

Prática Docente e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Formação de professores universitários

Deyse Mara Romualdo Soares¹

Luciana de Lima²

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar os discursos dos professores do Curso Audiovisual para professores da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2017.1, quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sua prática docente. De caráter qualitativo e natureza exploratória, consistiu em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. A coleta deu-se por meio de um questionário de sondagem, que possibilitou o conhecimento do tipo de ferramenta digital que eles utilizavam em sua prática docente; e permitiu fazer uma Análise de Discurso sobre como eles utilizavam essas ferramentas e, se não utilizavam, os motivos que os levaram a isso. Para a análise dos dados foram utilizadas técnicas de análise e interpretação do discurso, que se fundamentaram na Análise de Discurso *pêcheutiana*, de linha francesa. Diante dos dados, verifica-se que a maioria dos professores faz uso de alguma ferramenta digital. Observam-se padrões discursivos favoráveis e desfavoráveis, quanto ao uso delas em sala de aula, em sua prática docente. Percebe-se, em seus discursos, que as TDICs provocam um desconforto em relação às suas formas de uso em sala de aula. Além disso, a maioria não conseguiu descrever o “como” utilizam essas ferramentas em sala de aula. Considera-se importante que o professor saiba o que fazer com os recursos tecnológicos e como potencializar sua atuação nessa direção para que possa trabalhar também diante de uma concepção de construção do conhecimento que concebe a docência como um processo ativo do aluno.

Palavras-chave: Formação Docente. Tecnologia Digital. Análise do Discurso.

1. Introdução

A formação do professor, no contexto atual, tem se destacado nos debates educacionais, pois, diante do avanço tecnológico e científico, nos últimos anos a sociedade brasileira tem sido levada a viver momentos de transformações, provocada por profundas mudanças culturais, pressionada pela chamada globalização. Os desafios atuais postos aos professores universitários exigem dispor de ambientes que permitam a

¹ Licencianda em Letras Português – Universidade Federal do Ceará–Fortaleza, CE

² Professora Doutora em Educação – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, CE

Revista Tecnologias na Educação – Ano 10 – Número/Vol.25 –Julho 2018

tecnologiasnaeducacao.pro - tecedu.pro.br

autoria de conteúdos, a interação, a mediação pedagógica, a produção de conhecimento colaborativo e o desenvolvimento de competências na utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (ARAÚJO, 2007).

Com isso, as possibilidades tecnológicas atuais (de criar, ensinar, construir, entre outros) devem ser vistas pelos profissionais como ferramentas a serem exploradas, no intuito de trazer para o debate toda a sociedade envolvida com o ensino, de forma a agregar e multiplicar o interesse pelos temas a serem debatidos, passando por uma reforma nos currículos escolares e da academia (KENSKI, 2013).

Por conseguinte, a crescente incorporação das TDICs nos sistemas educativos constitui um conjunto de desafios frente à formação de professores. Maiores desafios são apresentados aos formadores de formadores, que devem refletir sobre o uso pedagógico e didático das TDICs nos contextos de ensino dos futuros professores (MERCADO, 2013). E um desses desafios é atribuído às práticas de letramento digital.

Essas discussões são debatidas desde o século passado, sobre a formação docente quanto às novas tecnologias inseridas na vida social do aluno. Em seus estudos, Mercado (1998) discute sobre o papel do professor, que é de estar engajado nesse processo de inserção, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorada em um determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da prática pedagógica docente e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando-os, através da apropriação desta nova linguagem, a inserirem-se na contemporaneidade.

A justificativa principal para o trabalho ocorre pela reflexão acerca da formação e prática docente na sociedade contemporânea, em que as Tecnologias Digitais estão presentes na vida cotidiana dos alunos, e as discussões realizadas sobre o uso das TDICs na ação docente, sob os estudos de Lima e Loureiro (2016) sobre as discussões relacionadas à formação docente, sobretudo a formação inicial, no sentido de incluir a articulação das TDICs com a docência em diferentes disciplinas dos cursos de Licenciatura, preparando o docente em formação para uma ação mais próxima da realidade de seus alunos e de si mesmo, uma vez que todos estão incluídos em uma sociedade tecnológica digital, cibercultural.

Diante desse contexto, pergunta-se: como os professores universitários fazem uso das TDICs em sua prática docente no contexto de suas aulas?

