



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

NARRATIVAS DOCENTES EM FOCO: tecnologias digitais e práticas educacionais¹

NARRATIVAS DE ENSEÑANZA EN FOCO:

tecnologías digitales y prácticas educativas

FOCUSING ON TEACHERS' NARRATIVES:

digital technologies and educational practices

Lucas Falvo Mayer
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
lucas.fm3@puccampinas.edu.br

Eliane Fernandes Azzari
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
eliane.azzari@puc-campinas.edu.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir excertos de narrativas de dois docentes acerca de suas práticas com tecnologias digitais em uma escola privada do interior de São Paulo. Os trechos aqui apresentados advêm de um conjunto de dados gerados ao longo de uma pesquisa etnográfica escolar que contou com a participação total de sete professores. As narrativas examinadas referem-se principalmente à atuação desses docentes no segundo semestre de 2021. Trata-se de uma investigação qualitativa que buscou apoio metodológico na Pesquisa Narrativa e que fundamenta sua discussão no campo dos estudos dos (multi)letramentos. Os resultados aqui apresentados apontam que, ao falar a partir de um contexto privilegiado no que diz respeito ao acesso aos ambientes e recursos digitais, as reflexões dos docentes participantes revelam uma visão essencialmente positiva acerca de três diferentes impactos das TDIC em suas práticas, que dizem respeito a: sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissionais; às interfaces entre essas tecnologias e seus alunos e, também, as suas percepções acerca de materiais e práticas didáticas, especialmente em decorrência de suas experiências durante (e logo após) o período de ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Letramentos. Práticas docentes.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir extractos de las narrativas de dos profesores sobre sus prácticas con tecnologías digitales en una escuela privada del interior de São Paulo. Los extractos aquí presentados provienen de un conjunto de datos generados durante una investigación etnográfica escolar que contó con la participación total de siete docentes. Las narrativas examinadas se refieren principalmente al desempeño de estos profesores en el segundo semestre de 2021. Se trata de una investigación cualitativa que buscó apoyo metodológico en la Investigación Narrativa y que fundamenta su discusión en el campo de los estudios de (multi)litteracies. Los resultados aquí presentados indican que, al hablar desde un contexto privilegiado en cuanto al acceso a los entornos y recursos digitales, las reflexiones de los docentes participantes

¹ Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



revelan una visión esencialmente positiva acerca de tres impactos diferentes de las TDIC en sus prácticas, que dicen respeto por: su propio aprendizaje y desarrollo profesional; a las interfaces entre estas tecnologías y sus estudiantes, así como a sus percepciones de los materiales y prácticas de enseñanza, especialmente como resultado de sus experiencias durante (y poco después) del período de enseñanza remota de emergencia.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Literacies. Prácticas docentes.

Abstract: The current paper aims to discuss a selection of narrative excerpts produced by two teachers in which they reflect upon their practices with digital technologies in a private school in the outskirts of São Paulo, Brazil. The excerpts were selected from within a broader set of data collected in a school ethnographic research that investigated the narratives of seven teachers. The narratives examined in this work refer to teaching practices performed by the two educators in the second half of 2021. It is a qualitative investigation grounded on the principles of Narrative Research and that finds theoretical grounds in the (mult)literacies studies. The results suggest that, as they talk from a privileged place, in terms of access to digital resources and environments, the teacher's perspectives tend towards a more positive view of three different impacts of ICT in their own practices, which are related to: their own professional learning and developing; the interfaces between technologies and their students and their own perceptions about didactic practices and materials, specially due to their experiences while (and right after) the emergency remote teaching period, during the recent pandemic times.

Keywords: Digital Technologies. Literacies. Teaching practice.

Introdução

Na chamada “sociedade em rede” (CASTELLS, 2012), boa parte das interações estão interligadas às tecnologias digitais de comunicação e informação (doravante TDIC). Nesse contexto, as trocas entre as pessoas, seus espaços, suas experiências, produções e consumos tornam-se imbricados a redes calcadas em meio digital. É preciso lembrar que tais redes nunca são “neutras” – já que podem ser (re)configuradas de acordo com a vontade de programadores e que estão atreladas a algoritmos e a equipamentos. Porém, como destaca Santaella (2010, p. 18), é também notável que “[...] tecnologias de linguagem produzem mudanças neurológicas e sensoriais que afetam significativamente nossas percepções e ações”.

Diante disso, assim como acontece em outras esferas de atuação, são perceptíveis e, em certa medida inevitáveis, as transformações relacionadas ao envolvimento das TDIC com o/no contexto escolar. Tais mudanças fazem parte de um processo que já vinha sendo (re)desenhado nas últimas décadas, mas que foi abruptamente afetado (e, em alguns casos, acelerado) durante o período pandêmico, quando instituições de ensino, seus docentes e discentes foram surpreendidos com a urgência para o emprego dessas tecnologias. Todavia, antes de endereçarmos o debate acerca desse tema, é preciso fazer algumas ressalvas.

Ao abordarmos as relações entre as TDIC e a educação é importante evitar os perigos das generalizações, já que vivemos em um país de discrepâncias e inequidades socioeco-



nômicas das quais decorrem, por exemplo, a exclusão digital – caracterizada pela lacuna que impede o alcance das pessoas aos recursos e aos meios digitais. A esse respeito, Piniheiro (2020, p. 358) cita os dados divulgados pelo IBGE em abril de 2020² que apontam que uma entre quatro pessoas no Brasil não têm acesso à internet (ou seja, aproximadamente 46 milhões de brasileiros estão excluídos das discussões em torno das TDICs). Esse é um registro importante para denotar que, ao elencar nossas proposições neste artigo, não lidamos com o tema TDIC/educação de uma perspectiva idealizada, monológica ou homogênea, já que estamos plenamente cientes de que discutimos o assunto em meio a uma sociedade plural e desigual.

Durante o recente período de ensino remoto emergencial, inicialmente (e em grande parcela), coube aos professores buscar soluções para manter o contato com os estudantes e/ou para permitir que as aulas transcorressem em ambiente digital. Como pontua Azzari (2022), é importante ressaltar que essa não foi uma tarefa simples, especialmente se levarmos em conta as dificuldades estruturais enfrentadas por esses docentes e seus discentes, tais quais o já mencionado acesso à internet, mas também no que tange à (in)disponibilidade de dispositivos adequados – questões já extensamente registradas em relatos que trouxeram à tona, entre outros aspectos, desequilíbrios e desigualdades existentes nos diferentes contextos educacionais brasileiros.

Abordando essa questão, Azzari *et al.* (2021), argumentam que docentes se depararam com o desafio premente de explorar recursos digitais a fim de encontrar meios que lhes permitissem dar continuidade aos processos educacionais, sempre mediante o enfrentamento de (e de acordo com) suas realidades contextuais, sem que lhes tenha sido proporcionado tempo adequado (ou praticamente nenhuma oportunidade) para refletir acerca das (im)possibilidades que esses recursos apresentavam, dos possíveis ganhos, das perdas e/ou dos significados outros decorrentes da interface que estabeleceram com essas TDICs e(m) suas práticas pedagógicas.

Posto o cenário, este artigo apresenta nossa discussão de alguns extratos de um conjunto de dados levantados ao longo de uma pesquisa de mestrado que investigou relações estabelecidas por sete docentes com as tecnologias digitais em suas práticas em uma escola privada da região de Campinas, no estado de São Paulo. Note-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética³, via Plataforma Brasil, e que todos os participantes assinaram o Termo de Compreensão Livre e Esclarecido (TCLE).

