

SIMPÓSIO AT152

As tecnologias digitais na formação inicial de professores: desafios e impactos

CANUTO, Maurício

Instituto Singularidades e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
mau.canuto@gmail.com

THADEI, Jordana

Instituto Singularidades
jordanathadei@gmail.com

Resumo: A urgente necessidade de transformação da escola, em virtude das demandas do século XXI, tem colocado em pauta a discussão sobre a formação de professores. Atualmente, muitos são os desafios à formação do professor. Neste texto discutiremos alguns destes desafios e os impactos das tecnologias digitais e dos multiletramentos nas práticas de sala de aula, refletindo sobre que professor precisamos formar.

Palavras-chave: Formação de professores; tecnologias; multiletramentos.

Abstract: The urgent necessity of school transformation due to what's going in the 21st century brings to discussion the kind of teachers in service needed. Currently, there are many challenges regarding teacher in service. This paper discusses some of them. It also discuss how digital technology impact and multiliteracy in classroom ordinary practices could reflect in what kind of teacher we need to form.

Keywords: teacher in service; technology; multiliteracy.

Introdução

A urgente necessidade de transformação da escola, em virtude das demandas do século XXI, tem colocado em pauta a discussão sobre a formação de professores. “Educação para o novo milênio”, “Professor do século XXI”, “Educação inovadora” etc. nomeiam cursos, tendências e discussões sobre a formação de professores na atualidade.

Formar professores no contexto deste milênio é, ou deveria ser, muito diferente de formar professores como há trinta ou quarenta anos, quando ainda

predominava o ensino conteudista, quando os letramentos eram bastante voltados à cultura escrita impressa e não se falava em multiletramentos¹, quando as tecnologias disponíveis para o ensino eram poucas, analógicas e evoluíam a passos bem mais modestos do que hoje em dia. Atualmente, muitos são os desafios à formação do professor. Neste texto discutiremos alguns destes desafios e os impactos das tecnologias digitais e dos multiletramentos nas práticas de sala de aula, refletindo sobre que professor precisamos formar.

Formação de professores e seus desafios

O encurtamento dos cursos de docência gerou a sensação de insegurança e de despreparo do formando para o enfrentamento das práticas de sala de aula. Aliás, melhor dizer enfrentamento das práticas de tutoria, mentoria e/ou mediação da construção do conhecimento, independentemente de em sala de aula física, virtual ou em qualquer espaço de aprendizagem, pois hoje reconhecemos e valorizamos o bairro, a cidade, os museus, as feiras, as salas virtuais, as redes sociais etc. como alguns destes espaços. Esse encurtamento dos cursos, no entanto, foi muito mais baseado em cortes de disciplinas do que na reestruturação curricular para uma formação condizente com as necessidades da escola e dos alunos de hoje.

Outro desafio à formação do professor decorre dos muitos anos de predominância de um ensino excessivamente teórico e, na maioria das vezes, pautado na transmissão de conteúdos e em um currículo tradicional e distante dos saberes construídos socialmente. Esta perspectiva de ensino perpetuou por algumas décadas a valorização de saberes determinados exclusivamente pela escola, impermeável aos conhecimentos e às culturas dos alunos, e de didáticas pouco variadas (e pouco democráticas) de construção de saberes pelos futuros professores, levando-os a reconhecer como práticas válidas de ensino apenas aquelas vivenciadas em sua formação docente que, na maioria das vezes, não se diferenciavam muito daquelas experimentadas enquanto alunos da educação básica. Tais experiências podem justificar o estranhamento por parte de alguns alunos de docência às metodologias ativas² de ensino, que rompem com modelos cristalizados ou que não correspondem mais às formas de aprendizagem no mundo de hoje e às necessidades de um professor que vai lidar com o jovem contemporâneo, curioso, criativo, ativo e participativo no mundo virtual e na esfera social e política.

Para o aluno de docência, a transformação de ouvinte passivo de aulas expositivas em construtor de conhecimentos não se dá automaticamente. Compreender os porquês das metodologias ativas e da desconstrução dos papéis tradicionalmente atribuídos ao aluno e ao professor, ressignificando-os conforme concepções contemporâneas de escola, de ensino, de

¹ Abordaremos o conceito de multiletramentos na seção: multiletramentos e as transformações nas práticas de sala de aula.