Tem-se em mente que investigar como os professores significam a inserção das tecnologias digitais no cotidiano da escola contribui para o sucesso desse processo de inserção das tecnologias digitais, no dia-a-dia da escola.

Tendo isso em vista, a pesquisa tem como objetivo analisar os discursos dos docentes do Curso Audiovisual para professores da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 2017.1, quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sua prática docente. Tendo por base a teoria da Análise de Discurso na perspectiva *pêcheutiana*, na qual o discurso não é esquema de comunicação, mas, efetivamente uma prática de linguagem.

No contexto atual, torna-se relevante refletir sobre a formação de professores, em como compreendem e utilizam as TDICs integradas à sua prática docente, no processo de ensino e aprendizagem.

2. Embasamento Teórico

As novas formas de comunicação, realizadas mais rapidamente, levam o campo da educação a enfrentar novos desafios decorrentes da necessidade e do desejo de integrar as tecnologias às práticas educativas (ALMEIDA, 2011).

Mercado (2014) afirma que as atuais necessidades da educação superior implicam no desenvolvimento das competências docentes relacionadas à alfabetização tecnológica, que incluem habilidades em alfabetização digital, com capacidade de selecionar, produzir, adaptar e utilizar conteúdos educacionais digitais, jogos, exercícios e conteúdo da *web* em laboratórios de informática em salas de aula.

Sob essa perspectiva, entende-se que a docência é uma profissão e, para o bom exercício dessa profissão, é necessário que o docente reflita sobre sua formação docente sob vários aspectos, sendo o mais importante deles, a percepção de que a “atualização permanente” é a condição fundamental, para que atenda às novas exigências ordinárias da “cultura informática” (KENSKI, 2015).

De acordo com Tardif (2002), a docência não se fundamenta somente em conhecimentos disciplinares e de conteúdo, mas envolve habilidades, como as consideradas pelos contextos sociais em que se insere o profissional docente. Como exemplo do uso proficiente das TDICs em sua profissionalização, percebe-se a eminência de se consolidar as formações docentes com o intuito de integrá-las em suas ações de ensino, aprendizagem e avaliação.

Contudo, utilizar-se de aparatos, ferramentas e recursos tecnológicos somente com a finalidade de uso, não é suficiente na prática docente. É preciso repensar como utilizá-los, com quais objetivos e metodologias. Nesse sentido, Kenski (2015) fala sobre os cursos de formação continuada, em que:

“(…) na grande maioria dos casos, os programas de preparação didática dos professores para o uso das novas tecnologias são falhos. Consideram que preparar professores é instruí-los sobre o uso das máquinas – o conhecimento superficial do *hardware* e dos *softwares* industrializados disponíveis – em cursos de curta duração, para o adestramento tecnológico, ou mesmo em séries de cursos para a aquisição da fluência digital. Consideram também que é suficiente o simples treinamento para a utilização dos principais programas: processadores de textos, programas básicos do *Office* e *softwares* educativos” (KENKI, 2015, p.51).

Para a autora, os professores, treinados insuficientemente, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula. Obtêm como resultado a insatisfação de ambas as partes (professores e alunos) e um sentimento de impossibilidade de uso dessas tecnologias para (essas) atividades de ensino (KENKI, 2015). Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, de maneira que o potencial dinamizador das TDICs, abordado por Almeida (2008), seja explorado e utilizado.

Nessa acepção, a relação estabelecida entre docentes e discentes é reconfigurada, reconhecendo a Docência como um trabalho que se pauta eminentemente na interação humana, em uma relação de um com o outro (TARDIF; LESSARD, 2011). Assim, as TDICs são utilizadas para construir, sendo integrada e integrando-se à Docência.

Destarte, é relevante que os docentes tenham conhecimento reflexivo sobre o uso das tecnologias digitais e os métodos de como usar seus recursos em sala de aula, principalmente no processo de formação de licenciandos(as). O docente que não acompanhar as mudanças expostas pela entrada das TDICs nos processos formativos estará em descompasso com a realidade contemporânea, ou seja, estará formando professores em defasagem com as culturas juvenis, as necessidades e as demandas sociais de hoje (LIMA; LOUREIRO, 2016).

3. Metodologia

A pesquisa definiu-se da abordagem qualitativa para uma pesquisa do tipo exploratória. Segundo Gil (2010) as pesquisas exploratórias têm como propósito

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Tencionamos buscar maior conhecimento do objeto da pesquisa, proporcionando maior simplificação e assim torná-lo o mais claro possível.

