



Internet e novas tecnologias como recursos didático-pedagógicos: entre o uso e a perplexidade

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos*

Resumo: O presente artigo pretende discutir alguns aspectos da formação docente para, na sequência, voltar-se às práticas pedagógicas levadas a efeito nas salas de aula da Educação Básica, enfatizando a utilização de recursos tecnológicos como um caminho desafiador para o professor e mais atraente para o aluno. Dados do Plano Nacional de Educação e do PISA, entre outros, comprovam que a educação brasileira apresenta baixos resultados em avaliações nacionais e/ou internacionais, o que desemboca na questão da qualidade da escola brasileira, conceito este bastante fluido e largamente discutido e que é também aqui explorado. Muitos são os caminhos possíveis a serem apontados como alternativas de encaminhamento para a busca de soluções dos inúmeros problemas existentes, mas o foco principal reverberará, sempre, na sala de aula e na relação professor-aluno, nuclear em todo esse processo. Toda aula deve ser pensada a partir do conhecimento de um aluno real, com suas particularidades geográficas, sociais e culturais e seus interesses específicos. Esse aluno real fala hoje a linguagem da tecnologia, e é dessa linguagem que o docente deve se aproximar, tirando dela o melhor proveito para atrair a atenção, despertar o interesse e estabelecer o diálogo como canal de aprendizagem.

Palavras-chave: educação escolar; práticas pedagógicas; tecnologia.

Introdução

A educação é, sem sombra de dúvida, uma demanda social importante. No entanto, dados estatísticos apontam ser essa uma demanda ainda não satisfatoriamente atendida e, para demonstrarmos que tal pleito ainda está longe de ser contemplado, traremos aqui alguns poucos dados a título de ilustração.

A meta 2 do PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024)¹ – propõe a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos, buscando garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa mesma etapa na idade recomendada. O Brasil alcançou² a marca de 97,8% das crianças de

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165202 .

* Docente Titular do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil. Endereço para correspondência: mlmcy@uol.com.br . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8775-9436> .

1 Disponível em: www.pne.mec.gov.br . Acesso em 28/05/19.

2 Dados retirados do Relatório de segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018.

6 a 14 anos na escola em 2017³, tendo, portanto, universalizado as matrículas nesse nível de ensino. Porém, no mesmo ano, apenas 76% delas concluíam o fundamental, ou seja, em números absolutos, esse dado significa que, naquele ano, 596.994 crianças não frequentavam o ensino fundamental e/ou ainda não o haviam concluído.

Se nos voltarmos para a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, que pretendia a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e a elevação, até 2024, da taxa líquida de matrículas no ensino médio, para 85%, veremos que, em 2017, “[...] 91,3% desse grupo etário, ou seja, cerca de 900 mil adolescentes estavam fora da escola e não concluíram a educação básica” (Brasil, 2018, p. 60). O Relatório de segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018 ressalta que, nessa faixa etária, o desafio “[...] recaí sobre a evasão escolar, visto que praticamente todos esses adolescentes ingressaram na idade adequada” (Idem, p. 60), mas, por alguma razão, abandonaram a escola. Por outro lado, entre os adolescentes de 15 a 17 anos de idade, matriculados no ensino médio ou que haviam concluído essa etapa de ensino, apenas 70% alcançaram, em 2017, essa condição, ou seja, 907.071 jovens brasileiros dessa faixa etária não frequentavam a escola e/ou não concluíram a educação básica como seria esperado e desejado.

As demandas sociais, no entanto, vão além de uma vaga na escola: a sociedade espera uma educação de qualidade. Sob esse prisma, muitas são as avaliações, sejam elas nacionais ou estrangeiras, que podem atestar a fragilidade e a precariedade de nosso sistema educativo.

Neste artigo, e a título de exemplificação, vamos nos deter apenas nos resultados auferidos por estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁴ 2015, no que se refere ao letramento em leitura.

