que seriam publicados no evento da escola no final do período letivo. Observamos, então, minha intervenção e a resposta das docentes:

E por que só alguns alunos irão publicar? Já que eles passam pelo processo do laboratório de redação, reescrevem o texto deles... (PESQUISADORA)

Tem alunos que não querem fazer e não fazem (risadas) então, né... (VALÉRIA)

Ok, mas e os que fizeram? Porque pelo que eu entendi, dentre os que querem publicar, por conta da seleção dos melhores textos, alguns ficarão de fora do livro digital. (PESQUISADORA)

É, não... Só os que não quiserem mesmo, que não fizeram nada, nem forem pro laboratório, levarem falta. (MARTA)

É possível observar que, como pesquisadora, me posiciono como um possível aluno que tem o desejo de publicar e que não tem o texto selecionado para estar no livro digital da turma. Ao fazer a intervenção, considero, ainda, os objetivos da ferramenta digital que é o incentivo à produção textual. No diálogo com as professoras, observamos que há uma

---

<sup>18</sup> Nesse e somente nesse momento utilizo a primeira pessoa do singular por se tratar de uma parte dos procedimentos em que eu, como pesquisadora, individualmente realizei algumas intervenções.

mudança depois que questiono já que, inicialmente, as duas professoras falam em escolher os “melhores” textos. A professora Marta afirma, por fim, que somente os alunos que não produziram nenhum texto ficarão de fora da publicação do livro digital.

Em suma, minha intervenção acarretou um movimento exotópico já que ocupei o lugar do aluno para questionar o planejamento das professoras. As professoras, por sua vez, acrescidas do excedente da minha perspectiva da situação, concordaram e mudaram ideologicamente, o que implicou em uma mudança também prática no planejamento.

No subtópico seguinte, analisamos o planejamento das duas professoras e as possíveis divergências entre planejamento e aula em si. As aulas não foram filmadas, mas foi aplicado um questionário depois das aulas já ministradas.

### **6.3 Análise do questionário final**

O questionário<sup>19</sup> analisado foi aplicado com ambas as professoras depois da realização das aulas planejadas e tem como objetivo descrever o cumprimento ou não das expectativas do planejamento em relação ao uso do dispositivo digital e das possíveis mudanças entre plano de aula e aula propriamente dita.

Para a análise da utilização do dispositivo digital em um plano de aula, nos baseamos em Ribeiro (2012) que afirma que “a clareza dos conteúdos a serem trabalhados e a pertinência entre ferramenta e conteúdo/abordagem são de suma importância para o projeto e para o processo de ensinar e aprender” (p.13). Considerando essa afirmação, elaboramos o seguinte critério de análise: pertinência entre ferramenta e conteúdo/abordagem. Ressalte-se que a discussão do uso de tecnologia em sala de aula tem como pano de fundo uma etapa trazida no modelo de

---

<sup>19</sup> Ver Apêndice B: Questionário – Reflexão da atividade.

Transposição Didática de Perrenoud (1996, 1996) – dispositivos didáticos, estratégias de formação profissional e competências profissionais.

Dessa forma, além do dispositivo utilizado e sua pertinência, observamos as estratégias das docentes e, ainda, a competência no que diz respeito ao uso do dispositivo digital escolhido por parte da profissional. Esses aspectos foram analisados no planejamento feito pelas professoras.

Sobre o planejamento, a professora Marta cumpriu o que ela fez, mas a professora Valéria precisou fazer algumas mudanças. Discutimos a seguir o planejamento da professora Marta e da Valéria respectivamente.

Observemos um comparativo<sup>20</sup> do planejamento e das aulas da professora Marta:

**Tabela 01 – Planejamento x aula – Professora Marta**

	<b>Planejamento</b>	<b>Aula em si</b>
<b>Aula 01</b>	Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de três curtas-metragens.	Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de três curtas-metragens.
<b>Aula 02</b>	Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de três textos. Apresentação das propostas de escrita.	Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de três textos. Apresentação das propostas de escrita.
<b>Aula 03</b>	Explicação das etapas do processo de escrita do livro digital (laboratório de redação, reescrita, seleção dos textos a publicar e digitalização).	Explicação das etapas do processo de escrita do livro digital (laboratório de redação, reescrita, seleção dos textos a publicar e digitalização).