Contou-se com uma perspectiva discursiva a partir dos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso – doravante AD – da matriz francesa, constituída pelo pensamento fundador de Michel Pêcheux (1988) e em articulação com Orlandi (2010) para analisar a produção de sentidos no discurso dos docentes.

Essa perspectiva tem como quadro epistemológico fundador três regiões do conhecimento científico: o Materialismo Histórico – a teoria acerca das formações sociais – sob a teoria da ideologia; a Linguística, enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a Teoria do Discurso, que aborda a determinação histórica dos processos semânticos. Essas três regiões do conhecimento são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PÊCHEUX, 1997).

A delimitação do campo deu-se por escolher somente os vinte (20) docentes, participantes do Curso Audiovisual para professores da UFC, no período de 2017.1. Desse cenário destacam-se os seguintes aspectos: 50,0% são do gênero masculino e 50,0% do gênero feminino. Encontram-se na faixa etária entre 25 e 54 anos, sendo que 60,0% com faixa etária entre 41 a 55 anos; 30,0% entre 31 a 40 anos e 20,0% entre 25 a 30 anos. Quanto ao tempo de docência, 40% com menos de dois (2) anos na Universidade; 25% entre seis (6) a dez (10) anos; 15% acima de dez (10) anos; e 10% não eram da Universidade promovente do curso.

A formação é destinada a todos os docentes da UFC, com duração de três (3) meses (64h/a), promovida pela Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) em parceria com o Instituto UFC Virtual (IUVI). A proposta do curso é acompanhar os participantes no processo de compreensão e utilização de recursos audiovisuais na prática pedagógica. O curso é semipresencial, tendo seis (6) encontros presenciais, e as demais atividades por meio do Solar - Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFC.

A pesquisa organizou-se em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. A primeira ocorreu com base em uma pesquisa bibliográfica. Buscaram-se em livros, dissertações e artigos, sobre as categorias e teorias que formam o estudo e dos componentes relativos ao processo de execução da pesquisa.

A segunda etapa ocorreu por meio do acesso aos arquivos do curso, no *Google Drive*, que consta o questionário de sondagem disponibilizado aos docentes, via *e-mail*, logo no início do curso. Utilizou-se o questionário de sondagem para perscrutar seus conhecimentos prévios, sendo selecionadas duas questões para serem analisadas: Na primeira questão: *Que tipo de ferramenta(s) digital(is) você mais utiliza em sala de aula, em sua prática docente?* Realizou-se um pequeno levantamento quantitativo para conhecimento das ferramentas que eles mais utilizavam em sala de aula.

Na segunda questão: *Como você utiliza essa(s) ferramenta(s) digital(is) em suas aulas? Se você não utiliza essa(s) ferramenta(s) indique os motivos que o(a) levaram a não utilizá-lo(s)?* Realizaram-se os recortes discursivos no *corpus* para a análise do discurso.

A terceira etapa consistiu na análise dos recortes discursivos dos docentes, tendo como foco de observação: a) o que se reafirma na fala dos professores, formando padrões discursivos, que se destacam nos argumentos favoráveis e desfavoráveis à inserção de tecnologias no ensino; b) como eles utilizam essas ferramentas; c) as marcas de resistência que se repetem como estereótipo nos padrões discursivos.

De antemão, salienta-se que o *corpus* na análise do discurso se constitui ao longo do processo de análise, sendo mais bem estabelecido a partir de recortes discursivos que sigam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise do discurso, como também dos objetivos da análise, que permitam chegar à compreensão desejada (ORLANDI, 2010). Sobre estes recortes, a AD considera que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, portanto não existe discurso fechado, mas um processo discursivo, e assim é possível recortar e analisar estados diferentes de um mesmo discurso. Não há preocupação em trabalhar todas as sequências discursivas, já que a análise do discurso não visa uma exaustividade horizontal, de completude (ORLANDI, 2010).

No caso da análise do discurso dos docentes, é importante deixar claro que utilizamos como dispositivos analíticos as categorias do dito e do não dito, e as marcas linguísticas, sempre relacionadas às condições de produção do discurso e suas formações discursivas.