² As metodologias ativas de ensino permitem e incentivam o aluno a sair do papel de ouvinte e receptor de conhecimento e o professor a sair do papel de transmissor de conhecimentos. Nestas metodologias, o professor propicia condições para que seu aluno construa conhecimentos individual ou coletivamente.

aprendizagem, de aluno, de professor e de espaços de aprendizagem é fundamental para uma atuação docente no século XXI.

Acreditamos que isso envolva mais um desafio, a reflexão sobre a própria prática. A formação reflexiva do professor, primeiramente, é muito pouco presente nos cursos de docência. Em segundo lugar, não se aprende a refletir sobre a prática de um dia para o outro ou pela simples recomendação dos formadores de professores ou pelo estudo teórico, apenas. Olhar a própria prática e percebê-la criticamente ou seus aspectos essenciais é um processo que demanda tempo, exercício, orientação e abertura para estar constantemente se questionando sobre o seu fazer pedagógico, algo com que os alunos docentes pouco têm (ou tiveram) contato. Além disso, o círculo reflexivo não se esgota no olhar crítico da própria prática, mas no estudo e criação de práticas alternativas e nova experiência.

De modo geral, os estágios de docência não são acompanhados reflexivamente, mas perpetuam o cumprimento de uma exigência burocrática. Se queremos que o professor em formação atue de modo a refletir sobre a sua atuação, a propiciar práticas contextualizadas, a propor situações que favoreçam a atuação sobre problemas reais, a favorecer a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos, dentre outros aspectos, é preciso que o aluno de docência vivencie estas práticas em sua formação.

Por fim, um desafio que parece se apresentar de maneira contraditória é o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas. Não há dúvidas de que as crianças e jovens de hoje, com exceções cada vez mais raras, desde muito cedo, constroem letramentos digitais e experimentam práticas multiletradas. Em contrapartida, sabemos também que muitos dos jovens letrados digitalmente fazem pouco uso deste letramento ou têm pouco conhecimento sobre o funcionamento das tecnologias digitais para fins escolares ou acadêmicos. Nosso aluno de docência não apresenta um perfil muito diferente. Usuários de redes sociais e da *web* para diversos fins e de aparatos tecnológicos diversos (computadores, *e-readers*, celulares, *smartphones*, caixa eletrônico, *games* etc.), os alunos de docência, de modo geral, não identificam possibilidades de uso das tecnologias digitais para muito além dos recursos de vídeo, seja para assistir ou, na melhor das hipóteses, para produzir, com poucos recursos de edição. Não é incomum o professor se apegar à necessidade de aplicativos específicos para o ensino de conteúdos, apenas, desconsiderando as diferentes possibilidades de atuação de interação dos sujeitos na *web* (segurança, ética, confiabilidade, mecanismos de busca rápida, mecanismos de pesquisa, interações sociais, interações profissionais, autoria, colaboratividade, sincronicidade etc.). Possibilitar que o aluno de docência compreenda as novas formas de comunicação e de interação e as novas linguagens (multimodais) possibilitadas pelas TDICs e o impacto destas interações e linguagens nos modos de aprender é fundamental à sua formação como professor, o que não se concretiza a não ser por experiências significativas de uso destas tecnologias para fins escolares.

O professor não ensina o que diz, mas o que ele é e faz na sala de aula

O título deste tópico traduz o que entendemos por *vivenciar o currículo*, que significa o aluno de docência vivenciar, na sua formação, as práticas que se espera que ele desenvolva como profissional. Entendemos que não formamos um professor inovador usando metodologias tradicionais; não formamos um professor criativo apresentando propostas fechadas e engessadas; não formamos um professor mediador da construção do conhecimento sendo meros expositores de conteúdos; não favorecemos que um professor valorize diferentes saberes impondo a cultura escolar como única; não preparamos um professor para lidar com os problemas da realidade social ensinando apenas conceitos e teorias; não favorecemos a formação de um professor antenado ao mundo tecnológico e suas possibilidades didáticas usando giz, lousa e dispositivos impressos, apenas. Enfim, não é possível formar um professor que eduque para a vida, com base em letramentos exclusivamente escolares³.