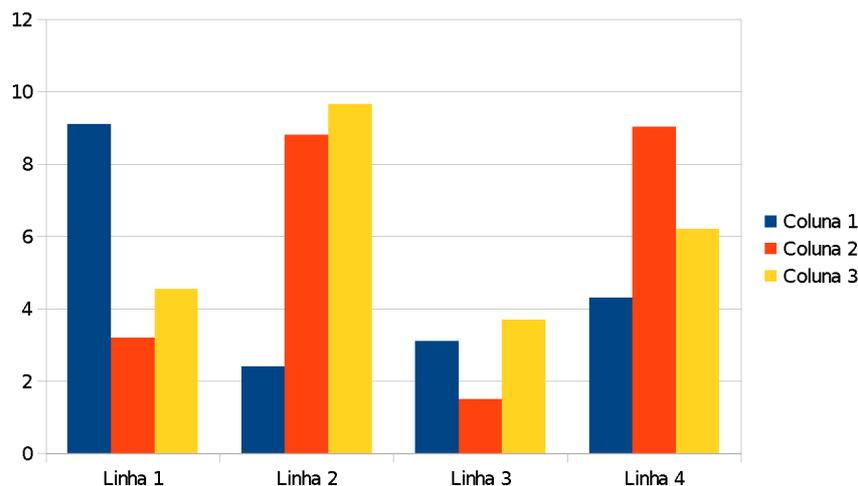
Segundo o Pisa 2015 (Brasil, 2016, p. 18):

O letramento em leitura refere-se à compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade.

De maneira bastante resumida, vamos ressaltar que, em 2015, segundo os resultados do Pisa, “[...] 51,0% dos estudantes [brasileiros] estavam abaixo do nível 2 em leitura – patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania [...]” (Idem, p. 22) e que, na classificação geral desse item, o Brasil estava na 59^a posição entre 70 países. Contudo, o que está sendo apontado tanto nos resultados obtidos no Pisa como nas expectativas levantadas pelo PND são apenas alguns aspectos do que venha a ser “qualidade” em educação.

3 Dados retirados do documento acima mencionado.

4 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é uma avaliação trienal de estudantes com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses que estejam matriculados em escolas regulares, cursando, no mínimo, o 7º ano. Em 2018, fizeram parte do Pisa 70 países e, até o momento em que escrevemos este artigo, os resultados do Pisa 2018 não haviam sido divulgados.



O conceito de qualidade é bastante fluido e tem sido largamente discutido. A qualidade sempre poderá apresentar aspectos objetivos, quantificáveis, como poderá basear-se em olhares subjetivos, que buscarão, nesse segundo caso, responder a anseios bastante peculiares de indivíduos ou de grupos específicos. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7):

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social [...] Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso [...]. (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 7)

Os mesmos autores apresentam algumas dimensões mínimas comuns para que se possa construir o conceito de qualidade em educação. São elas:

1. a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos;
2. a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias;
3. as condições de oferta do ensino;
4. a gestão e a organização do trabalho escolar;
5. a formação, profissionalização e ação pedagógica do professor;
6. o acesso, a permanência e o desempenho escolar do aluno.

Assim, o que queremos ressaltar é a multiplicidade de fatores que concorrem para que se tenha uma percepção de qualidade condizente com os padrões pré-estabelecidos por determinado grupo social.

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (Davok, 2007, p. 506).

Deixemos claro, entretanto, que a qualidade é um conjunto de características desejadas pelas pessoas – nesse caso específico, professores, gestores e demais agentes escolares – que fazem a instituição escolar, mas também o conjunto de características percebidas por aqueles que se utilizarão/beneficiarão desses mesmos serviços – pais e alunos.

