

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

**NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA**

**LETRAMENTO DIGITAL  
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO  
EM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

ARAGUAÍNA

2014

**NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA**

**LETRAMENTO DIGITAL  
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO  
EM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Araguaína

2014

S586p Silva, Naiane Vieira dos Reis  
Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório  
em ensino de língua materna / Naiane Vieira dos Reis Silva. --  
Araguaína: [s. n], 2014.  
154f.  
Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) –  
Universidade Federal do Tocantins, 2014.

1. Formação de professores 2. Letramento digital I.Título

CDD 370.71

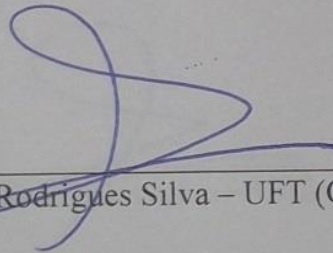
NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM  
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

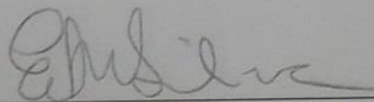
Aprovada em: 24/Março/2014

BANCA EXAMINADORA



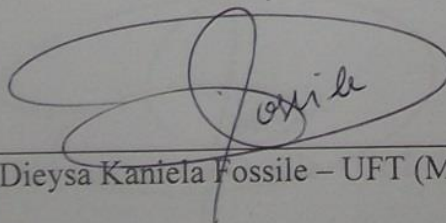
---

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva – UFT (Orientador)



---

Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva – UNB (Membro Externo)



---

Profa. Dra. Dieysa Kaniela Fossile – UFT (Membro Interno)

Às minhas famílias Vieira, Reis e Silva.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, pela generosidade e paciência durante o todo o processo de construção desta dissertação e caminhada durante o mestrado. Sua orientação foi fundamental para alcançarmos os resultados aqui apresentados. Meu amadurecimento em relação aos assuntos aqui debatidos foi conquistado graças às preciosas observações, críticas e indicação de leituras de um orientador exigente.

Aos colegas e professores da terceira turma de mestrado do Mestrado em Letras da UFT. As discussões vivenciadas nas disciplinas foram essenciais para desenvolvimento desta pesquisa, para a perspectiva investigativa da qual lançamos mão. O olhar para o *corpus*, o posicionamento diante do próprio fazer científico foi e continuará sendo ancorado nas importantes discussões que vivenciamos.

Aos colaboradores desta pesquisa, professores em formação inicial da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III: Ensino de Língua e Literatura. Prezados colegas, a realização e considerações apontadas nesta investigação foram possíveis em razão de vossas contribuições.

Aos professores da banca examinadora, prof<sup>a</sup>. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva e prof<sup>o</sup>. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, pelas importantes contribuições no desenvolvimento desta dissertação.

Ao professor Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, por sempre estar disposto a ajudar, pelas valiosas discussões teóricas durante as disciplinas de graduação e mestrado. Sou muito grata, professor, por poder contar com seu apoio e disposição em contribuir na vida acadêmica, profissional.

À Luiza, uma mãe, amiga, orientadora, sogra etc. O seu carinho, atenção e orientações de leitura me ajudaram muito a conseguir ir adiante com a pós-graduação. Sou eternamente grata por ter me dado a oportunidade de iniciação à pesquisa científica, por me ensinar a ler, por me ensinar a escrever.

Ao meu marido, Jordan, que sempre será um colega, um companheiro na minha vida acadêmica. É um colaborador que se dispõe a ser o primeiro leitor de meus textos, a contribuir com minhas leituras, a olhar para a pesquisa. Seu apoio emocional foi a minha base, o que me deu forças para ir em frente.

Aos meus pais, Aparecida e Jonas, que acreditaram e lutaram por uma educação como promessa de uma vida melhor. Ainda que sem vivenciar a educação formal escolar, creditaram ao ensino a possibilidade de dias mais promissores aos seus filhos.

À minha avó, Dona Leni, por ter dado aos seus netos a oportunidade de continuar estudando.  
Graças ao seu amor e generosidade consegui finalizar a educação básica.

Aos meus irmãos, Joandre e Joilson, e à minha querida amiga e irmã, Eudiany, por serem  
companheiros e sempre me ajudarem nos momentos difíceis.

A todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa acadêmica.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIMES - Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas

LA - Linguística Aplicada

LSF - Linguística Sistêmico-Funcional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação



## RESUMO

Esta dissertação investiga discursos sobre letramento digital de professores em formação inicial nos estágios supervisionados da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT no sentido de analisar como são tematizadas práticas de ensino que focalizam as ferramentas digitais. Além disso, interessamo-nos em ver como uma licenciatura se mobiliza para atender a uma atual necessidade de formação: docentes que trabalhem criticamente com o digital como recurso de ensino-aprendizagem no ensino de língua materna. Caracterizada como uma pesquisa participante, foi realizada uma intervenção no primeiro semestre de 2012, em uma turma da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura, com o objetivo de discutir questões práticas e teóricas sobre letramento digital. Tomamos como *corpus* os relatórios de estágio supervisionado, arquivados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas - CIMES, produzidos em momento anterior ao processo de intervenção, no período de 2006 a 2011, além dos documentos produzidos durante a pesquisa participante. Esses documentos são significativos por serem configurados como uma escrita reflexiva, que aponta para um olhar crítico sobre o contexto escolar e o próprio objeto de ensino dos professores em formação inicial. Esta pesquisa, ancorada na perspectiva interdisciplinar dos estudos da Linguística Aplicada, toma como ponto de partida contribuições dos estudos sobre os novos letramentos ao privilegiar a discussão sobre a reconfiguração do *ethos* de escola, professor e aluno em função de uma nova relação com o saber, potencializadas pelas tecnologias digitais. Também buscamos ancoragem nos estudos sobre o saberes profissionais no sentido de investigar como se dá a construção de saberes docentes sobre o letramento digital no momento da inserção nas práticas de ensino na formação inicial — o estágio supervisionado. Para análise linguística dos dados, fazemos uso das categorias da Linguística Sistêmico-Funcional, mais precisamente do sistema de Transitividade, no sentido de investigar os participantes e processos tematizados nos relatórios. Focalizando os discursos sobre práticas de ensino que se apropriem do digital nos relatórios de estágio, os saberes disciplinares e experienciais informam a abordagem de TIC nas aulas de língua materna. Os relatórios produzidos a partir da intervenção se apropriam de forma mais ampla das discussões sobre recurso digital e ensino, evidenciando que tanto os saberes relativos à vivência no ensino quanto aqueles adquiridos no processo de formação profissional contribuem para a construção de práticas pedagógicas em função do letramento digital. Alguns desafios evidenciam-se desde o início ao discutir o digital na formação de professores: é necessário conhecer/reconhecer que alguns licenciandos sequer têm acesso às ferramentas digitais. Entretanto, problematizar o letramento digital vai além do mero acesso: interessa o uso que se faz das ferramentas hipermodais e como são reconfigurados os processos de leitura e escrita a partir de um novo suporte. A partir das análises dos dados, percebemos que o aluno-mestre lança um olhar mais crítico e reflexivo sobre o uso de TIC no ensino tendo em vista a problematização do letramento digital na sua formação inicial. As práticas desenvolvidas apontam para um uso dos recursos digitais no ensino de língua materna que podem ser consideradas como inovadoras, já que são desencadeadas ações educativas reconfiguradas em função do objeto de ensino, contexto de atuação, atores sociais envolvidos e ferramentas pedagógicas utilizadas. O ambiente acadêmico precisa problematizar algumas discussões sobre aspectos do ensino que são emergentes nas práticas educativas, tendo em vista uma postura crítica dos futuros professores diante dos desafios pedagógicos instaurados. Este trabalho contribui para as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa: “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” – PLES (CNPq/UFT).

Palavras-chave: formação inicial de professores; letramento digital; pesquisa interventiva; saberes profissionais.

## ABSTRACT

The present dissertation investigates discourses about digital literacy by teachers during their undergraduation courses on the supervised internships degree for language teaching course in the Universidade Federal do Tocantins –UFT, aiming to analyze how the teaching practices that focus the digital tools are themed. Furthermore, we are interested in seeing how a teacher degree is mobilized to fit a current need for professional formation: teachers that are able to work critically with the digital as a resource in the teaching-learning process of teaching mother language. Characterized as a participation research, it was done an intervention in the first half of 2012 in a class of “Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura” with the objective of discussing practical and theoretical issues about digital literacy. We took as corpus the reports made on supervised internships that are filed on Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas – CIMES made on prior to our intervention process, in the period of 2006 to 2011, in addition to the documents made during our participant research. These documents are meaningful by being configured as reflexive writing, which points to a critical look over the educational context and the teaching object taken by the ‘in formation teachers’ itself. This research, based on the interdisciplinary perspective of the applied linguistics, takes as starting point the contributions of the studies about the new literacies by privileging the discussion about the reconfiguration of the ethos of school, teacher and student, mainly supported by the new relation with the knowledge afforded by the digital technologies. We also aimed for basing on the studies about the professional knowledges, in order to investigate how the construction of teacher knowledge occurs about digital literacy at the moment of its insertion on practices of teaching during their undergraduation formation – the supervised internship. For linguistics analysis of the data, we have made use of Systemic Functional Linguistics’ categories, more accurately, the Transitivity system, in a way we can investigate the participants and process thematized on the reports. Focusing on the discourses about teaching practices that appropriate of the digital in the internship reports, the disciplinary and experiential knowledges inform the approach of ICT in the mother language classes. The reports produced from the intervention appropriate more broadly of discussions about digital resource and education, showing that both the knowledge related to the experience in teaching as those acquired in the professional education process contribute to the construction of pedagogical practices in function of the digital literacy. Some challenges evidence from the start when discussing the digital in teacher education: it is necessary to know / recognize that some undergraduate teachers do not even have access to digital tools. However, problematizing the digital literacy goes beyond the mere access: it interests us the use that is made of hipermodal tools and how the processes of reading and writing are reconfigured from a new support. From the analysis of the data we realized that the student-teacher takes a more critical and reflective look at the use of ICT in teaching aiming the problematization of the digital literacy in their initial formation. The developed practices point to one use of digital resources in teaching mother language that can be considered as innovative as they are triggered educational activities reconfigured depending on the object of teaching, the context of action, envolved social actors and the used pedagogical tools. The academic environment needs to problematize some discussions on aspects of teaching that are emerging in educational practices, with a view to a critical stance of future teachers front of instituted pedagogical challenges. This work contributes for the cientific investigations developed on the research group: “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” – PLES (CNPq/UFT).

Keywords: Initial teacher training; Digital literacy; Interventional research; Professional knowledges.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Objetivos da pesquisa .....	16
Organização dos capítulos .....	17
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PESQUISA PARTICIPANTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA</b> .....	19
1 Estágio Supervisionado .....	19
1.1 Percurso de pesquisa .....	25
2 Pesquisa Participante .....	27
2.1 O corpus analisado .....	34
3 Complexidade na pesquisa sobre formação inicial do professor .....	38
3.1 Perspectiva Interdisciplinar .....	44
4 Linguística Sistêmico-Funcional como teoria de microanálise dos dados.....	47
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL</b> .....	52
1 Saberes docentes na formação inicial de professores .....	52
1.1 Letramento do professor em formação inicial .....	57
2 Escrita reflexiva profissional nos estágios supervisionados .....	64
2.1 Reflexão no relatório de estágio .....	68
3 Letramento digital na formação de professores .....	70
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL EM RELATÓRIO DE ESTÁGIO DA LICENCIATURA</b> .....	75
1 Digital em relatório de estágio supervisionado anterior à intervenção .....	76
1.1 Reflexão sobre potencialidade do fazer docente que se apropria de TIC .....	76
1.2 Reflexão sobre o fazer docente mediado por TIC .....	81
2 Digital em relatórios produzidos pelos colaboradores antes da pesquisa interventiva .....	86
2.1 Reflexão sobre potencialidades do fazer docente mediado por TIC .....	86

2.2	Reflexão sobre o fazer docente mediado por TIC .....	87
-----	--	----

## **CAPÍTULO 4**

<b>PESQUISA PARTICIPANTE NA LICENCIATURA EM LETRAS</b> .....	96
--	----

1	Articulação teórico-prática entre o digital e o ensino de língua materna.....	97
---	---	----

2	Articulação prático-teórica ente o ensino de língua materna e usos do digital.....	105
---	--	-----

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
-----------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	125
---	-----

<b>ANEXOS</b> .....	132
---------------------	-----

## INTRODUÇÃO

*Dessa forma, fica mais evidente a necessidade de uma inserção mais efetiva e esclarecida dos formadores e formandos em Letras nos debates sobre os novos letramentos que invadiram o cotidiano, mas que ainda não são efetivamente objetos de ensino. Acreditamos que tal inserção poderá contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais que enfrentarão (ou já estão enfrentando) o desafio de levar seus alunos a se apropriarem desses letramentos enquanto cidadãos – ou seja, enquanto indivíduos e grupos capazes de fazer ligações mais profícuas entre linguagem, saber e poder –, e não apenas enquanto consumidores de produtos tecnológicos. (SIGNORINI, 2012, p. 282-283)*

No tocante aos cursos de formação de professores, a emergência de práticas inovadoras é sempre colocada em pauta: seja pela dificuldade de ter um currículo mais flexível nos cursos de formação docente, atendendo às emergentes necessidades de formação da sociedade, ou, como também convém no primeiro caso, respondendo às demandas de docentes que consigam compreender as inovações já vivenciadas nos meios sociais. Os espaços institucionais de formação, seja na educação básica ou na educação superior, vivenciam, de forma ainda muito tímida uma apropriação das tecnologias digitais que se apresentam nas mais diversas esferas de interação social. Tais aspectos podem ser compreendidos em razão dos seguintes fatores: a academia configura-se como um espaço da pesquisa e, portanto, demanda mais tempo para investigar os efeitos e consequências de uso de determinada tecnologia e suas acarretadas mudanças sociais; a educação ser cercada e sobrecarregada de questões burocráticas, currículos defasados e inflexíveis que dificultam a inserção de práticas inovadoras e que pouco se abrem para visualizar as mudanças nas identidades do que já caracterizaram como sendo de professor, aluno, escola, modos e espaços de aprendizagem.

A configuração dos atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como os próprios modos de aprender, parece, atualmente, passar por um período de conflitos evidentes. A assimetria nos papéis de professor e alunos parecem ser questionadas e renegociadas, apontando para novas relações com a produção de saberes (BOHN, 2013). Há resistência por parte dos espaços educativos em reconhecer as potencialidades das TIC como recursos pedagógicos, bem como existe um distanciamento cada vez maior entre as práticas de letramento escolar e não escolar.

Assim como a escrita contribuiu para a mudança em relação à memória, a imprensa colaborou para um maior acesso e consumo da produção escrita. As ferramentas digitais compreendem mudanças no âmbito das práticas letradas, leitura e escrita. As TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) são recursos que maldam e são moldados nas relações sociais, a

dependem da comunidade que delas faz uso e com quais objetivos. Elas moldam principalmente no sentido de possibilitar novas formas de escrita, ou melhor, nova relação com a escrita, pois possibilitam a reconfiguração das noções de espaço e de tempo: esses termos são noções fluidas, uma vez que podemos conversar com várias pessoas em diferentes locais num mesmo espaço (virtual/digital) e tempo, por exemplo. São tecnologias moldadas em razão de serem adaptadas para as mais diversas situações e finalidades para as quais não foram inicialmente objetivadas.

As instituições de ensino precisam modificar sua estrutura e metodologias de ensino de modo a privilegiar essa nova configuração de acesso ao conhecimento ou serão "invadidas" por alunos informatizados cujas necessidades de formação são pouco atendidas pelo processo de escolarização, já que as ferramentas hipermodais já fazem parte do cotidiano da maioria dos cidadãos, instaurando novas possibilidades de leitura e escrita, de acesso à informação, de processo de aprendizagem. Nesse sentido, portanto, o saber institucionalizado constitui-se como pouco significativo ou insuficiente diante das atuais demandas de aprendizagem. Tanto o papel da escola quanto o da universidade não mais se configuram como o de questionar a validade das novas tecnologias, mas de refletir sobre as possibilidades de uso, as estratégias críticas de ensino que mobilizem os artefatos digitais no processo de aprendizagem.

Voltamos nossa atenção para a formação inicial de professores, mais especificamente, preocupamo-nos com o letramento digital dos professores em formação inicial, aqui denominados de alunos-mestre. Nesta pesquisa, investigamos o processo de letramento digital de alunos-mestre numa turma da disciplina de *Investigação da prática pedagógica e estágio supervisionado III*, da Licenciatura Dupla em Letras (Língua Portuguesa e Inglesa) da Universidade Federal do Tocantins - UFT, no sentido de analisar como uma instituição formadora de professores se mobiliza para atender a uma atual necessidade de formação: docentes que saibam mobilizar os recursos digitais com vistas ao empoderamento do processo ensino-aprendizagem (de língua materna, no nosso caso). Esta investigação foi motivada pela nossa experiência enquanto professora da educação básica, quando vivenciamos situações de ensino em que o uso de recursos digitais poderia ser significativo, mas não tínhamos formação para lidar com as TIC no processo de ensino-aprendizagem. A mobilização das ferramentas digitais nas aulas de língua materna era considerada pouco produtiva, pois não havia uma problematização de aspectos da leitura e escrita, da linguagem, que poderia ser melhor explorada se consideradas as potencialidades de ensino dos recursos hipermodais. Ao nosso ver, o que acontecia estava relacionado ao uso de TIC para questões outras, como mero envio de textos via e-mail, que não necessariamente incidisse sobre o processo de ensino-aprendizagem ou potencializasse o letramento dos alunos. Havia uma apropriação dos recursos digitais bastante tímida, pois o não saber lidar com as TIC marcou nossas práticas pedagógicas enquanto professora recém formada.

Além disso, fazendo parte do grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” - PLES (UFT/CNPq), que focaliza o letramento do professor em formação inicial a partir dos estágios supervisionados, decidimos estudar um aspecto específico do letramento do aluno-mestre: o digital. Nossa pesquisa visa a contribuir com as investigações sobre o letramento digital docente, bem como com os letramentos do professor em formação inicial.

Considerando essa emergente e (discursivizada como) importante plataforma de circulação de saberes, de interação, qual é o papel dos cursos de licenciaturas em relação ao letramento do professor (no sentido de desenvolver competências para uma prática de ensino de língua materna que privilegie as TIC como recurso didático)?

Considerando o enunciado de Signorini (2012), reproduzido em epígrafe nesta introdução, as estratégias de formação docente precisam atender para as emergentes relações com a leitura e a escrita viabilizadas pelas TIC nas mais diversas esferas de atuação humana. Os professores de língua materna precisam estar capacitados para lidar com as mais diversas circunstâncias em que os processos de escrita são instaurados nos espaços digitais. Jogando com o *ethos* democrático e acessível, o mundo digital, como espaço de práticas letradas, continua sendo, como no "mundo real", excludente, opressor, hierárquico, com as relações de poder viabilizadas pela linguagem ainda mantidas, mas com tais facetas evidenciadas sob outras facetas ou "apagadas".

Com o digital sendo apresentado como uma espécie de vale-tudo de práticas letradas, o professor tem como papel, por exemplo, esclarecer que questões éticas, étnicas, econômicas, históricas e sociais estão em circulação no mundo virtual. Gee e Hayes (2011) defendem que, além das práticas de escrita em espaço virtual empoderadoras dos sujeitos marginalizados nas mais diversas circunstâncias, as TIC também se configuram como recursos para acentuar práticas de preconceito, exclusão. Sob o efeito da identidade protegida ou identidade criada (espécie de *second life*), os sujeitos veem a possibilidade de manifestar comportamentos geralmente condenados pela sociedade. Como no mundo virtual, podemos criar comunidades com identidade específica, reunindo sujeitos dos mais diversos lugares. Comportamentos considerados antiéticos, por exemplo, tendem a tornar-se mais intensos, uma vez que os saberes e crenças são compartilhados socialmente (GEE e HAYES, 2011). Como o professor tem papel privilegiado na formação dos sujeitos, o processo de formação docente precisa preparar profissionais que consigam lidar com as mais diversas situações concernentes ao digital: desde suscitar práticas empoderadoras de aprendizagem mediada pelas TIC, até tratar sobre a relação de poder estabelecida pela linguagem nos mais diversos espaços de práticas de escrita.

Tendo em vista os efeitos do uso de TIC na nossa atual sociedade, as mudanças de comportamentos dos sujeitos (no espaço escolar, especialmente), interessamo-nos aqui pesquisar o letramento digital dos professores, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de

práticas inovadoras no ensino. A inovação nas ações educativas é aqui compreendida como reorganização da prática em função de um novo contexto, recurso, necessidade de ensino aprendizagem, ou melhor, trata-se de um "deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudos e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais" (SIGNORINI, 2007, p. 9). Para tanto, investigamos, a partir de uma pesquisa interventiva, o papel da instituição formadora quanto à sua função no processo de formação inicial de docentes, no sentido de preparar profissionais para lidar com um contexto de atuação cada vez mais fluido, com mudanças constantes no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem.

Entendendo que a educação ainda é marcada por desafios basilares em relação ao ensino como, por exemplo, alfabetização tardia dos ingressantes no processo de escolarização, precariedade nas estruturas de algumas unidades escolares, desvalorização da profissão docente, entre outros fatores, as TIC se apresentam como mais um fator a ser encarado pelas instituições de ensino. Aliados às questões sobre alfabetização, inserção nas práticas letradas, os professores também precisam estar aptos a desenvolver ações educativas que levem em conta o letramento digital.

Além disso, antes de fazer pesquisa evidenciando mais um fracasso escolar, relativo ao uso de TIC, a academia também deve assumir a responsabilidade de formar profissionais aptos a desenvolver práticas docentes inovadoras, que incorporem as tecnologias emergentes e viabilizadas no seu espaço de atuação. Entendemos que há a necessidade de inserção de práticas de letramento digital ainda no processo de formação inicial, uma vez que os recursos didáticos são mobilizados de diferentes formas em relação a diferentes áreas de atuação profissional. Trata-se de uma questão de letramento profissional ou para o local de trabalho (KLEIMAN, 2009), isto é, um letramento preocupado com a prática propriamente dita, desenvolvendo algumas estratégias que o profissional (da educação) vai utilizar para atender às demandas do ensino (de língua materna, no nosso caso), como letramento do professor.

Ao problematizar o letramento digital no âmbito acadêmico da formação inicial de professores, precisamos considerar algumas especificidades desse contexto. Desenvolvemos esta pesquisa na região norte do estado do Tocantins, mais especificamente, na Licenciatura Dupla em Letras do *campus* de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins. Ao trabalharmos com o digital na formação de professores, alguns desafios evidenciam-se desde o início: é necessário conhecer/reconhecer que sequer alguns licenciandos têm acesso<sup>1</sup> às ferramentas digitais. Entretanto, discutir acerca do letramento digital vai além de visualizar o mero acesso às TIC, mas interessa o

---

<sup>1</sup> Esse acesso refere-se ao fato de alguns alunos não possuírem a ferramenta digital, tornando o acesso mais limitado e menos frequente: ocorre na universidade, nos laboratórios de informática, em *lan houses*, na casa do colega que possui computador/tem acesso à internet.



uso que se faz das ferramentas hipermodais e o modo em que são reconfigurados os processos de leitura e escrita a partir de um novo suporte.

Numa fase inicial de pesquisa, analisamos relatórios de estágio supervisionados produzidos num período de seis anos (de 2006 a 2011), arquivados no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), no sentido de investigar discursos a respeito de práticas de letramento digital no estágio supervisionado e o modo como os professores em formação se posicionavam quanto às ferramentas digitais. Privilegiamos os relatórios de estágio supervisionado<sup>2</sup> por este ser considerado um espaço em que os professores em formação refletem sobre a própria prática pedagógica, mobilizando, para tal, aparato teórico sobre ensino de língua, além dos documentos oficiais da educação (Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Referencial Curricular do estado do Tocantins).

Diante dos resultados iniciais desta investigação, fez-se necessária a pesquisa no âmbito do letramento digital do professor em formação inicial, tendo em vista as atuais demandas do ensino e da sociedade. Além disso, também é importante repensar o papel da academia em relação à formação de docentes: que professores estão sendo formados pela Universidade? qual a demanda de formação de professores pela sociedade?

### **Objetivos da pesquisa:**

#### Objetivo geral:

Analisar discursos sobre práticas de letramento digital em contexto de ensino, produzidas por professores em formação inicial, a partir de uma intervenção didática na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura, componente curricular da Licenciatura em Letras focalizada.

#### Objetivos específicos:

- (i) Identificar e descrever práticas de letramento digital via discursos em relatórios de estágio supervisionados da Licenciatura em Letras, produzidos em períodos anteriores à intervenção didática realizada;

---

<sup>2</sup> Os relatórios de estágio supervisionado são "produções escritas elaboradas ao final das disciplinas de estágio supervisionado. Permitem o desencadeamento da reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a própria formação durante aulas observadas e ministradas pelos próprios alunos-mestre. Funcionam como espaço de registro de situações e experiências vivenciadas ao longo das atividades de estágio desenvolvidas, de forma que episódios significativos vivenciados na prática pedagógica de estágio são rememorados, revisitados, ressignificados e reconstruídos, contribuindo para que as velhas práticas possam ser renovadas e aperfeiçoadas, ao serem relacionadas com diferentes literaturas estudadas no contexto acadêmico ou, até mesmo, em outras esferas sociais". (MELO, 2012, p. 200)

- (ii) Identificar e descrever discursos a respeito de práticas de letramento digital em textos escritos em gêneros acadêmicos produzidos durante a intervenção realizada;
- (iii) Investigar a construção de práticas de letramento digital na intervenção realizada, identificando possíveis tensões e conflitos instaurados na disciplina de estágio supervisionado.