É preciso que haja coerência entre a formação e a prática docente. Se esperamos da Educação Básica a formação de crianças e adolescentes protagonistas na construção dos seus conhecimentos, é de se esperar que seus professores também tenham vivenciado algum protagonismo e que suas experiências como aluno (pelo menos na formação docente) tenham extrapolado o “recebimento” de informações pela mera transmissão e o estudo de disciplinas estanques. É de se esperar que os professores, em sua formação inicial, tenham vivenciado experiências que se aproximem de propostas instigantes, desafiadoras, contextualizadas, interdisciplinares e socialmente relevantes. E é de se esperar que estas experiências sejam ferramentas para o desenvolvimento de competências⁴ docentes para a efetivação dos direitos de aprendizagem garantidos aos alunos da Educação Básica.

Mello (2000) faz uma importante análise da formação inicial do professor da Educação Básica, relacionando-a, dentre outros aspectos, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o que ela prevê, como garantias, para este segmento educacional. Para a pesquisadora, a formação de professores deve desenvolver capacidades docentes que viabilizem a efetivação das determinações da lei. Para isso, segundo ela, a formação inicial do professor não pode ser tratada como qualquer outro curso superior, devido ao seu papel estratégico para a educação do país.

Acreditamos que o desenvolvimento de projetos, a aprendizagem baseada em problemas, as atividades colaborativas, o levantamento de hipóteses e a pesquisa orientada, a autoavaliação, a co-criação de produtos, os

³ O termo *letramento escolar*, segundo Thadei (2006), é encontrado na bibliografia especializada sob duas conotações. Uma delas, referindo-se ao tipo de letramento desenvolvido dentro da escola, sem que se atribua a isso um julgamento positivo ou negativo. E outra, como um letramento restrito e insuficiente às demandas de uma sociedade mais ampla que a escola, um letramento que não capacita os sujeitos para os usos da leitura e da escrita fora dos contextos escolares (Soares, 1998; Rojo, 2001, Jurado, 2003, Figueiredo, 2005). No presente contexto, adotamos a segunda conotação.

⁴ Compartilhamos da concepção de competências adotada por Mello (2000), segundo a qual, a competência não é o conhecimento de ou sobre algo. É a capacidade de usar esse conhecimento para o enfrentamento de situações concretas.

feedbacks progressivos⁵, as assembleias e as tomadas de decisões, o aprender a aprender, o uso de tecnologias como recursos educacionais etc. não devem ficar restritos à formação de crianças e adolescentes. Devem sim, integrar a formação do professor, como modos de vivenciar o currículo. A esse respeito, concordamos com Mello (2000, p.102) ao afirmar que “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo.” Mello (2000, p.102) afirma ainda:

“A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão.”

Este pensamento justifica o termo *simetria invertida*, usado pela pesquisadora e entendido como a possibilidade de “uma experiência isomorfa” (MELLO, 2000, p.102) à experiência que o aluno de docência deve propiciar a seus futuros alunos, ressaltando-se as diferenças etárias e as peculiaridades de crianças e adolescentes da Educação Básica.

No entanto, acreditamos que tão importante quanto compreender os processos de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, a partir da vivência de diversas situações formais de aprendizagem, é discutir os porquês de cada prática desenvolvida. Usar feedbacks automáticos ou personalizados em tal situação? Por que essa escolha? Em que esse recurso seria diferente do outro? Usar um fórum virtual de discussão ou promover um debate regrado em sala de aula? Por quê? Quais as vantagens e desvantagens de um sobre o outro para uma dada situação? As ações desenvolvidas foram válidas? Em quê? A escolha foi acertada? O que poderia ter sido feito diferente e para que fins? Como posso propor uma nova experiência, a partir das respostas a estes questionamentos? Estas são apenas algumas das perguntas que um professor precisa fazer sobre suas ações. Entender e saber explicar as suas ações são passos importantes para a reflexão sobre a própria prática.