Foi possível observar que essa participante cumpriu o seu planejamento e não enfrentou grandes dificuldades com a ferramenta digital, nem foram enfrentados problemas pelos alunos na utilização da ferramenta *Livros Digitais*. Somente no momento de publicar o livro resultante das atividades de produção textual a docente apresentou uma dificuldade. Vejamos excertos das falas da professora:

<sup>20</sup> A tabela a seguir foi elaborada com base nas respostas do questionário final (Apêndice B)

Eu consegui reservar o laboratório de informática com antecedência e os meus horários não mudaram, então consegui cumprir com o plano que eu fiz. Porque era... assim... essencial pra mim o laboratório de informática. Eu fiz meu plano todo pensando nisso. Ainda bem que deu certo (MARTA).

A ferramenta é bem fácil, autoexplicativa. E os alunos não têm dificuldade com isso não. É mais fácil a gente ter...(MARTA)

Eu só demorei pra entender que o link que foi gerado já era a publicação. Eu tive que pedir ajuda. [...] Foram os alunos que me ajudaram (MARTA).

A questão da publicação, no site, se dá com a criação de um link que pode ser compartilhado por e-mail, por redes sociais e outros. Além disso, o site permite que seja gerado um PDF (formato de arquivo destinado à leitura de documentos) que pode, posteriormente, ser impresso, e o livro ser publicado em versão impressa.

A dificuldade relatada pela professora atesta uma dificuldade no uso da ferramenta, porém não acreditamos que esse fato confirme a discussão feita por Prensky (2001) que alunos e professores não estão no mesmo caminho no que diz respeito à tecnologia.

Corroboramos, então, a ideia de que, com o passar dos anos – lembrando que Prensky fez a distinção entre Nativos Digitais e Imigrantes Digitais em 2001 – e em se tratando de tecnologia, as mudanças acontecem em curtos espaços de tempo, a tendência é que questões como a dificuldade apresentada pela professora (uma dificuldade operacional) sejam cada vez menos frequentes. Dessa forma, o que destacamos aqui não é a importância do domínio da ferramenta digital – embora este fator colabore para a Transposição Didática – mas sim a maneira como o docente se utiliza dela e a recontextualiza para produzir conhecimento.

Portanto, podemos afirmar que, no caso da professora Marta, a ferramenta *Livros Digitais* cumpriu parcialmente o propósito estabelecido pelas docentes: incentivar a produção textual e criar uma situação real de produção como as professoras concordam nesse trecho do questionário:

[F]oi muito interessante o uso da ferramenta até pra eles enxergarem essa questão da tecnologia, que dá pra usar a linguagem padrão. Essa questão do uso que é feito da tecnologia. (VALÉRIA)



Para mudar, incentivar, mostrar que eles também podem. E essa ferramenta é fácil, dá pra eles criarem os textos deles lá nela... E vários alunos meus já escrevem, têm *blogs*. E a divulgação assim é mais fácil. (MARTA)

A ferramenta criou uma situação real de produção, porém o incentivo não se deu por conta da ferramenta digital, como afirma a própria professora:

Eles adoraram. Porque tem uns que já escreviam, que têm *blogs*. E a oportunidade de escrever um texto que faria parte de um livro que seria publicado no evento do final do ano... Foi demais (MARTA).

A partir da observação da professora, observamos que o incentivo se deu não por conta do uso da ferramenta digital em si, mas que ela proporcionou uma facilidade para publicação. Nesse outro trecho de sua fala, a professora Marta ressalta alguns objetivos da ferramenta e reforça a ideia da publicação.

E mudar, né? Incentivar, mostrar que eles também podem. E essa ferramenta é fácil, dá pra eles criarem os textos deles lá nela... E vários alunos meus já escrevem, têm *blogs*, sabe? E a divulgação assim é mais fácil. (MARTA)

A publicação pareceu ser o verdadeiro incentivo para os alunos participarem da atividade de escrita. Sendo assim, a mesma proposta de atividade sem a utilização da ferramenta digital, utilizando a publicação em meio impresso, por exemplo, talvez surtisse o mesmo efeito já que o diferencial para os alunos foi a divulgação de seus textos e não o uso da ferramenta digital.