4. Análise e Discussão dos Dados

Diante do levantamento de dados obtidos na primeira questão selecionada do questionário de sondagem, as ferramentas mais utilizadas em sala de aula, pelos

docentes são: 24,1% utilizam o *YouTube*; 24,1% ferramentas *Google*; 13,8% *Facebook* ou outra rede social; 13,8% livros e periódicos digitais; 10,3% não utilizam ferramentas digitais; 10,3% optaram por outras ferramentas que não estavam expostas no questionário: *GeoGebra*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e Portal da Faculdade; e 3,6% fazem uso do *PowerPoint*. Esses dados demonstram que a maioria dos professores faz uso de alguma(s) ferramenta(s) digital(is) em sala de aula.

Pêcheux (1997) postula que o sujeito é um lugar social constituído historicamente e interpelado pela ideologia, instância que irá determinar suas escolhas, ou seja, o que pode ou não pode ser dito, desta ou daquela maneira.

A partir da análise dos recortes do *corpus*, foi possível identificar padrões discursivos, isto é, dizeres recorrentes, que afirmam o caráter desfavorável da inserção das tecnologias digitais em sua prática docente: “*Não utilizo ferramentas digitais*”; “*Não acho necessária a utilização dessas ferramentas em sala de aula*”; “*Apenas quando o aluno deseja visualizar um livro disponível em e-book.*”.

Consideram-se, tendo isso em vista, as marcas de resistência da linguagem. Os padrões discursivos desfavoráveis na fala relacionam-se ao sentido de que o uso das tecnologias digitais é desnecessário no ensino; o uso das ferramentas está vinculado ao acesso à internet na instituição de ensino.

Alguns sujeitos afirmaram não utilizar nenhuma ferramenta digital, justificando-se por não ter acesso *Wi-Fi* disponível aos alunos, pela universidade: “*Não utilizo porque a UFC não oferece acesso Wi-Fi aos alunos.*”; “*Falta de Wi-Fi no campus onde leciono.*”.

Sobre esse aspecto, Silva (2015) aborda as ferramentas *off-line* que podem ser utilizadas em sala de aula, como *softwares*, objetos de aprendizagem, o uso de aplicativos em *smartphones*, entre outros. A não procura por esses recursos evidencia o possível desinteresse de uso e conhecimento em relação às ferramentas digitais na prática docente.

Compreende-se que a materialidade linguística apresentada por esses sujeitos remete a uma discursividade que se difere do momento sócio histórico contemporâneo, caracterizado pelo paradigma tradicional de ensino. Assim, Almeida e Silva (2015) destacam a importância da conscientização do docente diante da apropriação da cultura digital em diferentes contextos, sobretudo com a utilização das TDICs em sua prática pedagógica.

É possível considerar que as TDICs provocam - provavelmente devido ao desconhecimento da funcionalidade delas e à falta de habilidade para operá-las - um desconforto para os docentes. Sob a perspectiva do “dito e não-dito” (ORLANDI, 2010) percebe-se que seus discursos são breves e com alegações, distando-se de como manuseiam (se manuseiam) essas ferramentas digitais durante as aulas.

Foi possível identificar padrões discursivos que afirmam o caráter favorável da inserção das tecnologias digitais na prática docente, quando afirmam utilizá-las em sala de aula, contudo, a maioria deles desviou-se da pergunta sobre o “como” utilizam essas ferramentas nesse contexto.

Observam-se os padrões discursivos em relação ao uso do *YouTube*, ferramenta mais utilizada pelos docentes. Compreende-se como uma ferramenta que proporciona um complemento para as aulas, a fim de acrescentar informações e conhecimento: “*utilizo para acrescentar informações sobre o conteúdo.*”; “*uso vídeos diversos (...) para conhecimento sobre o que está sendo estudado*”.

Moran (2009) afirma que há certa confusão entre informação e conhecimento. O autor acredita que na sociedade existem muitos dados e muitas informações disponíveis. No caso da informação, existe uma lógica organizativa dos dados, uma codificação e mesmo uma estrutura determinada. Diferentemente, o ato de conhecer implica integrar a informação, a partir de nosso referencial, em nosso paradigma, apropriando-nos, tornando-a significativa para nós.