Mas a reflexão não deve ser uma tarefa solitária. Estudos (KORTHAGEN, 2012) indicam que a reflexão por pares é frequentemente mais eficaz que a tentativa do formador de promover a reflexão em seu aluno de docência, além de preparar esse aluno para a formação profissional contínua e coletiva / colaborativa, contrabalançando o individualismo que marca o ensino nos dias de hoje.

Para que a reflexão impacte a prática docente, é preciso que ela seja sistemática. De acordo com Korthagen (2012), é benéfico que a reflexão seja sistemática e que a estrutura desta reflexão seja explicitada, a fim de que se identifiquem suas dimensões cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais, evitando-se uma reflexão superficial de análise de problemas e apontamento de soluções. Concordamos com o apontamento do autor, mas sentimos a necessidade de acrescentar a dimensão da interação às que

⁵ Aqueles que não apenas informam o erro ou o que precisa ser aprofundado, ampliado ou revisto de alguma forma, mas que também ajudam o aluno a vislumbrar os possíveis caminhos para a alteração necessária.

integram as dimensões da reflexão pelo professor, uma vez que consideramos ensinar e aprender processos interativos, nos quais quem ensina também aprende, ou seja, constituem-se ações de mútua transformação (THADEI, 2018).

Por fim, é singular refletir sobre as maneiras de reflexão usadas pelo professor, comparando-as às estruturas de reflexão de algum modelo construído com bases teóricas, como forma de identificar sua eficácia ou não. A esta prática de refletir sobre o modo como estamos refletindo sobre nossa ação docente, chamamos metarreflexão⁶.

Multiletramentos e as transformações nas práticas de sala de aula

Desde o final do século passado, alguns estudiosos contemporâneos têm se dedicado ao estudo do conceito dos termos *letramento* (Soares, 2004; Rojo, 2004; entre outros), *letramentos e/ou letramentos múltiplos* (Rojo, 2009; Street 1995/2015); e, mais recentemente, Multiletramentos (New London Group⁷, 1996/2000; Cope & Kalantzis, 2000; Rojo, 2012, 2013; Rojo & Barbosa 2015; Liberali et al, 2016), o que proporciona uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos de: letramento, letramentos múltiplos e multiletramentos.

As novas demandas sociais do século XXI, como discutido anteriormente, estão permeadas pelo avanço rápido do uso da tecnologia digital e da velocidade que a informação chega, por exemplo, nas mãos das pessoas por meio do uso de *Smartphone*, *Tablet*. Podemos considerar que no cenário atual – era pós-moderna – a velocidade da informação vai na contramão do processamento da informação e do conhecimento, visto que o tempo de assimilação (cognição) é diferente da velocidade das informações que circulam. Outro fator presente no processamento do conhecimento na atualidade refere-se ao não reconhecimento reverenciado com valor exagerado, por exemplo, que os sujeitos, na sua maioria jovens e crianças, fazem para os aparelhos digitais e como esse uso excessivo cria outras possibilidades de produção de sentido. Canuto e Mine (2015) fazem uma discussão similar ao destacarem que as novas demandas sociais e da escola (uso da tecnologia; internet; TDICs) relacionadas com a produção de novos saberes pressupõe que “ampliemos o escopo de análise sobre as relações entre sujeito e objeto, os impactos dessa relação e as formas de produção de conhecimento em seus diversos aspectos, quando nos amparamos numa perspectiva sócio-histórico-cultural”.

Essa ideia vai ao encontro da discussão feita por Rojo, ao afirmar que os processos de letramentos “(...) **buscam recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles**

⁶ Para um maior aprofundamento, consultar Shön, Smith e Giroux.