Podemos, então, partir do pressuposto de que:

[...] o conceito de *qualidade*, quando aplicado à educação formal, envolve o ato de proporcionar aos educandos situações didáticas que os levem, pelo caminho do conhecimento a ser adquirido, ao engajamento social, por meio do exercício de uma cidadania plena e responsável. Quando as avaliações (internas e/ou externas) apontam falhas de base – como o não letramento de alunos ao término do Ensino Fundamental ou a alienação de outros tantos, que não conseguem sequer perceber suas responsabilidades cidadãos – podemos sim questionar (e nos preocuparmos com) a qualidade da Educação Básica brasileira. (Vasconcelos, 2016, p. 27, grifo da autora)

O fato é que, no Brasil de hoje, todos os índices apontam para uma educação escolar que deixa muito a desejar e, qualquer que seja o conceito de qualidade que privilegiemos, não podemos escapar de duas questões que norteiam o encaminhamento deste artigo:

1. Em termos de educação, a nação brasileira não tem cumprido integralmente o seu papel, haja vista a pesquisa realizada em 2018, intitulada INAF Brasil⁵, que aponta indicadores de alfabetismo funcional no país, atestando que 3 em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais⁶.
2. Ao se discutir educação, muitos são os caminhos possíveis de serem apontados como alternativas de encaminhamento para a busca de soluções aos inúmeros problemas existentes, mas o foco principal reverberará, sempre, na sala de aula e na relação professor-aluno, nuclear em todo esse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo emitido pelo Ministério da Educação e que pretende definir as “aprendizagens essenciais” a todos os alunos matriculados em escolas brasileiras de Educação Básica, já em sua Introdução, explicita sua preocupação com a questão da qualidade do ensino, quando afirma esperar que o documento

[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e *seja balizadora da qualidade* da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso)

5 A ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro realizam, desde 2001, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), um estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos.

6 “Os Analfabetos Funcionais [...] têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (Inaf Brasil, 2018, p. 4).

De todo modo, o que se pode afirmar é que a educação, num país de profundas desigualdades sociais como o Brasil, ainda se constitui como um raro caminho para a ascensão social, sonhada por muitos, mas alcançada por poucos. Talvez, para as classes populares, qualidade seja sinônimo de empregabilidade, ainda que não seja a escola a única responsável por abrir as portas do mundo do trabalho a todos os cidadãos que por ela passam.

Neste artigo, discutiremos alguns aspectos da formação docente para, na sequência, nos voltarmos para as práticas pedagógicas levadas a efeito nas salas de aula da Educação Básica, enfatizando a utilização de recursos tecnológicos como um caminho desafiador para o professor e mais atraente para o aluno.

1 A formação de professores: algumas questões

O ensino superior brasileiro, em seus cursos de Licenciatura, forma professores para a escola de educação básica. Tais cursos enfocam, prioritariamente, os conteúdos específicos das disciplinas que, depois de formados, os licenciados ministrarão. Secundariamente – não por serem menos importantes, mas por força da tradição acadêmica –, completam a grade curricular desses cursos as disciplinas de formação pedagógica, aquelas voltadas para a prática do professor em sala de aula. Complementam esses dois blocos de disciplinas os Estágios Curriculares Supervisionados, ligados a uma ou mais disciplinas dos Cursos de Licenciatura e que ocorrerão, sempre, sob a supervisão de um professor desse mesmo curso.

Se fizermos uma rápida busca pelos currículos dos cursos de Licenciatura disponíveis na Internet, veremos que eles pouco diferem entre si, mas, mais importante ressaltar, quase nada divergem dos currículos do passado.

Certamente, inovar não é romper com o passado, mas atualizações nas grades curriculares seriam muito bem-vindas no sentido de vermos formados professores não somente seguros de seus conteúdos específicos como também proficientes na forma de aplicá-los, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e, em decorrência, no modo como os alunos de hoje se relacionam com o ato de aprender.