² PNAD contínua TIC 2019, disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf Acesso em 13 março, 2023.

³ Processo CEP no. 50746121.8.0000.5481.



A investigação teve início em 2021 e, portanto, os dados foram gerados ainda durante o período de isolamento social, quando imperava o ensino remoto emergencial. Durante encontros realizados entre agosto de 2021 e junho de 2022, os professores participantes do estudo discorreram sobre possibilidades, desafios e interfaces com as quais se depararam ao empregar recursos digitais. Além disso, relataram de que maneira se apropriaram desses meios para construir, juntamente com seus alunos, novos significados em/para suas práticas docentes. Os encontros com os docentes (algumas vezes em grupo, outras individualmente), proporcionaram tempos-espacos para que esses professores refletissem acerca do tema – o que ficou materializado em suas narrativas orais, que foram registradas em gravação de áudio e posteriormente transcritas, para fins do estudo.

Adiante, destacamos algumas das proposições teóricas que embasam nosso estudo e a análise interpretativa que fazemos dos dados. Depois, esclarecemos os procedimentos metodológicos empregados e, então, trazemos alguns exemplares de extratos das narrativas docentes, com nossa subsequente interpretação. Por fim, concluímos este texto com uma síntese de nossas próprias reflexões acerca dos resultados da pesquisa e ponderamos quais outras possíveis questões, ainda a serem desenvolvidas, esse estudo nos incita a pensar.

TDIC, educação e os (multi)letramentos na sociedade digital

Quando falamos de tecnologias e escola, não podemos desconsiderar o período anterior ao advento da sociedade digital. Monte Mór (2017) explica que a escola sempre contou com “princípios tecnológicos”, argumentando que a própria escrita é uma tecnologia que foi desenvolvida. O ambiente escolar tem origem em uma sociedade que firma a construção de conhecimentos por meio de ações em que a leitura e a escrita têm papel central e na qual se defende a ideia de que transmitir o conhecimento de forma sistemática é parte de um processo que visa simplificar o conteúdo ensinado nos espaços escolares. A autora aponta que, sob tal viés, prepondera a ideia de que quanto mais padronizada for a comunicação, mais fácil é controlar como e quanto os alunos aprendem. Essas são marcas do que a estudiosa nomeia como “sociedade da escrita”.

Porém, ainda conforme esclarece Monte Mór (2017), esse cenário mudou nas últimas décadas, com o aumento do acesso a mídias e(m) ambientes digitais. A pesquisadora aponta como a sociedade da escrita passou a conviver com a “sociedade digital”, em que são ampliadas possibilidades para a construção multimodal de sentido, bem como para a



participação de usuários que, simultaneamente, podem assumir o papel de produtores, atuando em sistemas que permitem a construção de significados para além da materialidade centrada no texto verbal.

Além disso, recursos digitais enfatizam um jeito de se comunicar que é muito mais próximo de algo não sequencial e linear. Esse sistema que integra linguagens e expande a produção de sentidos impulsiona “[...] o desenvolvimento de mais uma forma de organização ou de infraestrutura mental, a de uma “mente em rede”, que por sua vez, funciona/ opera com a “mente tipográfica”, considerando-se a relevância do saber histórico, social e cultural do ler e escrever da sociedade da escrita (MONTE MÓR, 2017, p.9).

Aproximando-se do tema, Santaella (2010) aponta que vivemos em um emaranhado cultural que, em toda a sua complexidade, é resultado do imbricamento de diferentes tipos de lógicas relacionadas à comunicação e à cultura, a saber: a cultura oral; a cultura escrita e impressa; a cultura de massas; a cultura das mídias e a cibercultura. Interconectadas em uma teia, o imbricamento dessas lógicas comunicativo-culturais é alterado à medida que outras tecnologias de comunicação emergem, mexendo na função de cada uma das anteriores e impulsionando o surgimento de novos ambientes culturais na sociedade. É importante destacar que, neste quadro, o surgimento de uma nova tecnologia não implica o desaparecimento de outra, mais antiga, mas que há o reposicionamento dos espaços que todas ocupam – o que pode corroborar a ideia de Monte Mór (2017) de que a “sociedade digital” não veio necessariamente substituir ou sobrepor a “sociedade da escrita”, já que ambas convivem em e com suas intersecções, aproximações e distanciamentos.

No entanto, verificamos que nessa mesma sociedade, pautada pelo enlace de diferentes perspectivas comunicativas e culturais, a educação continua sistematizada, embora passe a (con)viver com diferentes configurações: formal presencial ou à distância, síncrona ou assíncrona e/ou hibridizada. A esse respeito, Pinheiro (2020, p. 357) esclarece que nos encontramos diante de um impasse: enquanto há (uma parcela de) estudantes que já estão lidando “[...]cada vez mais, com [um] tipo de informação multidirecional, multifacetado, multissemiotizado”, o ensino em “[...]ambiente escolar não é muito convidativo: a grande maioria das salas de aula ainda mantém um modelo de organização praticamente inalterado nos últimos duzentos anos, (...) com o professor ocupando uma posição central à frente dos alunos”.

De qualquer modo, cabe lembrar que, quer seja no âmbito da sociedade da escrita, da digital ou no encontro das duas, a aprendizagem informal (aquela que acontece fora dos muros da escola), sempre existiu – embora, em alguma medida, possa ter sido facilitada



e/ou amplificada pelas TDIC. Logo, assim como acontece com o surgimento de novas mídias, nos processos educacionais não se pode achar que propostas emergentes de ensino-aprendizagem vão simplesmente ocupar o lugar de outras, já estabelecidas.

Não obstante a permanência de perspectivas pedagógicas já consolidadas, não se pode negar os desafios impostos pelas TDIC à escola, enquanto instituição. Isso se dá especialmente diante do fato que nos ambientes digitais (particularmente aqueles on-line), a propagação de informações (de todo o tipo, inclusive aquelas fabricadas a partir de ideias falsas ou maliciosas) é abundante. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2019) chamam a atenção para a relevância de uma pedagogia que trate dos multiletramentos em um universo social que é pautado pela pluralidade e a diversidade cultural e de meios e modalidades de comunicar.

No entanto, trata-se de uma questão complexa. Ao se engajarem em processos que inter-relacionam as TDIC a suas práticas pedagógicas, é comum observar que os professores são postos em uma situação de “[...]desempenho antes da competência” (KALMAN; GUERRERO, 2013, p.303), ou seja, mesmo antes de se apropriarem de recursos e/ou de compreenderem e discutirem suas potencialidades, já há uma expectativa socialmente criada para que esses docentes insiram esses aparatos em suas práticas educativas. Assim, esses profissionais são levados a aprender a ensinar assuntos que já conhecem com o apoio de tecnologias digitais com as quais ainda não estão confortavelmente familiarizados.

Reportando-se ao cerne da sociedade da escrita, Kress (2003) esclarece que, quando o impresso reinava absoluto, a escolha do modo/modalidade/aparato para construir sentidos não chegava a ser uma questão. Livros eram compostos por palavras e, eventualmente, algumas figuras, pautando uma lógica em que a relação entre conteúdo e mídia já estava convencionada. No entanto, a sociedade impactada pelas TDIC reverte essa lógica de estabilidade ao apresentar um repertório de meios (mídias) que, combinando diferentes modalidades (a verbal oral e a escrita, a audiovisual etc.) para a construção de significados, tanto diversifica as opções (para aqueles que podem acessá-las), quanto apresenta embates e limitações.