### **Organização dos capítulos:**

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da *Introdução*, *Considerações Finais*, *Referências Bibliográficas* e *Anexos*. Os dois primeiros focalizam a orientação teórica desta pesquisa e os dois últimos foram destinados às análises dos textos produzidos durante as disciplinas de estágio supervisionado na licenciatura em Letras.

No primeiro capítulo, *Pesquisa participante em estágio supervisionado da licenciatura*, apresentamos contribuições da Linguística Aplicada numa perspectiva de pesquisa interdisciplinar, para a construção e análise do *corpus* complexo de investigação, inserido no âmbito da formação inicial de professores, mais especificamente, no contexto do estágio supervisionado. Também apresentamos os procedimentos metodológicos para geração de dados, além de descrever os participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, *Letramento digital do professor em formação inicial*, abordamos o letramento do professor, considerando esse ator social como um agente de letramento nos ambientes de ensino. Considerando especificamente a apropriação das TIC nas práticas de ensino, problematizamos o letramento digital do professor ainda na formação inicial, momento em que o aluno-mestre se prepara para lidar com os desafios do ensino. Para tanto, discutimos a função da escrita reflexiva nos relatórios de estágio supervisionado, pois tal registro aponta para as vivências e concepções de práticas de ensino no âmbito da formação inicial. A escrita reflexiva também figura como um instrumento de empoderamento do letramento na formação inicial docente, pois através desse registro, o professor formador pode levar o aluno-mestre a lançar um olhar mais crítico e reflexivo sobre o objeto de ensino e campo de atuação profissional.

No terceiro capítulo, *Práticas de letramento digital nos relatórios de estágio supervisionado*, investigamos os relatórios de estágio produzidos em momento anterior à pesquisa participante realizada, focalizando diretamente a tematização dos recursos digitais no processo de ensino de língua materna na escrita reflexiva.

No quarto capítulo, *Empoderamento de participantes e práticas de letramento digital na formação inicial de professores*, problematizamos os relatórios de estágio supervisionado e os ensaios acadêmicos produzidos durante o processo de intervenção por nós realizado. Além das análises que visualizam a escrita reflexiva do aluno-mestre, também lançamos olhar para algumas

atividades produzidas pelos professores em formação inicial durante suas práticas de ensino na escola de ensino básico, no sentido de investigar que ações de ensino foram desencadeadas a partir do uso de recursos digitais nas aulas de língua materna.

A partir da leituras dos capítulos desta dissertação, procuramos modos de problematizar os discursos sobre as práticas de letramento digital do aluno-mestre, sobre o uso de recursos digital em ambientes de aprendizagem. Ao voltar o olhar para o aluno-mestre enquanto agente de letramento, discutindo inicialmente o letramento do professor, esperamos propiciar ao leitor uma reflexão acerca da formação inicial do professor de língua materna, bem como sobre as construções de práticas de ensino que se apropriam do digital, tendo em vista a análise dos relatórios de estágio supervisionado focalizados. Intentamos contribuir para as reflexões sobre o papel da escrita reflexiva nos estágios supervisionados, o letramento docente para o local de trabalho, letramento digital dos professores em formação inicial, e, de forma mais ampla, ao campo de estudos da LA sobre ensino.

## CAPÍTULO 1

### **PESQUISA PARTICIPANTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA**

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, tanto explicitando a orientação teórica do próprio fazer investigativo, quanto evidenciando o campo de investigação científica privilegiado. Para tanto, lançamos olhar sobre o processo de formação inicial de professores, mais especificamente no estágio supervisionado obrigatório da Licenciatura em Letras, no sentido de mostrar como a disciplina pode favorecer, no caso da licenciatura focalizada, o empoderamento do professor em formação a partir da visualização de aspectos relativos à prática docente na escola de educação básica.

#### **1 Estágio supervisionado**

Como principal campo de investigação do grupo de pesquisa PLES, que se interessa por fenômenos linguísticos no estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas, essa disciplina possibilita a articulação entre teoria acadêmica e prática pedagógica, em função da produção do planejamento necessário para o encaminhamento dos alunos-mestre a escolas de ensino básico. Os estágios supervisionados da Licenciatura em Letras, principal fonte de investigação desta pesquisa, consistem em quatro disciplinas: estágio I, quando são realizadas 15 observações na educação básica, preferencialmente no Ensino Fundamental II; estágio II, quando o aluno-mestre deve observar 5 aulas e reger 16, também no Ensino Fundamental II; estágio III, segue a mesma dinâmica do estágio II, apenas o número de aulas regidas é alterado, sendo necessárias 21 aulas ministradas; e estágio IV, com o mesmo número de observações e regências que o estágio III, mas devendo o estagiário desenvolver suas práticas pedagógicas preferencialmente no Ensino Médio. As referidas disciplinas organizam-se em aulas teóricas na academia e investigação da prática pedagógica na disciplina escolar de Língua Portuguesa, ministrada por professores do ensino básico e pelos próprios professores em formação inicial:

DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS	NÚMERO DE AULAS REGIDAS	NÍVEL DE ENSINO (preferencialmente)	PERÍODO IDEAL A SER REALIZADO
Estágio I	15	0	Ensino Fundamental	5º
Estágio II	5	15	Ensino Fundamental	6º
Estágio III	5	21	Ensino Fundamental	7º
Estágio IV	5	21	Ensino Médio	8º

Tabela 1: Sistematização do funcionamento das disciplinas de Estágio Supervisionado

Fizemos intervenção na disciplina de estágio III de Letras – Língua Portuguesa –, pois nessa fase do estágio os alunos-mestre já estavam familiarizados com as práticas pedagógicas, em decorrência do estágio II, além de terem se envolvido diretamente em discussões teórico-práticas sobre o ensino de língua materna na educação básica em outras disciplinas durante sua formação inicial. Outro aspecto contribuidor para a escolha da referida disciplina está relacionado ao fato da mesma não ser o último estágio, pois, geralmente, os alunos-mestre, já inseridos em uma continuidade de práticas pedagógicas, resistem em aliar-se a outras possibilidades de docência, mobilizando perspectivas e recursos diferenciados. O último estágio coincide com o período em que os alunos-mestre estão finalizando todas as atividades do curso, infelizmente contribuindo para a resistência em relação a inovações na prática pedagógica do estágio, dada a sobrecarga de atividades a serem realizadas (SILVA e BARBOSA, 2011). A disciplina de estágio supervisionado tem a incumbência de aprofundar as discussões teóricas relacionadas ao ensino, sendo a problematização da práxis é facultativa em outras disciplinas da grade curricular.

Ainda que as tecnologias digitais povoem o espaço escolar há algum tempo, é sabido que nem todas as licenciaturas se abriram às discussões sobre os efeitos das TIC e o modo como utilizá-las na docência, já que não se trata mais de comprovar uma suposta validade e viabilidade. Nesta pesquisa, compreendemos as ferramentas digitais como "qualquer objeto produzido por TIC, ou seja, tanto sistemas e programas computacionais (software) e suas 'interfaces de usuário', quanto os objetos físicos que os abrigam (computadores, mas também vários objetos móveis e fixos produzidos pelas chamadas computação ubíqua, pervasiva e embarcada)" (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010, p. 422).

No sentido de compreender de forma mais ampla o nosso recorte de pesquisa, voltamos o olhar para a academia, principalmente ao currículo, tendo em vista o modo como a universidade se organiza e pensa o recurso digital no ensino, como uma licenciatura tematiza as TIC como ferramenta pedagógica. A licenciatura em Letras aqui focalizada, por exemplo, tem um currículo

que limita discussões sobre tecnologias no ensino, apresentando alguma abertura nas disciplinas de estágio, pois são sinalizados diversos aspectos relacionados ao ensino de língua materna que precisam ser privilegiados. Com pouco espaço para discussões sobre o ensino propriamente dito, para questões aplicadas envolvendo a linguagem, a turma da licenciatura focalizada é orientada por um PPC que prioriza a discussão formal de questões linguísticas e literárias, sendo que a articulação de tais aspectos com o ensino de língua materna é esperada do professor formador. O estágio, como disciplina aplicada diretamente ao ensino, tem abertura para os mais diversos aspectos relativos ao ensino de LP, não delimitando todas as questões que devem ser abordadas no tocante à iniciação à prática docente dos alunos-mestre.

Durante a intervenção, a Licenciatura em Letras estava num processo de transição de currículo, sendo que, no novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), há encaminhamentos para o enfoque de recursos digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem<sup>3</sup>. No novo currículo, há uma disciplina obrigatória exclusivamente voltada para o uso das TIC no ensino de língua, além de contar com algumas disciplinas que focalizam a discussão sobre as estruturas curriculares dos espaços de ensino. A exemplo do caráter compartimentado das disciplinas no espaço da academia, geralmente isoladas pelo receio docente da perda de autoridade, há um distanciamento através de sua metalinguagem e um recorte investigativo cada vez mais específico. Algumas disciplinas que apontam para uma maior abertura para problematizar aspectos emergentes no ensino poderiam influenciar e suscitar reflexão sobre o digital no ensino nas demais áreas discutidas durante a formação inicial de professores. O caráter compartimentado das disciplinas e o pouco diálogo das diferentes áreas de conhecimento na academia podem comprometer uma formação mais ampla de professores de língua materna. É na articulação de saberes, no diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento que a complexidade, uma visão mais ampla sobre os diversos fatores inerentes aos desafios enfrentados, pode ser suscitada.

Tendo em vista a configuração do currículo em que a disciplina de estágio supervisionado está inserida, é nessa etapa que os saberes trabalhados durante o processo de formação dos alunos-mestre são articulados para pensar as questões concernentes ao ensino de língua e literatura. Nesse sentido, cria-se uma expectativa de que a disciplina possibilite a mobilização de discussões sobre

---

<sup>3</sup> O currículo aponta, nos seus objetivos, para aspectos referentes às mudanças ocorridas no espaço escolar, bem como para a articulação entre academia e educação básica, sendo necessário que a universidade constantemente articule saberes que privilegiem uma formação acadêmica adequada para a atuação do professor na escola. Os objetivos relacionados à articulação entre universidade e escola, além da preocupação com as TIC, são: "capazes de fazer uso de novas tecnologias"; "que compreendam sua formação profissional como processo contínuo, autônomo, dialético e permanente"; "que atuem no Ensino Fundamental e Médio, comprometidos com a qualidade do ensino e a formação de cidadãos críticos e participativos, tendo em vista as transformações sociais para uma sociedade mais justa e democrática"; "que articulem o conhecimento teórico a reflexões em torno da prática pedagógica, atendendo às especificidades de sua área de atuação" e "que sejam capazes de refletir criticamente sobre as dinâmicas que envolvem o espaço escolar, compreendendo-o sob aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos" (PALMAS, 2009, p. 21-22).

teorias linguísticas e literárias em favor das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola básica, além de preparar os alunos-mestre para a sua iniciação à docência. Mais precisamente, é nessa fase de formação que o aluno-mestre vê a teorização sobre os conceitos pedagógicos, linguísticos e literários articulados a problemáticas referentes ao fazer profissional. Como argumenta Melo (2012), o estágio supervisionado, cumprindo a função de dialogar teoria e prática, configura-se como um

Espaço que possibilita a inserção de professores em pré-serviço no campo de atuação profissional, sob a orientação de professores formadores mais experientes, ligados à universidade, configurando-se como espaço de interlocução e preparo para a inserção profissional. (MELO, 2012, p. 189)

O diálogo entre teoria e prática, entre escola e academia, durante os estágios supervisionados é a principal função delineada pelos documentos oficiais que orientam essa disciplina na UFT. Fica evidenciado que a função de estabelecer um vínculo com o futuro local de trabalho e as práticas ali desencadeadas, além da articulação dos saberes disciplinares problematizados durante todo o processo de formação com o fazer profissional, está restrita ao estágio supervisionado. A universidade aqui focalizada conceitua em seu "Manual de orientações sobre os estágios supervisionados obrigatórios e não-obrigatórios na Universidade Federal do Tocantins" o estágio como

um ato educativo escolar supervisionado, de caráter teórico-prático, que tem por objetivo principal proporcionar ao estudante a aproximação com a realidade profissional, com vistas ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico da sua formação acadêmica, no sentido de prepará-lo para o exercício da profissão e cidadania.

(...)configura-se como um espaço formativo privilegiado de diálogo crítico com a realidade que deve proporcionar ao estudante experiências práticas na sua linha de formação, favorecendo a articulação do ensino com a pesquisa e extensão. (PALMAS, 2009, p. 3-4)

Nessa mesma direção, apostando no estágio como espaço privilegiado de articulação teórico-prática (cf. SILVA, 2013; 2012a; 2012b; MELO, 2012; PIMENTA & LIMA, 2006), o PPC de Letras (ARAGUAÍNA, 2003), referente à turma na qual realizamos intervenção, aponta para o momento de formação de seus discentes em que o diálogo entre espaço de formação e atuação é efetivado. Como "aspectos importantes" do Projeto de Estágio, destacamos alguns pontos do currículo que definem a proposta pedagógica: "promover a interação entre teoria prática, através da articulação entre as áreas do conhecimento ao longo do curso"; "propiciar a integração do aluno com a realidade social, econômica e do campo de atuação de sua área"; "possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo"; "promover a aproximação entre a escola campo e a instituição formadora, como corresponsáveis pelo acompanhamento e avaliação do Estágio" (ARAGUAÍNA, 2003, p. 102).

Os vários fatores apontados como função do estágio também são reveladores de um currículo que, apesar de se propor a formar professores, volta-se para aspectos relacionados à práxis numa disciplina exclusivamente voltada para essa função. Isso não significa que o único momento em que se pensam aspectos relacionados à prática docente refere-se à disciplina de estágio, uma vez que os professores formadores muitas vezes fazem articulação entre os saberes acadêmicos e sua relação com as práticas de ensino. Entretanto, o papel de pensar a relação teoria e prática no espaço de formação está relegado, na constituição dos currículos, a apenas uma disciplina que, dado os aspectos apontados acima, tem uma tarefa enorme: mobilizar uma ampla formação teórica (teorias pedagógicas, linguísticas e literárias) em favor da prática. Como alerta Piconez (1991, p. 24), a prática discutida interdisciplinarmente no ambiente de formação inicial favorece a formação profissional mais ampla:

Acreditamos que a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, pode assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva dos novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação. (PICONEZ, 1991, p. 24)

Nessa mesma direção, no campo da Ciência da Educação, Pimenta (2006) destaca que "os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem" (PIMENTA, 2006, p. 6), além de relegar um espaço restrito para a reflexão sobre aspectos práticos, sendo essa exclusivamente tarefa da disciplina de estágio. O currículo, figurando como espaço de saberes dominantes, de prestígio, é considerado um espaço de conflito justamente por selecionar alguns conhecimentos em detrimento de outros, considerados tão importantes para a formação dos sujeitos (ARROYO, 2011; SILVA, T. 2010). Ao focalizar o espaço do professor e aluno com seus saberes nos currículos escolares, Arroyo (2011) evidencia que a desconsideração dos saberes experienciais revela o lugar subalterno ocupado pelos sujeitos sociais:

Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências sociais não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes. Suas experiências profissionais, humanas, tão diferenciadas, de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências da condição e do trabalho docente, de suas lutas como coletivo pouco importam para tratos profissionais, competentes, didáticos de conhecimentos vistos como distantes de toda experiência social, não vista como legítima, hegemônica. (ARROYO, 2011, p. 77)

Privilegiando a discussão sobre o digital como recurso de ensino, visualizando ainda a formação dos alunos-mestre na universidade aqui focalizada, podemos ver que tanto no âmbito da formação acadêmica quanto no fazer pedagógico desenvolvida na educação básica, podemos entender que as TIC são desconsideradas justamente por estarem inseridas em práticas muito



diversas e pelos mais diferentes atores. Num movimento de ratificar alguns saberes, transformações, culturas, sujeitos em detrimentos de outros, a fluidez, instabilidade e diversidade de práticas de letramento, situadas no ambiente digital, podem justificar a ausência de referências sobre as TIC como recurso didático no currículo da licenciatura focalizada e, de alguma forma, nas escritas reflexivas dos alunos-mestre. Enquanto isso, apenas os conhecimentos e práticas didáticas já bastante conhecidos nos espaços de formação, que regulam, normatizam e homogeneizam a produção de conhecimento das mais diversas, heterogêneas comunidades, são ratificados no currículo. Parece faltar ainda um enquadramento, definição com limites bem delineados, do que seja o digital no espaço escolar e que funções ele desempenha para figurar nos pouco flexíveis currículos escolares/acadêmicos. Num processo de estabilização de sentidos, papéis e saberes, a política curricular

define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar a sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. (SILVA, T., 2010, p. 11-12)

Como nossa atenção nesta pesquisa recai sobre a formação inicial de professores e suas futuras práticas docentes, o estágio supervisionado também se configura como um excelente campo de investigação, pois é nesse momento que as relações teoria e prática, escola e universidade são aprofundadas e aproximadas. Como problematiza Silva (2012c, p. 145), ao falar sobre o papel do estágio supervisionado na formação crítica do professor, ainda que a mobilização de teorias não configure uma prática de pesquisa científica, a articulação teórico-prática favorece a reflexão do aluno-mestre sobre suas práticas de ensino. O pensar e agir juntos, a reflexão sobre o letramento digital na educação e as práticas desencadeadas nos permitiram, na disciplina de estágio, investigar os processos teóricos e práticos na formação dos alunos-mestre. Problematizando o papel sustentável do estágio supervisionado na formação e futura atuação docente dos alunos-mestre, Silva, Santos e Mendes (2014) chamam atenção para a necessidade de "desenvolver nos acadêmicos a capacidade crítico-reflexiva sobre as práticas pedagógicas experienciadas no local de atuação profissional, que precisa se perpetuar ao longo da carreira docente" (SILVA, SANTOS e MENDES, 2014, p. 75). Além de focalizar o saber acadêmico do professor em formação inicial, é necessário, nesse sentido, levar em conta uma formação que considere os desafios impostos no futuro local de trabalho, as demandas de ensino que, continuamente, emergem nos espaços pedagógicos. Nessa direção, Guerra (2012), ao fazer investigação sobre a trajetória de formação e atuação profissional de professoras de Letras – Português e Inglês –, as estratégias docentes desencadeadas durante o período do estágio supervisionado podem caracterizar as práticas docentes nos locais de trabalho,

no efetivo exercício da profissão do professor, após integralização da licenciatura. A autora destaca ainda o momento de reflexão sobre a docência como definidor dos futuros profissionais da educação.

O estágio, portanto, além de preparar os graduandos para suas futuras práticas profissionais, também se configura como um espaço em que as concepções sobre o local de trabalho e o fazer profissional são desenvolvidas, sendo reconfiguradas ou reificadas (TARDIF, 2012). Desenvolver uma concepção de docência inovadora, atenta às tendências e tecnologias que emergem nos espaços educacionais sempre numa concepção crítica, é fundamental no âmbito do estágio supervisionado, pois é nesse momento da formação que o aluno-mestre vê de perto teoria e prática e pode elaborar seu percurso de atuação.

### **1.1 Percurso de pesquisa**

Como percurso metodológico, foi realizada inicialmente uma pesquisa quantitativa com vistas à verificação da ocorrência de produção de discursos a respeito de práticas de letramento digital, na formação dos alunos-mestre da licenciatura Letras – Língua Portuguesa, descritas nos relatórios de estágio supervisionado. Com resultados considerados bastante incipientes quanto à formação de professores, parecia relevante uma intervenção ainda na licenciatura que privilegiasse o letramento digital dos alunos-mestre. Após esse levantamento, fizemos um planejamento de intervenção numa turma de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura, no primeiro semestre do ano de 2012, culminando na intervenção propriamente dita, objetivando desencadear tanto o letramento digital dos alunos-mestre, quanto práticas pedagógicas dos futuros professores que articulassem o uso de TIC ao ensino de língua materna.

A partir do levantamento de dados, em que ficou evidenciado um número bastante tímido de relatórios que destacavam o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos alunos-mestre, elaboramos um plano de intervenção com o objetivo de instaurar práticas de letramento digital tanto na esfera acadêmica, quanto no planejamento de docências na educação básica (ver Anexo 1). Esses dados quantitativos, articulados a uma análise qualitativa, revelam-nos um trabalho ainda bastante tímido dos alunos-mestre na educação básica com ferramentas digitais como recurso didático, além de apresentar uma concepção pouco clara sobre os efeitos das ferramentas digitais nas atividades cotidianas de leitura e escrita. De um quantitativo de 499 relatórios analisados do ano de 2006 a 2011, ano em que os últimos relatórios foram produzidos quando a investigação foi feita, apenas 12 relatavam práticas de ensino que se ancoravam nos recursos digitais como ferramenta de ensino. Esse recorte em relação ao ano diz respeito ao período em que professores efetivos assumiram as

disciplinas de estágio supervisionado, pois, até o ano de 2005, devido ao período de estruturação da universidade então recentemente criada, as disciplinas tinham sido ministradas por professores substitutos. Ao analisar os 12 relatórios em que constavam prática de ensino de língua materna aliada ao uso de TIC, observamos que havia uma supervalorização das tecnologias digitais em detrimento dos recursos tradicionalmente utilizados no âmbito escolar, sendo que a primeira era vista, com seu uso por si só, como desencadeadora de práticas inovadoras

Ainda que as práticas relatadas pouco se distinguissem de outras consideradas tradicionais, sem uso de TIC, eram descritas nos relatórios de estágio supervisionado como inovadoras exclusivamente pelo fato de utilizarem tecnologia digital. Para a realização desta pesquisa, partimos do pressuposto que apenas a mobilização da tecnologia digital não é suficiente para renovar ou empoderar o desenvolvimento dos aprendizes. Aliado ao uso de ferramentas digitais, é necessário que se instaure um novo modo de pensar educação, o papel da escola, do aluno e do professor, além da concepção de ensino-aprendizagem. Apenas o uso de TIC como recurso didático em ambientes que perpetuam práticas pouco produtivas de trabalho com a linguagem certamente produzirá resultados tímidos. Como nos alerta Selber (2004), as tecnologias são apenas recursos, com os efeitos desencadeados, portanto, a partir do modo como são utilizadas: apenas garantir sua presença nos ambientes de ensino não garante um aumento na qualidade da educação.

Diante desses resultados em relação ao uso de TIC pelos alunos-mestre da Licenciatura em Letras, elaboramos, então, um plano de curso para a disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III: Língua e Literatura. Nesse plano, pretendíamos privilegiar a reflexão sobre ensino de língua materna e o uso de tecnologias digitais como recurso didático. A intervenção, portanto, seria feita numa disciplina específica, realizando o percurso de praxe para naquele curso (discussão teórica e planejamento didático sobre e para o ensino de língua materna - língua e literatura), mas com ênfase na discussão sobre o letramento digital. Como a disciplina consiste no trabalho teórico-prático na universidade e na prática pedagógica (o estágio propriamente dito) pelos alunos-mestre, cabia a nós, participantes da pesquisa (professores e alunos-mestre), suscitarmos discussões teóricas e elaborarmos estratégias didáticas para o ensino de língua materna, utilizando TIC na sala de aula da academia. Além disso, também auxiliamos os alunos-mestre no planejamento de aulas para estágio supervisionado na escola básica. Tendo em vista que a disciplina de estágio supervisionado volta-se para a articulação entre academia e escola, tendo em vista a iniciação à prática docente por parte do aluno-mestre, elaboramos um plano de intervenção que privilegiasse aspectos concernentes à prática de ensino de língua materna articulada ao uso do digital como ferramenta pedagógica. Durante a intervenção, objetivamos suscitar estratégias e ações docentes no estágio supervisionado em que as TIC apontassem como um recurso empoderador do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido,

focalizamos, no estágio supervisionado, a prática pedagógica propriamente dita, tendo em vista a discussão e planejamento de aulas que levassem a uma apropriação das tecnologias digitais de forma significativa no ensino.

Ainda que muitos professores formadores considerem as TIC como recurso didático nas suas aulas na universidade, a problematização do digital no ensino precisaria explicitar e questionar a relação entre ações pedagógicas, processo de ensino-aprendizagem e potencialidade desses novos recursos como ferramenta de ensino.

Na intervenção, objetivamos suscitar discussões orientadas por saberes disciplinares ou experienciais sobre o digital e seus impactos no âmbito do ensino. Nossa preocupação, portanto, estava em evidenciar e construir práticas pedagógicas que não apenas mobilizassem recursos digitais, mas explicitassem os modos como tais recursos eram mobilizados para pensarmos o nosso objeto de estudo e trabalho: a língua materna.

No âmbito do planejamento da disciplina de estágio, pensamos a intervenção tanto na formação acadêmica propriamente dita, quanto no desencadeamento de práticas de letramento digital no ensino de língua. Como nossa preocupação estava voltada também para as práticas pedagógicas, o nosso plano contemplava desde discussão de textos teóricos que suscitavam uma reflexão acerca do letramento digital na educação básica, até as nossas práticas como orientadores da disciplina. Nosso interesse se caracterizava pela mobilização da academia com vistas a oferecer formação profissional aos discentes, preparando-os para uma atuação numa sala de aula "tecnologizada". Acreditamos que os formadores de professores também precisam reconfigurar seu fazer no sentido tanto de privilegiar reflexão teórica, quanto de desenvolver as próprias práticas pedagógicas para focalizar o letramento digital. Tendo clareza de que os alunos-mestre foram colaboradores desta pesquisa, entendendo que as práticas seriam construídas, nosso planejamento constituía-se apenas como um norte orientador das práticas a serem desenvolvidas, podendo ser modificado de acordo com as necessidades suscitadas durante o curso natural da disciplina. Desde o planejamento, contamos com a colaboração dos alunos-mestre na construção das práticas pedagógicas, bem como na reflexão sobre as tecnologias na educação.