Verifica-se, também, que o uso do *YouTube* está relacionado às atividades extras, direcionada aos alunos para as realizarem fora de sala de aula: “*indico canais no YouTube com vídeos sobre o assunto para estudos posterior em casa*”; “*compartilhamento de vídeos como método de avaliação*”. Além disso, quando afirmaram utilizá-lo em sala de aula, fizeram-no de forma expositiva para que o conteúdo fosse exposto aos alunos: “*Nas aulas faço frequentemente exibição de vídeos*”; “*no momento da aula, faço a busca e mostro aos alunos*” (grifos dos autores). Segundo o dicionário etimológico, “indicar” no latim *indicare* significa “sinalizar com dedo”, ou seja, “mostrar algo com um sinal”. Observa-se que o uso das ferramentas digitais se concentra na ação docente (assim como consta no verbo grifado em primeira pessoa do singular) sem a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

É nesse sentido que Coll (2009) afirma que, em geral, as TDICs são utilizadas para apresentação e transmissão de conteúdos por profissionais que valorizam a prática centrada no professor.

Os padrões discursivos sobre o uso das ferramentas *Google* e livros ou periódicos digitais, relaciona-se a: propiciar a resolução de problemas e atividades; proporcionar leituras de textos; e busca de artigos e livros como complemento para os estudos: “*os alunos devem procurar algumas informações*”; “*utilizo textos e reportagens publicadas na internet*”; “*os alunos utilizam para realizar atividades propostas*”; “*recomendo sempre aos alunos que realizem pesquisas no Google acadêmico*”; “*utilizo textos publicados*”. Os professores afirmaram que essas atividades são propostas para casa, não as utilizando dentro da sala de aula.

De acordo com Tardif (2002), desde a Educação Básica até a formação docente na Universidade, os licenciandos se deparam com aulas expositivas, centradas na ação do professor. Com isso, os licenciandos reproduzem o mesmo modelo de aula ao se tornarem docentes, uma vez habituados na prática tradicional e expositiva.

No discurso dos sujeitos que utilizam o Facebook ou outra rede social, observou-se marca linguística “comunicação”, também recorrente: “*Uso o facebook principalmente para comunicação com os alunos (informações relativas à disciplina, trabalhos e notícias pertinentes)*”; “*Utilizo o Facebook (...) para formar grupos da turma da disciplina, nos quais são compartilhados materiais de estudo, links, artigos e outros conteúdos*”. Para os sujeitos da pesquisa, a ferramenta proporciona melhor comunicação entre docente e discente, formação de grupos, e armazenamento e envio de arquivos, como textos. Atenta-se o vocábulo na frase: “*As redes sociais são utilizadas para depósito de textos*” (grifo dos autores). Segundo o dicionário etimológico, no latim “depósito” vem de *depositum*, particípio passado de *deponere*, “deixar de lado, guardar, depositar”, formada por *de-*, “fora”, mais *-ponere*, “pôr, colocar”.

Observa-se, portanto, atividades que são propostas fora de sala de aula, e a ação docente centralizada em “jogar” informações e textos para que os alunos, semelhantes a “recipientes”, recebam essas informações.

Nesse sentido, Valente (1997) afirma que o ensino tradicional ou a informatização do ensino tradicional são comumente baseados na transmissão de conhecimento. Neste caso, o professor quando se utiliza da ferramenta digital torna-se detentor do saber, e assume que o aluno é um recipiente que deve ser preenchido. Isso resulta em um aluno passivo, sem capacidade crítica e com uma visão de mundo

limitada. O ensino tradicional e a informatização desse ensino prepara um profissional obsoleto.

Observa-se que, ao utilizar as ferramentas digitais, revelaram que o fazem apenas para expor conteúdos na sala de aula, como o uso do *PowerPoint*: “*uso apresentação em PowerPoint*”; “*(o PowerPoint) possibilita maior atenção dos alunos aos assuntos apresentados.*”. Dessa forma, mesmo utilizando as tecnologias digitais, condicionam os alunos a permanecerem na posição de espectador, seguindo os métodos tradicionais pautados na exposição de conteúdos. A partir de tais contradições no fio discursivo, é possível notar que o uso das tecnologias digitais não condiz com suas práticas, no que diz respeito à sua utilização em sala de aula.

Verificou-se que, em determinados discursos, os professores justificaram o uso da ferramenta invés de responder à questão “*Como você utiliza essa(s) ferramenta(s) digital(is) em suas aulas?*”. Falaram sobre o funcionamento e vantagens de uso da ferramenta digital, desviando-se de descrever como ocorre sua utilização em sua prática docente em sala de aula: “*ferramenta prática e interativa de aplicações matemáticas*”; “*acrescentam na formação do aprendizado*”; “*é possível encontrar vídeos que acrescentam conhecimentos e informações*”.