Como apontam Rojo e Moura (2019, p.26), esse quadro mobilizou estudiosos que passaram a pesquisar configurações comunicacionais e culturais outras, o que também moveu a discussão em torno dos conceitos de letramentos. Para esses autores, isso levou ao debate em torno de “[...]um novo *ethos*, uma nova mentalidade 2.0”. Por isso, o conceito de prática letrada passou a considerar formas/modos para além da palavra (falada ou escrita), incluindo produções pautadas em práticas colaborativas e menos autocentradas que “[...] maximizam relações, diálogos, redes e dispersões”, o que inclui os remixes e as hibridações.



Não obstante, os autores supramencionados acatam que a aproximação das TDIC de processos de ensinar e aprender requer cautela e preparo porque, entre outras implicações, a liberdade para circular por inúmeros ambientes digitais, de forma não sequencial e hierarquizada, típicas de ambientes multimodais (especialmente aqueles on-line), pode levar os estudantes para conteúdos indesejados. Há também desafios decorrentes de questões estruturais (acesso à equipamentos e à rede mundial de computadores, por exemplo), e operacionais (saber lidar com essas tecnologias), que precisam ser considerados.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26) argumentam que, de modo geral, os currículos escolares não estavam preparados para atender àqueles estudantes a quem tem sido permitido/possível o acesso a recursos e ambientes digitais e que, por isso, nos ambientes educacionais formais esses aprendizes “[...] dão sinais que estão frustrados com um currículo escolar voltado para leitura e escrita ultrapassado que, em geral, espera que eles sejam recipientes passivos de conhecimento”. Do que advêm a preocupação com a (re) configuração dos papéis e práticas docentes.

Ademais, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.158) defendem a ideia de “descoberta guiada”, envolvendo professores e alunos. Segundo os autores, há indícios de que métodos didáticos tradicionais privilegiariam, em maior ou menor grau, um aprendizado menos ativo. Contudo, esses estudiosos também ponderam que é preciso cuidar para que haja um “[...]entrelaçamento intencional entre diferentes movimentos epistêmicos”, de modo que as práticas dentro da escola não estejam voltadas para uma única trajetória de aprendizado, tida como correta, mas que sejam orientadas pelos docentes, de forma que os estudantes sejam motivados à produção de significados coerentes com as pluralidades de seus contextos.

Outro aspecto relevante e pertinente a essa temática é o questionamento acerca de que tecnologias falamos, quando falamos de TDIC e educação. Durante o período pandêmico, ficou evidente que Google e Microsoft, duas grandes empresas do ramo tecnológico, foram predominantemente escolhidas pelos contextos escolares em que a continuidade dos estudos em meio-digital foi possível. Logo, é preciso entender por que e quais as implicações dessas escolhas.

Em um artigo intitulado “O controle de dois insumos críticos explica o poder da Big Techs”⁴, publicado em 17 de março de 2023, Dora Kaufman alerta que “[a]s leis antitruste estão obsoletas se confrontadas com a natureza e dinâmica da economia digital”. A pesquisadora apresenta dados que informam que, em fevereiro de 2023, o buscador Google

⁴ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/iagora/coluna/2023/03/o-controle-de-dois-insumos-criticos-explica-o-poder-das-big-techs.ghtml>. Acesso em 17 mar, 2023.



foi o preferido por 93,37% da população mundial e por 96,83% dos brasileiros, entre 2009 e agosto de 2021. Entre outros índices que apontam a fatia de mercado ocupada pelas Big Techs (termo empregado para se referir às gigantes dessa área), Kaufman destaca que cerca de 3,51 bilhões de pessoas usam mensalmente ao menos um dos produtos da empresa Meta (detentora das mídias digitais Facebook, WhatsApp, Instagram e Messenger), o que corresponde a 44,5% da população mundial. Refletindo acerca desses dados, a autora afirma que “[e]stas empresas constroem não produtos e serviços, mas ecossistemas formados por várias plataformas interligadas conectando desenvolvedores, usuários, fornecedores, consumidores, investidores, entre outros seguimentos”. Assim, quais as implicações desses dados para nós, usuários no campo da educação?

As Big Techs alcançam e se mantêm no mercado graças a vários dispositivos de coleta de dados e de vigilância que as permite inclusive mapear a concorrência – o que resulta muitas vezes na incorporação de startups (pequenas empresas emergentes), e fornece bases para a afirmação supramencionada de Kaufman sobre o obsolescência das leis antitruste. Assim, enquanto usuários dessas tecnologias, nos tornamos muitos à mercê de poucos – o que também justifica nossa inserção na polêmica em torno do conceito de “colonialismo digital”.

Segundo Kwet (2021, p.1-2), o emprego do termo “colonialismo digital” remete ao “[...] conceito [que] consiste no uso da tecnologia digital para a dominação política, econômica e social de outra nação ou território”. Para o estudioso, “[o] fenômeno pode parecer novo para alguns, mas ao longo das últimas décadas, ele se enraizou no status quo global”. Nesse sentido, Kwet alerta que as escolas estão se configurando como espaços ideais para que essas grandes empresas ampliem ainda mais seu domínio no campo das tecnologias digitais, pois

[a]s pessoas pobres do Sul geralmente dependem de governos ou corporações para usufruir de um dispositivo sem custo, e isso as torna dependentes de terceiros para decidir qual software usarão. Há melhor maneira de conquistar a participação do mercado do que pré-carregar o software de uma Big Tech em dispositivos oferecidos a crianças — que podem ter pouco ou nenhum outro acesso à tecnologia para além desse telefone? Isso tem o benefício adicional de capturar futuros desenvolvedores de software, que podem vir a preferir, digamos, o Google ou a Microsoft (em vez de soluções de tecnologia baseadas em software livre) depois de passar anos usando seu software e se acostumando com sua interface e recursos (Kwet, 2021, p. 7).

Seguindo esse raciocínio, acreditamos que seja importante manter o olhar criticamente orientado para essa discussão porque, como se pode notar pelos dados e pelas ponderações dos pesquisadores que aqui referenciamos, a adoção de TDIC nos ambientes



escolares, como já afirmamos na introdução deste artigo, nunca é um ato neutro ou uma ação ancorada apenas em uma suposta neutralidade de recursos técnicos, o que torna essencial assegurarmos o debate e a criticidade entorno da relação tecnologias digitais e/para/na educação.

Isso posto, passamos a explicitar as orientações metodológicas adotadas em nossa investigação para, a seguir, apresentarmos e discutirmos extratos de nossos dados.