Ressalta-se que, embora a ferramenta digital *Livros Digitais* não pareça ter sido o principal fator de incentivo à realização da atividade de escrita, a docente destaca a facilidade que esse dispositivo digital proporciona para a publicação dos textos dos alunos.

Continuando a análise, vejamos a tabela em que há a comparação entre o plano de aula e a aula propriamente dita, agora da professora Valéria:

**Tabela 02 – Planejamento x aula – Professora Valéria**

Planejamento	Aula em si
--------------	------------

<b>Aula 01</b>	Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de um texto do livro didático. Resolução da atividade do livro didático.	Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de um texto do livro didático. Resolução e correção da atividade do livro didático.
<b>Aula 02</b>	Correção da atividade do livro didático. Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de um texto extra.	Reflexão sobre as características do gênero <i>crônica humorística</i> por meio de um texto extra. Apresentação das propostas de escrita oriundas do livro didático adotado. Explicação das etapas do processo de escrita do livro digital (laboratório de redação, reescrita, seleção dos textos a publicar e digitalização).
<b>Aula 03</b>	Apresentação das propostas de escrita oriundas do livro didático adotado. Explicação das etapas do processo de escrita do livro digital (laboratório de redação, reescrita, seleção dos textos a publicar e digitalização).	<i>Não teve</i>

Ao observar as diferenças entre plano e aula mostradas na tabela, podemos dizer que a professora cumpriu parcialmente seu planejamento se considerarmos que os procedimentos previstos por ela foram cumpridos, porém, foram comprimidos em duas aulas. Dessa forma, mesmo que os procedimentos tenham sido os mesmo, a duração reduzida destes pode ter comprometido a aprendizagem dos alunos e, assim, prejudicado a execução do que a professora havia pensado para o ensino do conteúdo.

Sobre a questão da compressão dos procedimentos, a docente relatou várias dificuldades encontradas durante o período em que as atividades deveriam ter acontecido. Nas palavras da professora:

Houve divergência no tempo, na quantidade de aulas porque o meu, eu passei o mês todinho sem entrar em sala. (...) Por causa dos feriados e por causa da mudança dos horários [semanais]. Então foi atrasando e eu tive que correr. E outra coisa, o outro mês foi todo, assim, passou o mês todo o laboratório reservado [por outros professores], o laboratório de informática. Então eu não tive muito

tempo pra pensar muito. Meu plano foi mais levar o texto, trabalhar o texto. Eu não... sabe, não tive recursos. (VALÉRIA)

No excerto de fala da professora, notamos a presença constante de problemas relacionados ao tempo. Seja por conta dos feriados que coincidiram com os dias em que a docente entraria em sala de aula, seja pelas mudanças – por parte da escola – dos horários semanais. Outro aspecto mencionado pela docente diz respeito ao laboratório de informática e a dificuldade de reservá-lo por conta das trocas dos horários dela.

Por conta das dificuldades já listadas, a professora – que havia planejado ensinar o conteúdo em três aulas – condensou suas aulas em duas. A quantidade reduzida de aulas pode, então, ter prejudicado o aprendizado dos alunos e o conteúdo não ter sido assimilado como esperado.

Eventos como esse podem sugerir que o professor pode encontrar (e encontra muitas vezes) dificuldades para trabalhar com tecnologia e ensino que vão além de sua formação e seu trabalho em si. No caso da professora Valéria, questões relativas à infraestrutura da escola e ao tempo disponível em sala de aula interferiram na execução do plano de aula.

Acerca do uso da ferramenta digital, a professora Valéria não relatou nenhuma dificuldade nem por parte dela nem por parte dos discentes. Quando questionada sobre os objetivos do dispositivo digital *Livros Digitais* no planejamento realizado por ela e sobre os resultados alcançados com o uso desta ferramenta, a professora afirmou que

foi muito interessante o uso da ferramenta até pra eles enxergarem essa questão da tecnologia, que dá pra usar a linguagem padrão, né? Essa questão do uso que é feito da tecnologia. (VALÉRIA)

No ponto de vista da docente, no que concerne ao uso da ferramenta digital, a experiência foi interessante, pois permitiu que os alunos percebessem que existem usos diferenciados (para aprender acerca de algum assunto, por exemplo) dos recursos tecnológicos disponíveis gratuitamente.