⁷ The New London Group é o modo como se denominou o grupo de pesquisadores que, em 1994, se reuniu em New London para discutir os caminhos do letramento. Esse grupo era formado pelos seguintes pesquisadores: CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James Paul; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin; LO BIANCO, Joseph. O grupo escreveu um manifesto publicado em 1996 e reproduzido no livro de Kalantzis e Cope (2000); o texto original intitulava-se *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review* (1996).

valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos” (ROJO, 2009, p. 98). Os usos e práticas sociais de linguagem, na perspectiva dos multiletramentos, ampliam a nossa ótica para repensar uma política educacional que questiona a qualidade da educação e novos espaços de formação, neste caso, também, a formação de professores. Em outras palavras, a compreensão e valorização de novos espaços de circulação: o bairro, a cidade, as praças, os museus, as redes sociais, etc., como mencionado anteriormente. O Cenário mundial aponta que as comunidades (nações) vivem numa sociedade não de lugares, mas de fluxos. Na era da informação, ter ou não ter acesso à educação, altera essa compreensão de lugares e fluxos. Podemos considerar que temos uma sociedade com múltiplas possibilidades de aprendizagem, não apenas as oportunidades de aprendizagem oferecidas na escola. Espera-se uma sociedade capaz de ressignificar os espaços de aprendizagem que, porventura, se constitua enquanto “sociedade aprendente”. Isto é, uma sociedade de aprendizagem ampla, visto que defendemos uma escola plural na construção de novos saberes e fazeres que oportunizem novos modos de pensar e agir ressignificando o papel da escola, do professor, do aluno e da educação.

Nesse quadro, entendemos que o conceito de Multiletramentos é mais adequado quando investigamos os usos e práticas sociais de linguagem e/ou os modos de ler e escrever contemporâneos nas civilizações de interface midiáticas. O conceito de multiletramentos rompe com a visão centrada nas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) do indivíduo alfabetizado que domina a tecnologia de ler e escrever escolares e valorizados. Isto é, a escola precisa se aproximar dos usos e práticas em diferentes contextos ligados às práticas culturais, pois os usos e práticas da leitura e da escrita variam através dos tempos e das culturas e enxergamos variações dentro da mesma cultura. A multiplicidade de linguagens, modos ou semioses presentes nos textos em circulação, como o hipertexto, exigem novos letramentos devido a sua estrutura que não é multi, mas hiper⁸.

Essa compreensão de Multiletramentos aponta para a importância de se entender que os conteúdos que os estudantes, conectados localmente e globalmente⁹, precisam aprender não são mais aqueles conteúdos considerados eruditos e pertencentes da tradição escolar, o que pressupõe uma mudança nos assuntos selecionados na escola, a fim de mudá-los, levando em conta às mudanças pelas quais as sociedades contemporâneas (mundo) estão diretamente ligadas. Pensar “*na vida que se vive*” (MARX; ENGELS, 1845-46/ 2006, p. 26), coloca a escola numa posição de perceber e entender que os sujeitos inseridos em propostas didáticas nas escolas, devem se preparar para lidar com questões reais na vida que fora da escola o coloca como agente nas interações. Liberali et all (2016) discutem esse novo paradigma, ressaltando que lidar com diferenças culturais e linguísticas se

⁸ Para um aprofundamento neste tema, consulte Lemke (1998).

⁹ Com a popularização do aplicativo WhatsApp, observamos sujeitos/usuários se comunicando simultaneamente (síncrona) com interlocutores que em um momento estão na sua frente e em outros estão a quilômetros de distância, mas em ambos os casos as práticas são as mesmas, o compartilhamento de mensagens por meio dessa interface digital.

tornou parte do dia a dia da vida profissional, cívica e particular com a qual a proposta de multiletramentos se propõe a trabalhar.

Propor essa aproximação da vida com os conteúdos escolares significa transformar o engajamento em participação social plena e equitativa. Rojo (2012) destaca que ao trabalharem com diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, os aprendizes têm ganhos importantes em termos metacognitivos e metalinguísticos e, também, em termos de reflexão crítica sobre sistemas complexos e suas interações. Essa definição se distancia do conceito de letramentos (múltiplos) que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

“O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p.13)”.

Rojo (2013) acredita que os multiletramentos são muito mais do que os usos e como se dão as práticas interativas. A autora entende que os multiletramentos afetam os modos como se dão as interações, porque se pressupõe *‘interações colaborativas’* que ultrapassam os modelos tradicionais, destacando uma visão dialética e dialógica que reforça a necessidade de se repensar os modos de pensar e agir na escola, por exemplo, como a sala é organizada, como os conteúdos são apresentados e os papéis de professor e aluno. Essa perspectiva de multiletramentos aponta para a compreensão das questões que estão implicadas na formação inicial de professores, como vimos discutindo aqui, visto que precisa levar em consideração a multiculturalidade (diversidade de conhecimentos), multimodalidade (diferentes modos de construir significados) e multimídia (artefatos pensados para criar, transmitir, recriar e produzir significados).