Metodologia e procedimentos de pesquisa

A investigação aqui relatada está alinhada ao escopo da etnografia escolar (ANDRÉ, 2013), e encontrou apoio metodológico na Pesquisa Narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2015; BRETON, 2022). Conforme esclarecimentos da literatura específica, a narrativa é uma forma de valorizar a formação docente porque é gerada em oportunidades em que os professores são estimulados a falar sobre seus dilemas diante da profissão. Como apontam os estudos de Souza e Cabral (2015), é também uma forma de estimular os professores a revisitarem suas crenças e práticas. Ao olharem para si mesmos para narrar suas vivências no espaço escolar, os professores organizam seus próprios pensamentos e passam a ver com mais clareza suas trajetórias profissionais – o que pode proporcionar uma reorganização de suas dinâmicas de ensino e/ou levá-los a buscar algum tipo de desenvolvimento em suas formações. Conforme Breton (2022), (re)lido e traduzido por Cunha e Coutinho (2023, p.3)

a lógica da pesquisa narrativa busca então o exame dos processos a partir dos quais são formadas as estruturas de interpretação que fundamentam a trama narrativa. Esta, por sua vez, organiza os modos de compreensão do sujeito e os processos de edificação dos pontos de vista a partir dos quais o mundo da vida é habitado e interpretado (BRETON, 2022, p.13).

Trata-se de um fazer metodológico que aporta pesquisas que focalizam as subjetividades dos narradores, o que se torna possível acessar por intermédio da materialidade narrativa. Ao narrar, o participante constrói significados advindos de/para as ocasiões que vai acessando ao refletir sobre o tema, de forma que a narrativa registra eventos, sensações, sentimentos, etc. que o narrador considera importantes em seu percurso. Corroboram essa ideia as proposições de Carvalho et. al. (2021, p. 4), para quem as narrativas “[...] ligam e respondem às subjetividades de seu leitor e ouvinte”, i.e., permitem-nos percebê-las como “intersubjetivas”, porque atravessam contextos e ligam diferentes perspectivas, de diferentes indivíduos, a uma mesma história.



É também considerada uma prática investigativa que valoriza o contexto social e expõe a visão de mundo do narrador. Muylaert et al. (2014) também destacam a característica colaborativa intrínseca à narrativa, que se dá à medida que o ouvinte empreende esforços para compreender a história do outro, ao mesmo tempo em que é levado a tomar em conta a sua própria trajetória de vida, enquanto gera interpretações e cria sentidos a partir do seu entendimento.

De tal forma, conforme apontam Bastos e Biar (2015), a análise de uma narrativa também inclui as lentes enviesadas do pesquisador que, na condição de um ator social, não deixa de emprestar aos dados analisados sua própria visão de mundo, a partir de um local e de um contexto únicos ocupados por quem pesquisa.

Dito isso, passamos à análise dos dados selecionados. Trata-se de uma leitura qualitativa e interpretativa para a qual, à guisa de construir um dispositivo teórico-analítico, mobilizaremos (algumas) resenhas dos trabalhos acadêmicos que trouxemos neste artigo.

Análise de extratos de narrativas de dois participantes da pesquisa

Devido ao escopo e às limitações editoriais deste trabalho, optamos por focar em um recorte do conjunto de dados, de modo a apresentar e a analisar trechos que são parte das narrativas de dois dos sete docentes que participaram da pesquisa. Tratamos de narrativas resultantes de diferentes encontros desses participantes com o pesquisador, que aconteceram durante o segundo semestre de 2021. Primeiramente, foram realizadas reuniões coletivas com os sete docentes e, posteriormente, reuniões individuais, todas feitas por videoconferência, devido ao isolamento social. Conforme previa o TCLE assinado pelos participantes, o áudio dessas reuniões foi gravado e os trechos aqui apresentados correspondem às transcrições das falas desses dois docentes.

A fim de assegurar o sigilo de identidade dos docentes, optamos por nomeá-los por professor João e professora Laís. João leciona História, tem 27 anos e tem em média 90 estudantes por semestre. Laís é professora de Literatura, tem 40 anos e tem em média 400 estudantes por semestre. Ambos atuam no Ensino Médio na mesma escola privada, localizada na região de Campinas, no interior de São Paulo.

Note-se que os trechos destacados foram gerados em encontros realizados entre os meses de agosto e dezembro de 2021. Nessas reuniões, os docentes foram estimulados pelo pesquisador, de forma espontânea (i.e.; não houve a escrita prévia de um roteiro em si, mas aventou-se, no momento, a temática abordada na pesquisa), a refletir sobre as suas



relações com as tecnologias digitais em aula e a expressar de que forma lidaram com o período de ensino remoto emergencial.

Cabe também destacar que, na escola em que foi realizada a pesquisa, os docentes são sistematicamente compelidos a adotar tecnologias digitais em aula, o que já era rotina desde que a instituição adotou o Google for Education em 2016 e adquiriu equipamentos multimídia para as salas de aula, além de cerca de cem computadores para os estudantes, do tipo Chromebook (que opera com Chrome OS e cujo acesso está limitado à internet e aos aplicativos Google).

Nos extratos a seguir, identificamos três aspectos ou subtemas emergentes recorrentes nas narrativas desses dois docentes: i) impactos das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas decorrentes do ensino remoto emergencial; ii) impactos das TDIC nos fazeres de seus alunos e iii) impactos das TDIC na percepção dos docentes sobre os materiais didáticos. Todas as ênfases foram adicionadas por nós.

João: Eu, enquanto professor sobre usar as tecnologias, *aprendi muito*. E são coisas fundamentais, *eu sinto que a minha cabeça começa funcionar diferente*, porque antes eu lia algum tema de história e o que eu tinha na cabeça: a lousa e no máximo slide para colocar slides para colocar imagens. Hoje, eu tenho assim na cabeça quando eu estou lendo: “será que esse presidente tem um áudio para eu colocar?”, “será que eu consigo fazer algo interativo, puxar de um link para o aluno, com slide”, porque o *Google Slide*, você viu que eu cliquei, ele foi para um *Docs* que eu montei, aí eu consigo fazer isso e no próprio slide, ele consegue ir para um *JamBoard*⁵ também e para uma lousa. No final do slide sobre Reforma, ele iria para uma lousa e nessa lousa, ele escrevia algumas coisas. Tá entendendo? É tudo muito interligado, muito interligado. [...] *O balanço é: eu acho que eu tive um boom que vai ficar pro resto da minha vida enquanto professor.*

Laís: Então, *o dinamismo das aulas foi uma coisa que eu achei incrível e que a tecnologia me ajudou muito, muito mesmo*. E aí vou aprendendo outras coisas, né? *Algumas funcionam e outras nem tanto (risos)*. A ideia das interações, de deixar a aula mais dinâmica, foi uma coisa muito importante, porque, imagina, você trabalha com um conteúdo pesado, né? Que normalmente os alunos são resistentes a leitura, eles não curtem, né? Quando eu peço para ler um livro, a primeira coisa que eles me perguntam é se tem o filme, daquele livro que eles não querem ler. Então, essas coisas, assim, o fato da gente ter esses mecanismos de ir fazendo na sala de aula, de conseguir facilidade para disponibilizar os materiais, para colocar os materiais. Eles não precisam, por exemplo, se preocupar em copiar o conteúdo da lousa no caderno, porque os meus slides vão estar disponíveis para eles estudarem depois, eles podem fazer as fichas de estudo com calma, em casa, e prestar atenção na aula. Então, a gente vai construindo outras dinâmicas e a tecnologia ajuda nisso.