Com o intuito de sintetizar as análises até aqui feitas, dividimos as conclusões em duas partes, uma acerca das relações entre plano e ferramenta

digital e outra sobre as relações exotópicas ocorridas durante o momento do planejamento de aulas, respectivamente. Vejamos.

A professora Marta, no que diz respeito ao uso da ferramenta digital, mostrou-se, inicialmente, menos habituada ao uso de tecnologias de maneira geral; porém, na elaboração de seu planejamento, apresentou o uso de tecnologia digital em dois momentos do plano: para apresentar a ferramenta aos alunos e para digitalizar as produções escritas em forma de livro digital.

A professora Valéria, por sua vez, embora tivesse se mostrado mais habituada ao uso de tecnologia, apresentou um planejamento em que só foi utilizada a ferramenta digital escolhida (*Livros Digitais*) e em apenas um momento do plano: para digitalizar as produções escritas finalizadas.

Sobre o domínio da ferramenta *Livros Digitais*, quando questionadas acerca de dificuldades no uso da ferramenta digital, somente a professora Marta relatou uma certa dificuldade de utilização.

Acreditamos, então, que a frequência de uso de tecnologia desenvolvida em contextos diversos pode contribuir para o uso em contexto pedagógico, porém não é decisivo. Em outras palavras, a opção por utilizar ou não recursos tecnológicos em sala de aula é motivada, em parte, pelo domínio da tecnologia de maneira geral, mas não depende somente desse fator. Questões como infraestrutura que possibilite o uso e incentivo por parte da escola são exemplos de fatores que também interferem nesse uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

Já sobre o domínio da ferramenta em si, a frequência de uso de tecnologia em contextos diversos se mostrou mais necessária. Para comprovar essa afirmativa, lembramos que a professora Marta, que não fazia muito uso de tecnologia nem em contexto pessoal nem em contexto profissional, foi a docente que, no questionário final, relatou dificuldades com a publicação do livro digital; enquanto a professora Valéria, que utilizava recursos tecnológicos em diversos âmbitos, não relatou dificuldades com a ferramenta *Livros Digitais*.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia promove uma maior facilidade na execução de algumas atividades do nosso cotidiano e, com a popularização da tecnologia, as práticas sociais vêm sofrendo modificações que, por consequência, chegam às práticas pedagógicas também. Essas mudanças na educação acabam por promover uma demanda diferenciada no que diz respeito às competências dos docentes, considerados facilitadores do aprendizado pelo aluno.

Sob essa perspectiva, acreditamos que o professor tem papel fundamental na inserção de recursos tecnológicos no ambiente educacional. Questões como Transposição Didática, movimentos exotópicos e, ainda, Letramento Digital dos professores podem ser consideradas essenciais para o sucesso ou insucesso do planejamento de aulas realizado pelos docentes.

É a partir do caráter facilitador do docente no processo ensino-aprendizagem que investigamos a relação do professor de Língua Portuguesa com os recursos digitais disponíveis e sua adaptação para o contexto (faixa etária dos alunos, tempo de aula, dentre outros aspectos a serem considerados) e propósito educacional buscado (para iniciar, retomar, exercitar ou, ainda, exemplificar um conteúdo, por exemplo).

No experimento realizado nesta pesquisa, observamos que, aparentemente, a relação que acreditávamos existir entre os usos cotidiano e profissional de tecnologia por parte dos professores tiveram interferência do tempo e da infraestrutura da escola. O que podemos concluir é que, o uso de recursos tecnológicos em âmbito educacional está condicionado a fatores que ultrapassam o Letramento Digital do professor e que, por mais que os usos da tecnologia em diversos contextos pelo professor influenciem na opção por utilizar ferramentas digitais em sala de aula e no domínio destas, outros fatores – como a infraestrutura da escola para propiciar esse uso de recursos digitais em âmbito educacional – são de suma importância.

Acerca da infraestrutura da escola, ressalta-se as dificuldades em apresentar algumas ferramentas digitais para os professores de Língua

Portuguesa da escola durante os encontros que ocorreram no início da pesquisa, a saber: poucas máquinas funcionando, conexão intermitente de internet e sistema operacional (*Linux*) incompatível com algumas ferramentas.