Tecnologias digitais na formação inicial do professor

A perspectiva multimidiática em que estão inseridos os jovens e crianças exige novos modos de conceber conhecimentos e realizar um currículo que integre, de forma mais atual, as culturas da escola com as culturas da vida. Na mesma direção deveriam caminhar os cursos de formação de professores, como já discutido neste texto.

Propomos duas discussões necessárias; a) os ambientes educativos continuam encontrando dificuldades em introduzir novos métodos de ensino e aprendizagem; b) a evolução tecnológica está à frente da evolução pedagógica. Segundo Almeida e Valente (2012), o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), integradas ao currículo, o que denominam webcurrículo, potencializa a compreensão do conhecimento e auxilia no desenvolvimento de aspectos teóricos, metodológicos e práticos. Essa perspectiva tem importantes impactos no fazer e refazer contínuo do currículo, no trabalho colaborativo, na produção de conhecimentos, na negociação de significados e na autoria (Almeida, 2010). Cabe à escola

estudar a construção de propostas curriculares que permitam superar a encapsulação do conhecimento e ultrapassar as barreiras do não científico e do científico, do monorrepresentacional, considerando a variabilidade de convenções de significado diversas, situações socioculturais e a gama de aspectos multimodais com os quais jovens e crianças interagem, como sugerido em Liberali et al (2016).

Diante desse quadro, apontamos que as tecnologias digitais favorecem o acesso às informações e à comunicação, através de dialógicos criativos, reflexões críticas, *insights*, diferentes motivações etc. Na realidade, Almeida (2010) Rojo (2013) Liberali et al (2016), afirmam que as novas tecnologias alteram nossos interesses, curiosidades e comportamentos, visto que os sujeitos e os objetivos vão sofrendo ressignificações de acordo com os processos interativos.

Como discutido neste texto, muitos professores fazem uso das redes sociais, no âmbito pessoal, mas não conseguem utilizá-las didaticamente em sala de aula. Nesse sentido, as tecnologias são associadas a um universo mecanicista; poucos professores conseguem utilizar as tecnologias digitais como redes de aprendizagem e colaboração e a cultura digital não está totalmente reconhecida e difundida nas escolas e universidades.

Um currículo pautado por uma formação a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural tem que considerar quem são os alunos e suas experiências com a escola, pois eles trazem novas formas de pensar e agir, além de demonstrar a necessidade de novas análises sobre os processos de ensino e aprendizagem e adaptações aos novos tempos. Behrens (2009) afirma que os alunos da atualidade dispõem de inúmeros recursos para pesquisar e buscar novas informações, independentes da intervenção do professor, o que sugere que os professores precisam saber o que fazer com as tecnologias em sala de aula.

Nesse quadro, é importante ressaltar os modos de pensar e agir na sala de aula e/ou nos cursos de formação de professores. Precisa-se considerar a multiplicidade de linguagens ou múltiplas formas de compreensão e de representação da realidade, que se materializam de formas múltiplas nos textos escritos e orais. Abordagem esta que passa a ser parte da discussão, elaboração, construção, implementação e reelaboração de propostas de transformação curricular, em consonância com os vários atores do contexto escolar que, em conjunto, constroem novos modos de trabalho, tendo como base o uso de múltiplas mídias e as demandas atuais.

Um grande desafio das instituições de ensino, na formação de professores, objeto desta discussão, é conseguir proporcionar desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para enfrentar as exigências de sociedades cosmopolitanas e tecnológicas, possibilitando que instituições, professores e ensino não se prendam a abordagens tradicionais e tecnicistas, reproduzindo práticas de memorização, reprodução e conservadorismo. Sendo assim, acreditamos que os cursos de formação de professores e as tecnologias aplicadas à educação devem favorecer que pesquisadores, alunos, gestores e professores compartilhem conhecimentos, criem e experimentem propostas curriculares desencapsuladas, por meio de mídia, tendo como base a Prática

Vivida, a Instrução Evidente, a Concepção Crítica e a Proposição de Transformação, The New London Group (1996).