Como é possível identificar nas ênfases adicionadas, João e Laís expressam uma relação bastante positiva em relação aos impactos das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas decorrentes do ensino remoto emergencial. João enfatiza sua reflexão a

⁵ *Jamboard* é um recurso do Google que simula um quadro branco digital, em que o professor pode compartilhar com os alunos para que todos escrevam, façam anotações, coloquem imagens e outras ações do tipo.



esse respeito com o uso de termos como “aprendi muito” e “para o resto de minha vida”, enquanto Laís revela que “achei incrível”; “a tecnologia me ajudou muito, muito mesmo”. No excerto abaixo, o professor João compara o ensino remoto com o presencial para elencar o que entende como vantagens do primeiro quando as aulas são síncronas (on-line), tais como: uma (suposta) flexibilidade nos horários, a baixa qualidade dos equipamentos presenciais em relação às tecnologias utilizadas para o ensino remoto e o fato da aula ficar gravada, para posterior consulta.

João: Agora, outra coisa, sabe um negócio muito daora das aulas on-line? Matéria atrasada, preciso repor. “Ah... aqui no colégio não precisa, é em casa”. Estou aqui em um horário que é flexível para todo mundo. “Ah, o que o on-line também ajuda?”, o aluno não consegue ir na aula a tarde on-line, grava aula. *Olha os ganhos que tem, ganhos que não tinha antes, entendeu?* Também era mais cansativo para o aluno, tinha que ficar na escola, almoçar. Agora, o horário é mais de boa. Também, uma coisa que eu já ouvi dos alunos: “Professor, aula online é boa para a gente quando a gente tá online, quando você também está online”. Quando você está na sala de aula, não é legal porque o microfone às vezes não é tão bom. Eu uso o *Jam-Board*, que é essa lousa do *Google* que, nossa, é uma maravilha. *A gente aprende usar, né? Na raça mesmo, fui aprendendo e ficou legal.* E eu até, olha, para você ter noção de como ficou legal, eu até já cogitei levar meu *notebook* para a escola, colocar a tela pelo *notebook* e fazer a lousa pelo *JamBoard*. [...] Tem uma qualidade legal. Só que, pô, já tem uma lousa lá, a lousa é mais prática, falei: “vou usar o giz mesmo”. Mas *existem ganhos... ganhos e perdas, saca?* Mas eu diria o seguinte, que é interessante essas aulas ou o mundo ideal, sabe o que seria? Se eu tivesse pelo menos por semana, perdão, por mês, uma aula assim fixa mesmo, dando on-line em casa para os alunos.

Mas, ao apontar os impactos dessas tecnologias em suas práticas docentes presenciais, João parece enxergar um descompasso entre o que a escola demanda e as realidades em sua sala de aula pois “existem ganhos...ganhos e perdas, saca?”, ou como enfatizamos no trecho a seguir:

João: Só um comentário assim, às vezes *tem colégio que vai tentar ajudar na questão desse letramento, sabe como?* Por exemplo, aqui na escola mesmo já teve uma vez ou outra. “Ah, o sistema de ensino “X” vai dar uma palestra do que é ser um professor digital no mundo moderno”, *entendeu?* Cara, não é assim que a banda toca. E é aquela palestra que você viu uma hora e meia e não serviu para nada que ele fala: “o aluno moderno é diferente”. Nossa...repara, toda palestra é isso. “Ele é acostumado com os meios digitais, desde criança” (risos). *Aí, o colégio quer ajudar e acaba não ajudando, às vezes até o colégio está em um descompasso.*

No excerto acima, João nos remete a ideia de que, nas últimas décadas, discursos sobre uma suposta “melhora” na educação tornaram-se pauta central na sociedade e foram perpassados por diferentes abordagens pedagógicas. Como explicam Knobel e Kalman (2016), nos anos de 1970, a formação docente para a Educação Básica concentrava esforços em atingir objetivos de aprendizagem muito específicos, caminhando para uma racionalização do ensino, com os professores sendo “treinados” para performarem “me-



lhor”. Dez anos depois, o foco foi transferido para a reformulação do currículo escolar, na tentativa de suprir demandas do mercado de trabalho. As autoras também destacam que, na década de 90, organizações como a UNESCO empreenderam esforços para convencer governos e autoridades de que era necessária uma reorganização escolar, argumentando que isso poderia refletir diretamente em avanços sociais e desenvolvimento econômico. Mas, como o professor João reflete, através de sua narrativa, não é bem assim.

Knobel e Kalman (2016) esclarecem que foi devido à decepção com os resultados, que não atenderam ao esperado, que a partir dos anos de 2000 toda a atenção se voltou para o fazer dos professores, para o que acontecia dentro de sala de aula. Já que parame-trizar a performance do professor não resultou na tal melhoria pretendida, talvez porque, como ressalta João “é aquela palestra que você viu uma hora e meia e não serviu para nada”, a mensuração do desempenho dos estudantes passou a ser diretamente associada ao desempenho dos professores, numa visão reducionista em que todo um sistema educa-cional passa a ser avaliado apenas como reflexo da atividade docente.

Em meio a tantos workshops e tutoriais de como ensinar a utilizar recursos digitais, Knobel e Kalman (2016, p. 4) sugerem, e também nós entendemos, juntamente com o pro-fessor João, que o desenvolvimento profissional dos professores é mais proveitoso quando justamente não depende de especialistas externos que são acionados para dizer “o” jeito certo de se fazer algo “melhor”. Muito pelo contrário, concordamos com as autoras que uma formação continuada que estimule os docentes a refletir e a formar entendimentos base-ados no contexto em que estão, tendo tempo e o espaço necessário para colocarem em prática o que aprenderam, pode ser mais satisfatória para todos os envolvidos.

De todo modo, o cenário descrito atraiu o interesse do mercado que, em uma lógica neoliberal, viu a oportunidade de oferecer produtos e serviços como solução para que os professores aprendessem a lidar com um novo jeito de ensinar tendo as tecnologias digitais massivamente presentes. É nessa brecha que entram as Big Techs, que encontraram espa-ços para expandir a colonização digital, a que refere Kwet (2021). É possível notar isso nas ênfases que aplicamos às narrativas de João e de Laís, que dão destaque aos recursos que eles adotaram, todos disponíveis no pacote Google, adquirido por sua instituição.

Mas, embora João teça elogios à lousa virtual Jamboard, afirmando que o uso de tal recurso é “nossa, uma maravilha” quando se trata de usá-la em uma aula on-line, na volta ao trabalho presencial na segunda metade de 2021, João reflete que, não obstante até tenha cogitado “levar meu notebook para a escola, colocar a tela pelo notebook e fazer a lousa pelo JamBoard”, ele acabou considerando que “já tem uma lousa lá, a lousa é mais



prática, (...) vou usar o giz mesmo”. Nesse sentido, João parece estar exatamente marcando o dialogismo entre as características típicas da sociedade da escrita e da sociedade digital a que se refere Monte Mór (2017).

Nessa direção, vemos também que, embora João e Laís revelem-se bastante otimistas em relação à interface que estabeleceram com as TDIC no período pandêmico, esses docentes não perdem de vista os impactos que essas tecnologias têm nos fazeres de seus alunos e como isso também se reflete em seus contextos de ensino e aprendizagem. A esse respeito, seus comentários dão a ver que a responsabilidade deve ser compartilhada:

João: O aluno *também tem que ter esse letramento*. Usar os ciclos, usar o Google. E eu consigo ver eles enquanto estão fazendo. Aparece aqui a carinha, sabe? Quando está mexendo no Google Apresentações. Consigo ver: “ah, que legal, mudando a fonte”. E eu vou ainda falar para eles: “ah, não é legal botar essa cor, por que você colocou essa cor azul? Mal enxergo. Deixa o texto o que? Justificado, não está justificado. Deixa a fonte. Será que está legal? Olha, o que você colocou em cima, aqui, o negócio. Coloca um pouco mais embaixo”, e eu vou dando essas dicas, sabe?