Sobre o uso da ferramenta digital e a Transposição Didática realizada, a Transposição Didática com uso de recursos tecnológicos tem a particularidade da recontextualização não só do conteúdo, mas da ferramenta digital utilizada. Considerando que a ferramenta digital foi utilizada para complementar o ensino do gênero *crônica humorística*, a recontextualização realizada pelas docentes foi considerada por elas (vide questionário final) satisfatória visto que cumpriu com o objetivo estabelecido.

No que diz respeito aos objetivos do uso da ferramenta *Livros Digitais* estabelecidos pelas professoras – incentivar a produção escrita e criar uma situação real de escrita –, o uso da ferramenta digital não teve o impacto esperado já que o incentivo à escrita parece que esteve mais ligado à publicação dos textos, à criação de uma situação real de escrita que do uso da ferramenta digital em si. Entretanto, a ferramenta facilitou a publicação dos textos já que, sem a utilização dela, os textos não seriam publicados em uma versão impressa, por exemplo.

Acerca das relações entre os movimentos exotópicos – trocas exotópicas baseadas no olhar de um acrescido do olhar do outro (entre professores e entre professor e pesquisador) acerca de um determinado fenômeno, no caso desta pesquisa, do planejamento – e o planejamento de aula, embora a quantidade de movimentos exotópicos apresentados na análise da autoconfrontação cruzada não tenha correspondido às expectativas, sobretudo no que diz respeito à relação entre as duas professoras, acreditamos que esse fato se deu por conta da não especificidade do momento de troca.

Em outras palavras, acreditamos que antes mesmo do momento destinado ao planejamento e, portanto, antes das filmagens, as professoras já devam ter trocado ideias acerca do planejamento com o uso de uma mesma ferramenta digital. Uma hipótese é que, durante os três encontros que compuseram o curso sobre uso de tecnologia para o ensino de Língua Portuguesa ministrado no início dos procedimentos desta pesquisa ou durante

os intervalos diários, as duas professoras já haviam sugerido uma a outra formas de usar a ferramenta digital escolhida. Dessa forma, no momento destinado ao planejamento, em que faríamos a filmagem dos momentos de troca entre as docentes, essas trocas já teriam sido feitas e não documentadas.

Sendo assim, acreditamos que as atividades exotópicas apresentadas nesta investigação, a saber: entre alunos e professor, entre professores e entre professor e pesquisador não demonstram por completo as trocas exotópicas que são características do planejamento, especificamente quando se trata do planejamento com todo o grupo de trabalho, ou grupo de professores. Nessa perspectiva, as diversas interações exotópicas características do planejamento não foram captadas em sua totalidade já que esses movimentos de troca e acréscimo de perspectivas não se restringem nem ao presencial nem a momentos pré-determinados.

Ressalte-se, ainda, a importância do papel do pesquisador no quadro metodológico adotado – a autoconfrontação – visto que o pesquisador necessita de bom senso e uma sensibilidade apurada no que tange a vários aspectos, a saber: a) na condução das autoconfrontações – simples e cruzada – para que uma discussão rica seja estimulada e não induzida; b) na seleção das sequências mostradas às docentes; e c) na interpretação que o envolve em uma atividade segunda, em resposta a uma atividade primeira orientada para a produção de hipóteses.

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que este estudo pode colaborar para a reflexão acerca do uso de tecnologia como facilitadora do ensino, bem como para o estímulo à formação docente no que tange à didatização de tecnologias digitais – que parece ser uma competência pouco trabalhada na área de formação de professores, mas que vem mostrando grande relevância em pesquisas acadêmicas –; e à estruturação física das escolas com o intuito de tornar possível esse uso de recursos tecnológicos.

Eu, na posição de pesquisadora – e aqui falo em primeira pessoa –, senti um desejo por parte dos docentes (não só os de Língua Portuguesa) de conhecer novas ferramentas digitais, de saber onde encontrá-las e como usá-las em sala de aula. Durante a realização do curso sobre o uso de ferramentas

digitais, no início do contato com a escola e com os professores de Língua Portuguesa, fui abordada por professores de outras disciplinas que perguntaram por que o curso era direcionado somente para os professores de Língua Portuguesa.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta investigação incitam pesquisas mais aprofundadas na área do Letramento Digital Profissional de docentes para, assim, se pensar na formação dos docentes direcionada também à pertinência do uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula. Além disso, a investigação da Transposição Didática realizada pelos docentes deve ultrapassar o momento do planejamento das aulas e chegar até as aulas propriamente ditas.