Nos cursos de formação inicial, pouco se vê de metodologias ativas, que envolvam as tecnologias da informação e da comunicação tão presentes no cotidiano de seus alunos. Inclusive, o uso da tecnologia como mediação pedagógica está prescrito na BNCC (2017, p. 59), que afirma ser

[...] imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

O texto da BNCC transcrito acima aponta para duas questões referentes às novas linguagens digitais (que a escola deve incorporar), ambas muito importantes. A primeira delas refere-se à necessidade de se trabalhar com os alunos uma leitura crítica daquilo que as redes sociais e demais meios de comunicação divulgam. A formação de leitores críticos é função da educação escolar e, com o acesso indiscriminado e amplamente facilitado pelo universo

digital, tal preocupação torna-se oportuna e irrefutável. No entanto, já que não é esse o escopo do presente artigo, vamos nos ater à segunda questão aqui anunciada, a qual se refere à inclusão do universo digital nas ações pedagógicas escolares.

Não podemos ignorar, ou mesmo minimizar, o impacto da cultura digital na vida de nossos alunos. Ao contrário, encarar essa realidade de frente é abrir espaço para a necessária discussão a respeito do papel e dos efeitos da comunicação digital na vida de todos.

Autonomia e criticidade é o que a escola deve procurar desenvolver em seus educandos e, para tanto, o diálogo é o caminho. Um diálogo, no entanto, que seja respeitoso, horizontal, como preconizado por Freire (1992, p. 52): “O que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

A escola de hoje recebe um aluno que vive conectado, não apenas por computadores, mas, principalmente, por *smartphones*, cada vez mais acessíveis e disseminados. Introduzir essa linguagem no dia a dia da educação escolar é necessário, e o professor pode e deve utilizar tais recursos em favor de um ensino mais significativo e atraente.

Hoje, os alunos se informam, opinam, criticam os mais variados temas e assuntos, desde o público ao privado, do relevante ao insignificante, e, apesar disso, a educação formal segue mantendo-se fiel a metodologias tradicionais, que se apoiam em aulas expositivas (ainda que dialogadas) e, quando muito, no uso do *datashow*.

O que aqui estamos ressaltando é que, ainda no processo de formação inicial de professores, os modelos de docentes são aqueles muito mais voltados para uma atuação pedagógica conservadora, na qual a inovação tecnológica não se faz presente. As aulas nesses cursos ministradas tendem a ser, via de regra, bastante tradicionais, adotando o formato expositivo ou expositivo-dialogado. Se na universidade os padrões de ensino se repetem, também as aulas na educação básica, ministradas por jovens recém-formados nos cursos de Licenciatura, se repetirão.

Peña e Allegretti (2012, p. 99) ressaltam que:

[...] a comunicação realizada pelo professor durante décadas basicamente se restringiu ao quadro negro, caderno, lápis, livro e oralidade do professor. Hoje, com a evolução das tecnologias, estes recursos foram ressignificados: quadro negro em lousa eletrônica; cadernos em *tablet*; lápis em teclado/*touch screen*; livro papel em *e-books*; oralidade do professor em *podcast* e vídeos. (Peña; Allegretti, 2012, p. 99)

No entanto, mesmo que pequena parcela do grupo total de docentes tenha incorporado os recursos mencionados acima pelas autoras, a relação didático-pedagógica levada a efeito nas salas de aula do ensino superior continua a mesma, verticalizada, não dialogada e, o mais grave, com pouca preocupação com a transposição didática, ou seja, com o modo como transformará em conteúdos a serem ensinados na educação básica os saberes aprendidos na universidade. Ou, poderíamos também dizer, conforme a definição de transposição didática dada por Perrenoud (1993, p. 25), pouco atenta à “[...] ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”.

Cabe, aqui, porém, uma importante ressalva: a tarefa do professor não deverá se resumir ao consumo das novas linguagens propostas pela tecnologia. Mais que isso, sua ação profissional deverá voltar-se para o aluno no sentido de auxiliá-lo a desenvolver sua consciência crítica diante de todo o volume de informações que hoje ele acessa com muita facilidade.