Laís: Até uma *questão de dependência*, às vezes *algum desvio de atenção*, porque a gente conversando aqui e daqui a pouco *o aluno pega o celular para ver uma coisa que não tem nada a ver com o que você tá fazendo* (risos). Mas *ele não consegue controlar*, ele só pega e olha, né? Então, também não sei o quanto isso é problemático, mas isso, sem sombra de dúvidas, *a gente vai ter que dar um jeito de integrar isso nas nossas dinâmicas de aula*, porque *eles não se separam disso*. Quando você pega o celular de alguém que está mexendo, nossa! Mas é o desespero em encarnado ali, assim. “Mas você vai me devolver?”, “que horas eu posso pegar de volta?”, “já deu o tempo?”, “posso pegar meu telefone de volta?”, é assim. Então, é muito puxado.

Laís: Eles têm aí... quinze, dezesseis, dezessete anos. Então, eles nasceram num momento em que a internet já estava muito avançada, que a gente já tinha banda larga disponível, coisa que quando eu era adolescente, por exemplo, não tinha. Eu sou da fase da internet discada ainda, né? Então, eles nasceram assim pequeninhos, já sabiam mexer com essa tecnologia. Então, *acho que isso formou um novo perfil de aluno sim*. E, conseqüentemente, eu acho que o professor precisa se adaptar a isso. Eu não sei se estão, né? Eu acho que ali, no nosso ambiente, sim. Porque *se o professor não se adequa a essa realidade do aluno, ele não vai dar conta de ensinar esse aluno*. Esse *aluno não vai aprender com ele*, né? Ele precisa sair dessa zona de conforto e *criar uma dinâmica nova de aula com o uso daquilo que o aluno dele domina*.

João: O negócio que eu acho muito importante, mais muito importante, eu aprendi com uma professora. Ela estava me falando *como fazer um dicionário de conceitos históricos, enfim. A gente tem que caprichar no roteiro*. Não é só falar: «faz isso!», “cinquenta e cinco minutos”. Faz um arquivo manual, você acessa aqui, você pega um texto aqui, você põe isso e tã tã tã. *Eles são bons, eles só precisam de orientação. O roteiro é o principal, tem que estar muito bem caprichado, que é meio que ensinar o letramento, sabe?* Dar um caminho. Como ele se alfabetizar, como é a tarefa que ele tem que fazer. Ó, quantas vezes a gente na faculdade, o professor passa um trabalho e a gente: “meu, o que o professor quer? O que o professor quer?”, saca? E não descobre. Aqui, é a mesma coisa, tem que caprichar, tem que fazer um manual muito esboçado.



Cabe destacar aqui que o professor como autoridade em sala de aula continua sendo fundamental para garantir com que os alunos assumam responsabilidades dentro do processo escolar, sem, no entanto, tomarem um rumo completamente alheio ao que ocorre ao seu redor. Inclusive, os docentes precisam revisitar suas próprias práticas profissionais para que se sintam confortáveis em se envolverem com recursos digitais e, com isso, também ofereçam oportunidades para os aprendizes entrarem em contato com novas mídias ou até mesmo usarem mídias já conhecidas de forma criticamente engajadas. Como já tratado anteriormente, a “descoberta guiada”, sugerida por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é fundamental para que os aprendizes sigam seus próprios percursos de aprendizagem de maneira orientada, mas de forma a assegurar seu papel ativo no processo – o que pode ser observado na narrativa de João quando afirma que “Eles são bons, eles só precisam de orientação. O roteiro é o principal, tem que estar muito bem caprichado, que é meio que ensinar o letramento, sabe?”. O professor João ilustra de forma muito significativa a reflexão de que alunos e professores aprendem juntos, quando narra o aprendizado que teve, quando uma professora o ensinou a colocar especial atenção em orientar os estudantes antes de passar qualquer tarefa.

Retomamos o primeiro excerto, agora para focar nessa narrativa o relato do professor João que diz ter procurado ajuda com outros profissionais para “aprender a ensinar” com tecnologias digitais:

João: Bicho, tem muito disso, é o que eu mais gosto, *a gente aprende muito com a experiência e com o que o outro fez*. [...] Cara, olha onde que eu aprendi as coisas. Eu coloquei “GEG” no Google. A Google tem uns GEG (Grupo de Educadores Google). [...] E aí com a pandemia, o que eles fizeram, colocaram tudo on-line para o Brasil todo e chamava gente da Bahia, gente de Campinas, gente de São Paulo, gente de Salvador...de tudo que é canto do Brasil, especialistas falando: “olha, gamificando suas aulas, série de aprendizagem divertida”. E cada professor, sei lá, um encontro que junta cinco professores, uma live, eles falam: “olha, nessa aula eu usei o Google, usei isso e usei aquilo e fiz isso em sala de aula”. Eles falam tudo e além de falar o que eles fazem... olha, o Escape Room⁶, o Escape Room eu aprendi aqui. [...] Eles costumam deixar o link de tudo que eles usaram, já deixa disponível assim. Deixaram o esqueleto de Escape Room para eu ver como funcionou, ter acesso. Se eu quisesse usar, só colocava minha cara. *Bicho, isso que a internet trouxe, que a pandemia trouxe, foi maravilhoso. Foi incrível a experiência*, tem o que? Uns setenta vídeos. Eu comecei a ver um monte, um monte, monte. Você aprendendo como usar os recursos em sala de aula. E o professor vai falando: “ah, sabe as portas que eu fiz, daqui que eu tirei”. E com a questão da metodologia ativa, “olha, faz os seus alunos criarem, faz eles mesmos criarem, eles mesmo se organizarem, você dá a porta e eles colocam os links”. Você tá entendendo? Aí, eu fui pegando sacadas.

A percepção de que os professores aprendem em conjunto com seus pares à medida que compartilham experiências e desafios em comum, é explorada na ideia de comunidades de prática que se revelam como espaços em que docente experientes e/ou novatos se

⁶ *Escape Room* é um jogo de enigmas, em que os participantes descobrem pistas e resolvem desafios em um ou mais ambientes (virtuais ou não), para que consigam “escapar da sala” em um tempo determinado.



desenvolvem profissionalmente à medida que se engajam na solução de problemas compartilhados, como explicam Calvo, El Kadri e Gimenez (2019). De acordo com as autoras, uma das características de uma comunidade de prática é o sentimento de pertencimento que o domínio de um conhecimento em comum produz, que conecta pessoas e serve de fio condutor para o aprendizado. A diversidade e a divergência de opiniões são fundamentais em uma comunidade de prática. A aprendizagem profissional, nesse caso aventado por João, pode ser vista como uma forma de participação social, ao permitir a transformação de identidades a partir de interações focadas nas práticas da comunidade e na construção de sentidos. Como podemos observar, João não só aprendeu sobre como fazer um “Escape Room” em ambiente virtual, como também incorporou essa prática com seus alunos. Ou seja, o conteúdo visto na comunidade que ele acessou em busca da ajuda de seus pares é (re)apropriado e cria novos significados junto aos seus alunos.