## REFERÊNCIAS

- AGRINIONI, N. T. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **Educere**. Cascavel-PR, v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/812>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- ALMEIDA, M. E. B., VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.3, p. 57-82, Set/Dez 2012.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7a. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BEITONE, A., LEGARDEZ, A., **Enseigner les SES pour une approche didactique**. Revue française de pédagogie, 1995.
- BORDET, D. **Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement**. In: DEES, nº110. CNDP, 1997.
- BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268 – 280, Ago/Dez. 2011
- BUZATO, M. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede, 11 mar. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/html/index\\_busca.cfm](http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm)> Acesso em 12 mar. 2014 às 20h35.
- BUNZEN, C. **Construção de um objeto de pesquisa complexo**: o livro didático de Língua Portuguesa. Estudos Lingüísticos XXXIV, p. 557-562, 2005. Disponível em <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf>> Acesso em jul. 2015 às 10h10.
- CAIADO, R.; MORAIS, A. G. **Práticas de ensino de Língua Portuguesa com as TDICS. ETD**, Campinas, v. 15, n. 03, 2013. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922013000300013&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922013000300013&lng=es&nrm=iso)>. Acesso jan. 2015 às 20h.
- CASTELLS, M. A. **Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHATEL, E. **Reflexions sur le concept de TD et sur celui de contrat**. IEPE-CNRS et INRP, 1995.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir

ensigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octarès, 1996.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.P. & FAÏTA, D.(Orgs.). **Linguagem em trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Ines Polegatto; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”**: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009b, p. 95-111

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN (orgs.) **Linguagem, educação e virtualidade [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREITAS, M. T. **Letramento Digital e Formação de Professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, 2010. p.335-352

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Didáticas do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GILSTER, P. Digital fusion: defining the intersection of content and communications. In: MARTIN, A. MADIGAN, D. (Ed.), **Digital literacies for learning**. London: Facet Publishing, 2006.

\_\_\_\_\_. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

JOYE, C. R. **Didáticas e Metodologias do Ensino Médio e da Educação Profissional**. Fortaleza: SETEC/IFCE, 2013.

KLEIMAN, A. B.. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. B.. (Org.). **Os Significados do Letramento. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita**. 1ed. Campinas, SP.:

Mercado de Letras, 1995, v. 1, p. 15-61.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIBÃNEO, J. C. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOMBARD, F. **Du Triangle de Houssye au Tétraèdre des TIC**: Comment l'analyse des productions tic permet d'approcher une compréhension des interactions entre les savoirs d'expérience et de recherche. Paper presented at the Colloque REF03, Genève, 2003.

MACEDO, K. T. M. **Letramento digital**. 01 set. 2010. [Blog]. Disponível em: <<http://karenmercuri.blogspot.com.br/2010/09/letramento-digital.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014 às 19h14.

MACHADO, A.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. p. 547-573, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <[http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349)>. Acesso em: 05 Nov. 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MARTINAND, J.-L. **Connaître et Transformer la Matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et technique**. Berna: Peter Lang, 1986.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10<sup>a</sup> Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NIQUINI, D. P. **A Transposição Didática e o Contrato Didático: Para o professor – metodologias de ensino; para o aluno – a construção do conhecimento**. Brasília: Petry, 1999.

PERRENOUD, P. **La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences**. Revue des sciences de l'éducation, Montreal, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 26 set 2014.

QUEIROZ, L. E. G. **Quem vê capa não vê coração: um olhar bakhtiniano sobre a construção de sentidos da imagem dos evangélicos em capas da revista veja**. Dissertação de mestrado em Linguísticas Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. A gente tem dificuldade de dizer aquilo que faz. In: DAHLET, Véronique Braun. (Coord.). **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2011. p. 89-98.

STREET, B. V. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (Ed.). **Literacy and Development: ethnographic perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique**. Paris, Seuil, 1981.

TRIBY, E., Les SES sont-elles une discipline ? L'interrogation de la didactique. In: Combemale (org.), **Les Sciences économiques et sociales**, Hachette/CNDP, 1995.