Diante disso, observa-se, portanto, a necessidade de os professores terem conhecimento em como integrar as TDICs em sua prática pedagógica. É nesse sentido que, conforme Soares, Teles e Lima (2017), é importante que o professor saiba o que fazer com os recursos tecnológicos e como potencializar sua atuação nessa direção para que possa trabalhar também diante de uma concepção de construção do conhecimento que concebe a docência como um processo ativo do aluno, capaz de usar as Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem de maneira crítica, criativa e participativa.

5. Conclusões

Diante dos resultados da pesquisa, a maioria dos docentes afirma utilizar alguma ferramenta digital em sala de aula. Apesar disso, observam-se alguns padrões discursivos desfavoráveis na fala, a resistência em utilizá-las, diferindo-se da realidade do aluno, e do atual contexto da sociedade contemporânea.

Observa-se a importância da reflexão sobre a integração das tecnologias digitais na prática docente, e em como elas podem ser utilizadas em sala de aula como ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do discente. Porquanto,

verificou-se, nos padrões discursivos favoráveis dos sujeitos, que as ferramentas apenas proporcionam um complemento às aulas, para acrescentar informações e conhecimento; para resolução de problemas e atividades; leituras de textos; e busca de artigos e livros como complemento, entre outros; além do seu uso estar diretamente centralizado na ação docente, não no ensino e na aprendizagem do discente.

Constatou-se que, apesar da maioria dos docentes afirmarem utilizar ferramentas digitais em sala de aula, elas não estavam presentes nos seus discursos, fazendo parte de sua prática docente em sala de aula. Por isso, considera-se importante que o professor saiba o que fazer com os recursos tecnológicos e como potencializar sua atuação nessa direção para que possa trabalhar também diante de uma concepção de construção do conhecimento que concebe a docência como um processo ativo do aluno, capaz de usar as Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem de maneira crítica, criativa e participativa.

Pretende-se dar continuidade a pesquisa, mediante a coleta e análise de dados do Curso Audiovisual para professores da UFC, do período de 2017.2.

6. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. Bolema, Rio Claro, v.21, n.29, p.99-129, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, p. 1-19, abril, 2011.

ARAÚJO, M. I. A. M. Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública. In: MERCADO, L. P. L. (org) **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: UFAL, p. 27-74, 2007.

COLL, C. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In CARNEIRO, R.; TOSCANO, J. C.; DÍAZ, T. **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Madrid, España: Fundación Santillana, p. 113-126, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papyrus, 2013.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2015.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. Formação de professores no ensino superior a integração entre tecnologias digitais e docência. In: Congresso Nacional de Educação. Anais III CONEDU, p. 1-12, 2016.

MERCADO, L. P. L. **Formação e Letramento Digital de Professores:** memorial de um formador. 2014. 266 f. Memorial Acadêmico (Concurso para Professor Titular Classe E) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

_____. **Formação docente e novas tecnologias.** In: IV Congresso RIBIE. Brasília, p. 1-8, 1998.

_____. (org) **Práticas Pedagógicas com Mídias na Escola.** 1 ed. Maceió-Edufal, v. 1. 2013. 354.p.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.; MASETTO, M. E BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 16 ed. Campinas: Papirus, p. 11-68, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos, 9 ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** Uma crítica à afirmação do óbvio. 1 ed. São Paulo: Editora Unicamp, 1988.

_____ **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas - SP: Pontes, 1997.

SILVA, E. C. O. **Aplicativos para Smartphones e o Ensino de História e Geografia: uma revisão crítica.** Instituto Federal Fluminense. 2015.

SOARES, D. M. R.; TELES, G.; LIMA, L. Concepção de aula integrada às Tecnologias Digitais na perspectiva de licenciandos(as) da disciplina Tecnodocência. **Revista Tecnologias na Educação.** v.09. n. 09, p. 1-14, dez. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/12/Art14-vol.23-Dezembro-2017.pdf>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VALENTE, J. A. **O uso inteligente do computador na educação,** São Paulo: Unicamp, 1997.

Recebido em abril 2018

Aprovado em junho 2018