No período da intervenção, quando operacionalizamos o planejamento da disciplina então reformulado para atender aos objetivos da pesquisa em relação ao letramento digital dos alunos-mestre, apresentamos o plano da disciplina e informamos os participantes sobre a pesquisa a ser realizada e os objetivos delineados. Desde os primeiros passos, já colocamos em prática estratégias didáticas que privilegiassem o uso das TIC com vista a apresentar inicialmente algumas alternativas para o trabalho com o digital de forma significativa. Inicialmente, por exemplo, elaboramos um plano em hipertexto, criando links para alguns novos conceitos a serem discutidos durante a disciplina: o plano dialogava, através dos hiperlinks, com outros textos, imagens, documentos

significativos para a apresentação dos objetivos e percurso da disciplina. Juntamente com a apresentação do planejamento, realizamos uma discussão sobre o principal tema a ser trabalhado durante a disciplina: o uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico, ou seja, sobre o letramento digital nas esferas educacionais.

## **2 Pesquisa participante**

Sob a perspectiva interdisciplinar, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que se volta à investigação de práticas sociais do homem no seu espaço de atuação, considerando a complexidade inerente ao fazer dos atores sociais (MASON, 1996). Ao visualizar o letramento digital dos alunos-mestre no estágio supervisionado, compreendemos os atores sociais envolvidos na pesquisa situados num contexto específico, as "maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto" (BAUER e AARTS, 2002, p. 57) a partir dos saberes da comunidade pesquisada. Considerando a metodologia de pesquisa participante, a investigação sobre recorte específico leva em conta que todos os atores envolvidos contribuem e influenciam os dados obtidos, desde o pesquisador, até os participantes e colaboradores. Nesse sentido, investigar as práticas sociais de uma determinada comunidade significa atentar-se para questões relativas ao impacto da participação do pesquisador: os atores sociais se reorganizam, reconfiguram suas ações cotidianas em função de um novo participante/observador.

Na Linguística Aplicada, a partir da metodologia de pesquisa qualitativa, visamos considerar a voz dos participantes sobre os eventos sociais envolvidos no processo investigativo. Lançamos mão de metodologias que possibilitassem a enunciação das vozes dos atores normalmente invisibilizados, desconsiderados nos discursos oficiais e na construção de uma história para as sociedades.

Nosso movimento de pesquisa exigiu um grande envolvimento entre o pesquisador, o professor participante, os colaboradores e o meio investigado, no sentido de entender e se aproximar desse momento da formação docente. A inserção do pesquisador no ambiente investigado precisa ser de forma menos impactante possível, de modo que a comunidade que o acolhe não precise reconfigurar sua organização em razão da pesquisa realizada. Nessa relação entre pesquisador e colaboradores de uma pesquisa, podemos considerar uma relação de cooperação, quando ambas as partes se mobilizam para realizar um trabalho em conjunto: o pesquisador se adéqua ao contexto investigado, evidenciando os objetivos da pesquisa e considerando as vozes sociais (MEY, 2001) dos participantes envolvidos, colocando-se também numa postura de aprendiz, e os colaboradores e participantes desses contextos cooperam com o pesquisador visando ao empoderamento de sua comunidade.

O professor participante, responsável pela disciplina de estágio supervisionado focalizada e pela orientação desta dissertação, colaborou com o planejamento e intervenção da pesquisa participante. Como ministrara as disciplinas de estágio supervisionado de Língua Portuguesa I e II para a mesma turma, o professor participante contribuiu significativamente no sentido de pensar estratégias de intervenção considerando os colaboradores envolvidos. Nesta investigação, por exemplo, quando o contexto de pesquisa volta-se para a formação inicial de professores, tanto os alunos-mestre cooperavam no sentido de aderir às propostas de letramento digital quanto cobravam ao evidenciar suas inquietações a respeito de uma formação que pouco os preparava para atuar no atual contexto educacional, quanto nós, o pesquisador e o professor participante, abordamos nossos objetivos de pesquisa e tentamos dar um encaminhamento para a questão do uso de ferramentas digitais como recurso e objeto de ensino, considerando as demandas evidenciadas pelos alunos-mestre. Ao longo da disciplina de estágio supervisionado focalizada, desenvolvemos algumas atividades em ambiente digital com vistas a potencializar as discussões em sala de aula, compartilhar as experiências e saberes de cada ator envolvido na intervenção:

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	RESULTADOS
Ensaio	Discussão sobre o ensino de língua materna e apropriação de recursos digitais a partir da articulação entre três obras indicadas (DELL'ISOLA, Regina L. <i>Retextualização de gêneros escritos</i> . Rio de Janeiro: Lucerna, 2007; GOMES, Luiz F. <i>Hipertexto no cotidiano escolar</i> . São Paulo: Cortez, 2011; KOCH, Ingedore V. <i>Ler e escrever: estratégias de produção textual</i> . São Paulo: Contexto, 2009.).	Discussão sobre as referências indicadas, apontando para possíveis atividades a serem desenvolvidas no espaço de sala de aula; alguns alunos-mestre não fizeram efetivamente a articulação teórica entre os tópicos indicados; a partir do exercício de reescrita, houve uma maior compreensão a respeito dos assuntos discutidos. As atividades de reescrita eram realizadas com a mediação do computador. Os textos eram enviados e desenvolvidos para reescrita por e-mail.
Diário online Plataforma Moodle	Descrição e análise de aulas assistidas no espaço acadêmico, revelando o movimento de aprendizagem na disciplina de estágio supervisionado; descrição das atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado na educação básica; diálogo e troca de experiências entre professores e alunos-mestre a partir da leitura e escrita dos diários em plataforma virtual.	Relato sobre as experiências vivenciadas na educação básica pelos alunos-mestre; não houve adesão por parte de todos os alunos-mestre em relação à escrita dos diários; não havia a possibilidade de um efetivo diálogo no ambiente virtual, já que as publicações eram exclusivamente visualizadas pelos professores da disciplina e pelo aluno-mestre autor do diário. Essa limitação da ferramenta foi parcialmente superada pelo uso do Moodle durante as aulas de estágio, quando o formador compartilhava os diários com todos os alunos-estre por meio da projeção;

		intervenção por parte dos docentes da disciplina, havendo solicitação de um olhar mais crítico e/ou detalhado sobre as experiências vivenciadas no estágio supervisionado.
Fórum online Plataforma Moodle	Espaço para discussão sobre tópicos focalizados na disciplina de estágio supervisionado; discussão sobre questões elencadas durante a prática de ensino dos alunos-mestre que não tenham sido privilegiadas na disciplina de estágio supervisionado; diálogo entre os atores envolvidos na intervenção	Pouca adesão dos alunos-mestre nas discussões propostas; publicação das alunas-mestre que pouco se abriam para um diálogo, geralmente apontando para uma discussão pontual; alunos-mestre dedicavam-se a "responder" aos questionamentos dos professores; diálogo direcionado exclusivamente ao professor.

Tabela 2: Algumas atividades desenvolvidas durante o processo de intervenção

As atividades desenvolvidas durante o processo de intervenção foram abordadas com vistas aos recursos digitais disponíveis na instituição focalizada, além das demandas de formação de professores visualizadas. Além das atividades acima descritas, alguns planejamentos de práticas docente foram desenvolvidos ainda nas aulas teóricas de estágio supervisionado, tendo em vista o desencadeamento de discussões sobre o uso de TIC como recurso de ensino e o desenvolvimento de ações pedagógicas que efetivamente incorporassem a ferramenta digital nas aulas de língua materna. Entretanto, houve resistência dos colaboradores em aderir à proposta de uso de TIC nas atividades desenvolvidas na licenciatura por, possivelmente, configurar-se como uma prática pouco vivenciada pelos alunos-mestre, pelo próprio recorte na disciplina de estágio supervisionado, momento em que os professores em formação inicial se dividem entre aulas teóricas na universidade e planejamento e práticas de ensino numa escola de educação básica. Outra razão que também pode ter contribuído para a não adesão às atividades propostas diz respeito ao próprio planejamento de aulas práticas na educação básica do aluno-mestre não contemplar as questões elencadas na disciplina de estágio supervisionado: por orientação do professor da educação básica, já que precisa considerar as recomendações da escola focalizada; por estagiar numa instituição com recursos bastante reduzidos, sem acesso às ferramentas digitais, por exemplo; por insegurança em relação ao uso de TIC, já que, em alguns casos, os alunos-mestre fazem uso tímido dos recursos digitais etc. Considerando o processo de pesquisa participante, a interação entre os atores sociais envolvidos na investigação, as atividades eram aceitas ou refutadas em função das necessidades daquele grupo de professores em formação inicial.

Também lançamos mão de levantamentos quantitativos, apresentados na subseção anterior, investigando a recorrência de menção ao uso do digital como recurso didático na escrita reflexiva

dos alunos-mestre de Letras – Língua Portuguesa –, nosso foco nesta pesquisa. Considerando o percurso de pesquisa realizado, a investigação divide-se em quatro momentos, sendo que os atores sociais envolvidos na pesquisa são focalizados em diferentes situações da intervenção:



Imagem 1: Participantes da pesquisa

Nas análises dos relatórios de estágio, observamos que o uso de TIC nem sempre se coadunava a práticas que reconfigurassem o ensino de língua materna ou inovadoras, mas apenas era utilizada como mais um recurso que perpetuava práticas docentes já bastante conhecidas no contexto escolar (REIS e SILVA, L., 2012). Ainda assim, o fato de saber mobilizar as tecnologias digitais como recurso didático foi descrito como uma prática inovadora, sempre contrastando com as práticas das docentes observadas, essas avaliadas nos relatórios de estágio como tradicionais. Os relatórios de estágio analisados que tematizam o uso de TIC parecem incorporar um discurso que focaliza o caráter menos assimétrico da educação ao visualizarem as potencialidades das ferramentas digitais: o respeito aos saberes dos alunos ao apresentar recursos didáticos com os quais eles já tinham familiaridade; o respeito à criatividade dos discentes; a necessidade de inovação por parte dos docentes nas suas práticas pedagógicas. As práticas dos alunos-mestre com o digital revelam um esforço em focalizar um recurso que pode ser considerado como pouco privilegiado nos ambiente de ensino-aprendizagem, ainda que tais ações pedagógicas não necessariamente sejam inovadoras do ponto de vista da emergência de novas estratégias de ensino, novas relações com o saber.

Após esse levantamento, a pesquisa participante foi tomada como metodologia de investigação, pois constatamos a necessidade de uma intervenção efetiva nas práticas de ensino da academia em relação à formação dos seus discentes. É evidente a necessidade de formar docentes competentes a desenvolver práticas pedagógicas considerando as ferramentas digitais e as novas possibilidades de leitura e escrita, as novas formas de interação, entre várias outras possibilidades. Entretanto, mesmo visualizando uma escola de educação básica cada dia mais tecnologicizada, com recursos digitais que possibilitam as mais diversas formas de leitura e construção de (hiper)textos,



os espaços de formação docente ainda insistem em capacitar profissionais alheios a tais necessidades.

Como a pesquisa participante visa à construção de reflexão e práticas sobre um determinado comportamento em uma comunidade específica, tomando os atores envolvidos como colaboradores ou participantes da investigação, objetivamos, com esta pesquisa, suscitar práticas de letramento digital tanto na academia, no processo de formação de seus discentes, quanto nas práticas pedagógicas dos alunos-mestre na educação básica, uma vez que os dados colhidos num momento anterior ao processo de intervenção nos revelavam uma certa ausência de tais práticas no ambiente investigado. Numa via de mão dupla, a metodologia de pesquisa participante tanto está dotada de um rigor metodológico e teórico inerentes às pesquisas científicas, quanto tem seu percurso investigativo marcado pela instabilidade, pois a inserção nas práticas sociais lhe exige certa flexibilidade em relação ao fazer metodológico. Esse tipo de pesquisa permite que a diversidade e a pluralidade das ações sociais sejam assumidas em detrimento de uma perspectiva que leva em conta apenas os sentidos excludentes e naturalizados, apontando para a problematização do que é considerado verdadeiro, correto, aceitável. No âmbito da formação docente, nesse sentido, é necessário que haja abertura para ver o plural, o que está em processo, aquilo que está sendo construído, pois, caso contrário, a pesquisa pode-se incorrer no risco de condenar toda e qualquer tentativa de inovação no fazer educativo. Como argumenta Schmidt (2006), ao discutir sobre a necessidade de fazer pesquisa que favoreça o reconhecimento da heterogeneidade, a metodologia participante diz respeito a uma postura de fazer científico:

Se o termo pesquisa participante pode abrigar o plural e o diverso que a compõem é porque pode abrigar a diversidade e a pluralidade de modos de viver e pensar a alteridade e a autorreflexão na produção do conhecimento sobre a diversidade humana. Posicionar-se em relação a este campo de diferenças é, por essa razão, participar do inter jogo de alteridades e identidades que conformam cada maneira de pesquisar. (SCHMIDT, 2006, p. 15)

A pesquisa participante é caracterizada pelo desencadeamento da geração de dados da abordagem qualitativa, focando as pesquisas interessadas no processo de geração de dados, com o interesse tanto nos resultados obtidos através da intervenção quanto na problematização de teorias suscitadas na investigação realizada. Esse tipo de pesquisa ocupa-se, portanto, da comunidade sobre a qual a pesquisa interfere e das reconfigurações teóricas realizadas no processo de investigação científica em favor do contexto pesquisado. A metodologia participante tem como uma das principais preocupações os efeitos da intervenção, ocupando-se do modo como a comunidade irá apropriar-se dos conhecimentos e estratégias de empoderamento construídas durante o período da pesquisa. Tal como argumenta Demo (2008), ao problematizar a participação nos movimentos de investigação acadêmica, a pesquisa participante configura-se pelas relações intersubjetivas entre os participantes, sem abrir mão das especificidades de uma investigação científica, com suas

metodologias e ancoragens teóricas:

*Pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado.* Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metodológicos, controle intersubjetivo, discutibilidade irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados. (DEMO, 2008, p. 8; ênfase do autor)

Uma característica importante da pesquisa participante diz respeito à co-construção dos saberes entre pesquisadores e atores sociais envolvidos, quando um conhecimento não é sobreposto ao outro, mas são ajustados, de forma que todos os envolvidos na pesquisa possam encontrar um consenso sobre o que pode ser mais adequado para a situação investigada. Demo (2008) argumenta que a pesquisa participante é uma metodologia que se ocupa com a práxis, de forma que tanto o processo de intervenção quanto a articulação de conhecimentos teóricos são relevantes. Similar à pesquisa-ação, a qual também se ocupa em realizar uma ação específica em determinada comunidade e sobre uma situação específica, a pesquisa participante distingue-se da ação pelos resultados obtidos com a intervenção<sup>4</sup>. A primeira enfatiza o processo interventivo propriamente dito, envolvendo planejamentos constantes para solução de um problema focalizado, enquanto a segunda, além de interessar-se pela intervenção, também se interessa pelos resultados obtidos na comunidade a partir da pesquisa realizada. A pesquisa participante configura-se como uma intervenção sobre uma comunidade, tendo em vista uma problemática específica, embora não tenha como foco resolver um problema, mas intenta empoderar os colaboradores a agir sobre ele. Por ter compromisso com os efeitos da intervenção, pois seu objetivo não se resume à prática interventiva propriamente dita, o pesquisador da pesquisa participante também precisa estar engajado com mudanças a longo prazo, não se resumindo apenas ao momento da pesquisa:

Quanto mais a comunidade consegue andar com pernas próprias, cabe ao pesquisador manter-se no pano de fundo, na condição típica de intelectual orgânico. A PP não se satisfaz, no entanto, com desenvolver os resultados da pesquisa para a comunidade, porque perderia sua marca "participante". Esta exige que ele faça parte do projeto comunitário, ainda que não seja "comunitário". Esta identificação ideológica, de sentido eminentemente prático, é essencial. (DEMO, 2008, p.43)

A característica principal da metodologia eleita nesta pesquisa diz respeito a uma reconfiguração nas funções dos atores sociais envolvidos no processo investigativo. Define-se por uma certa equivalência dos papéis dos atores envolvidos na investigação e "como resultado do

---

<sup>4</sup> As duas metodologias supracitadas estão relacionadas à investigação prática. A pesquisa-ação pode ser conceituada como "uma opção, uma metodologia que estimula a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida da comunidade. Buscam-se as explicações dos próprios participantes que se situam, assim, em situação de investigador" (MELO NETO, 2003, p. 183). Entretanto, distingue-se da pesquisa participante pelo engajamento com os resultados obtidos, tal como aponta Demo (2008) sobre a necessidade de "conseguir que a comunidade se organize com qualidade política", indo além de "apenas propor ações com conhecimento de causa" (DEMO, 2008, p. 101).

diálogo, da interlocução e da negociação cultural e interpessoal entre pesquisadores e pesquisados" (SCHMIDT, 2006, p. 30). Esse modo de agir juntos contribui para que quem está envolvido na pesquisa, "na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza, apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente" (SCHMIDT, 2006, p.15).

Essa mudança dos papéis dos atores sociais no processo de pesquisa se dá em decorrência da própria mudança dos paradigmas científicos (KUHN, 1998), quando se reavalia o papel das ciências e da academia, voltando o olhar para os saberes do chamado "senso comum", oral, popular, das massas, etc, geralmente excluídos dos processos de investigação científica. Além de coadunar com a concepção de pesquisa que considera a complexidade do corpus investigado, a pesquisa participante também está relacionada ao próprio campo investigativo da LA no qual esta pesquisa está inserida. A LA se interessa pelo efetivo envolvimento do pesquisador na construção de conhecimento sobre as práticas de linguagem investigadas:

Um [...] pressuposto relacionado ao campo aplicado da linguagem é a ênfase dada ao fato de o estudo da língua assim compreendida também envolver a participação ativa do próprio pesquisador e de seus instrumentos de pesquisa. Enquanto observador participante, o pesquisador contribui para a produção da situação que descreve. Consequentemente, a história do que se apresenta como dado de pesquisa adquire grande interesse: todo o processo de reunir, organizar e construir uma base de dados já é produzir conhecimento; a construção do conhecimento já é conhecimento. (SIGNORINI, 2006, p. 187)

Os procedimentos metodológicos, nesse sentido, diz respeito ao próprio campo de pesquisa que esta investigação se insere. A pesquisa qualitativa, enquanto metodologia de pesquisa que se ocupa de questões referentes às práticas de uma determinada comunidade, orienta procedimentos de investigação e geração de dados que também estão interessados em interferir em determinado contexto com vistas ao empoderamento dos atores sociais. A LA, campo de investigação interessado em problemáticas relacionadas à linguagem, também objetiva ao fortalecimento das comunidades, tendo em vista as práticas de leitura e escrita desempenhada pelos atores sociais focalizados.

## **2.1 O corpus analisado**

Tomamos como corpus desta pesquisa relatórios de estágio supervisionado que tematizam o recurso digital nas práticas de ensino em momento anterior à intervenção, além de todo o material escrito produzido por participante e colaboradores no momento da intervenção: 12 relatórios de estágio supervisionado anteriores à intervenção; 6 produzidos durante a pesquisa participante; 23 ensaios produzidos durante a intervenção, além dos diários online dos alunos-mestre publicados na plataforma Moodle. Por questões éticas, não mencionamos os nomes dos colaboradores desta investigação. Como realizamos a pesquisa participante numa disciplina obrigatória da Licenciatura em Letras, partimos do documento que é definido como método de avaliação final: o relatório de

estágio supervisionado. Além desse documento produzido pelos alunos-mestre ao final de seus estágios, relatando e refletindo sobre suas práticas pedagógicas, também foram produzidos ensaios e diários online, todos utilizados para discutir criticamente a docência em língua materna.

Esses documentos escritos pelos alunos-mestre no momento em que são visualizadas suas práticas pedagógicas potencializam a escrita reflexiva profissional, subsidiada por alguma orientação teórica, objetivando analisar questões referentes à prática do próprio escritor, neste caso, o professor em formação inicial.

O relatório estágio supervisionado, com escrita de caráter reflexivo, é um documento em que os professores em formação inicial descrevem, refletem, criticam e analisam suas práticas pedagógicas e os fatores que contribuíram positivo ou negativamente para o seu fazer docente desenvolvido na educação básica. Tem caráter mais subjetivo, uma vez que visa explicitação da voz do aluno-mestre, suas impressões e sensações referentes ao momento da prática docente observada - tanto do professor da escola básica observado quanto do próprio aluno-mestre. Fiad e Silva (2009) falam sobre a tendência desse tipo de escrita nos curso de licenciatura, que objetivam acolher a voz do aluno e, com isso, desvelar a identidade do profissional que está sendo formada. Essa escrita configura-se como "de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de significação" (p. 123). Como outros gêneros que circulam na academia são bastante informados por um discurso de autoridade que não é representado pelo autor do texto, principalmente quando diz respeito ao discente, geralmente trazendo vozes das teorias e autores estudados, o relatório de estágio, visualizando uma escrita mais subjetiva e mais autoral não abre mão da fundamentação teórica. Esse movimento de escrita, muitas vezes em primeira pessoa, possibilita a associação das experiências docentes vivenciadas à reflexão teórica (FIAD e SILVA, 2009), construindo a escrita reflexiva. Essa subjetividade na escrita dos alunos-mestre sobre formação docente, de caráter mais narrativo, "possibilita a valorização dos saberes docentes, construção das identidades profissionais, das relações entre ensinar e aprender, entre formador e docente em formação, entre teoria e prática, entre ação e reflexão (FIAD e SILVA, 2009, p. 124).

Além de ser caracterizado como instrumento de avaliação final da disciplina de estágio supervisionado, também, e mais importante, configura-se por ser o meio pelo qual o aluno-mestre dá evidências de como será sua atuação profissional, pois é o documento pelo qual o aluno-mestre desenvolve, por meio da escrita, uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas (SILVA, 2013), dando indícios de como visualiza sua formação e atuação profissional.

Nesse momento, espera-se que o professor em formação inicial volte-se para a docência desenvolvida, avaliando o trabalho realizado, apontando aspectos positivos e negativos e fazendo projeções para o desenvolvimento de melhores estratégias para suas práticas nas atuações futuras.

Ainda que seja uma atividade avaliativa, considerando que, atualmente<sup>5</sup>, há um professor formador que avalia o trabalho do aluno-mestre pela crítica desenvolvida na escrita reflexiva profissional sobre seu estágio supervisionado, esse documento pode ser considerado um importante instrumento de formação, pois é nele que o aluno-mestre faz o esforço da autorreflexão, desenvolve a crítica sobre sua própria atuação, numa articulação de saberes teóricos e práticos. Melo (2012) argumenta sobre a importância dos relatórios de estágio como instrumento de pesquisa:

A utilização dos relatórios como instrumentos investigativos de pesquisa pode viabilizar contribuições para a formação inicial dos professores, na licenciatura em Letras, ou mesmo de outras licenciaturas, contribuindo para apontar alternativas de inovação para o ensino. O relatório de estágio pode contribuir para a (re)construção de representações do futuro professor, colaborando para o desenvolvimento e transformação da prática pedagógica [...] Se bem utilizado, o relatório potencializa os alunos-mestre a repensarem criticamente o trabalho pedagógico observado ou desenvolvido, colaborando para motivá-los a se qualificarem e a se aperfeiçoarem profissionalmente. (MELO, 2012, p. 183)

Considerando esse gênero de caráter reflexivo na formação inicial do professor, como alerta Melo (2012), pode haver um empoderamento do aluno-mestre quando o relatório de estágio funciona como espaço de questionamento e problematização sobre prática e teoria. Tendo em vista o olhar crítico do aluno-mestre sobre seu futuro espaço de atuação profissional e a mobilização de teorias para problematizar a prática ou repensar as próprias orientações teóricas, o processo de reescrita dos relatórios de estágio orientado pelo professor formador pode suscitar um olhar mais atento sobre alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Como apontam Silva & Mendes (2012), o processo de reescrita pode contribuir para que o aluno-mestre repense seu próprio fazer, de que forma a teoria contribui para a reflexão sobre o ensino:

A atividade de reescrita corresponde a uma estratégia didática produtiva para o processo de formação inicial do professor, pois permite a inserção do aluno-mestre no laborioso processo de escrita, conscientizando-o das tradicionais distorções nas práticas escolares de letramento, informadas pela concepção de escrita como produto acabado. (SILVA & MENDES, 2012, p. 141)

Sobre o caráter avaliativo, Silva e Fajardo-Turbin (2011) alertam que essa escrita reflexiva também pode se encaminhar para a simples simulação de crítica ou reflexão sobre as próprias práticas, quando o aluno-mestre apenas cumpre essa tarefa com o objetivo de obtenção de notas. Os autores apontam que o professor formador tem um papel fundamental para a ruptura dessa lógica empobrecedora de formação e avaliação, destacando o papel da reescrita dos documentos, quando o formador exige do aluno maior reflexão sobre suas práticas, solicitando análises mais detalhadas e maior envolvimento do discente com as ações descritas. É no relatório de estágio supervisionado

---

<sup>5</sup> Desde a criação do CIMES, em 2009, os alunos-mestre têm clareza que seus relatórios de estágio supervisionado são arquivados e servem como fonte de investigação tanto para os pesquisadores da academia quanto para os próprios discentes das licenciaturas interessados em entender como funciona o gênero relatório de estágio.

que se delinea a identidade profissional dos alunos-mestre, através de uma reflexão sobre a prática orientada por teorias estudadas durante o período de sua formação. Entretanto, é importante notar que, no relatório de estágio, pode-se simular negativamente o efeito da formação acadêmica, pouco contribuindo para uma formação crítica de professores, em que a escrita "se configuraria como mais um instrumento para reprodução de uma dinâmica perversa, responsável pela manutenção do estado das coisas" (SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 109):

Em oposição ao uso idealizado do relatório de estágio supervisionado, deparamo-nos com situações em que esse gênero pode ser escamoteado pelo aluno-mestre, funcionando como mais um elemento fomentador da engrenagem responsável pela manutenção da precária formação inicial de professores, nas licenciaturas. O acadêmico admite algumas manobras possíveis de serem realizadas no relatório, em função da avaliação da produção escrita, a ser feita pelo docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado, leitor imediato do trabalho acadêmico. (SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 108-109)

Além desses fatores que dizem respeito à identidade da escrita nos relatórios de estágio, o gênero apresenta bastante instabilidade em relação à sua estrutura. De acordo como Silva (2013), a variedade na organização dos textos concebidos como relatórios de estágio está relacionada ao próprio corpo docente: como esses não chegam a um consenso sobre o que e como deve ser o documento, orientações diversas são dadas aos alunos-mestre referente à escrita do relatório. O fator comum em relação ao gênero está relacionado à natureza das discussões enredadas, concentrando-se na atuação do aluno-mestre na educação básica e na articulação de saberes discutidos na academia às práticas desenvolvidas na escola.