Nos extratos a seguir, lemos os impactos das TDIC nos fazeres de seus alunos e na percepção dos docentes sobre os materiais didáticos:

Laís: Eu tenho um projeto com as turmas de Ensino médio que é o “Café Literário”, que é um dia que a gente faz um café da manhã gostoso, assim, e discute algum conteúdo que pode ser um livro. [...] Cada um leva uma contribuição, e aí *a gente monta uma coisa juntos*. E aí, por exemplo, esse ano, no segundo ano do Ensino Médio, *a gente leu um livro* chamado “Terra Sonâmbula” e a gente construiu um mural de releitura do “Terra Sonâmbula”. É um livro *muito sensível, difícil, não é o português brasileiro, é o português falado em Moçambique, na África*, então é português, mas não é o nosso, né? [...] E aí, teve *uma aluna que fez um trabalho incrível e o trabalho dela era um vídeo. Ela criou uma música, e aí ela combinou trechos do texto literário com a música que ela compôs e ficou incrível, ficou superlegal o vídeo, só que não dava para pôr no mural*. Então, *ela criou um QR Code para colar no mural, para que passasse por ali, escaneasse e visse o vídeo dela na hora*. Então, *vai muito além, ultrapassa o ambiente mesmo físico da escola*.

João: E aí, sei lá, eu estou falando de maio de sessenta e oito. “Putz, *eu lembrei de uma imagem que não estava no meu slide*” e o que eu faço? *Eu pego aqui na internet, enquanto estou falando com você mesmo*, já peguei, vou lá e já jogo a imagem, você sacou? É uma dinâmica que eu falei: “*pô, o professor que manja das ferramentas digitais aí... nossa! Faz um estrago*”. Eu consigo fazer paralelo com qualquer coisa, eu consigo fazer uma aula bem dinâmica. Porque às vezes é planejada, só que... às vezes, principalmente em humanas isso acontece, a reflexão vai para um outro caminho. Aluno *te faz uma pergunta e você: “putz, nossa, tem uma fotografia, uma imagem daquilo”, e você vai lá, procura e acha, você sacou?*

João: *Eu gravei um áudio, como fosse um pequeno episódio de podcast*, de quatro minutos, e que eu resumia tudo isso aqui. Aí, o aluno leu, ouviu, e aí ele ouviu depois. Olha, *como tem visual, tem áudio. Cara, nunca ele vai olhar a apostila, apontar o dedo na apostila e vai sair áudio. Tá entendendo?* Aí, eu vi. Bicho, olha só como ainda *o material persiste como obsoleto*. A sala de aula, já teve o quê? Aquela época de passar filme que o professor colocava aquelas televisões em tubo, já teve aquela época de passar o passador, foi mudando a infraestrutura da sala de aula. Só que *o material ainda permanece*, o aluno tem isso. Ele tem muito recurso na internet, muito. Logo, o que me deixou claro assim, *nas tecnologias é como o material é dispensável*.



Os trechos destacados com nossa ênfase nos remetem a Kalman e Guerrero (2013), que apontam um fato curioso na relação entre alunos, professores e tecnologias. Embora, na maioria das vezes, alguns jovens possam estar mais “conectados” com as novidades digitais e dominar melhor seus recursos do que os professores, é bastante provável que ambos irão aprender juntos a encontrar interfaces entre mídias digitais e os processos educacionais. A professora Laís narra uma situação em que sua experiência foi exatamente essa. Ao tentar construir outras dinâmicas em sala de aula para aproveitar alguns recursos de mídias digitais e driblar as dificuldades que encontrou dando aula no modo remoto, a docente evidencia um aprendizado compartilhado com os estudantes. Inclusive, ela admite que algumas novas experiências funcionaram e outras não.

Os dois docentes também refletem acerca de seus próprios aprendizados no contato com as tecnologias digitais, com destaque para a transformação do modo de planejar suas aulas, abordar conteúdos e incorporar recursos digitais para chegar a resultados que, segundo eles mesmos apontam, não seriam possíveis sem a presença desses recursos durante as aulas. A professora Laís, por exemplo, incluiu uma produção multimodal inédita dentro de um antigo projeto pedagógico realizado com suas turmas de Ensino Médio, e percebeu como sua aluna lançou mão de recursos das tecnologias digitais para produzir textos multimodais que extrapolam os limites impostos pelos espaços físicos presenciais da escola e por materiais didáticos impressos, como também destaca João – já que os estudantes não poderiam “apontar o dedo” para a apostila para ouvir um podcast, por exemplo.

Saber inserir as tecnologias digitais e acessar suas potencialidades tem efeitos no posicionamento do docente frente à instituição em que atua e aos seus alunos, segundo Kalman e Guerrero (2013). Mas esse é um processo que requer um remanejamento das relações de sala de aula, em uma constante adaptação do planejamento pedagógico a fim de que a aprendizagem vá além do domínio técnico de aparatos, permitindo a abertura de horizontes na construção de entendimentos em diversas linguagens e suportes. É possível constatar essa ideia na narrativa da professora Laís, quando ela afirma que uma de suas preocupações é integrar os estudantes e seus dispositivos móveis às dinâmicas das aulas.

Ainda em relação aos excertos das narrativas supramencionadas, concordamos com a visão de Conte, Kobolt e Habowski (2022, p. 10), que abordam a leitura e a escrita em meio à cultura digital a partir de um viés crítico. Recorrendo a múltiplos olhares, em especial à pedagogia hermenêutica e aos estudos dos letramentos, os autores afirmam que “[a] crise na educação e nos processos de ensino surge por conta da ausência desses momentos interpretativos e compreensivos da leitura digital e das contradições humanas,



visto que a produção de um saber partilhado e comprometido com a reflexão ainda não acontece”. Nessa direção, entendemos que as narrativas dos professores Laís e João dão visibilidade ao processo de entrelaçamento entre as suas práticas pedagógicas e as tecnologias digitais tanto no que diz respeito aos instrumentos e recursos utilizados por seus alunos quanto a suas próprias elaborações. No entanto, não há nas falas desses docentes um indício claro de que os textos digitais e/ou suas práticas sejam abordados de modo reflexivo-interpretativo, a fim de que possam ser aventadas questões referentes às “contradições humanas” – o que aponta em direção a uma visão romantizada desses “recursos”, que parecem ser abordados (e empregados) mais como instrumentos/ferramentas, e não como produtos culturais.

Em face às narrativas dos dois docentes, ainda que se trate de relatos de professores que atuaram no ensino remoto em um contexto que pode ser considerado digitalmente privilegiado (especialmente diante dos índices que apontam as marcas da exclusão digital), está claro que lidar com os impactos das TDIC na educação continua sendo uma tarefa tão possivelmente desejável quanto muito desafiadora. Há uma complexa teia de relações que se estabelecem entre as expectativas e diretrizes das escolas, as exigências curriculares e as práticas escolares já consolidadas. É como se os professores, ao olharem para seus próprios contextos, fossem colocados na situação de “[...]aprender a fazer o que já fazem, em um processo de mudança de sua prática”, como sugerem Kalman e Guerrero (2013, p. 261, nossa tradução).