Considerações finais

Pensar a formação inicial de professores, nos dias de hoje, e mediante as mudanças que precisam acontecer na escola básica contemporânea, é pensar uma formação ativa, reflexiva e multiletrada, o que, do nosso ponto de vista, significa uma formação que favoreça ao futuro professor o desenvolvimento de competências para lidar com as demandas do aluno contemporâneo, suas linguagens, seus espaços de interação, de aprendizagens e sua característica não mais de um consumidor da cultura produzida e/ou valorizada pela escola, mas de um produtor de culturas e linguagens. Significa uma escola aberta e permeável a diferentes referenciais culturais, linguísticos e midiáticos.

Assim, preparar o professor para lidar com o desencontro entre a escola vigente e alunos produtores de culturas e conteúdos é possibilitar que o professor amplie seus letramentos não apenas para o uso pessoal, mas para a sua formação quanto à incorporação contextualizada e significativa de tecnologias nas práticas pedagógicas, no sentido de compreender os novos textos, os novos gêneros textuais, as novas formas de interação, de escrita, de leitura, as multimodalidades e as hipertextualidades decorrentes da tecnologia que seus alunos já usam.

Não se trata de construir um repertório de práticas, atividades e ferramentas tecnológicas previamente elaboradas e conhecer como “aplicá-las” em sala de aula. Trata-se de compreender o que a tecnologia transforma nas práticas sociais dos alunos, como ela transforma e como a educação lida com estas transformações, incorporando a tecnologia de maneira significativa e ubíqua ao currículo escolar.

Acreditamos que um dos caminhos para isso é a integração de aspectos teórico-práticos da formação, a vivência de experiências autênticas, relevantes e contextualizadas de uso da tecnologia em sala de aula e de metodologias ativas de ensino e a reflexão e reconstrução constante destas práticas.

Referências

ALMEIDA, Alexander Moreira; GOLLNER, Angela Maria. **Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do ensino fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas**. 2012.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2009.
- CANUTO, Maurício; MINE, Tiago. **Colaboração e construção da autonomia: usos e possibilidades de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)**. Scitis –Revista Científica: São Paulo, 2015
- COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée de Camargo Campos. 3 ed., v. 2. Atualidades Pedagógicas: 1959.
- FIGUEIREDO, Laura I. B. de. **Gêneros discursivos e textuais: uma análise comparativa entre os PCN de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos e os Parâmetros em Ação**. [CD-ROM]. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL – PUC-SP, 2005.
- GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JOHN-STEINER, Vera. **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000.
- JURADO, Shirley G. de O. G. **Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório**. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL – PUC-SP, 2003.
- KEMMIS, Stephen. **Critical reflection**. In: WIDDEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.) Staff development for school improvement. Filadélfia: The Falmer Press, 1987, p. 73-90.
- KORTHAGEN, Fred A. J. **A prática, a teoria, a pessoa na formação de professores**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 36, 2012, 141-158.
- LIBERALLI, Fernanda Coelho. et al. **Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos**. Prolíngua (João Pessoa), v. 10, p. 2-17, 2016.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. I. **La cultura en La sociedad neoliberal**. 2 Ed. Madrid: Morata. 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MELLO, Guiomar Namo de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. In.: São Paulo em Perspectiva – 14 (1), 2000.
- THE NEW LONDON GROUP (1996) **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Cambridge. p. 9–37, 2000.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Editora Parábola: São Paulo, 2009.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade.** In.: Ver. ANPOLL, n. 11, 2011a.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In.: Signorini, I. (Org.), 2011b.

_____; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane, (Org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS.** Parábola, 2013.

____ e BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais.** Editora Parábola: São Paulo, 1999/2015.

THADEI, Jordana L. de M. **Temas Transversais e Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental: para além da transversalidade temática.** São Paulo. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL – PUC-SP. 2006

THADEI, Jordana. **Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores.** In.: Bacich, L; Moran, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. (2018).