Nosso interesse nesse gênero que circula na formação inicial dos professores diz respeito ao caráter sintomático que ele nos apresenta em relação à qualificação oferecida pela academia. Com a pesquisa participante, podemos notar nos relatórios de estágio supervisionado as mudanças ou reconfigurações instauradas na formação dos alunos-mestre a partir da intervenção, avaliando os efeitos da investigação nas práticas pedagógicas e construção da identidade dos futuros professores.

Durante a intervenção, solicitamos aos alunos-mestre que fizessem um ensaio articulando a leitura de três textos, fazendo uma discussão sobre questões relacionadas à leitura e escrita no ensino de língua materna aliado ao uso de TIC como instrumento pedagógico<sup>6</sup>. Com a produção do ensaio, objetivamos levar os alunos-mestre a suscitar reflexões sobre o ensino de língua materna considerando que as tecnologias digitais permitiram a reconfiguração da noção tradicional de texto, leitura e escrita.

Ainda que visualizassem a articulação de perspectivas teóricas, os discentes foram orientados a produzir um texto que também privilegiasse aspectos da prática pedagógica, tendo em

---

<sup>6</sup> As obras discutidas no ensaio foram DELL'ISOLA, Regina L. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007; GOMES, Luiz F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011; KOCH, Ingedore V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

vista que já tinham experienciado a docência em estágios anteriores. Assim, juntamente com o saber acadêmico, os professores em formação inicial também poderiam pensar em apontar no ensaio possibilidades de trabalho com língua materna, considerando as ferramentas hipermodais.

Tal como o relatório de estágio, o ensaio também foi solicitado aos discentes com o objetivo de desenvolver a escrita reflexiva, articulando saberes teóricos aos práticos. Entretanto, numa direção distinta à do relatório, no ensaio, o aluno-mestre deveria articular as experiências vivenciadas em favor de um debate teórico. Como o foco estava em levar o discente a sistematizar os saberes então problematizados sobre letramento digital, no ensaio devia constar uma discussão coerente sobre o ensino de língua materna e a influências das TIC nos processos de leitura e escrita.

Os ensaios, de forma similar ao relatório, foram instrumentos utilizados na disciplina de estágio no sentido de levar os alunos-mestre a refletirem sobre a sua formação e atuação profissional, mas numa discussão restrita à leitura e escrita e à influência dos suportes digitais nos processos de ensino-aprendizagem, especificamente relativo à língua materna. Certamente, questões referente à própria configuração do gênero, aspecto discutido mais a frente, remete-nos a textos que apontam para diferentes finalidades. Nesse sentido, diferentemente do relatório de estágio e seu apontamento para o percurso de formação do aluno-mestre, o ensaio pode nos informar de que forma as problematizações acerca do ensino de língua e o letramento digital são sistematizadas numa discussão teórica pelos autores.

### **3 Complexidade na pesquisa sobre formação inicial do professor**

Abordamos nosso campo de investigação sob a perspectiva da complexidade, isto é, tomamos o corpus como um objeto complexo. No esforço de realizar pesquisa orientada por tal abordagem teórica (letramento digital dos alunos-mestre de Letras - Língua Portuguesa - no estágio supervisionado III, do primeiro semestre de 2012), entendemos que o campo investigado está inserido em um contexto maior, tal como as especificidades da Licenciatura em Letras, da UFT - *campus* Araguaína, da educação no Estado do Tocantins etc. Não pretendemos, nem podemos, dar conta de um suposto todo, já que uma postura investigativa orientada pela complexidade compreende justamente a pesquisa como um ponto de vista, um olhar situado. Entretanto, intentamos evidenciar que há uma tentativa em fazer pesquisa considerando os participantes e o corpus gerado de forma situada, sem isolá-los do espaço e tempo que também são significativos no processo de investigação.

Laçamos mão de uma discussão sobre o próprio percurso da academia no seu fazer científico no sentido de compreender o processo de especialização dos cursos de formação de professores, por exemplo, que resulta numa formação fragmentária de docentes, muitas vezes não

sendo preparados para lidar com os desafios das práticas de ensino. Tentando evitar a simplificação, voltamos o olhar para diversos fatores que influenciam o processo de formação inicial de professores, sem necessariamente apontar culpados, mas compreendendo como se articulam os fatores humanos e não-humanos (LATOURET, 2004) no âmbito do ensino acadêmico.

Na contemporaneidade é necessário que a ciência problematize seus campos de investigação, considerando um tempo-espaço, uma comunidade, contexto em que estão inseridos, sendo necessário levar em conta tais fatores ao se fazer uma pesquisa científica. Ao observar a formação de professores, como neste caso, fazemos o esforço de visualizar o currículo da academia, os saberes que influenciam a constituição dos futuros profissionais da educação, a relação dos alunos-mestre com o espaço escolar, entre outros fatores que informam e orientam os alunos-mestre nas suas práticas de letramento no estágio supervisionado. Estamos fazendo ciência em uma época em que os conhecimentos fragmentados e especializados evidenciam suas insuficiências no âmbito das metodologias e resultados de pesquisa. Assumindo a complexidade, o fazer científico precisa considerar o incerto, o emaranhado, sem separar *corpus* do seu "habitat natural", com suas instabilidades e fluidez em relação ao olhar que é lançado sobre ele<sup>7</sup> (MORIN, 2011). Nessa direção, o pesquisador, com o olhar complexo sobre a ciência e objeto investigado, não pode adotar uma postura de quem está dotado de certezas, já que considerou parte do universo em que o seu *corpus* está inserido. No âmbito da formação inicial docente, mais especificamente, considerando os estágios supervisionados, os apontamentos feitos nas investigações podem fazer o esforço de evidenciar algumas considerações sobre o contexto investigado, sendo os colaboradores e a situação pesquisadas consideradas como determinantes no processo investigativo. Ainda que tecendo sugestões para um contexto mais amplo no campo do estágio supervisionado e do letramento digital dos professores em formação, intentamos evidenciar que os resultados alcançados são relativos a um recorte específico. Considerando outras pesquisas realizadas no campo de formação de professores aqui privilegiado, com resultados semelhantes, a investigação local com resultado mais amplo só é possível, justamente, por fazer parte de uma rede de pesquisas que, orientadas por diferentes abordagens e perspectivas teóricas, focalizam problemáticas comuns (cf. SILVA, 2012; GERRA, 2012; DINIZ, 2012; MELO, 2011; TAVARES, 2011).

Aliado ao saber científico do paradigma dominante (KUHN, 1998), do conhecimento

---

<sup>7</sup> Como defende Morin (2011), foi a própria superespecialização (da física) que culminou na ciência que considera a complexidade: "a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado. O próprio desenvolvimento da ciência física, que se consagrava a revelar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real. Descobriu-se no universo físico um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo princípio da termodinâmica); depois, no que se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica, descobriu-se a extrema complexidade microfísica; a partícula não é um primeiro tijolo, mas uma fronteira sobre uma complexidade talvez inconcebível; o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo" (MORIN, 2011, p. 14).



especializado, Guy Debord (2003) pensa a "sociedade do espetáculo" até meados do século XX como uma forma de alienar o homem. Através da fragmentação do trabalho, segundo o autor, é possível manipular o sujeito da massa, pois o trabalhador cego não consegue ver a totalidade do seu serviço, como o seu produto se integra no todo de uma sociedade:

Com a separação generalizada do trabalhador daquilo que ele produz perde-se todo ponto de vista unitário sobre a atividade realizada, perde-se toda a comunicação pessoal direta entre os produtores. Na senda do progresso da acumulação dos produtos separados, e da concentração do processo produtivo, a unidade e a comunicação tornam-se atribuições exclusivas da direção do sistema. O êxito do sistema econômico da separação significa a *proletarização* do mundo. (DEBORD, 2003, p. 26, ênfase do autor)

Diante dos estudos sobre os novos paradigmas da ciência na segunda metade do século XX (cf. MORAES, 1997; SOMERMAN, 2006; MORIN, 2011; KUHN, 1998; SANTOS, 1989; JAPIASSU, 1998; HALL, 2001), podemos considerar o que Debord (2003) chama de "direção do sistema" como, justamente, o funcionamento da comunidade científica inserida na perspectiva do conhecimento especializado. Entretanto, a "sociedade do espetáculo" está inserida na lógica do objeto neutro, das verdades absolutas, considerando uma suposta totalidade em relação às ações do homem. Nesse sentido, enquanto o autor protesta contra o saber fragmentado, a lógica capitalista da produção em massa e seu consequente alheamento do trabalhador em relação ao que é produzido e consumido, considera, ao mesmo tempo, a ciência positivista, justamente a mesma que contribuiu para a condição social/trabalhista, apostando na percepção parcial sobre um fenômeno, como a salvação do homem "ignorante da sua realidade".

Assumir a complexidade nos percursos de pesquisa, entender que um ramo da ciência não pode esgotar todas as possibilidades de investigação sobre um determinado fenômeno, visualizar que o fazer científico passa por um processo de reconfiguração, por uma mudança de paradigma, significa abrir-se justamente para o que a especialização sempre temeu: a impossibilidade de chegar 'à' verdade. A verdade, ou os resultados de uma investigação científica, necessita ser compreendida como 'uma' verdade, uma tese, um ponto de vista. Investigar o letramento digital na formação de professores, nesse sentido, significa visualizar a academia num momento específico, em que as práticas analisadas são consideradas como um fazer em construção, em processo, que se insere numa tradição de ensino, mas que, aos poucos, vai se reconfigurando.

Ainda que a perspectiva do saber disciplinar e inter/transdisciplinar, da especialização e da complexidade caracterizam-se justamente por dicotomias, uma não exclui, desmerece ou ignora o fazer da outra. Como argumenta Fiorin (2008) ao problematizar a excessiva especialização nas áreas de conhecimento, em especial, o pouco diálogo na faculdade de Letras em Linguística e Literatura, foi justamente a especialidade que culminou nas novas perspectivas de pesquisa (MORIN, 2011), além de ter contribuído para os avanços do conhecimento a que chegamos hoje,

com metodologias que permitiam desnudar o "funcionamento das coisas"<sup>8</sup>: "a abordagem interdisciplinar, para acontecer, não pode abrir mão da disciplinaridade, pois está justamente no reconhecimento de tal matriz, a lógica de sua existência" (D'ÁVILA, 2011, p. 61). Para além de evidenciar o 'como', é constantemente cobrado do fazer científico indícios do 'porque', suscitando a emergência de novas metodologias e/ou teorias:

A ciência normal não se propõe descobrir novidades no terreno dos fatos ou da teoria; quando é bem sucedida, não as encontra. Entretanto, fenômenos novos e insuspeitados são periodicamente descobertos pela pesquisa científica; cientistas têm constantemente inventado teorias radicalmente novas. (KUHN, 1998, p. 77-78)

Diante dos efeitos da superespecialização, Japiassu (2006) defende que os leigos seriam os sujeitos competentes para pensar o objeto complexo. Como são compreendidos como aqueles que não estão inseridos na lógica da separabilidade do conhecimento, são capazes de pensar a complexidade dos fenômenos através da "reglobalização dos saberes fragmentados" (JAPIASSU, 2006, p.10), considerando "um modo de recompor uma visão da realidade suscetível de religar os saberes dispersos [...] de integrar a desordem, o incerto, o inesperado e o acaso no conhecimento do real" (JAPIASSU, 2006, p.16). Na faculdade de Letras, por exemplo, os alunos-mestre recebem formação sobre diversas teorias linguísticas, literárias e pedagógicas a fim de adquirir competências para o ensino de língua materna. Entretanto, o diálogo entre esses saberes nem sempre é vislumbrado dentro do espaço acadêmico, cabendo, portanto, aos próprios discentes, sujeitos não especialistas ou, na definição de Japiassu (2006), leigos, uma articulação e interação entre as teorias estudadas para pensar questões referentes ao ensino, uma vez que há especialistas que parecem se negar a um diálogo em favor do ensino, assim a língua, enquanto objeto de ensino, estaria limitada às lentes dos estudos linguísticos e literários, preferencialmente com tais disciplinas separadas. A universidade, considerando seu percurso de saberes fragmentários, oferta saberes na ordem da separabilidade (muitas vezes, saberes que "disputam" entre si o estatuto de mais adequado), enquanto ao aluno fica a missão de organizar esses saberes de forma interdependente, num fazer interdisciplinar: a universidade, portanto, configura-se como triagem, enquanto o aluno realiza a mistura.

Referente à pesquisa, Fiorin (2008) discorre sobre esses dois princípios que regem o fazer científico: a triagem, com o princípio da exclusão, e a mistura, coadunando-se com a participação. A triagem é o meio pelo qual a especialização se organiza, caracterizando-se pela busca da

---

<sup>8</sup> Como defende o autor sobre as contribuições do paradigma de pesquisa positivista "[n]ão é preciso dizer que a especialização e a conseqüente disciplinarização produziram resultados notáveis. São elas que explicam o extraordinário desenvolvimento científico a que se assistiu nesse período. O método da divisão e recomposição produz análises muito finas e possibilita a ampliação do conhecimento. Mas principalmente é preciso dizer que opera uma mudança radical do que se compreende como ciência: é a atividade que pretende descobrir o funcionamento das coisas" (FIORIN, 2008, p. 33).

totalidade, unidade, absolutismo dos resultados alcançados, além de se interessar pela organização e constituição do objeto investigado (isto é, preocupa-se com o *como*). Está aliada aos valores relativos à unidade/nulidade e totalidade, isto é, tudo ou nada. A mistura é o princípio que orienta o paradigma da complexidade, a perspectiva transdisciplinar de pesquisa, pois diz respeito à tolerância e abertura. Se interessa pela continuidade, diversidade, universalidade, culminando numa investigação também preocupada com a explicação/razão do fenômeno investigado (o *porquê*) (FONTANILLE e ZILBERBERG, 2001, p. 33-34). A partir da articulação desses termos com princípios reguladores opostos é que podemos pensar a mudança de paradigma pela qual passamos nos dias atuais no âmbito da pesquisa. Não necessariamente valorando a triagem como negativa e a mistura como positiva, um movimento mais coerente na academia respeita ambos os percursos como movimentos inerentes ao fazer científico, o qual se (re)avalia e (re)constrói novas metodologias e preceitos de pesquisa. Nesse contexto de formação acadêmica em que há pouca interação entre as áreas de conhecimento, a abordagem fragmentada/disciplinarizada das TIC como objeto de ensino acaba por simplificar as potencialidades do digital nos processos educativos (FREIRE e LEFFA, 2013). Ao discutir a auto-heteroformação tecnológica, Freire e Leffa defendem que uma formação docente efetivamente preparadora dos futuros professores para lidar com recursos tecnológicos precisa ser abordada de forma complexa e transdisciplinar, de forma a evidenciar a heterogeneidade de práticas perpassadas pelas TIC. A formação inicial que privilegia o ensino complexo com vistas ao letramento digital, ou melhor, auto-heteroformação tecnológica

contempla o desenvolvimento de um professor que, além do saber instrumental, revela uma postura problematizadora [...], mostrando-se investigador e crítico, para que, assim, possa distanciar-se das práticas transmissivo-repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital, passando a empregar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em práticas inovadoras, planejadas para as especificidades da ambientação inédita na qual também passa a atuar. (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 75-76)

Nos dias atuais, quando a instabilidade, as conexões em rede, a mistura, a complexidade são os princípios reguladores da internet, artefato presente nas mais diferentes esferas de atuação humana, a pesquisa apenas orientada pela triagem produziria resultados insuficientes e redutores de sentido pelo que é atualmente demandado da ciência. Tal como ocorreu com outras tecnologias e perspectivas científicas, quando os sujeitos reconfiguraram seus comportamentos social, econômico e cultural com vistas às novas possibilidades de relação com o mundo, o homem elabora o mundo digital de forma fluida, com fronteiras indefinidas, podendo representar o que entendemos como complexidade (LÉVY, 1999)<sup>9</sup>. É justamente por estar embasado na noção de redes, desgarrado de

---

<sup>9</sup> A internet como objeto da complexidade é aqui entendida como um artefato produzido pelo homem, criada a partir do seu movimento numa direção contrária ao pensamento positivista. É nessa direção que Lévy problematiza o mundo digital: "é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e

fronteiras espaço-temporais, por potencializar a participação social dos diferentes sujeitos nas mais diversas comunidades (situadas virtualmente), que podemos compreender as TIC como recurso que atende aos anseios da nossa sociedade atual. Tal como reflete Bauman (2011), ao pensar o mundo pós-moderno e a criação de novas tecnologias,

É comum louvar ou acusar as inovações tecnológicas por estarem na origem das revoluções culturais; na verdade, as inovações conseguem no máximo desencadeá-las, oferecendo o elo que faltava numa cadeia completa de elementos necessários para deslocar a transformação nos costumes e estilos de vida existentes, da esfera das possibilidades para a esfera da realidade; transformação que já estava pronta há tempos e lutava para acontecer. (BAUMAN, 2011, p. 48)

A reconfiguração do paradigma dominante de pesquisa ou, pelo menos, a consciência de que não há neutralidade, não transforma o terreno da investigação científica em um vale-tudo de interpretações. Enquanto sujeitos envolvidos em pesquisa complexa, o que precisamos é considerar que o *corpus* não é neutro em relação ao seu entorno, isto é, tanto carrega marcas do tempo e espaço em que está inserido, quanto sofre alterações em decorrência o processo investigativo. Os sujeitos "leigos", nessa perspectiva de investigação científica, não mais podem ser apenas objeto de análise, aqueles que têm o papel resumido ao de fornecer dados para investigação científica de um pesquisador. Os participantes da pesquisa precisam ser considerados como aqueles que têm voz e saberes que devem ser respeitados, sendo, portanto, considerados como o outro, aqueles com quem o pesquisador constrói o saber, numa relação de partilha, de colaboração, havendo aprendizagem mútua.

Nessa lógica da construção do conhecimento, em que os anseios dos participantes devem ser considerados, é que construímos nossa investigação. Compartilhamos saberes com os alunos-mestre da Licenciatura em Letras no sentido de empoderar a formação inicial de professores de Letras, com ênfase no letramento digital do professor, além de construir estratégias de ensino-aprendizagem de língua materna que considerassem as ferramentas digitais emergentes nas mais diversas práticas cotidianas, inclusive e, principalmente, as presentes (ainda que sob controvérsias) nas salas de aula com vistas a um processo formação de professores que os preparem para enfrentar os desafios advindos das suas futuras práticas pedagógicas. Como esses alunos-mestre já denunciavam a falta de uma formação que os preparasse para lidar com os desafios da sala de aula, além de já terem notado a emergência das ferramentas digitais cada dia mais presentes nas suas práticas pedagógicas, esta pesquisa interventiva, mesmo sendo realizada no espaço da academia, construiu saberes e práticas pedagógicas sobre o ensino de língua materna, articulado ao letramento digital com vistas à docência na educação básica:

---

menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. [...] Mesmo supondo que realmente existam três entidades - técnica, cultura e sociedade -, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura" (LÉVY, 1999, p. 22).

O paradigma da complexidade compreende a formação de professores como um processo contínuo [...], que fomenta mudanças, integração teoria e prática; superação do distanciamento entre formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. A individualização passa a ser concebida como elemento integrante do programa de formação e o desenvolvimento reflexivo e crítico como possibilidade para os professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. (MAGALHÃES, 2011, p.386)

É justamente a perspectiva complexa que orienta as práticas aqui desencadeadas, uma vez que visamos uma formação acadêmica que ultrapasse os muros da universidade, considerando que no processo de formação de professor, o diálogo constante com a educação básica é necessário para a construção de saberes que futuramente serão exigidos, quando do exercício da docência. Entendendo que a falta de diálogo entre a academia e a educação básica pode gerar lacunas na formação de professores. Quando a formação ofertada não necessariamente atende às demandas da formação requerida, há necessidade de uma flexibilização das fronteiras entre essas duas instituições de ensino para que a prática não seja exclusividade da escola e a teoria restrinja-se à universidade. Em tempos de práticas e pesquisas complexas, o trânsito entre teoria e prática precisa ser intensificado para que as instituições de ensino envolvidas sejam empoderadas e possam construir saberes e desencadear ações de forma mais produtiva.

### **3.1 Perspectiva interdisciplinar**

Considerando o campo investigado na sua complexidade, fazemos dialogar várias teorias, tendo em vista um olhar orientado por diversas perspectivas sobre o campo investigado. Ao pesquisar aspectos relacionados à formação inicial de professores, lançamos mão de uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que tomamos as contribuições da Linguística Aplicada (LA), pedagogia, sociologia e linguística no sentido de investigar, sob um olhar mais abrangente, a formação docente. Esse movimento interdisciplinar é orientado pela perspectiva da Linguística Aplicada, assumida nesta pesquisa como perspectiva teórica. A LA, como campo da ciência preocupado com questões relacionadas à linguagem, caracteriza-se pela articulação de diferentes áreas de conhecimento, assumindo uma postura interdisciplinar (CELANI, 1992). Como argumenta Cavalcanti (1986), a LA é de natureza iminentemente interdisciplinar por não ser monopolizada por uma teoria ou metodologia de pesquisa, nem mesmo pela Linguística. Preocupada com desafios práticos envolvendo a linguagem em determinados meios sociais, essa perspectiva de pesquisa vai desde a detecção de um problema relacionado à linguagem até um possível encaminhamento, caracterizando-se, portanto, como uma teoria de postura engajada: "a LA procura problematizá-los [problemas com que se defronta] ou criar inteligibilidade sobre ele, de modo que alternativas para

tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados" (MOITALOPES, 2006, p. 20). Nesse sentido, a LA tem um percurso que a define, tendo seu começo "na detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para uma busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento" (CAVALCANTI, 1986, p. 6).

Diante desse quadro, em que a LA configura-se como campo de investigação preocupado com problemas relacionados à linguagem em situações de uso real, sem necessariamente tomar como subsídio teórico as teorias linguísticas, as pesquisas filiadas a esse ramo de investigação científica ocupam-se também em investigar sentidos naturalizados socialmente, problematizando-os (MOITALOPES, 2006). Problematizando os sentidos estabilizados pela linguagem, a LA interessa-se justamente pelos sujeitos que são marginalizados daquilo que é considerado correto, adequado (MOITALOPES, 2006, p. 101-103). Compreendendo a linguagem como terreno de poder e conflito, a LA toma os sujeitos excluídos dos significados naturalizados como atores da pesquisa:

Essa visão parece crucial em áreas como a LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos e valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção de significado e do conhecimento. (MOITALOPES, 2006, p. 102)

Nessa perspectiva, colaborador não é apenas uma nova nomenclatura para designar os envolvidos nos processos de pesquisa, mas justifica-se como uma postura diferenciada em relação a quem é participante de uma investigação: os colaboradores são considerados como aqueles com vozes (geralmente não ouvidas) que precisam ser levados em conta no processo investigativo, que podem agir sobre o seu meio social. Essa categoria parece mais apropriada aqui até mesmo pela metodologia de pesquisa, em que os envolvidos na investigação não podem ser resumidos aos papéis de pesquisador e pesquisado, pois as ações de todos os participantes envolvidos no processo de pesquisa são relevantes e, portanto, consideradas como fatores que colaboram para os procedimentos e resultados obtidos. Além disso, busca-se atenuar a relação assimétrica entre os participantes da pesquisa, uma vez que os diversos saberes precisam ser levados em conta, numa postura de diálogo e construção de novos saberes e práticas. Não se trata de aplicação de teoria em procedimentos práticos ou tentativa de pôr em prática os apontamentos teóricos, em que uma se sobrepõe ou desempenha papel mais importante que a outra, mas do desenvolvimento de estratégias teórico-práticas para investigação de um dado contexto.

As diferentes perspectivas teóricas mobilizadas são assumidas aqui em razão da própria natureza complexa da formação de professores, com o intuito de evitar a simplificação dos fenômenos investigados, quando vários atores contribuem para o resultado do processo de formação

docente (SILVA, 2012a). A partir da interdisciplinaridade, tentamos evitar o que Rajagopalan (2006) chama de conhecimento hiperespecializado, quando a teoria se isola de tal modo a ponto de rejeitar o seu próprio objeto de investigação, voltando-se apenas para a sua própria teorização. Sobre a fragmentação do conhecimento, Fiorin (2008) alerta que a articulação dos saberes é necessária nos processos investigativos, principalmente quando se busca subsídios teóricos para um mais abrangente olhar sobre o objeto, não apenas voltando-se para o aperfeiçoamento dos próprios procedimentos teóricos.

A postura interdisciplinar é assumida em razão do próprio objeto que nos propomos a analisar, tendo em vista que a natureza complexa do ensino demanda um olhar ampliado, capaz de considerar os vários fatores intrínsecos no contexto educacional (SILVA, 2011). Orientados pela interdisciplinaridade, entendemos que um saber que transcende as fronteiras disciplinares é necessário para todas as áreas de formação, de forma que capacite profissionais a atuar nos seus campos de atuação de forma mais crítica, enxergando seu fazer dentro de uma globalidade, entendendo que faz parte de um projeto maior. O interdisciplinar no ensino trata-se de uma postura, como já apontamos acima, de todo o contexto de educação envolvido. Como defende Teixeira (2007), a interdisciplinaridade acontece a partir de uma mobilização e reconfiguração das instituições de ensino: "a plena realização da interdisciplinaridade requer uma nova organização universitária adequada às exigências das necessidades sociais e históricas de nossa época" (TEIXEIRA, 2007, p. 71).