VERRET, M. **Le temps des études**, Paris, Librairie Honoré Champion, 1975.

VIEIRA, I. L. Velhos, novos e multiletramentos: introduzindo conceitos. In: **Linguagem em foco**. Vol. 04 - No 1. Fortaleza: EdUECE, 2012. p.81-92.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, nº 7, Cuiabá: EdUFMT, 2003. p.27-67. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>>. Acesso em 19 set. 2011.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES – CH**  
**QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PROFESSORES (AS)**

Este questionário tem a finalidade de traçar o perfil dos professores de Língua Portuguesa do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Ceará em relação ao uso de recursos tecnológicos. Agradecemos sua colaboração.

**Nome:**

**Sua idade:**

**Possui licenciatura específica para a(s) disciplina(s) que leciona?**

Sim

Não

**Se sim, especifique.**

**Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**

Somente em escola pública.

Maior parte em escola pública.

Maior parte em escola particular.

Somente em escola particular.

Outro:

**Em que instituição você concluiu sua graduação?**

**Em que período?** (Ex. 2000 – 2004).

**Fez pós-graduação?**

Sim

Não

**Em caso afirmativo, em que instituição?**

**Que modalidade? Especifique.** (Ex: especialização em ensino de língua portuguesa, mestrado acadêmico em linguística aplicada).

**Em que período?** (Ex. 2000 – 2004).

**Há quanto tempo exerce a profissão?**

**Há quanto tempo trabalha nesta escola?**

**Possui conta em alguma rede social?**

Sim  
Não

**Em caso afirmativo, em quais?**

Facebook  
Twitter  
Google +  
Pinterest

Outro:

**Com que frequência você atualiza suas redes sociais?**

**Com que frequência você usa o computador?**

**Que atividades você costuma realizar no computador?**

Pesquisas na internet  
Redes sociais  
E-mails  
Sites de notícias  
Blogs  
Youtube  
Downloads  
Pacote office (word, power point, pdf, excel...)

Outro:

**Na sua formação (graduação ou pós-graduação), você teve alguma formação (algum contato teórico e/ou prático) no que diz respeito ao uso de tecnologias em sala de aula? E fora da graduação? Algum curso, palestra?**

**A escola em que você trabalha defende ou busca praticar o uso dessas tecnologias no ensino?**

Sim  
Não  
Pouco

**Existe alguma demanda/exigência por parte da escola quanto a isso? E quanto aos pais dos alunos? E aos próprios alunos?**

**Você já usou material didático digital em sala de aula? Se sim, relate como foi a experiência. Se não, relate o motivo de não ter usado.**

**Dentre as ferramentas apresentadas no curso, porque essa ferramenta foi escolhida? Que critérios você utilizou para selecioná-la?**

**Você acha que essa ferramenta ajudará no ensino do conteúdo pretendido? Se sim, de que maneira?**

**Você acredita que os alunos terão algum tipo de dificuldade com a ferramenta? \***

Sim

Não

**Se sim, quais?**

**Você teve/tem alguma dificuldade com a ferramenta? Você acha que domina a ferramenta o suficiente para apresentá-la aos alunos e usá-la em sala de aula? Relate sobre.**



**APÊNDICE B**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES – CH**  
**QUESTIONÁRIO – REFLEXÃO DA ATIVIDADE**

**O Planejamento foi cumprido?**

Sim

Não

Parcialmente

**Se sim ou parcialmente, em que aulas divergiram do plano de aula e de que maneira?**

**Que motivos levaram às mudanças?**

**Essas mudanças prejudicaram o seu trabalho?**

Sim

Não

Parcialmente

**Se sim ou parcialmente, de que maneira?**

**A ferramenta digital utilizada realmente cumpriu o objetivo esperado/planejado (incentivo à produção textual/criação de uma situação real de produção)?**

Sim

Não

Parcialmente

**Você teve dificuldades no uso da ferramenta? Se sim, quais?**

Sim

Não

Parcialmente

**De modo geral, os alunos tiveram dificuldades no uso da ferramenta digital? Se sim, quais?**

**Você, como docente, experimentou a ferramenta antes de apresentá-la aos alunos?**

Sim

Não