A inserção de novas tecnologias em sala de aula – quer seja do ensino superior, quer seja da educação básica – deve, necessariamente, vir acompanhada não só do domínio da técnica/recurso por parte do professor, mas principalmente de um domínio dos objetivos para os quais se educa. Se ensinar e aprender são funções da escola, é imprescindível levar o aluno a compreender que, dentre todas as possibilidades de informação que a Internet faculta, há que se fazer uma leitura crítica desse vasto material disponibilizado. Não será razoável absorver, acriticamente, todas as informações ofertadas, sem questionar sua veracidade e, mais ainda, sua intencionalidade.

As redes sociais, o *Facebook* em particular, permitem a expansão do diálogo entre pessoas e instituições, aproximando, em tempo real, indivíduos que estão, geograficamente, distantes. Assim, um diálogo múltiplo, multicultural, interdisciplinar, nem sempre consensual e, às vezes, um tanto caótico, se estabelece entre polos que, para verdadeiramente dialogar, precisam se respeitar. É papel do professor favorecer a discussão crítica de temas atuais, focalizando o uso responsável das redes sociais que, para o bem e para o mal, estão presentes nas vidas de seus alunos. É função desse professor, ainda, alertar para as bases democráticas do verdadeiro diálogo, que não impõe, mas pondera; que não apenas fala, mas escuta.

Como o ensino superior custa a assumir a vanguarda da assunção da tecnologia em sala de aula, professores em exercício buscam atualizar seus conhecimentos nessa área e, para tanto, procuram cursos de formação continuada.

A formação continuada de professores pode tanto assumir o papel de atualização profissional e reflexão sobre a prática docente, como pode representar um momento de recuperação daquilo que não foi feito no momento da formação inicial. É sabido que grandes somas são investidas pelas secretarias de governo, sejam elas municipais ou estaduais, na busca de sanar deficiências na formação inicial e que deveriam ser contidas pelo próprio sistema de ensino.

Não é do escopo central deste artigo discutir políticas públicas voltadas para a capacitação continuada de docentes das diversas redes de ensino. O que aqui queremos trazer à reflexão é o fato de que tanto professores experientes como professores recém-formados têm dificuldades a serem enfrentadas no tocante à atualização de suas práticas docentes voltadas à utilização de novas linguagens e tecnologias.

2 Rever antigas práticas docentes: dificuldades e vantagens

Sabemos que mudanças na prática dos professores não são facilmente operáveis. O fazer pedagógico é pessoal e, muitas vezes, solitário. Com frequência, ações externas à sala de aula, provocadas por coordenadores pedagógicos, por equipes técnicas das diferentes secretarias etc., levam docentes a assumirem novas práticas sem que estas, no entanto, tenham sido de fato assimiladas, ainda que se saiba que “[...] fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para

adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 16) seja premente e desejável.

Todos os processos de educação continuada devem, para que mudanças propostas tenham chances reais de serem implementadas, partir das experiências dos professores envolvidos. Somente com o reconhecimento dos pontos positivos da prática vivenciada em sala de aula é que novas ações poderão ser propostas e incorporadas. Não basta oferecer o recurso e apontar o passo a passo da utilização de determinada técnica, é preciso um trabalho de apresentação-compreensão-conhecimento-domínio desse novo caminho pedagógico para que docentes já em exercício venham a, de fato, mudar o ritmo de suas aulas.

A aula, momento de encontro entre professores e alunos, é o espaço privilegiado do processo de ensino-aprendizagem para o qual o professor se preparou. Essa aula foi pensada a partir do conhecimento de um aluno real, com suas particularidades geográficas, sociais e culturais e seus interesses específicos. Esse aluno real fala hoje a linguagem da tecnologia, e é dessa linguagem que o docente deve se aproximar, tirando dela o melhor proveito para atrair a atenção, despertar o interesse e estabelecer o diálogo como canal de aprendizagem.