Além de estar preocupada com o empoderamento desses sujeitos invisibilizados, quando o percurso de pesquisa também se volta para a mobilização de instrumentos capazes de modificar, ainda que timidamente, a condição de excluídos socialmente, a LA também entende que não pode contribuir para naturalização de sentidos estabelecidos socialmente. Nesta pesquisa, ao abordarmos o discurso da instituição formadora através de seus documentos oficiais sobre o papel das ferramentas digitais tanto nos aspectos de ordem técnica quanto na formação dos seus discentes, também e, principalmente, voltamos a atenção para os discursos desses atores em processo de formação sobre as ferramentas digitais como recurso didático no ensino. Com o objetivo de evitar discursos que responsabilizem exclusivamente o professor pelo desempenho dos alunos, principalmente quando se trata do chamado "fracasso" escolar (RAMOS e SILVA, L., 2012; SILVA, 2012d), investigamos o papel da academia na formação de profissionais capacitados a lidar com os desafios impostos ao exercício da docência. Considerando as tensões entre pesquisa e ensino, teoria e prática<sup>10</sup>, há uma tentativa em fazer escola e academia dialogarem e efetivamente colaborarem na

---

<sup>10</sup> Silva (2011a, p. 125) alerta que "ainda hoje, temos a universidade caracterizada como um espaço de geração e difusão de saberes, pouco comprometida com problemas da prática pedagógica. Num outro extremo, ocupando uma posição de menor prestígio, temos a escola caracterizada como um espaço de ensino, pouco comprometido com pesquisas científicas".

construção de conhecimentos dos alunos-mestre, apontando para uma reflexão sobre o ensino de língua materna e para o desenvolvimento de planejamento pedagógico e práticas docentes (SILVA, 2011a).

Ao analisar o complexo processo que envolve a formação docente, é necessário considerar que o professor, no exercício de sua profissão, não pode ser responsabilizado solitariamente pelo bom desempenho discente no processo de ensino-aprendizagem. Sem objetivar apontar mais um ‘culpado’ pelos dados negativos da educação, mas entendendo a complexidade que envolve o ensino (básico e superior), investigamos também o papel da academia na formação inicial dos docentes. Compreendemos, assim, que é papel da instituição formadora preparar seus discentes para enfrentar os desafios emergentes relativos aos seus futuros locais de trabalho, tal como, no caso desta pesquisa, problematizar, ainda na formação inicial de professores, o uso de ferramentas digitais como recurso didático no ensino de língua materna.

#### 4 Linguística Sistêmico-Funcional como teoria de microanálise dos dados

Para a microanálise dos elementos linguísticos dos textos investigados, buscamos contribuições teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para refinarmos o olhar sobre os efeitos de sentido produzidos a partir das escolhas linguísticas dos alunos-mestre na escrita reflexiva, ao focalizar o uso de TIC como recurso didático.

A LSF configura-se como uma teoria de análise do texto, mais precisamente, focaliza os elementos da oração, num viés micro, para visualizar o sentido mais amplo da produção textual, através da perspectiva macro. Essa teoria de análise linguística está situada no campo de teorias aplicáveis e aplicadas, pois interessa-se por problemas reais relativos à linguagem e sua investigação tem como objetivo o empoderamento dos sujeitos envolvidos no campo pesquisado (MATHIESSEN, 2012). Enquanto linguística aplicável, a LSF configura-se como um "tipo de linguística em que é designada para ter um **potencial** em ser aplicada em razão de resolver problemas que surgem em comunidades ao redor do mundo, envolvendo ação e reflexão"<sup>11</sup> (MATHIESSEN, 2012, p. 436; grifos do autor). Nessa direção, VianJr. (2013), ao problematizar justamente a LSF enquanto teoria que analisa a língua enquanto processo social, focalizando os padrões linguísticos e os efeitos de sentido, discute o seu caráter interdisciplinar:

Esse aspecto [língua como processo social] caracteriza a LSF como uma teoria eminentemente interdisciplinar, em constante diálogo com outras áreas, não

---

<sup>11</sup> "Applicable linguistics is a kind of linguistics where theory is designed to have the *potential* to be applied to solve problems that arise in communities around the world, involving both reflection and action" [Linguística Aplicável é um tipo de linguística em que é designada para ter um **potencial** em ser aplicada em razão de resolver problemas que surgem em comunidades ao redor do mundo, envolvendo ação e reflexão] (MATHIESSEN, 2012, p. 436; grifos do autor).



ficando restrita apenas à descrição linguística ou aspectos gramaticais específicos da língua, mas voltando-se também pra questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a língua circula. Uma característica diferencial da LSF, ainda, é sua disseminação entre profissionais de ensino preocupados com questões sociais e o papel fulcral da linguagem em seu cotidiano e como a compreensão dos aspectos linguísticos pode oferecer pistas para se compreender a realidade em que estão inseridos (VIANJR, 2013, p. 127)

As análises orientadas pela LSF focalizam aspectos relativos ao funcionamento linguístico do texto com vistas ao significado mais amplo, evidenciando o modo, por exemplo, a escrita se organiza e de que modo as escolhas gramaticais produzem sentido. Vian Jr. e Ikeda (2009, p. 16), ao problematizarem na formação de professores o ensino de resenha, mostram que a LSF orienta na percepção da "natureza dos significados presentes nas escolhas léxico-gramaticais em textos pertencentes a determinado gênero". Ainda que nesta pesquisa focalizemos o modo como são relatadas as práticas de ensino que visualizam as TIC como recurso didático, a análise linguística dos dados também aponta para recorrências que podem ser relativas ao próprio gênero relatório de estágio ou da escrita reflexiva, como veremos nos capítulos 3 e 4.

A linguagem se constitui como um meio em que usamos para fazer escolhas linguísticas e produzir sentidos situadas em contextos determinados (cf. EGGINS, 2004; FERREIRA, 2010; MEURER e BALOCCO, 2009). Escolha, para a LSF, indica quais e como os componentes linguísticos são dispostos no enunciado e produzem diferentes sentidos, não necessariamente apontando para uma consciência dos usuários da língua em relação à organização dos signos na oração (GOUVEIA, 2009; THOMPSON, 2014):

o termo 'escolha' não necessariamente implica um processo consciente de seleção pelo falante: o que visamos descobrir através da análise funcional são as opções significado-expressão que estão disponíveis no sistema linguístico e os fatores que levam o falante a produzir uma frase particular e não outra em um determinado contexto. (THOMPSON, 2014, p. 9; tradução nossa<sup>12</sup>)

Para análise textual, a LSF mobiliza três metafunções – ideacional, interpessoal e textual – responsáveis por diferentes significados a partir da mobilização de elementos léxico-gramaticais:

a linguagem é estruturada para fazer três tipo principais de significados simultaneamente. Essa complexidade semântica, é o que permite os significados ideacional, interpessoal e textual serem fundidos em unidades linguísticas, possível em razão de ser um sistema semiótico, um sistema de codificação convencionalizado, organizado como um conjunto de escolhas. Essa característica distintiva do sistema semiótico é que cada escolha no sistema adquire seus significados no contexto de outras escolhas que poderiam ser feitas. Essa interpretação semiótica do sistema de linguagem permite-nos considerar a

<sup>12</sup> "the term 'choice' does not necessarily imply a conscious process of selection by the speaker: what we aim to uncover through a functional analysis are the meaning-wording options that are available in the language system and the factors that lead the speaker to produce a particular wording rather than any other in a particular context" [o termo 'escolha' não necessariamente implica um processo consciente de seleção pelo falante: o que visamos descobrir através da análise funcional são as opções significado-expressão que estão disponíveis no sistema linguístico e os fatores que levam o falante a produzir uma frase particular e não outra em um determinado contexto] (THOMPSON, 2014, p. 9)

relevância ou irrelevância de diferentes escolhas linguísticas em relação a outros contextos de uso, além de ver a linguagem como um meio em que o uso por escolha faz significado dentro de contextos. (EGGINS, 2004, p. 3; tradução nossa<sup>13</sup>)

As metafunções focalizam diferentes aspectos da oração para compreender o sentido mais amplo do texto: considerando que toda mensagem é sobre algo e endereçada a alguém, o assunto (algo) diz respeito à metafunção ideacional, enquanto os participantes e relações instauradas na interação (a alguém) indicam os significados interpessoais. Já a metafunção textual engloba a ideacional e interpessoal, lançando luz sobre o modo como texto se organiza para fazer sentido, isto é, "como produção textual, falada e/ou escrita, [é]organizada de forma coerente e coesa de modo a que cumpra as exigências de operacionalidade da língua" (VIEGAS, 2004, p. 18). A metafunção ideacional analisa os componentes da oração que informam a experiência humana com o mundo (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014), explicando "como a linguagem é usada para representar significados sobre o mundo, o modo como a realidade é representada em relação às coisas, às pessoas e aos lugares, enfim, sentimentos e valores" (BARBARA e GOMES, 2010, p. 73). Mais precisamente, "se refere ao conteúdo proposicional das orações, compreende o sistema de transitividade, em que a linguagem serve para a expressão da experiência do falante, incluindo a sua própria consciência. Ao cumprir essa função, a linguagem estrutura a experiência e contribui para determinar nossa visão do mundo" (SILVA, E., 2010, p. 66).

Tendo em vista a representação da experiência através da linguagem escrita, focalizamos a metafunção ideacional para analisar os relatórios de estágio supervisionado, precisamente, a menção aos artefatos digitais como recurso pedagógico feita na escrita reflexiva profissional dos alunos-mestre. Mais de perto, mobilizamos o Sistema de TRANSITIVIDADE, microcategorias de análise da metafunção ideacional em que toma a oração como representação (EGGINS, 2004, p. 213), sendo compreendida

como a gramática da oração, como uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais ou cognitivos.[...] permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada. Essa identificação se dá através dos principais papéis de transitividade: *processos, participantes e circunstâncias*, que permitem analisar *quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias*. [ênfase das autoras] (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 53-54)

Os sentidos ideacionais são representados a partir das categorias de processos realizados no

---

<sup>13</sup> "language is structured to make three main kinds of meanings simultaneously. This semantic complexity, which allows ideational, interpersonal and textual meanings to be fused together in linguistic units, possible because is a semiotic system, a conventionalized coding system, organized as sets of choices. This distinctive feature of semiotic systems is that each choice in the system acquires its meanings against the background of the other choices which could have been made. This semiotic interpretation of the system of language allows us to consider the appropriacy or inappropriacy of different linguistic choices in relation to their contexts of use, and to view language as a resource which we use by choosing to make meanings in contexts." (EGGINS, 2004, p. 3)

grupo verbal, participantes envolvidos – participante ativo que executa a ação, não necessariamente ocupando o papel de sujeito, considerando uma classificação sintática - e circunstância, concernente às condições (causa, modo, tempo, espaço) em que os processos agem sobre. Embora sejam apresentados como categorias distintas, Thompson (2014, p. 119 - 128) alerta para diversos casos em que as 'fronteiras' entre os processos nem sempre são fáceis de categorizar, pois o verbo pode expressar mais de um processo num enunciado específico. Há seis tipos de Processos – Material, Mental, Relacional, Experiencial, Verbal e Existencial – que expressam acontecimento, ação, compreensão, dizer, ser e ter (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 170):

TIPO DE PROCESSO	SIGNIFICADOS REPRESENTADOS	TIPOS DE PARTICIPANTE
Processo Material	descreve processos de fazer, usualmente concretos, de ações tangíveis	Ator, Meta, Extensão e Beneficiário
Processo Mental	tematiza os pensamentos e sentimentos, e codificam significados de pensar ou sentir	Experienciador e Fenômeno
Processo Relacional	focaliza os processos nos quais as coisas são declaradas como existente em relação à outras coisas	Portador e Atributo
Processo Comportamental	fala sobre a ação, mas é uma ação que tem que ser experienciada por um ser consciente; representa comportamentos tipicamente psicológicos e fisiológicos.	Comportante e Behaviour
Processo Verbal	representa os processos de ação verbal: <i>dizer</i> e todos os seus sinônimos, incluindo mudanças simbólicas de significados	Dizente e Verbiagem
Processo Existencial	concentra-se nos processos aos quais as coisas são simplesmente declaradas como existentes	Existente

Tabela 3: Adaptação a partir de Eggins (EGGINS, 2004, p. 213-238)

Na análise orientada pela LSF, voltamos o olhar para os processos e participantes do sistema de TRANSITIVIDADE, pois focalizamos o modo como são relatadas as experiências com o digital como ferramenta de ensino: como os participantes envolvidos no ambiente de ensino – professor, aluno e aluno-mestre – são representados na escrita reflexiva? A reiteração de alguns processos, sempre focalizando os mesmos atores sociais do espaço escolar, representa o que na escrita do relatório de estágio supervisionado? Como os saberes experienciais e disciplinares sobre o ensino de língua materna, articulados ao uso de TIC, são representados no relatório?

Através da categoria de análise linguística aqui focalizada, identificamos os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas léxico-gramaticais representadas na escrita reflexiva. Mais precisamente, visualizamos como são representados os participantes do espaço de formação e atuação docente quando as TIC entram em cena como recurso didático. Além disso, voltamos o

olhar para o modo como a escrita reflexiva se organiza e que efeitos de sentido a configuração do texto produz. Para tanto, focalizamos, em alguns exemplos analisados, as Atividades Sócio-semióticas, isto é, "o conteúdo tematizado no texto e, principalmente, as atividades sociais realizadas pelos usuários da língua em contextos" (SILVA e ESPINDOLA, 2013, p. 293). Tais Atividades compreendem significados relativos à ação (realizar) e à reflexão (expor, reportar, recriar, compartilhar, recomendar, habilitar e explorar). Nesse sentido, distinguem-se entre atividades do realizar e do significar (cf. HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 35-36; SILVA e ESPINDOLA, 2013, p. 292-293):

TIPO DE ATIVIDADE SÓCIO-SEMIÓTICA	SIGNIFICADOS REPRESENTADOS
Realizar	Fazer ou executar atividades sociais. A língua auxilia o desenrolar das atividades.
Expor	Revelar conhecimento de mundo. Explanar sobre a classificação de fenômenos em geral com base em saberes (especializados ou não) por meio de taxonomia ou exposição.
Reportar	Explanar sobre a classificação de fenômenos em geral com base em saberes (especializados ou não) por meio de taxonomia ou exposição.
Recriar	Recriar experiências tipicamente fictícias por meio de narrativas ou dramatizações.
Compartilhar	Compartilhar ou dividir experiências, sentimentos e valores a fim de calibrar relações humanas.
Recomendar	Compartilhar ou dividir experiências, sentimentos e valores a fim de calibrar relações humanas.
Habilitar	Habilitar alguém a fazer algum tipo de atividade por meio de instrução ou por meio de regulamentação.
Explorar	Explorar valores, ideias ou indícios, tipicamente em público com o intuito de comparar opções alternativas e arguir a favor do posicionamento construído.

Tabela 4: adaptação a partir de Silva e Espindola ( SILVA e ESPINDOLA, 2013, p. 292-293) e Halliday e Matthiessen (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 35-36)

Focalizando os Processos da metafunção ideacional, vemos a recorrência da Atividade sócio-semiótica Explorar na escrita reflexiva dos alunos-mestre, semitizadas pelo Processo Material, principalmente ao narrar as práticas didáticas na sala de aula. Podemos notar que há, nesse sentido, foco exclusivo nas ações desencadeadas, muitas vezes apontando para a construção de um professor em formação inicial competente, que é capaz de realizar diversas atividades na sala de aula. Ao focalizar a problematização das práticas de ensino e o espaço escolar, há a reiteração das Atividades sócio-semióticas de reflexão, quando os aluno-mestre dedicam-se a questionar ou explicar os eventos vivenciados na sala de aula. Nesse sentido, tanto a experiência do aluno-mestre quanto os referenciais teóricos são levados em conta para refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Neste capítulo, elencamos nossas escolhas teóricas em função do próprio processo do fazer investigativo - complexidade, interdisciplinaridade e Linguística Aplicada - e em razão do recorte de investigação feito (formação de professores, espaço acadêmico), além de apontar para os procedimentos metodológicos adotados. Também discutimos brevemente a orientação teórica para análise linguística dos dados, contando com a LSF para olhar as realizações linguísticas responsáveis por sentidos produzidos nos textos analisados.

No capítulo 2, abordamos questões teóricas problematizadas nesta pesquisa, tais como: letramentos, escrita reflexiva, saberes docente, letramento digital, letramento digital do professor. Ao focalizarmos a formação inicial de professores, a discussão realizada objetiva compreender como profissional da educação é (ou poderia ser) preparado pela academia para lidar com as demandas de ensino da sociedade atual.

## CAPÍTULO 2

### LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo, voltamos o olhar para os estágios supervisionados, construção de saberes e letramento digital na formação inicial de professores sob a orientação teórica dos estudos do letramento do professor, desenvolvidos na Linguística Aplicada em diálogo direto com a Ciência da Educação. Mais especificamente, focalizamos o letramento digital dos alunos-mestre, tendo em vista um processo interventivo realizado em função do empoderamento do letramento para o local de trabalho, para a prática de ensino. Diferentes perspectivas acadêmicas nos proporcionam um olhar complexo sobre o processo de formação de professores, especialmente no momento em que tais atores sociais experienciam as primeiras práticas de ensino – o estágio supervisionado.

Interessamo-nos pelo papel da escrita reflexiva profissional no processo de formação inicial do professor, quando o relatório de estágio se volta para questões referentes ao ensino de língua materna, a formação docente, além de aspectos relacionados ao campo de trabalho. Ao olhar para a formação docente, articulamos os estudos do letramento à noção de saberes docentes (TARDIF, 2000; 2009; 2012), no sentido de evidenciar como o processo de formação é instaurado a partir de diferentes saberes, indo além daquele ofertado no espaço acadêmico.

O letramento digital do professor perpassa a noção de agente de letramento e letramento para o local de trabalho, uma vez que visualizamos o aluno-mestre como um ator social que pode agir sobre o espaço educativo no sentido de construir significativas práticas de ensino-aprendizagem. Além disso, considerando a mediação das ferramentas digitais nas diversas práticas de leitura e de escrita de textos verbais, não verbais e sincréticos, inclusive no âmbito do ensino, parece relevante problematizar aspectos das TIC que influenciam a prática docente.

#### **1 Saberes docentes na formação inicial de professores**

O estágio supervisionado, configurado como momento de diálogo na formação de professores entre escola e academia, pode ser visto como uma disciplina que permite ao aluno-mestre resgatar saberes de ordem diversa, desde aqueles relativos ao conhecimento acadêmico até os de ordem menos formal, adquiridos a partir das experiências de aprendizagem, da vida escolar. Esse momento da formação inicial de professor pode ser compreendido como uma "oportunidade de inserção numa realidade, no caso das escolas de educação básica, permitindo a confrontação de

saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes apreender como se dão as relações de trabalho" (GISI, MARTINS & ROMANOWSKI, 2009, p. 208). Ao voltar-se para seu futuro local de trabalho, o aluno-mestre constrói seus planejamentos e práticas pedagógicas baseando-se também em suas memórias sobre escola, aprendizado, visão de seus docentes, além das orientações teóricas discutidas durante o curso de licenciatura. No âmbito da escrita reflexiva profissional, podemos notar que esses saberes diversos são resgatados ao serem problematizadas questões de ensino de língua materna a partir da experiência no campo da docência.

Considerar que existem outros saberes tão relevantes na formação de professores quanto aqueles de ordem teórica ou disciplinar é reconhecer que a academia não define sozinha que profissional será preparado, mas os sujeitos estão constantemente aprendendo, numa construção de conhecimentos e habilidades que são desenvolvidos durante seu percurso de vida, em um movimento e com sujeitos bastante complexos. Bem como aborda Tardif (2012), ao problematizar as práticas docentes, os saberes profissionais são construídos e resgatados a partir da demanda do próprio campo de atuação, indicando que "as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas" (TARDIF, 2012, p. 17).

Tardif (2009), ao discutir as estratégias e conhecimentos que emergem na atuação em sala de aula dos educadores, defende que há diferentes saberes que informam as práticas e planejamentos pedagógicos, ao mesmo tempo em que esses saberes são construídos a partir da ação docente, num movimento constante de definir e ser definido pelos percursos tomados em sala de aula<sup>14</sup> (TARDIF, 2009, p. 27). Estão intrinsecamente relacionados ao fazer profissional, isto é, emergem no momento de atuação docente, informando as estratégias e tomadas de decisão na sala de aula, a depender do desafio colocado. Esses saberes são considerados de três tipos: os disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes disciplinares são aqueles relativos à formação acadêmica, à orientação teórica que um profissional recorre no momento de sua atuação docente. São conhecimentos desenvolvidos a partir da formalização teórica nos cursos de licenciatura, por exemplo, relativos ao ensino e ao objeto de ensino focalizado, fazendo dialogar práticas e teorias de ensino. Dizem respeito aos

saberes sociais e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. [...] São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos

---

<sup>14</sup> O autor argumenta que "toda a atividade humana, quer seja uma pesquisa científica, quer seja uma aula em sala, mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas. Ao contrário do autômato e da minhoca, o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age. Enfim, ele elabora sem cessar saberes de sua própria ação, saberes que são incorporados à ação e servem para guiar, regular, realizar e transformar essa ação" (TARDIF, 2009, p. 27).

distintos. (TARDIF, 2009, p. 27)

Esses saberes disciplinares são bastante recorrentes e explicitados na escrita reflexiva dos relatórios de estágio supervisionado, pois os alunos-mestre precisam fazer um esforço em evidenciar quais teorias de ensino orientam seu fazer pedagógico e como contribuem para a problematização do objeto de ensino nas suas práticas docente. No gênero relatório de estágio, o saber disciplinar informa de que modo a academia contribui e influencia na formação do futuro educador, isto é, quais os impactos da teoria na visão do aluno sobre o ensino, a profissão professor etc.

O estágio funciona como um espaço de diálogo entre teoria e prática, configurando-se como fundamental na formação docente, pois precisa cumprir o papel de problematizar teoricamente as práticas de ensino ao mesmo tempo em que as ações pedagógicas abordadas pelos alunos-mestre podem funcionar como questionadoras de certos posicionamentos teóricos. No movimento de construir diálogo prático-teórico na formação inicial de professores, é fundamental que haja pouca assimetria entre academia e escola, sem que a segunda seja reduzida à confirmação de conceitos científicos da primeira. A efetiva interação entre as disciplinas no espaço de formação docente é necessária, pois, "apesar da complexidade e amplitude que o estágio demanda, há um menor prestígio atribuído à disciplina [de estágio] e aos protagonistas formadores, sinalizando o abismo entre as disciplinas teóricas e as práticas de ensino" (REICHMANN, 2012, p. 940). Segundo Borges (2009), a relação entre teoria e prática no contexto dos cursos de licenciatura é necessária para

um trabalho de reflexão e de questionamento das ações realizadas em contexto escolar, com a ajuda das teorias que passam a ser ferramentas de interpretação e de reinvestimento na ação. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível criar espaços partilhados de significação das experiências vivenciadas na prática, tecendo vínculos estreitos entre teorias e colocando estas a serviço da prática e vice-versa. E é por isso que a teoria não pode ser reafirmada na formação inicial, ela deve então tornar-se significativa e viva aos olhos dos estudantes. (BORGES, 2009, p. 74)

Na mesma direção que os disciplinares, os saberes curriculares estão relacionados àqueles que são reconhecidos pela instituição escolar e reproduzidos como conhecimentos adequados a serem desenvolvidos. Como o próprio nome aponta, os curriculares estão relacionados ao currículo, ao funcionamento de uma instituição de ensino que deve orientar as práticas de todos os participantes envolvidos nos ambientes oficialmente reconhecidos de ensino. Tais saberes são relativos aos

discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se em forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2012, p. 38)



Esses saberes curriculares são construídos a partir da vivência no âmbito da docência, a partir da compreensão do funcionamento político e pedagógico do espaço escolar, do que regula e normatiza os modos de ensinar e os conteúdos de ensino privilegiados. Tendo em vista os estágios supervisionados, os alunos-mestre raramente fazem menção aos programas e currículos que orientam o funcionamento da instituição de ensino, aos fatores de ordem mais política do espaço escolar. Geralmente, a referência a tais aspectos está relacionada aos fatores observados em sala de aula, principalmente às ações docentes observadas, apontando os projetos pedagógicos e orientações curriculares, por exemplo, como documentos reguladores do fazer docente. Nesse sentido, programas e currículos despontam nos relatórios de estágio como meios que funcionam para cobrar os docentes e normatizar sua prática, em vez de serem vistos como orientadores do fazer pedagógico. Em razão do próprio contexto, formação inicial docente, e do foco da disciplina de estágio supervisionado, práticas pedagógicas no ambiente escolar, os alunos-mestre não conseguem visualizar de forma ampla os diversos fatores político-pedagógicos que influenciam os eventos no âmbito do ensino.