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa que teve por objetivo discutir interfaces entre tecnologias digitais e práticas docentes na Educação Básica, a partir das vozes de docentes que atuam em um contexto de ensino em que o acesso às TDIC é tão possível quanto desejável. Para tanto, adotamos a perspectiva narrativa como método que materializa as visões e dá a ver as subjetividades dos participantes do estudo – que se encontram no rol de uma parcela que consideramos ser privilegiada no que diz respeito à temática abordada. Os dois participantes atuam em uma escola particular, em uma grande metrópole, destinada a atender alunos advindos majoritariamente de classe média alta e que, em suas vidas pessoais, têm acesso a equipamentos, internet de banda larga e que, portanto, estão mais familiarizados com essas tecnologias. Além disso, é fato que a escola tem recursos e vontade gerencial para investir em estruturas voltadas ao ensino mediado por TDIC – o que optou por fazer mediante a adesão aos produtos da Big Tech Google.



Diante desse quadro, estamos cientes de que os extratos dos dados aqui analisados não representam o todo de que foram retirados, assim como também não podem ser tomados à conta de generalizações sobre as diferentes e desiguais realidades vivenciadas nos múltiplos contextos educacionais de um país das proporções do Brasil. Porém, acreditamos que os trechos das narrativas desses docentes nos permitiram alavancar alguns insights que podem nos ajudar a refletir, de modo prático, acerca das discussões teóricas que elencamos e a partir do diálogo com as leituras que fizemos de múltiplos trabalhos situados no âmbito dos estudos dos (multi)letramentos.

A nosso ver, há alguns aspectos a serem considerados a partir das falas desses dois docentes. Primeiramente, é fato de que, embora a instituição em que eles atuem venha empregando esforços e recursos financeiros na implantação de uma rotina mais “tecnologizada” nas aulas desde 2016, esses professores não se sentiam realmente preparados e/ou confortáveis para ensinar com TDIC quando o ensino remoto emergencial nos surpreendeu a todos. Por isso, refletindo sobre suas experiências, relatam que foram à busca tanto de outros colegas de profissão quanto do conhecimento compartilhado pelos próprios estudantes, a fim de cumprir suas tarefas, naquele período.

Outro aspecto que merece menção é o fato de que, após o retorno presencial, algumas práticas e recursos pedagógicos que foram considerados muito bons, efetivos, úteis e interativos durante o ensino on-line, não foram percebidos da mesma forma quando do retorno aos espaços físicos da escola. Isso nos faz questionar até que ponto todo o investimento material em aparatos e plataformas, feito com o intuito de “atualizar” as práticas didáticas da escola, são de fato efetivos e empregáveis, quando confrontados com as rotinas escolares. Fica claro que, da parte desses docentes, não houve resistências, medos ou supostas aversões para a adoção dessas tecnologias, muito pelo contrário. Ambos demonstraram ter empreendido esforços no sentido de repensar sua própria aprendizagem profissional e práticas, buscando caminhos para atualizá-las com o apoio dos recursos digitais que estavam disponíveis.

Diante dessa constatação, é pertinente questionar os motivos para que essa supostamente desejável inserção de TDIC em fazeres escolares ainda seja um paradoxo: o contexto é materialmente adequado (em termos de recurso); as ditas plataformas educacionais desenvolvidas por uma grande empresa estavam disponíveis; os docentes haviam recebido (algum tipo de) formação com nomeados especialistas e, finalmente, há vontade (e ação) por parte desses profissionais. Assim, qual/quais seriam os empecilhos, trâmites e/ou motivos a serem estudados?



Será que, de fato, é preciso realmente insistir em uma maior (e maciça) presença dessas tecnologias nas aulas para que se caminhe em direção às tão desejadas mudanças educacionais? Em caso positivo, em que/quais contextos isso seria de fato mais desejável? Seria o letramento digital talvez mais produtivo se inserido nas rotinas de escolas públicas, em que boa parcela da população escolar está entre os números que registram a exclusão digital? Seria esse desejo por tecnologizar digitalmente as aulas presenciais uma espécie de fetiche destinada a atender uma visão neoliberal de educação dedicada à manutenção de um colonialismo digital que alimenta poucos, à custa de muitos?

Deixamos aqui essas (e quem sabe outras) indagações decorrentes de nosso trabalho, na esperança de que possam fomentar futuras discussões, a fim de que possamos pensar caminhos que estreitem a pesquisa e a pós-graduação da escola e para que, respeitadas as pluralidades e contextualidades locais, possamos contribuir para que nossos trabalhos na academia tenham efetivamente, em alguma medida, impacto social.

Referências

AIMI, Deusodete. R. da S.; MONTEIRO, Filomena. M. de A. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, v. 11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8403>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus editora, 2013.

AZZARI, Eliane F. Teachers' Perspectives on Digital Technologies and Educational Practices: Challenges and Resilience in a Brazilian Public Educational Context. **The Barcelona Conference on Education 2022: Official Conference Proceedings**, 2022. <https://doi.org/10.22492/issn.2435-9467.2022.10>.

AZZARI, Eliane F., *et al.* Digital technologies, public school, and literacies: research in pandemic times. In: Comitê gestor da internet no Brasil. (Org.). **TIC Educação. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. 1ed. São Paulo: NIC.br, 2021, v. 1, p. 287-295.

BASTOS, Liliana. C.; BIAR, Liana. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A**, v.31, n. especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502015000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRETON, Hervé. **L'enquête narrative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2022.



CALVO, Luciana; C. S; EL KADRI, Michele.; GIMENEZ, Telma. Teachers learning about English as a lingua franca on Facebook: insights from a community of practice. **Estudos Linguísticos e Literários**, 147-168. 2020.

CARVALHO, Tássio M. de. *et. al.* Análise Crítica da Pesquisa Narrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17743>. Acesso em 17 mar, 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. 15. reimp. Trad. Roneide V. Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTE, Elaine; KOBOLT, Maria Edilene P.; HABOWSKI, Adilson C. Leitura e escrita na cultura digital. **EDUCAÇÃO**, Santa Maria, v. 47, p. 1-30, 2022. <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43953>.

CUNHA, Maria Amália; Coutinho, Priscila O. A pesquisa narrativa como pesquisa-formação. **ETD- Educação temática digital**, v. 25, e02301, p. 1-6, 2023.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill. PINHEIRO, Petrilson. A. **Letramentos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.

KALMAN, Judy.; GUERRERO, Elsa. A social practice approach to understanding teachers learning to use technology and digital literacies in their classrooms. **E-Learning and Digital Media**. 2013, p. 260–275. Disponível em: http://www.lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/ArticulosSS/Kalman_Guerrero_2013_A-Social-Practice-Approach.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

KNOBEL, Michele.; KALMAN, Judy. Teacher Learning, Digital Technologies, and New Literacies. In: KNOBEL, M.; KALMAN, J. **New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn**. Nova York: Peter Lang, 2016. p. 1-20.

KRESS, Gunther. **The New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003.

KWET, Michael. A ameaça nada sutil do colonialismo digital. **Outras Palavras**, 15 Mar. 2021. Disponível em: outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-ameaca-nada-sutil-do-colonialismo-digital/. Acesso em: 9 dez. 2021.

MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In TAKAKI, N.; MONTE MOR, W. (orgs.) **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p. 267-286.

MUYLAERT, Camila. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. esc. enferm. USP**, n. 48 v.2, dez 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.



PINHEIRO, Petrilson. Letramentos a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **ReCeT – Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. Ano II, n. 1, out. 2010. São Paulo: EDUC.

SOUSA, Maria Goreti da S; CABRAL, Carmen Lúcia de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v.33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Recebido em: 24/03/2023

Aceito em: 15/01/2024