Cada vez mais, temos nos deparado com a realidade da escola híbrida⁷, modelo de educação que se efetiva no ambiente físico escolar, *off-line* (no qual o educando estuda em grupo e com o professor), e no ambiente virtual, *on-line* (em que o aluno faz uso de ferramentas tecnológicas digitais). É uma realidade com a qual todos os professores irão se defrontar num curto espaço de tempo e, portanto, é melhor conhecê-la para assim melhor capitalizar seus pontos positivos, em favor de uma aprendizagem significativa. Certo está que tal decisão será institucional e a ela professores e alunos deverão adaptar-se.

Por outro lado, referindo-se ao limite de carga horária à distância dos cursos de graduação presenciais, a Portaria do MEC de n. 1428, de 28/12/18, em seu Artigo 3º, amplia tal limite para 40% da carga total do curso. Alguns requisitos são exigidos às instituições e o que se vê é que as Instituições de Ensino Superior, nos limites da Portaria, estão, cada vez mais, lançando mão desse recurso.

Mas não é nem do ensino híbrido e nem de disciplina EAD em cursos presenciais que vimos tratando neste artigo. O que nos move é a utilização das TIC (Tecnologias de informação e comunicação) como recursos auxiliares em sala de aula, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem nas aulas do ensino presencial. Ações que todo professor pode desenvolver independentemente de decisões institucionais que o obriguem a assim atuar. Como afirma Christovam (2017, p. 78):

O avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) a partir de 2007, com a *Web 3.0*, viabilizou, além de um avanço nos dispositivos móveis, uma maior interação entre os usuários da rede, pois as conexões estavam mais estáveis e mais acessíveis à grande maioria da população brasileira.

[...]

Nesse contexto da *Web 3.0*, as redes sociais são impulsionadas como estruturas que inter-relacionam empresas e/ou pessoas, de acordo com suas preferências e especificidades. Agora há um cenário de conectividade 24 horas, 7 dias por semana, por meio de *smartphones*, *smart tvs*, *ipods*, *tablets*, automóveis e *videogames*. (Christovam, 2017, p. 78)

⁷ Peña e Alegretti (2012, p. 103) definem escola híbrida como “[...] aquela que se encontra em um espaço determinado e se expande, a partir do momento que o mundo virtual passa a fazer parte integrante do ambiente de ensino e aprendizagem escolar [...]”.

Por que, então, o professor não pode criar um *blog* e postar textos, imagens e vídeos sobre os diversos assuntos que serão tratados em aula? O *blog* abre espaço para uma comunicação coletiva, na medida em que aceita que seus seguidores, no caso os alunos, postem seus comentários. Tal interação poderá ocorrer antes do início de um tópico de estudo, durante ou, até mesmo, depois do item trabalhado, resultando num aprendizado mais natural e sem a pressão do tempo.

Um aluno, ou mesmo o professor, poderá se transformar num *BookTuber*, administrando e alimentando um canal no *YouTube* dedicado, por exemplo, à literatura e ao hábito de ler. Nesse canal, dicas de livros e de outras manifestações artísticas podem ser apresentadas e o estímulo à participação virá do envolvimento da própria turma. As discussões em aula poderão se tornar continuidade ao apresentado no canal, tornando-se, assim, parte integrante do momento *on-line*.

Ao trabalhar a formação leitora de seus alunos, o professor pode sugerir a criação de *fanfics* coletivas. As *fanfics* são histórias escritas a partir de obras literárias existentes. Suas personagens empreendem novos caminhos a partir do texto original que, necessariamente, deverá ser lido. Estimular a leitura de um cânone da literatura nem sempre é tarefa simples para o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, mas, com o desafio da criação de uma *fanfic*, o estímulo inicial, com certeza, será bem mais eficaz.

Ao produzirem suas *fanfics*, os alunos, cuja habilidade para o uso da tecnologia e criatividade não devemos subestimar, poderão introduzir *fantapes*, trilhas sonoras para suas histórias ou, até mesmo, criar *fanvids*, vídeos criados a partir da *fanfic* por eles criada. Os próprios colegas de turma, transformados agora em consumidores das *fanfics* criadas, estimularão a continuidade do trabalho de criação com novos desdobramentos.