Considerando as orientações oficiais para a educação, pode acontecer de o aluno-mestre colocar-se em uma postura de quem cobra do professor observado o cumprimento do que é colocado como parâmetro para a execução de seu fazer pedagógico. Como veremos no capítulo 3, os PCN são focalizados na escrita reflexiva para justificar um fazer (ou não fazer) observado ou reproduzido pelos alunos-mestre. No relatório, o currículo é tomado como um argumento de autoridade, na mesma direção que a fundamentação teórica na escrita reflexiva profissional, funcionando como empoderador das ações descritas, uma espécie de irrefutabilidade do que planejado e realizado nas salas de aula. Os saberes disciplinares e curriculares determinam como o profissional deve agir nas suas práticas educativas. Estão intrinsecamente relacionados ao fazer docente, já que as práticas de ensino são constantemente orientadas por tais saberes, mas

situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. (TARDIF, 2012, p. 40-41)

Por fim, há os saberes relativos às experiências vividas no âmbito do ensino que influenciam na construção de práticas pedagógicas, muitas vezes configurando-se como aspecto determinante na visão dos professores sobre a educação e modos de docência: são chamados de experienciais. Tardif (2012), ao abordar os saberes profissionais, dedica-se principalmente àqueles que são constantemente construídos, revistos, decorrentes das vivências, histórias de vida, das experiências relativas à docência. Segundo o autor, o saber experiencial é construído a partir do fazer docente, da interação com outros atores participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Ao focalizarmos os relatórios de estágio supervisionado, o olhar sobre como são construídos os saberes experienciais e em que medida tais saberes influenciam as ações dos alunos-mestre parecem fatores relevantes na formação dos alunos-mestre. Isso se dá à medida que a história de vida e de formação dos alunos-mestre configura-se como fator que orienta o percurso de formação identitária do futuro profissional, influencia na visão que o professor em formação lança sobre o seu próprio campo de atuação. Diferentemente dos disciplinares e curriculares, os saberes experienciais

não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p. 48-49)

No âmbito da formação inicial, considerando os saberes profissionais docentes, os alunos-mestre evidenciam, em seus relatórios de estágio, os saberes disciplinares e experienciais, isto é, as orientações teóricas para a prática de ensino de língua materna e as experiências vivenciadas na sala de aula durante o estágio e, também, as vivências enquanto alunos da educação básica. Compreendemos que a participação em diferentes comunidades de prática (WENGER, 1998) (escola, família, academia, espaço social em que vive, comunidades virtuais das quais os alunos-mestre pertencem, entre diversas outras comunidades), em momentos distintos, com atores sociais diversos, é o que configura a emergência dos saberes profissionais. Ainda que conceitualizados separadamente, no processo de construção da identidade profissional, os saberes não são dicotomizados, mas se entrelaçam, tendo como foco a reflexão sobre as práticas de ensino:

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade[...]. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2000, p. 14)

Geralmente, os saberes experienciais são tomados como argumento de autoridade, bem como aqueles relativos às teorias acadêmicas. Assim, ao visualizar as práticas docentes, os alunos-mestre problematizam-nas levando em conta suas crenças, experiências e vozes socialmente compartilhadas sobre o ensino. Nos capítulos 3 e 4, ao problematizar o uso de TIC como recurso didático nas aulas de língua materna, os alunos-mestre fazem ecoar suas vivências na educação básica, decorrentes dos estágios anteriores, e inquietações que são compartilhadas socialmente. Nesse sentido, a escola seria um lugar de resistência em relação ao uso de novos recursos didáticos ou novas metodologias de ensino, os alunos-mestre aparentam desmotivados em investir nos processos de ensino-aprendizagem considerados tradicionais, os professores parecem não perceber

que seus alunos vivenciam novos modos de acesso e produção de conhecimentos potencializados pelas tecnologias digitais.

### **1.1 Letramento do professor em formação inicial**

Ainda que as histórias de formação dos alunos-mestre não sejam nosso foco nesta pesquisa, percebemos que as discussões acerca das práticas de letramento digital no ambiente escolar, geralmente, foram suscitadas a partir de experiências de vida dos próprios alunos-mestre. Eles já vivenciavam a leitura e escrita em ambientes digitais, mas o espaço escolar não privilegiava o uso dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem desses atores sociais. A escassez de recursos didáticos no processo de escolarização dos alunos-mestre e o distanciamento entre práticas de letramento dentro e fora do espaço escolar, nesse sentido, informam o processo de formação dos futuros professores. Rememoram suas histórias como estudantes a partir, justamente, do que não tiveram acesso, da ausência de práticas escolares que considerassem os saberes discentes.

No âmbito dos estudos do letramento, mais especificamente, sobre as práticas de letramento vigentes nas ações cotidianas dos estudantes universitários e consideradas na academia, Lillis & Scott (2007) questionam justamente quais letramentos são requeridos dos discentes quando há variedade de modos de leitura e escrita no ambiente acadêmico e se esses respingam na universidade, instaurando mudanças no currículo, por exemplo. Essa problematização parece pertinente ao abordamos a formação inicial de professores, já que podemos incorrer numa cobrança sobre a instituição escolar quando, muitas vezes, sequer a academia, na preparação de profissionais da educação, reinventa-se e considera as práticas de letramento já bastante reiteradas nas ações cotidianas dos alunos-mestre.

O letramento está intrinsecamente relacionado à posição de poder potencializada pela linguagem, mais especificamente, pelas habilidades de leitura e escrita. Ao focalizar os letramentos, é necessário levar em conta que tipo de competências em leitura e escrita e para quais comunidades está sendo considerado. No âmbito de formação inicial de professores de língua materna, problematizar os letramentos docentes configura-se em questionar que posição de poder o aluno-mestre ocupa(rá) e qual trabalho com a linguagem desenvolve(rá) para empoderar as comunidades de que faz parte. Ao discutir o letramento e suas várias perspectivas, origem, impactos políticos, Barton (1994) alerta que, ao focalizar a educação, é necessário pensar em um letramento crítico, que leve os sujeitos a perceberem as relações de poder e, de alguma forma, tentar subvertê-las. O autor lembra que as práticas de letramento estão incorporadas às mais diversas atividades cotidianas, independente do reconhecimento dos ambientes de ensino e/ou da frequência que são feitas leituras ou produzidos textos escritos (BARTON, 1994, p. 4):

letramento vai de encontro com as pessoas em suas vidas diárias, se elas leem ou não regularmente livros ou escrevem com frequência, o letramento está incorporado nessas atividades da vida comum. Não é algo que se faz apenas na escola ou no trabalho. É levado a cabo numa vasta variedade de configurações. Para a criança em idade escolar, grande parte do letramento em casa pode ser bem diferente daquele encontrada na sala de aula. [tradução nossa]<sup>15</sup>

A palavra letramento precisa ser abordada no plural (letramentos), tendo em vista o caráter situado das práticas de letramento (cf. BARTON, 1994; ROJO, 2012, 2009; STREET, 2006, 2003; KLEIMAN, 2006), os modos de expressão através da linguagem (os gêneros discursivos) e comunidades que delas fazem uso. No âmbito do ensino, ao pensarmos na formação de sujeitos reflexivos e efetivamente atuantes em seu espaço social, é necessário considerar o letramento a partir de uma perspectiva crítica, em que os processos de leitura e escrita configurem-se como estratégia de empoderamento dos alunos-mestre. O letramento no espaço de formação pode ser visto como restritivo e dominador nas situações em que as atividades de leitura e escrita se reduzem a reproduzir "conteúdos" e meramente descrever ações observadas, ações que pouco estimulam a reflexão (GREEN, 2001, p. 8). Tais ações estão bastante distantes de desencadear o empoderamento dos sujeitos, de conduzi-los à reflexão a partir das práticas de letramento, mas configuram-se como manutenção da subordinação daqueles que já estão à margem da sociedade, relegando-os à condição de explorados. Green (2001, p. 8) esclarece que o letramento é de dois tipos, sendo que ambos podem ser visualizados nos processo de ensino-aprendizagem: o esclarecedor ou libertador e o restritivo ou dominador:

Letramento pode ser visto como uma espada de dois gumes, pois pode ser esclarecedor ou libertador, mas também pode ser restritivo ou dominador [...] no contexto da escola, o letramento pode limitar os alunos. Quando livros didáticos são selecionados por retratar uma visão dominante do mundo, e quando práticas de letramentos tradicionais, que muitas vezes reduzem a alfabetização à cópia e à conclusão de planilhas ou questões de atribuição, são usados, o letramento está longe de ser libertador. [tradução nossa]<sup>16</sup>

O letramento crítico no âmbito do ensino só é viabilizado a partir da inserção dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, isto é, a partir da apropriação das práticas letradas é que podem ser desencadeados questionamentos e problematizações sobre questões socioeconômicas, por exemplo, que colocam alguns sujeitos na posição de privilegiados socialmente em detrimento da marginalização de outros (muitos) (GREEN, 2001, p. 12):

Dentro do contexto da sala de aula, o letramento crítico oferece uma abordagem

<sup>15</sup> "literacy impinges on people in their daily lives, whether or not they regularly read books or do much writing. Literacy is embedded in these activities of ordinary life. It is not something which is done just at school or at work. It is carried out in a wide variety of settings. For the school child much of the literacy in the home may be quite unlike that encountered in the school classroom." (BARTON, 1994, p. 4)

<sup>16</sup> "Literacy can be seen as a double-edge sword in that it can be enlightening or liberating but also may be restrictive or dominating [...] within the context of the school, literacy can limit students. When textbooks are selected that portray a mainstream view of the world, and when traditional literacy practices, which often reduce literacy to copying and the completion of worksheets or assignment questions, are used, literacy is far from liberating."

crítica ao texto, uma linguagem de crítica ou de um discurso crítico, e um exame de letramento em todas as áreas de conteúdo. No entanto, antes do letramento crítico poder ocorrer dentro da sala de aula, os alunos precisam da oportunidade de se envolver em um uso significativo do letramento, ou, em outras palavras, para usar o letramento de formas que se relacionam com seus interesses e necessidades. Sem a oportunidade de ler e escrever para uma série de finalidades, com acesso a uma variedade de textos, não há nenhuma base sobre a qual a discussão crítica e reflexão sobre o letramento possa ocorrer. [tradução nossa]<sup>17</sup>

Tendo em vista a formação de professores que sejam capazes de desencadear práticas de leitura e escrita de textos que compreendem diferentes linguagens numa postura crítica em suas ações pedagógicas, articulamos a perspectiva crítica do letramento à discussão sobre o letramento do professor e o docente como agente de letramento (KLEIMAN, 2012; 2009; 2006 ). Ao focalizarmos o professor como ator que pode suscitar a reflexão e questionamento das estruturas sociais a partir da leitura e escrita, levamos em conta, principalmente, seu papel privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. O docente, tanto no espaço acadêmico quando no escolar, é o participante do espaço educativo que pode diretamente desenvolver práticas de letramento crítico provocadoras de empoderamento discente. No âmbito do estágio supervisionado, o formador desempenha o papel de agente de letramento dos alunos-mestre, pois pode atentar para as demandas de formação docente e preparar o aluno-mestre para as demandas educativas já bastante conhecidas, além daquelas emergentes (SILVA, 2012b, p. 40).

A formação inicial precisa preparar o professor para perceber e lidar com os multiletramentos, isto é, com 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). Tendo em vista os recursos digitais emergentes nos ambientes de ensino e nas práticas de aprendizagem, uma formação atenta aos multiletramentos prepara o futuro professor para refletir sobre e se apropriar de novas ferramentas pedagógicas que emergem no ambiente de ensino. Trata-se de saber reconhecer as práticas e linguagens diversas utilizadas pelos mais distintos espaços sociais, concebendo-os como práticas de letramento, empoderando os atores sociais que delas fazem uso e levando-os a perceberem questões sociais e políticas inerentes à língua.

O agente de letramento, ao propiciar o empoderamento dos atores do meio do qual faz parte, busca modos de se apropriar das práticas de linguagem que favoreçam o fortalecimento da comunidade local. Silva (2012b) defende que o professor formador pode favorecer o empoderamento dos alunos-mestre nos estágios supervisionados através da escrita reflexiva dos relatórios de estágio. Enquanto formador, o docente problematiza práticas e visões sobre o ensino

---

<sup>17</sup> "Within the context of the classroom, critical literacy offers a critical approach to text, a language of critique or a critical discourse, and examination of literacy across content areas. However, before critical literacy can occur within the classroom, students need the opportunity to engage in meaningful use of literacy, or in other words, to use literacy in ways that relate to their interest e needs. Whithout the opportunity to write and read for a range of purposes, with access to a variety of texts, there is no basis upon which critical discussion of and reflection on literacy can occur" (GREEN, 2001, p. 12).

de língua materna, podendo levar o aluno-mestre a reavaliar e reconsiderar algumas concepções sobre o ambiente pedagógico.

No processo de intervenção, solicitamos aos alunos-mestre que relatassem suas práticas de ensino numa plataforma virtual, em um espaço descrito como 'diário', no ambiente Moodle. Acompanhamos a escrita desses diários e intervimos em alguns momentos no sentido de questionar algumas ações pedagógicas e concepções de ensino relatadas pelos alunos-mestre:

Exemplo 1: A-I, Diário virtual, 2012.

Em nossa décima sétima regência realizada no dia 04 de maio de 2012, os alunos fizeram a produção escrita. Mas antes de começarem, explicamos para eles o que deveriam fazer, ou seja, eles deveriam fazer a retextualização da notícia sobre o bullying que eles tinham lido na aula anterior.

Quando perguntamos a eles, se eles sabiam o que era retextualização, metade da turma disse que sabia. Então perguntamos a eles o que era. Uns dois alunos responderam o seguinte: “*é quando a gente pega um texto e faz outro texto com as palavras da gente*”.

Neste dia, por ter faltado alguns alunos, teve grupos que ficaram desfalcados, contendo apenas um aluno. Então, eles pediram para escrever só. Aceitamos, porém, dissemos que somente os que estavam sem os componentes do grupo iriam fazer só, os outros que estavam querendo fazer sozinhos porque não queria ficar com os grupos não seria aceito. Isso porque, os artigos produzidos seriam postados por eles no blog, e a escola não oferece computadores suficientes que cada um deles pudesse usar.

Exemplo 2: Observações do professor formador no Diário virtual

A-I, há uma séria de pontos que você levanta nas suas notas de campo que mereceriam ser melhor explicadas, ou ainda, mereceriam o seu posicionamento.

Por exemplo: 1. (04/05) por que faltaram muitos alunos nesse dia?

Você diz que a escola não oferece computadores suficientes. Qual a proporção de máquina por aluno? Não esqueça de falar sobre o laboratório em seu relatório final.

1. Você parece insistir na terminologia retextualização. Esse nome pouco interessa para os alunos, bem como a definição do mesmo. Esse conceito deve orientar a prática do professor, o aluno deve ser levado a transformar um texto em outro, mas não precisa ter o conhecimento metalinguístico sobre o fenômeno. Bastaria solicitar que produzissem, escrevessem ou, até mesmo, reescrevessem, que, talvez, sejam nomes mais familiares aos alunos.

No Exemplo 1, o aluno-mestre relata uma de suas regências na escola básica, mostrando que conteúdos foram abordados e como se deu a dinâmica da aula. Os Processos Verbais "explicamos", "perguntamos" e "responderam" (*explicamos; perguntamos a eles; dois alunos responderam*) indicam a interação entre os participantes (alunos-mestre e alunos). Ao fazer uso de recursos digitais no processo de escrita dos alunos, os alunos-mestre informam que seria necessário organizar a turma em grupos, pois o número de computadores seria insuficiente para o uso individual de todos os discentes. Nessa direção, informa sobre a ausência de alguns alunos, justificando o uso de computador por apenas um discente em razão da falta dos outros componentes

do grupo.

Conforme revela o Exemplo 2, utilizando a ferramenta digital como um ambiente que pode potencializar práticas de escrita reflexiva na formação inicial, proporcionando ainda um diálogo entre professor formador e alunos-mestre, o docente problematiza alguns aspectos relatados no Diário virtual: o que justificaria a ausência dos alunos, qual o número de computadores em relação aos discentes. Ao chamar atenção para tais fatores, o professor formador pode levar o aluno-mestre a produzir uma escrita mais informativa, além de suscitar a reflexão sobre questões de ordem social (o que levaria os alunos a se ausentarem das aulas?). Além do que ocorre dentro da sala de aula, o professor também pode se questionar sobre o que acontece fora dos muros escolares, pois pode explicar alguns desafios relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao conteúdo privilegiado pelos alunos-mestre, o professor formador chama atenção para a metodologia de ensino de língua materna utilizada, alertando que o trabalho com a metalinguagem pode ser um desafio no processo de ensino de leitura e escrita.

Como o Diário virtual foi produzido durante todo o processo de intervenção, as problematizações do professor formador tinham como objetivo levar o aluno-mestre a refletir de forma crítica sobre os fatores do ensino, de modo que a escrita potencializasse a reflexão do professor em formação inicial. Nessa direção, discutindo a intervenção do professor formador no processo de escrita do relatório de estágio supervisionado, Silva e Mendes (2012) defendem que a reescrita pode configurar-se como um importante instrumento de formação crítica dos alunos-mestre. Tendo em vista o letramento do professor em formação inicial, "a escrita acadêmica pode contribuir para a familiarização do aluno-mestre com a prática de reflexão sobre a ação, desejada para o aprimoramento profissional" (SILVA e MENDES, 2012, p. 141). As intervenções focalizavam uma maior reflexão do aluno-mestre sobre aspectos do ensino de língua materna muitas vezes pouco privilegiado na escrita dos relatórios de estágio supervisionado, que não tivessem objetivo de levar à reescrita do Diário virtual.

No momento de formação inicial, especificamente no estágio supervisionado, nossa pesquisa focaliza os conhecimentos e habilidades dos alunos-mestre em lidar com práticas de letramento digital a partir da perspectiva do ensino, isto é, considerando o impacto da leitura e escrita situadas nas TIC no processo de ensino-aprendizagem. Ao focalizar o letramento do professor, nesse sentido, apontamos para questões específicas que o docente precisa estar preparado para enfrentar, tendo em vista sua configuração relevante para o ensino de língua materna. Nesse sentido, o letramento docente não se configura "como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional" (KLEIMAN, 2009, p. 21). Ou seja, diz respeito à postura docente diante de seus objetos de ensino, das práticas

de letramento, em que o professor consegue problematizar aspectos da leitura e escrita relativos ao seu campo de atuação.

No tocante ao letramento digital dos alunos-mestre, podemos ver que as práticas de letramento situadas nas TIC são pouco privilegiadas como objeto de ensino. É importante focalizar no letramento do professor em formação inicial os processos de leitura e escrita digital, pois já figuram as mais diversas atividades cotidianas e estão presentes no espaço escolar, nas ações dos alunos, num ambiente específico das escolas (os chamados laboratórios de informática), ainda apropriadas de forma pouco significativa.

Ao focalizar o letramento do professor, entendemos que os alunos-mestre configuram-se como agentes de letramento, como atores que podem agir no seu espaço de atuação profissional de modo a produzir conhecimentos socialmente significativos para seus alunos, durante as atividades do estágio supervisionado na escola básica. Ao falar de professor a partir da perspectiva de agente, Kleiman (2009) discute justamente o papel ativo que o docente pode ocupar nos espaços educativos, contrapondo à visão do profissional da educação como assujeitado, passivo, que apenas cumpre orientações curriculares e "executa" as ações sugeridas pelos materiais didáticos, sem necessariamente problematizar o ensino ou criar novas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de agente de letramento

aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social. (KLEIMAN, 2009, p. 25)

O professor enquanto agente de letramento envolve-se efetivamente nas práticas de leitura e escrita diversas, ainda que não sejam focalizadas pelas orientações curriculares para o ensino, concentrando-se em tornar tais ações significativas e empoderadoras dos sujeitos que delas fazem uso. No âmbito do local e global, trata-se de potencializar as práticas situadas com vistas à problematização das estruturas sociais reguladoras e controladoras. O professor enquanto agente de letramento considera as especificidades das diversas práticas de letramento dos alunos na construção de saberes coletivos, contrapondo-se à postura que regula e impõe um modo de aprender e quais conhecimentos devem ser legitimados. Nesse sentido:

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir. (KLEIMAN, 2006, p. 422)

No âmbito dos estágios supervisionado, momento de transição e diálogo do aluno-mestre entre academia e escola, o aluno-mestre também pode ser visualizado como agente de letramento



dos alunos da educação básica, pois, nas suas ações pedagógicas, é capaz de suscitar discussão crítica sobre as práticas de leitura e escrita, e desencadear efetiva apropriação dos diversos letramentos. Atento aos movimentos de ensino-aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar, o aluno-mestre pode suscitar a efetiva participação dos alunos, respeitando e considerando seus saberes no processo educativo. A reflexão na formação inicial também está relacionada ao papel que o aluno-mestre desempenha como agente de letramento, pois professores reflexivos

precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização). Precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

O aluno-mestre, na sua formação inicial, pode construir seus saberes profissionais a partir de uma participação significativa no seu futuro local de trabalho. Os estágios supervisionados podem configurar-se como "um espaço de participação social em eventos de letramento acadêmico-profissional, que articulem novas relações teórico-práticas, um espaço diferente, portanto, das disciplinas em que a nota é o elemento motivador do fazer do aluno" (KLEIMAN e REICHMANN, 2012, p. 161).

Ao focalizarmos os estágios supervisionados para investigar o letramento digital do professor, concordamos com Kleiman e Reichmann (2012) sobre a necessidade de que tais disciplinas, nos cursos de licenciatura, configurem-se em um momento de formação do aluno-mestre como um professor agente, exercendo um papel ativo, podendo interferir nas comunidades educativas das quais faz parte:

já são muitas as licenciaturas nas quais o estágio é entendido como um espaço de interlocução, onde o aluno, futuro professor, transitando entre o mundo da academia e o mundo do trabalho, pode ser agente dos processos de ensino e aprendizagem. Nesses casos, o estágio constitui um espaço em que o aluno se posiciona de forma a construir uma identidade de agente de letramento, isto é, um agente social tanto na própria formação quanto na formação de outros, que é capaz de mobilizar sistemas de conhecimento, recursos, capacidades dos membros das comunidades em que atua. (KLEIMAN e REICHMANN, 2012, p. 161)

No tocante ao letramento do aluno-mestre, focalizar o futuro professor como um agente de letramento no seu espaço de atuação é visualizar o docente como ator capaz de perceber os eventos de leitura e escrita situados nas diversas esferas sociais e deles se apropriar,

potencializando-os de modo que os sujeitos envolvidos possam se deslocar ou, pelo menos, questionar as relações assimétricas, as relações de poder estabelecidas pela linguagem.

## **2 Escrita reflexiva profissional nos estágios supervisionados**

A escrita reflexiva profissional é compreendida como instrumento de mediação viabilizador do olhar crítico sobre o ambiente e condições de trabalho, o(s) papel(eis) do professor, a relação com os discentes. Ao focalizar o letramento digital dos alunos-mestre da Licenciatura em Letras, por meio de textos escritos nas disciplinas de estágio supervisionado, entendemos que esses documentos produzidos em momento de interação entre academia e escola pelos alunos-mestre podem evidenciar alguns conflitos e tensões relativos à formação docente, além de trazer à tona que saberes são considerados e como são inter-relacionados ao voltar-se para o campo de atuação profissional.

O conceito de escrita reflexiva nesta pesquisa está ancorado nos argumentos de Burton (2009) ao abordar o papel reflexivo que a escrita cumpre no olhar do professor em serviço sobre a própria prática docente. Ao olhar para o próprio fazer pedagógico, segundo o autor, o docente faz o esforço de tornar coerente, na produção de um texto, o seu percurso de ensino. Nesse caso, o próprio ato de escrever conduz o professor a um olhar mais atento sobre sua atuação, considerando a construção de uma escrita significativa: além do que/sobre o que, o como escrever é relevante no processo de reflexão do docente.

Trata-se de reconsiderar e reavaliar as ações e, até mesmo, as concepções sobre a docência, levando em conta um potencial leitor que compreende ou tenta entender a atuação docente e o local de trabalho: "muitos professores não estão certos sobre o que pensam antes da escrita, mas notam que escrever sobre sua prática traz novas ideias e sentidos, uma sensação de realização pessoal e profissional, uma disposição para compartilhar saberes com os pares" (BURTON, 2009, p. 1)<sup>18</sup>. A linguagem, nesse caso, escrita, opera como instrumento para fazer sentido em relação às situações práticas, cumprindo a função de planejar as ações e refletir sobre o mundo (VYGOTSKY, 1984). Essa escrita reflexiva emerge, na formação inicial de professores, como um modo de levar os alunos-mestre a pensarem sobre e reavaliarem constantemente suas práticas, saberes, convicções sobre o ensino, o local de trabalho. Ao abordar a prática docente, Magalhães e Celani (2005, p. 143) conceituam reflexão como "reorganização ou reconstrução de práticas que podem conduzir ao novo entendimento do contexto de uma prática específica que é vista como problemática pelo

---

<sup>18</sup> "Many teachers are not sure what they think before they write, but find that writing about their practice brings new insights and understanding, a sense of personal and professional accomplishment, and a readiness to share insights with others."

participante de uma ação-interação" (tradução nossa)<sup>19</sup>. O termo problemático, na escrita reflexiva, pode ser compreendido como referente a situações na prática docente em que o aluno-mestre detém o olhar sobre e discute determinadas ações, espaços, políticas pedagógicas.

Ao longo de quatro estágios, é possível visualizar, na construção dos relatórios, coerência do ponto de vista da concepção sobre ensino de língua, da escola, da docência, mas, ao mesmo tempo, algumas crenças vão sendo reavaliadas e reconstruídas a partir da experiência docente. Esse tipo de escrita pode contribuir, no tocante ao letramento digital do aluno-mestre, para uma efetiva reflexão a respeito dos usos das TIC no ensino, que efeito a apropriação de novos recursos pedagógicos pode criar no ensino de língua materna. Como se trata de um processo subjetivo de escrita, ainda que bastante orientado por teorias sobre ensino, a reflexão nos relatórios de estágio indica que profissional é formado pela academia, que fatores são considerados mais relevantes no tocante à sala de aula, ao fazer docente, como o aluno-mestre vai se construindo como profissional da educação, que diálogos são viabilizados entre teoria e prática, entre academia e escola (FIAD e SILVA, 2009).

O olhar sobre a prática de ensino, a reflexão sobre o local de atuação precisa ser orientada a partir de uma postura investigativa que possa perceber também os aspectos desconsiderados na docência. Trata-se de formar profissionais da educação que sejam capazes de reavaliar constantemente suas práticas, de enfrentar novos desafios do ensino (LÜDKE e CRUZ, 2005). Caso contrário, pode incorrer em um distanciamento entre modos de aprender cotidianos e aqueles privilegiados pelos ambientes de ensino, em que a educação não consegue visualizar ou reconhecer diferentes ações de aquisição de conhecimento, como o caso do uso de ferramentas digitais nas diversas práticas de letramento.

Bastante restrito nas práticas de ensino e formação docente, o letramento digital é sintomático de um olhar pouco crítico para a educação, pois mostra que novos modos de leitura e escrita emergiram potencializados pelas tecnologias digitais, mas foram sistematicamente ignorados ou rejeitados no âmbito educativo. A pouca incidência de práticas de letramento digital nos relatórios de estágio aqui investigados nos informa que, no nosso contexto de pesquisa, há pouca mobilização por parte da academia, pois a formação de seus discentes não os prepara para perceber também o que é ignorado no ensino. Além disso, o (futuro) local de trabalho dos alunos-mestre parece não se apropriar das TIC nas práticas educativas, uma vez que a não menção às tecnologias digitais no ensino pode ser em decorrência da ausência de uso do digital nas escolas.

A escrita reflexiva dos relatórios de estágio funciona como um parâmetro que revela quais aspectos do ensino de língua são mais tematizados ou vistos como mais relevante na formação do

---

<sup>19</sup> "Reflection is understood as reorganisation or reconstruction of practices that may conduct to new understanding of the context of a specific practice which is seen as problematic by a participant of an interaction action" (MAGALHÃES e CELANI, 2005, p. 143)

aluno-mestre de Letras. Nesse sentido, refletir sobre as experiências profissionais desse ator social, geralmente orientado pelos documentos oficiais e pelos estudos científicos da área, sem considerar os impactos ou potencialidades das TIC no ensino, mostra que o digital configura-se como um recurso considerado ainda pouco relevante para os professores em processo de formação. Como veremos no Capítulo 3 desta dissertação, há incidências de tematização de recursos digitais no ensino da escrita reflexiva dos aluno-mestre, mesmo quando não há referência de uso de tais ferramentas nas práticas docentes. Ao mostrar o que pode vir a ser o ensino de língua materna, os alunos-mestre mencionam as TIC como uma ferramenta que já figura as práticas de leitura e escrita de seus alunos e podem ser aliados no processo de ensino-aprendizagem. A formação docente precisaria preparar o futuro professor para lidar com os desafios emergentes no seu espaço de atuação e, principalmente, perceber o que muitas vezes é colocado fora dos muros escolares, mas refletem diretamente na sala de aula.

## 2.1 Reflexão no relatório de estágio

Como importante instrumento no processo de formação de professores, o relatório de estágio é caracterizado como gênero catalisador, pois favorece "o desencadeamento e a potencialização das ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes" (SIGNORINI, 2006, p. 8). Nesse sentido, através do processo de escrita reflexiva, os alunos-mestre olham criticamente tanto para o fazer docente observado dos professores da educação básica, quanto para as suas próprias práticas pedagógicas, visualizando a construção de futuras práticas de ensino.

Nesta seção, lançamos olhar sobre a escrita reflexiva dos alunos-mestre, focalizando o modo como são visualizadas as práticas de ensino e as orientações teóricas no estágio supervisionado. Assim, ainda que configurada como uma breve análise, investigamos o *corpus* ao longo da dissertação. Analisamos adiante alguns excertos de relatórios de estágio supervisionado, os quais evidenciam justamente a reflexão por meio da escrita, quando os alunos-mestre observam e constroem práticas de ensino. No Exemplo 3, as alunas-mestre analisam algumas docências da professora de educação básica, dando ênfase na relação professor e aluno e o modo como são abordados os recursos didáticos na sala de aula; no Exemplo 4, as alunas-mestre focalizam o ensino de língua materna através dos gêneros:

Exemplo 3: B-II, Relatório de estágio II, 2011
Em seguida, <u>a professora interrompeu o momento</u> [de discussão sobre os filmes] pedindo para que todos os alunos abrissem o livro no Texto 2, que tinha por título <i>Tristão e Isolda</i> da página 197
<u>A docente minimizou o interesse dos alunos</u> , os quais gostariam de ficar comentando sobre os filmes. <u>A professora poderia</u> ter explorado mais esse interesse dos alunos em continuar a comentar

e a discutir mais sobre o filme, pois o letramento nesse momento se faz importante. E como diz Selbach, fazer uma segunda interpretação mais detalhada, antes de ir diretamente aos exercícios, fluiria melhor e acreditamos que o confronto da interpretação ou debate seria mais prazeroso.

#### Exemplo 4: C-II, Relatório de estágio II, 2011

Antes da leitura, apresentamos a eles a biografia do cantor [Gabriel, O pensador], para que compreendessem seu estilo musical, bem como o porquê dele escrever músicas que abordam temas relacionados à realidade da sociedade brasileira. Posteriormente, mostramos aos alunos o clipe da música em questão. Após assistirem ao clipe, os alunos fizeram a leitura silenciosa da letra da música.

Acreditamos que a ordem dessas duas últimas atividades (clipe e leitura) poderia ter sido inversa, pelo fato da necessidade de primeiro os alunos saberem do que trata a música e, através da leitura, criar imagens em sua mente para só depois assistirem ao clipe.

Como os estágios supervisionados são divididos em dois momentos (com a exceção do estágio I, composto apenas por observação da docência na educação básica), observação e prática docente, os alunos-mestre refletem sobre suas próprias práticas nos relatórios, bem como sobre a docência observadas nas escolas. Nos Exemplos 3 e 4, encontramos dois momentos em que os alunos-mestre refletem mais diretamente sobre as práticas pedagógicas, tanto em decorrência da observação da docência de um professor da educação básica, quanto em relação ao seu próprio fazer pedagógico.

Na análise sobre a observação de práticas docente, podemos notar que as alunas-mestre se posicionam de forma contrária ao procedimento pedagógico adotado, sugerindo um fazer docente que se encaminha para outra direção, conforme semiotizado pelo uso do modalizador "poderia" (*A professora poderia ter explorado mais; a ordem dessas duas últimas atividades poderia ter sido inversa*). Através do Processo Material "minimizar" (*minimizou o interesse dos alunos*), é sancionada negativamente a ação anterior (*interromper o momento*) para, logo em seguida, construir um posicionamento que se apresenta como alternativa mais produtiva para as ações de ensino observadas, evidenciado pela grupo verbal "poderia ter explorado (mais esse interesse)". O dizer das alunas-mestre está ancorado no argumento de autoridade (*E como diz Selbach*) que funciona no sentido de ratificar o posicionamento das alunas-mestre, tanto em relação à crítica quanto à sugestão formulada (*acreditamos que o confronto da interpretação ou debate seria mais prazeroso*).

Essa postura crítica em relação à docência também incide sobre as próprias práticas dos próprios alunos-mestre, quando refletem sobre seus planejamentos e ações pedagógicas no momento do estágio supervisionado. Um exemplo disso pode ser visto no excerto acima, em análise das aulas regidas, como é feito um movimento de reflexão sobre o próprio fazer docente, também apontando possíveis encaminhamentos para uma prática mais efetiva. É encadeada uma sequência de eventos, observados a partir de circunstâncias "antes", "após" e "posteriormente", que indicam o

percurso temporal didático seguido pelas alunas-mestre, bem como é Reportado na escrita reflexiva ao descreverem a experiência vivenciada. No parágrafo seguinte, é feita uma reflexão sobre o modo como foi conduzida a atividade no ambiente escolar, apontando um possível erro no andamento da aula, através do uso do Processo Relacional modalizado (*ordem dessas duas últimas atividades [clipe e leitura] poderia ter sido inversa*), indicando possibilidade de melhora do andamento para alcançar o objetivo pretendido da referida docência. Nesse excerto, ao analisarem sobre as aulas de leitura, as alunas-mestre fazem uma crítica à sua própria prática, pois entenderam que o percurso tomado (*assistir ao clipe antes de ler a letra da música*) não favorecia a criatividade (*criar imagens em sua mente*) no momento da leitura.

A escrita reflexiva dos relatórios aponta para a construção do olhar crítico do aluno-mestre sobre o que é observado, bem como sobre as próprias práticas. Ainda que haja em muitos casos um olhar assimétrico do aluno-mestre sobre a educação básica, geralmente evidenciando aspectos negativos das práticas escolares, a escrita do aluno-mestre também aponta questões relativas ao ensino que são significativas no processo de formação como profissional da educação, a exemplo do que parece ser o objetivo do estágio supervisionado. Nesse sentido, trata-se de visualizar docências que incidem sobre a aprendizagem do professor em formação, uma vez que as descrições das aulas observadas muitas vezes são acompanhadas de uma reflexão que justifica os apontamentos realizados. A reflexão nos relatórios de estágio, assim, está intrinsecamente relacionada ao futuro profissional formado nas licenciaturas, como argumenta Silva (2011):

A produção escrita crítica é um aspecto bastante significativo do relatório, pois, havendo reflexão criteriosa sobre as atividades didáticas experienciadas nos estágios, orientadas por saberes docentes de diversas naturezas, certamente, resultará em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para profissionalização do professor. (SILVA, 2011, p. 288)

No tocante à reflexão decorrente do estágio supervisionado como processo importante para a formação do futuro professor, também é notável, além do olhar para a própria atuação docente, a observação de outros fatores que incidem sobre a atuação profissional. São apontados não apenas aspectos relacionados à performance do professor e do aluno-mestre na sala de aula, o comportamento dos alunos, mas também outros fatores não necessariamente de ordem pedagógica, mas que cumprem papel importante no andamento da aula. Essa postura adotada na escrita dos relatórios de estágio evidencia o modo como o aluno-mestre se reporta à escola, entendendo a educação básica além do estrito papel exercido pelo professor. Aponta fatores indicadores de que o professor em formação inicial entende a docência como complexa, quando tudo está inter-relacionado. No Exemplo 5, é focalizada a prática de um professor da educação básica com vistas aos procedimentos pedagógicos desencadeados na sala de aula, além da relação entre docente e discente a partir das ações de ensino focalizadas:

Exemplo 5: B-I, Relatório de estágio I, 2011
--

<p>a aula fazia parte de um projeto do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), cujo objetivo era incentivar a prática de leitura dos alunos. Quando o primeiro aluno começou a leitura, a professora desligou os ventiladores, pois ninguém compreendia o que ele estava lendo. Todos começaram a reclamar do calor, pois a porta estava fechada e assim deveria ficar por causa do constante barulho vindo da quadra localizada no meio da escola, atrapalhando a aula em todas as turmas. Entre a apresentação do terceiro e do quarto aluno, a professora precisou dar um pequeno intervalo de cinco minutos para que a turma fosse beber água. Ao retornarem, a professora deu sequência à aula, a qual, mais uma vez foi interrompida em decorrência da chuva: alguns vidros das janelas da sala estavam quebrados e estava molhando os alunos próximos, os quais foram afastados. A professora ficou impaciente com a situação e decidiu mudar o plano de aula, passando de apresentação de obras literárias para a gramática (sujeito e predicado).</p>
--

A discussão sobre aspectos físicos da escola ganhou destaque no relatório acima apontado por ser significativo em relação à análise das aulas analisadas. Trata-se, portanto, de abranger o olhar para além das competências do docente observado, mas considerando os fatores que implicam sobre sua prática, muitas vezes definindo o andamento da aula, como apontam algumas passagens aqui reproduzidas. O Exemplo 5 aponta diversos fatores relativos à estrutura da escola que estão diretamente relacionados ao andamento da aula observada. As alunas-mestre encadeiam uma série de eventos que limitam o trabalho proposto pela docente: o ventilador que faz barulho, o calor em decorrência do ventilador desligado e sala fechada em razão do barulho vindo da quadra que fica no meio da escola, a chuva que molhava os alunos por causa de uma janela quebrada. Novamente, a relação de causa e consequência é adotada na escrita do relatório, evidenciando não apenas uma descrição dos aspectos físicos da escola, mas o modo como a estrutura escolar foi determinante no modo de condução das aulas observadas.

Essa articulação entre análise da prática docente e impacto de aspectos físicos no contexto observado é necessária para uma formação crítica do professor, sendo este capaz de perceber que o trabalho pedagógico extrapola as fronteiras da mera competência do professor, mas é impactado pelos diversos fatores que englobam o fazer docente. Na contramão dessa postura nos relatórios de estágio, Silva (2012b), ao analisar a configuração do gênero aqui focalizado numa licenciatura em Geografia, nota que a ênfase exclusiva em aspectos estruturais e físicos da escola acarreta na produção de um texto pouco informativo e significativo para a formação inicial do professor:

há uma ampla discussão sobre o funcionamento do estágio supervisionado e uma descrição da infraestrutura da escola campo do estágio, sem a tematização do trabalho pedagógico específico do ensino da Geografia. Ou seja, caso seja esse modelo de relatório de estágio supervisionado desejado pelos formadores, o referido texto poderia ser entregue como trabalho final de qualquer disciplina de estágio supervisionado, independente da licenciatura. (SILVA, 2012b, p. 46)

Algumas práticas de letramento no âmbito do ensino, como bem alerta Green (2001), configuram-se como manutenção de status quo de nossa sociedade, pois não assumem um

posicionamento problematizador e questionador, apenas reproduzindo as assimetrias e os lugares de poder. A descrição de aspectos estruturais do ambiente escolar apontando como foco do relatório de estágio pode evidenciar um posicionamento pouco engajado do aluno-mestre com o ensino e questões relacionadas à sua área de formação. Ao analisar os relatórios de estágio supervisionado, Silva (2012b) aponta que uma demasiada focalização de fatores físicos da escola pode também resultar em um texto genérico, desconsiderando questões relativas à prática docente e construção de saberes profissionais.

É notável, a partir dos excertos exemplificados, que os alunos-mestre têm uma visão mais ampla sobre o fazer docente, considerando a complexidade inerente ao ensino. Nessa direção, ao observar as condições de trabalho dos professores da educação básica, os alunos-mestre apontam o que Silva (2010) chama de fatores humanos e não humanos decorrentes da prática docente. O autor, ao falar sobre modos de fazer pesquisa em Linguística Aplicada no ambiente, destaca que:

Ao selecionarmos qualquer questão para pesquisa a partir de uma sala de aula, sendo essa caracterizada como um espaço complexo de investigação, podemos focalizar, a título de exemplo, além de professores e de alunos, como atores humanos, com suas crenças, histórias e demandas, materiais didáticos, programas de formação continuada de professores e mobiliários, como atores não-humanos. (SILVA, 2010, p. 123)

Com uma postura crítica em relação à sala de aula, os alunos-mestre podem observar justamente a ocorrência de fatores de ordem pedagógica, estrutural/física, política, entre outros, que apontam para a reflexão sobre o complexo espaço da sala de aula. Guerra (2012) destaca justamente tal posicionamento de alunas-mestre em relação à sala de aula. A autora investiga a atuação de professoras tanto enquanto alunas-mestre quanto como docentes da educação básica, focalizando o modo como são visualizadas as práticas de ensino em diferentes contextos vivenciados pelos atores investigados. A articulação dos fatores humanos e não humanos conduz à reflexão sobre as ações educativas e os efeitos de diferentes atores (políticos, pedagógicos, físicos, estruturais) sobre o processo de ensino-aprendizagem.

### **3 Letramento digital na formação de professores**

Voltar a atenção para a formação de professores significa considerar qual é esse profissional da educação preparado pela academia, implicando em modos de ensino e para que tipo de sala de aula a licenciatura focaliza. A pesquisa interventiva com foco no letramento digital do professor em formação inicial foi suscitada justamente em razão da ausência, no âmbito do currículo da licenciatura em Letras focalizada, de problematização do uso de recursos digitais como potenciais ferramentas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é na formação inicial que precisa ser suscitada uma problematização e discussão teórica sobre os possíveis usos e impactos das TIC no ensino,



tendo em vista a sala de aula. Como alertam Vosgerau & Silva (2009), a academia necessita incorporar o digital no processo de formação docente, pois assim os professores em formação inicial podem visualizar as TIC como uma aliada na construção de conhecimento, nas práticas pedagógicas:

não adiantará solicitar aos alunos que insiram recursos tecnológicos em seus planos se eles não possuem conhecimento sobre estes ou não compreendem como esses recursos poderão contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário que os potenciais professores vivenciem a utilização dessas tecnologias desde o início da sua formação não só numa matéria, disciplina isolada, mas em todas as disciplinas, assim eles vão conhecendo e percebendo a tecnologia como uma aliada no processo de ensino e da aprendizagem. (VOSGERAU e SILVA, 2009, p. 255)

Sendo o letramento compreendido como práticas de leitura e escrita socialmente situadas, sedo que os atores sociais integrantes de eventos em que a escrita integra o processo de interação entre as pessoas (SOARES, 2002), as práticas de letramento digital configuram-se como ações de leitura e escrita em ambientes situados nas TIC, tendo em vista objetivos específicos (SOARES, 2002, p. 146). Compreendendo um período de transição, as práticas de letramento ancoradas em ambientes digitais criam novos modos de leitura e escrita, bem como ancoram-se na cultura grafocêntrica. Separar e rotular antigo e novo, delimitar fronteiras parecem procedimentos pouco significativos para compreender os processos (emergentes) de letramento digital (SINGORINI, 2013, p. 197). As TIC, nesse sentido, incorporam, concomitantemente, práticas tradicionais e favorecem a inovação nos processos de escrita:

O uso de dispositivos e tecnologias computacionais tem integrado antigas práticas de escrita, mas tem também criado novas. Em seu conjunto, porém, são práticas em efervescência, isto é, em processo acelerado de transformação, nas quais se pode observar um trânsito intenso e cada vez mais bidirecional entre práticas antigas e novas, entre modelos e concepções de escrita, de texto e de leitura que tanto remetem à tradição grafocêntrica mais tradicional, quanto à crítica dessa tradição pela reflexão contemporânea sobre práticas letradas hipermédia. (SINGORINI, 2013, p. 197)

As práticas de letramento situadas em ambiente digital são diversas e vivenciadas por várias comunidades, indo desde a ação de inscrever-se em processos seletivos das mais distintas naturezas, fazer uma ligação em aparelho celular, até atividades de criação de textos hipermodais que exigem do sujeito a competência em trabalhar com diversas linguagens, por exemplo. Nesse sentido, inevitavelmente, o letramento para lidar com os processos de leitura e escrita ancorados nas TIC afetaria as práticas escolares, os modos de ensino. As diversas formas de acesso à informação e produção de conhecimento potencializadas pelas TIC empoderam modos de aprendizagem que são destituídos de instrução, ou de ensino, como defende Santaella (2010) ao abordar a aprendizagem

ubíqua<sup>20</sup> favorecida pelas novas tecnologias digitais. Nessa mesma direção, Lemke (2010, p. 470), ao falar sobre as novas habilidades de leitura e escrita potencializadas pelas TIC, alerta que tais tecnologias "tornarão possível aos alunos aprender o que querem, quando querem, de forma como querem, sem escolas". Reconhecendo que a acessibilidade aos recursos digitais não é igual e maciça a todos os alunos, o autor acredita que "aqueles que o tiverem certamente verão as possibilidades" (LEMKE, 2010, p. 470).

Quando os ambientes de formação sistematicamente ignoram os modos emergentes de relação com o saber, de construção de conhecimento, reafirmando práticas de ensino já bastante conhecidas dos processos de ensino-aprendizagem, parece não haver uma equivalência entre as demandas de aprendizagem dos discentes e os conhecimentos ofertados pelos espaços educativos (GEE & HAYES, 2011; XAVIER, 2005). Enquanto a academia muitas vezes oferta saberes na ordem da regulamentação, da inserção numa única lógica de ensino-aprendizagem, os aluno-mestre, muitas vezes já familiarizados com as práticas de letramento digital, parecem não fazer dialogar saberes experienciais e disciplinares, uma vez que suas ações de leitura e escrita na formação inicial aliam-se àquelas consideradas tradicionais, informadas exclusivamente pela cultura grafocêntrica de letramento.

Ao focalizar o letramento digital nos espaços de ensino, Moita Lopes (2012) defende que há um novo *ethos* de educação desencadeador de novas práticas de leitura e escrita, relações com o saber potencializadas pelas ferramentas hipermodais, desestabilizador das ações consideradas tradicionais e pouco abertas ao diálogo e às trocas de saberes<sup>21</sup>. Esse novo *ethos* de aprendizagem precisa ser considerado nos ambientes de formação, de forma a incorporar às práticas escolares as atividades sociais de leitura e escrita:

Este *ethos* inovador nos convida a imaginar outros futuros para a educação e para os letramentos escolares, assim como outros futuros para as nossas vidas sociais. As formas de participação nos letramentos digitais, com base em práticas de colaboração, possibilitam compartilhar e coconstruir discursos múltiplos, contraditórios e inovadores (ainda que muitas vezes perturbadores!), que nos chegam de forma rápida e de fontes variadas e que nos conduzem a performances identitárias diferentes. Entender esses processos envolvidos nesse novo *ethos* é uma tarefa que sem dúvida deve interessar a professores, às escolas e às

---

<sup>20</sup> Segundo Santaella (2010, p. 21) "a aprendizagem ubíqua espontânea, contingente, caótica e fragmentária aproxima-se, mas não incide exatamente com a educação informal. A não coincidência se deve ao fato de que as condições que se apresentam são tão novas que parecem merecer que seja estabelecida a distinção entre educação e aprendizagem. Ou seja, inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem isso."

<sup>21</sup> "Neste *ethos*, a lógica da autoridade do livro, da singularidade de voz autoral, do seu poder, do domínio do especialista, da relevância da publicação individual, da inteligência individual, do controle sobre os textos e seus formatos e gêneros desaparece, dando lugar à construção autoral colaborativa (Wikipédia, por exemplo), à inteligência coletiva, à construção conjunta de conhecimento, à participação colaborativa, a textos sem formatos claros que vão surgindo ao passo que vão sendo feitos com pedaços daqui e dali, misturando e hibridizando várias mídias e compartilhando informações, etc., e seguindo normas fluidas e pouco rígidas em meio a tarefas múltiplas às quais os participantes se dedicam simultaneamente, construindo e aprimorando" (MOITA LOPES, 2012, p. 213).

universidades contemporâneas uma vez que possibilita compreender as práticas de letramento com os quais muitos alunos lidam fora da escola, os modos de construir sentidos dos quais participam e as possibilidades identitárias disponibilizadas para eles em tais práticas. (MOITA LOPES, 2012, p. 213)

Visualizando a inserção dos recursos digitais na sala de aula em que o professor já está familiarizado com os modos considerados tradicionais de ensino, Buzato (2006) argumenta que há um distanciamento entre as práticas de letramento conhecidas pelos docentes daquelas viabilizadas em ambiente digital. Ao listar algumas concepções sobre apropriação das TIC nos espaços educativos<sup>22</sup>, o autor (BUZATO, 2006, p. 3) problematiza alguns desafios, "faltas", relativos à inserção do digital na sala de aula:

Falta nessa lista, por exemplo, a necessidade que esse professor tem e terá de conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos trazem para a escola quando chegam do seu cotidiano on-line e off-line, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e alunos, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais. Falta também um item relativo a como compatibilizar um papel de professor construído historicamente sobre a premissa de que ele tinha o conhecimento que o aluno vinha buscar, com a necessidade de admitir que agora ambos precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando. (BUZATO, 2006, p. 3)

Um novo *ethos* para a educação implica a reconfiguração dos modos de agir dos atores sociais relativos ao ambiente de ensino-aprendizagem. Nessa direção, repensar o ensino a partir dos novos modos de aprendizagem está muito além de meramente postular modos de usar os recursos digitais na educação. A tecnologia solitariamente não desencadeia práticas inovadoras de ensino-aprendizagem ou de relação com o saber, pois seu potencial empoderador está intrinsecamente relacionado ao uso que é feito. Antes de visualizar nas TIC uma construção significativa de conhecimentos, é necessário reconhecer que alguns problemas educacionais permeiam, por longa data, as práticas de ensino (SELBER, 2004). O uso de computadores, por exemplo, em espaços de ensino considerados tradicionais não os torna, pela simples presença da ferramenta digital, inovadores, pois pode servir para a manutenção de um *status quo* de ensino-aprendizagem situadas em um novo ambiente. Ao investigar, através de pesquisas acadêmicas sobre o uso de computadores nas salas de aula, o impacto das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, Dwyer *et al.* (2007) mostram que os resultados obtidos a partir de programas de inclusão digital nas escolas não apontam para melhorias nos índices de aprendizagem, obtidos a partir das avaliações nacionais da

---

<sup>22</sup> "ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a Internet de forma significativa; conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação; saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo 'off-line' com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo 'on-line'; negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários (frequência, avaliação, certificação, etc.) com as possibilidades da aprendizagem assistida por computador e do ensino a distância; envolver-se ativa e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infra-estrutura tecnológica da escola" (BUZATO, 2006, p. 3).

educação básica. Esse dado nos informa que não há empoderamento dos estudantes, pelo menos no que diz respeito aos saberes esperados pela escolarização, a partir da incorporação de recursos digitais nas salas de aula. Além disso, pode também estar relacionado à ausência de formação docente para lidar com as ferramentas digitais disponibilizadas.