Desafiar os alunos a criarem *memes*⁸ a respeito de um determinado conteúdo da disciplina é outra forma de incentivá-los a absorver o que está sendo trabalhado nas aulas de teoria para, na sequência, mostrarem sua criatividade no exercício de criação. As redes sociais estão presentes nas vidas de nossos alunos, portanto, é só tirar proveito dessa relação, que independe da escola, e de seus recursos tecnológicos.

Para o professor reinventar a sala de aula é necessário reinventar-se. Rever práticas que sempre deram certo não significa assumir fracasso, significa estar vivo diante de um processo de mutação no qual estamos todos inseridos. O diálogo professor-aluno pressupõe liberdade para cultivar e estabelecer encontros. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam [...]” (Freire, 1992, p. 43), e o mundo em que hoje vivemos é um mundo que fala uma outra linguagem. Aceitar que as tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir para a inserção da educação escolar na contemporaneidade é urgente e imprescindível. A escola e seus alunos não podem seguir utilizando linguagens diferentes, pois desse modo o diálogo não será possível e o processo de ensino-aprendizagem terá, sempre, mais dificuldades para se efetivar.

8 Segundo Christovam (2017, p. 84-85), “[...] com um linguajar simples, direto e fazendo uso de imagens [... o meme] transforma a informação em um viral que se propaga de indivíduos para indivíduos de forma espontânea e rápida”.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília, DF : Inep, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação/SE/SEB/CNE. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Disponível em: www.BNCC_19dez2018_site. Acesso em 28/05/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13005/2014*. Disponível em: www.pne.mec.gov.br . Acesso em 28/05/19.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP/DAEB. *Brasil no Pisa 2015 – Sumário Executivo*. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1428, de 28/12/18*. Disponível em: www.in.gov.br . Acesso em 10/07/19.
- CHRISTOVAM, Lidiane R. *O discurso pedagógico no ensino superior: um relato de experiência sob a ótica dialógica de Freire*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.
- DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. *Avaliação*, v. 12, n. 3. Campinas, Sorocaba, SP, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf . Acesso em 31/05/2019.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. INAF BRASIL 2018. *Resultados preliminares*. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br . Acesso em 31/05/2019.
- PEÑA, Maria de los Dolores J.; ALLEGRETTI, Sonia M. M. Escola Híbrida: aprendizes imersivos. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/05/edutechi-puc20121.pdf> . Acesso em 10 julho 2019.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Formação de professores e boas práticas docentes: uma relação de causa e efeito. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho (org.). *Língua e Literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2016.

Dados para indexação em língua estrangeira

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho
Internet and new technologies as didactic-pedagogical resources:
amid utilization and perplexity
Estudos Semióticos, thematic issue
“Contributions of semiotics and other theories of
text and discourse to teaching”
vol. 15, n. 2 (2019)
issn 1980-4016

Abstract: *This paper aims to discuss some aspects of teacher education to, subsequently, turn to the pedagogical practices carried out in the Basic Education classrooms, emphasizing the use of technological resources as a challenging way for the teacher and a more attractive one for the student. Data from the National Educational Plan and PISA, among others, show that Brazilian education has low results in national and/or international assessments, which leads to the question of the quality of the Brazilian school, a very fluid and widely discussed concept that is also discussed here. Many are the possible ways to be pointed out as alternatives for the search for solutions to the many existing problems, but the main focus will ways reverberate in the classroom and in the teacher-student relationship, nuclear in this whole process. Each and every class should be designed taking consideration the knowledge of a real student, with their geographical, social and cultural particularities and their specific interests. This real student today speaks the language of technology, and it is this language that the teacher should approach, taking the best advantage of it to attract attention, arouse interest and establish dialogue as a learning channel.*

Keywords: *school education; pedagogical practices; technology.*

Como citar este artigo

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Internet e novas tecnologias como recursos didático-pedagógicos: entre o uso e a perplexidade. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 63-73. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 27/07/2019

Data de aprovação: 15/08/2019