Numa perspectiva do letramento crítico, o ambiente digital, espaço virtual que veicula informações das mais diversas naturezas, pode ser incorporado nos processos de ensino justamente por possibilitar um amplo acesso a um repertório de saberes que os estudantes, principalmente aqueles marginalizados, não teriam no suporte impresso. A redução de custos para produzir bens culturais faz com que o acesso às ferramentas digitais viabilizem a ampliação de participação social, configurando-se como um recurso potencialmente transformador das estruturas sócio históricas. Ainda que as TIC configurem-se como recurso que suporta uma maior concentração de poder pelos dominadores, há, por outro lado, maior participação social nas práticas de letramento e acesso à informação pelas camadas populares (BRAGA, 2010):

Como é previsível, a ampliação do uso das TICs nas situações cotidianas e de trabalho gerou diferentes apropriações e usos das práticas letradas digitais, tanto por parte dos grupos hegemônicos, quanto por parte das comunidades periféricas. Em síntese, é possível dizer que as novas tecnologias paradoxalmente servem a propósitos sociais antagônicos: de um lado elas viabilizam uma concentração de poder no nível global sem precedentes; do outro lado elas potencializam, no nível local, o acesso dos grupos socialmente desfavorecidos à informação e ao contato social fora dos limites geográficos das comunidades e grupos de origem, permitindo modos de participação social mais democráticos. (BRAGA, 2010, p. 374)

Ao focalizarmos o letramento digital docente, temos em vista um profissional da educação que seja capaz de apropriar-se das ferramentas digitais como recurso de ensino, instaurando formação crítica e empoderamento dos discentes, sendo os processos de leitura e escrita vistos como práticas que veiculam relações de poder. É justamente no reconhecimento das relações de poder a partir das práticas de letramento que se pode problematizar as estruturas sociais e econômicas, e potencializar as ações de letramento situadas. No âmbito da formação inicial de professores de Letras, o letramento digital pode ser problematizado a partir dos novos modos de leitura e escrita potencializados pelas TIC. Nesse sentido, o professor de língua materna precisa ter um olhar crítico sobre seu objeto de ensino, percebendo que as práticas de letramento, ainda que ancoradas em um ambiente supostamente democrático, podem desestabilizar os discursos opressores e empoderar os sujeitos marginalizados.

No capítulo seguinte, analisamos relatórios de estágio supervisionado, produzidos em momento anterior à intervenção, que focalizam o digital como recurso pedagógico para o ensino de

língua materna. Considerando um recorte de seis anos, observamos a construção de discursos sobre as práticas de letramento digital na escrita reflexiva dos alunos-mestre.

### **CAPÍTULO 3**

#### **LETRAMENTO DIGITAL EM RELATÓRIO DE ESTÁGIO DA LICENCIATURA**

Neste capítulo, detemos nosso olhar sobre a tematização das TIC no ensino a partir de relatórios de estágio supervisionado da licenciatura em Letras produzidos em momentos anteriores à realização da intervenção aqui focalizada. Nesses relatórios de estágio, interessamo-nos pelo modo como é feita referência às ferramentas digitais como recurso didático e/ou objeto de ensino de língua materna. Considerando o momento em que esses documentos foram produzidos, quando possivelmente não aconteceu intervenção no sentido de problematizar o digital no âmbito do ensino, a tematização do uso de TIC no ensino de língua materna pode ser vista como um esforço dos alunos-mestre em visualizar as potencialidades das ferramentas digitais no âmbito das práticas pedagógicas. Esse olhar sobre a potencial ferramenta de ensino é desencadeado, nesse caso, pelos saberes experienciais, pela observação dos cenários de ensino, dos modos de produção de conhecimento por parte dos discentes, por exemplo.

Enquanto a maioria dos relatórios de estágio volta-se para a discussão sobre objetos específicos característicos das aulas de Língua Portuguesa (leitura, escrita, gêneros textuais, entre outros), uma minoria também consegue perceber, além dos fatores problematizados em espaço acadêmico, um aspecto pouco privilegiado no ensino de língua materna - o digital - como recurso

que faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Dentre os relatórios de estágio, levamos também em conta os relatórios de estágio produzidos pela turma participante desta pesquisa, mas que foram elaborados em momentos anteriores (nas disciplinas de estágio I e II).

Numa perspectiva qualitativa, lançamos mão das contribuições teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), mais precisamente do sistema de TRANSITIVIDADE, relativo à metafunção ideacional. A partir dessa perspectiva teórica, os sentidos podem ser construídos a partir do enfoque das orações integrantes do texto. Ao analisar os processos - material, mental, verbal, comportamental, existencial e relacional -, focalizamos como os atores sociais descritos no relatório - professor da educação básica, aluno-mestre, aluno - além dos argumentos de autoridade sobre ensino (fundamentação teórica) são descritos nos relatórios de estágio ao tematizar o espaço complexo da docência e o uso ou apropriação de TIC no ensino.

Os alunos-mestre, ao relatarem suas experiências docentes na educação básica e tecerem reflexão, muitas vezes ancoradas teoricamente, sobre questões relacionadas ao ensino de língua materna, privilegiam a atuação docente e o desempenho discente, aparecendo com menos ênfase outros atores sociais que também são significativos em relação ao processo de ensino. Ao focalizarmos os processos instanciados nos relatórios de estágio, podemos compreender como os participantes do espaço educativo são representados pelos alunos-mestre, além de notar como é problematizado o digital na escrita reflexiva, considerando as discussões a serem suscitadas sobre ensino de língua.

Como analisamos aqui os relatórios de estágio supervisionado produzidos anteriormente à pesquisa participante, podemos categorizá-los, conforme abordamos acima, em relatórios de alunos-mestre não colaboradores e relatórios de alunos-mestre participantes da intervenção. Tendo em vista essa configuração dos dados, tecemos uma análise macro sobre a construção de saberes dos alunos-mestre apresentados nos relatórios de estágio, sejam os experienciais ou disciplinares (TARDIF, 2012), além de uma abordagem micro, quando a análise volta-se para os tipos de processo e participante instanciados nos documentos. Abordando o digital nas práticas docentes de alunos-mestre, relatadas em relatórios de estágio supervisionado, analisamos as práticas pedagógicas de letramento digital tematizadas nos relatórios, focalizando as possíveis implicações dessas práticas edificadas a partir do letramento digital do professor em formação inicial.

## **1 Digital em relatórios de estágio supervisionado anteriores à intervenção**

Nosso interesse recai sobre os relatórios que abordam o digital na escrita a respeito da prática docente, associando, de alguma forma, a docência ao uso de TIC. O digital é abordado nesse documento de estágio como uma alternativa para criar estratégias didáticas mais significativas, o

que parece ser um grande desafio para os alunos-mestre, atrair a atenção dos alunos, sem, necessariamente, estar relacionado ao planejamento e à prática observadas na educação básica pelo, alunos-mestre.

Tendo em vista os relatórios produzidos em momentos diferentes (com e sem intervenção) que tematizam o digital, sobre a prática pedagógica e possibilidades de uso de TIC no ensino, analisamos os participantes e processos materializados na escrita dos alunos-mestre. Tal percurso de análise pode evidenciar como são relatados os tipos de experiência de estágio, dando ênfase para as ações pedagógicas, o fazer docente propriamente dito, ou acompanhado de uma reflexão sobre a docência. Como o sistema de TRANSITIVIDADE focaliza os componentes da oração, são considerados três elementos: processos, participantes e circunstâncias visualizando quem faz o que, a quem e em quais circunstâncias. Na nossa análise, nos interessamos apenas pelo participante focalizado em primeiro plano ao expressar algum processo (*quem faz o que?*), seja ação, relação, sentimentos, mostram o dizer ou o ser, exprimidos através dos verbos.

### 1.1 Reflexão sobre potencialidades do fazer docente que se apropria das TIC

Alguns relatórios de estágio que tematizam as TIC nas práticas de ensino configuram o digital como um recurso que potencializa, de alguma forma, novos modos de ensinar e aprender. São possibilidades de ensino que os alunos-mestre visualizam a partir da observação de aulas no seu futuro local de trabalho. No Exemplo 1, reproduzimos os dizeres dos alunos-mestre frutos da observação da prática docente, destacando a abordagem das TIC na discussão sobre ensino de língua materna:

Exemplo 1: H-I, Relatório de estágio IV, 2006/1º semestre

São evidentes os problemas enfrentados pelos professores nas salas de aula, apesar de muitas vezes serem ignorados por parte da sociedade, isso vem repercutindo em discussões infundáveis, devido a muitos educandos não serem suficientemente maduros no que se refere à aprendizagem e a forma de se prostrarem diante dos obstáculos e também pela falta de estímulos por parte dos educadores, apesar dos mesmos viverem uma realidade de mudanças contínuas, acesso a diversos tipos de informações como: televisão, Internet e outras formas de tecnologias avançadas

No Exemplo 1, a aluna-mestre compartilha de algumas crenças a respeito do espaço escolar, sendo que essas recaem principalmente sobre os participantes mais visados do processo educativo: professor, que, ao mesmo tempo sofre os efeitos (problemas relacionados à imaturidade dos alunos) e é a causa do aspecto destacado (não estimula os alunos diante da diversidade de informação a que tem acesso), e aluno, descrito como resistente em aderir aos processos de ensino-aprendizagem propostos. Os desafios encontrados na sala de aula são o foco desse excerto, bem como é evidenciado no enunciado que vem na posição temática (*São evidentes os problemas enfrentados*

pelos professores nas salas de aula). O Processo Relacional "serem" evidencia que os entraves no âmbito do ensino são conhecidos, embora sejam desconsiderados (*apesar de muitas vezes serem ignorados por parte da sociedade*).

O digital (Internet) é relatado como um recurso que seria uma alternativa tanto para mudar a configuração do experienciador, quanto as ações do ator apresentados no recorte. Os *diversos tipos de informações*, nesse sentido, são apontados pela aluna-mestre como uma potencial alternativa aos "problemas" visualizados na sala de aula. A observação, nesse caso, recai principalmente sobre o ator que, conforme o relatório aponta, mesmo vivenciando as *mudanças contínuas* propiciadas pelas tecnologias, não *estimula (falta de estímulo por parte dos educadores)* seus alunos. Essa configuração do experienciador aluno, bastante focalizado na escrita reflexiva como um desafio a ser superado pelos alunos-mestre, é apresentada também como consequência do distanciamento das práticas escolares e não escolares de letramento.

Além disso, fazendo ecoar as vozes (MEY, 2001) sobre o ambiente escolar, em que a escola é configurada como tradicional, quando muitas vezes reitera ações já bastante corriqueiras, a prática educativa é descrita como espaço de resistência em relação ao novo, mesmo quando este incide de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. A aluna-mestre, nesse caso, não se representa como participante do enunciado, uma vez que lança mão do que parece ser verdade incontestável: o verbo "ser" (*São evidentes os problemas; muitos educandos não serem suficientemente maduros*) remete a vozes que são compartilhadas socialmente sobre professor e alunos: há "problemas" que os docentes precisam lidar no exercício da profissão e os alunos seriam imaturos. No exemplo acima, a tecnologia é relatada como já fazendo parte das práticas cotidianas de professores e alunos (*apesar dos mesmos viverem uma realidade de mudanças contínuas, acesso a diversos tipos de informação*), mas não são incorporadas no espaço escolar.

O Exemplo 2, abaixo, lança olhar sobre as potencialidades do uso do digital no ensino, contrapondo a fatores que justificariam a resistência do ambiente de ensino em fazer uso das TIC:

Exemplo 2: J-I, Relato reflexivo, 2009/ 1º semestre

A respeito do uso de recursos tecnológicos, acreditamos que estes se tornam grandes aliados na exploração dos conteúdos e preparo de aulas mais dinâmicas que chamem a atenção dos alunos. Infelizmente, as escolas que dispõem de tais recursos (vídeos, data show, computador, rádio e etc.) não fazem uso, ou por falta de instrução ou por pura acomodação, deixando de utilizar o que os PCNLP chamam de 'recursos didáticos que devem ser analisados com cuidado em função das necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem' (1998:90)

Novamente, a resistência do espaço escolar em incorporar as tecnologias nas práticas educativas é tematizada pela aluna-mestre ao falar sobre possibilidade de empoderamento do ensino. Lançando mão da análise dos elementos que indicam a construção de coesão do texto, referente à metafunção textual, o que vem na posição de Tema marcado é justamente o uso de TIC



no ensino. O tema é entendido como a primeira informação da oração, o que lembra o leitor qual a informação mais importante do período oracional (THOMPSON, 2014, p. 146). O aluno-mestre situa a discussão sobre o processo de ensino a partir de *A respeito do uso de recursos tecnológicos*, sendo configurada como o tema, a informação sobre a qual a oração desenvolve-se. A Atividade Sociossemiótica Explorar, expresso pelo Processo Mental "acreditamos", evidencia o posicionamento do Experienciador em relação à apropriação das TIC no ensino. O digital é apontado pelo Experienciador como ferramenta que potencializa as práticas docentes descritas (*exploração dos conteúdos e preparo de aulas mais dinâmicas*) e, como efeito disso, uma maior adesão do discente quanto ao que é proposto pelo professor (*que chamem a atenção dos alunos*).

Ao falar sobre a não adesão ao digital no espaço de ensino, é relatada a ausência de práticas de ensino, expresso pela negação do Processo Material "fazem", em que o Ator "escola" é visualizado como a negação de uma ação pedagógica que se utilize dos recursos disponíveis. Para justificar tal resistência, dois fatores são elencados: *falta de instrução*, apontando a própria formação ou capacitação de professores para que saibam lidar com as TIC, ou *pura acomodação*, quando os docentes se recusam a incorporar, nas suas práticas de ensino, os recursos disponibilizados pela unidade escolar. Para fundamentar a crítica tecida sobre a recusa em trabalhar com o digital, em que é apontado como necessário, mas alguns fatores (*não formação* ou *acomodação*) impossibilitam tais práticas, entra em cena o discurso de autoridade que fundamenta os apontamentos elencados. Como documento orientador da docência na educação básica, é dada a voz, através do processo material (*os PCNLP chamam*), aos PCNLP, quando o Ator reitera o que o experienciador relata inicialmente: incorporação dos recursos tecnológicos de forma significativa no âmbito do ensino.

Como aponta o Exemplo 2, a tecnologia muitas vezes é ignorada pelo corpo docente por haver um despreparo em relação à sua operacionalização como ferramenta de ensino. Esse recurso, para desencadear um empoderamento das práticas pedagógicas, precisaria ser adaptado às necessidades educativas, bem como o ensino poderia se apropriar das potencialidades de aprendizagem no ambiente virtual. A simples inserção de novos recursos na educação não é capaz de acarretar melhorias no processo de ensino (SELBER, 2004; GEE e HAYES, 2011). Ao falar sobre a inserção de TIC nas práticas de ensino, Pinheiro (2011, p. 27-28) alerta que a falta de preparação dos docentes para lidar com as tecnologias na sala de aula pode levar a poucas ações ou práticas significativas de uso de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da observação de aulas que fazem uso de TIC, a aluna-mestre fundamenta pelo argumento de autoridade que há a necessidade de implementação de práticas já previstas pelos documentos oficiais. Entretanto, como destaca, há entraves em relação à atuação docente que inviabiliza o desencadeamento de atividades didáticas que incorporem as tecnologias. Ainda que

seja apontado o professor como o participante que inviabiliza o uso do digital, em alguns casos, é necessário considerar que o aluno-mestre, no espaço do estágio supervisionado, focaliza principalmente a prática docente em suas observações. Ao tematizar o uso de TIC como uma potencialidade para empoderar o ensino, esse olhar está centrado na prática de ensino, portanto, focalizando o professor muitas vezes como o participante principal das ações desencadeadas.

No Exemplo 3, os alunos-mestre relacionam fatores relativos ao comportamento discente à participação desses participantes em práticas de letramento digital. Ao visualizar a sala de aula, o professor é tomado como ator que pode incorporar as TIC no processo de ensino-aprendizagem:

Exemplo 3: L-I, Considerações finais, 2010/1º semestre

Os alunos da escola de hoje estão cada vez mais dispersos dentro da sala, haja vista tantas informações e recursos tecnológicos que a maioria deles tem acesso. Sendo assim, o professor também precisa atender essas exigências e tomar tais recursos como ferramentas para complementar suas aulas e não para competir com elas.

No Exemplo 3, os participantes professor e aluno, como comumente acontece na escrita dos alunos mestre, são visualizados em relação à sua configuração (aluno) e às práticas desencadeadas no espaço escolar (professor). Distinto dos exemplos acima analisados, quando o digital é apontado como uma alternativa para tornar a prática docente mais atraente aos olhos dos discentes, a dispersão dos alunos é atribuída justamente em razão do uso dos recursos tecnológicos na sala de aula. O aluno é Portador do Processo Relacional "estão" (*estão cada vez mais dispersos*) e "tem" (*a maioria deles tem acesso*), quando é estabelecida ligação entre a acessibilidade aos "recursos tecnológicos" e a dispersão dos discentes. Nesse caso, é reiterada uma voz compartilhada socialmente sobre os *alunos da escola de hoje*, ganhando status de verdade estabelecida sobre a configuração dos discentes da nossa atualidade: *estão dispersos porque tem acesso* às TIC.

Ao Ator, novamente o professor, cabe agir sobre tal realidade descrita no sentido de incorporar as tecnologias, acessíveis aos discentes, nas suas práticas docentes. O uso de recomendação, sinalizado pelo modalizador "precisa", relativo ao Processos Materiais "atender", "tomar" e "competir", representam as práticas de ensino necessárias diante das emergentes ferramentas digitais no ensino. Ao apontar possíveis encaminhamentos para um melhor aproveitamento das práticas de ensino, o aluno-mestre destaca justamente a necessidade de não resistência por parte do docente em relação ao digital (*não competir com elas* [ferramentas tecnológicas]), indo em direção à apropriação desses recursos nas suas estratégias didáticas (*tomar tais recursos como ferramentas para complementar suas aulas*) já presentes nas mais diversas práticas do alunado (*atender essas exigências* [de acesso ao digital]).

Nesses casos em que o digital aparece nos relatórios de estágio com uma potencialidade nas

práticas pedagógicas, o saber experiencial, relacionado à observação de ações, parece orientar o olhar dos alunos-mestre em relação ao digital. O saber disciplinar explícito, como no caso do Exemplo 2, é semiotizado no sentido de potencializar o experiencial, uma vez que inicialmente é relatado aquilo que seria comumente observado no espaço de ensino.

Nos estágios supervisionados, os alunos-mestre visualizam no digital uma possível saída para atingir os considerados desinteressados alunos nas aulas de língua materna, sendo as TIC não apenas uma ferramenta que funcionaria como um atrativo para os discentes, mas um recurso que precisa ser efetivamente incorporado no ensino, desestabilizando práticas de leitura e escrita já bastante incorporadas no âmbito educativo (STREET, 2006)<sup>23</sup>. Na construção do letramento digital dos alunos-mestre, há um esforço destes em observar alguns fatores que, ainda que não privilegiados na academia, também são significativos na atuação docente.

Nesta seção, destacamos três participantes: o aluno-mestre, o professor e o aluno. Nesse cenário em que a docência é representada como potencialidade, o aluno-mestre é o participante representado apenas como experienciador, quem observa a cena relatada. O professor é semiotizado como Ator, sempre o participante que realiza as ações descritas. Já o aluno, na maioria das vezes observado a partir de seu comportamento em sala de aula, é o Portador, uma vez que a atenção se volta à definição de seus modos de ser discente. O Ator e o Portador estão, nesse caso, relacionados, uma vez que, nos recortes analisados, uma mudança na identidade discente seria possível a partir das ações docente. A representação do aluno está ligada ao uso (ou não uso) das ferramentas digitais nas aulas observadas, enquanto o professor, ainda que seja o participante que age ou realiza, é descrito como aquele que resiste e, assim, desencadeia a configuração identitária discente.

## **1.2 Reflexão sobre o fazer docente mediado por TIC**

Analisamos aqui os relatórios de estágio supervisionado que descrevem o digital a partir de práticas docentes, sejam do próprio aluno-mestre, em relação ao momento em que desenvolve regências no seu futuro local de trabalho, seja do professor observado em sala de aula. Nesta seção, fizemos o recorte a partir dos textos que focalizam aspectos da prática docente, apontando para iniciativas de professores da educação básica e alunos-mestre que, além de verem no digital um potencial recurso pedagógico que pode ser significativo quando incorporado ao ensino, também desenvolveram práticas docente mediadas pelo digital.

O Exemplo 4 elenca a atividade de pesquisa em ambiente digital como uma continuidade de práticas de ensino de língua materna desenvolvidas nas docências dos alunos-mestre:

---

<sup>23</sup> As tecnologias de ordem local, para empoderarmos de práticas locais, precisam ser adaptadas às necessidade de letramento da comunidade em que está inserida, bem como nos lembra Street (2006) ao problematizar os multiletramentos.

Exemplo 4: M-I, Relatório de estágio IV, 2006/2º semestre
---

Demos algumas aulas sobre gramática, falando de orações coordenadas, <u>usamos</u> o livro didático e um ou outro material de exercícios, outras foram de literatura, <u>lemos</u> trechos de obras literárias, <u>assistimos</u> ao filme: Morte e vida Severina, <u>fizemos</u> pesquisas no laboratório de informática sobre os autores estudados e suas respectivas obras, <u>apresentamos</u> seminários sobre as pesquisas...
---

Neste recorte, os alunos-mestre descrevem as práticas desenvolvidas em sala de aula, sem discutir de forma aprofundada a respeito das ações tomadas. Os alunos-mestre, apresentando suas práticas docentes, utilizam o Processo Material, instanciados nos verbos "demos", "usamos", "lemos", "assistimos", "fizemos" e "apresentamos", inscrevendo-se como Atores que desencadeiam tais atividades, participante ativo do processo de ensino (SILVA, 2013, p. 187). O laboratório de informática, tecnologia à qual o relatório faz referência, é apresentado no relatório de estágio como o lugar e o recurso para a ação de fazer pesquisa sobre os autores estudados e suas respectivas obras.

Sem explicitar como foram realizadas essas ações em sala de aula, os alunos-mestre elencam o digital apenas como mais um percurso tomado em suas práticas docentes, apontando, diferentemente de outros relatórios, que a TIC estaria situada entre os recursos comuns utilizados na sala de aula. Como não é dada ênfase à prática que se utiliza dessa ferramenta digital, uma vez que é apresentada tal como "livro didático e um outro material de exercícios" e "filme", o laboratório de informática é situado como recurso de ensino sem necessariamente ganhar status de inovador. No âmbito da escrita reflexiva, podemos ver que o relatório é pouco informativo e crítico em relação ao uso de recursos digitais nas aulas de língua materna, não apresentando o posicionamento do aluno-mestre em relação à articulação de TIC às práticas de ensino. Nesse sentido, considerando o relatório como um importante instrumento de empoderamento da formação inicial docente, quais contribuições esse tipo de relato pode trazer para uma postura crítico-reflexiva do aluno-mestre? O relatório de estágio supervisionado caracteriza-se como relevante na formação de professores justamente por trazer uma escrita reflexiva que elenca tanto o posicionamento mais subjetivo do aluno-mestre em relação ao seu futuro local de trabalho, ao seu objeto de ensino, como evidencia a contribuição da formação acadêmica sobre o olhar do futuro professor no tocante ao campo de atuação. Um olhar atento sobre a escrita reflexiva pode dar indícios sobre o tipo de profissional que é formado, sendo o relatório um instrumento contribuidor para que o docente formador aja de forma mais direta sobre possíveis desafios na formação inicial de professores. O aluno-mestre pode atentar-se para algumas problemáticas que não visualizara até o momento da escrita reflexiva, considerando o próprio movimento de retomar as experiências no ato de escrever, além da prática de reescrita orientada pelo professor da academia, quando algumas questões são suscitadas e precisam ser mais vastamente exploradas.

Evidenciando possíveis conflitos no ambiente de ensino suscitados pelo uso de ferramentas digitais, podemos ver, no exemplo 5, as TIC configuram-se como imposição para os alunos-mestre, pois o uso de tais tecnologias parece ser suscitado diante da falta de opção de estratégia de ensino:

Exemplo 5: N-I, Relatório de estágio IV, 2008/2º semestre

Os alunos de primeiro ano vespertino, em muito vigor e são mal instruídos quanto ao comportamento o que dificulta um pouco o trabalho do professor, percebi que se perde muito do que é realmente transmitido alguns ficam alienados e só despertam quando o levamos para a Biblioteca ou a sala de Informática para pesquisar, ou quando levamos dinâmicas que o envolvem por alguns momentos.

No Exemplo 5, é apresentado o que seria o comportamento dos discentes nas suas regências e, como efeito disso, que práticas de ensino são desencadeadas pelos alunos-mestre. A partir da observação das práticas de ensino, o foco recai sobre a configuração do Portador aluno, como revelam os Processos Relacionais "são" (*são mal instruídos quando ao comportamento*) e "ficam" (*ficam alienados*), em que há uma caracterização negativa dos discentes pelos alunos-mestre. Ao relatar as descobertas sobre os impactos do comportamento discente no processo de ensino aprendizagem, o Experienciador aluno-mestre faz uso do recurso de projeção, semiotizado pelo Processo Mental "percebi".

O espaço *sala de informática* é apresentado como uma alternativa para lidar com o fator comportamento discente, sendo que o aluno passa a cumprir o papel de experienciador (*despertam*), enquanto os alunos-mestre são Atores que desencadeiam esse Processo Mental, tendo em vista o Processo Material "levamos". Os ambientes que culminam no "despertar" dos discentes para as práticas docentes em sala são "biblioteca e sala de informática para pesquisar". São mencionados como única saída (*só despertam*) para alcançar a adesão dos alunos em relação ao que é discutido nas aulas. Nesse sentido, o digital é tomado como recurso de ensino que parece ser mais produtivo do ponto de vista da aprendizagem discente (*os alunos despertam*), quando esses assumem também o lugar de produtor do próprio conhecimento (*vão para a biblioteca ou sala de informática para pesquisar, ou quando há dinâmicas envolventes*).

No Exemplo 6, a tecnologia de informação e comunicação é descrita como potencializadora da aprendizagem discente e de práticas de ensino mais significativas:

Exemplo 6: N-I, Relatório de estágio I, 2009/1º semestre

Diante do problema levantado aqui, que diz respeito à resistência dos alunos pela via da hostilidade, o que ficou registrado de positivo nas propostas de aula da professora foi o fato de ela usar recursos diferentes e criativos, que possibilitaram a chamada de atenção dos alunos aos vários textos abordados em sala. Exemplo disso foi que, nos dias da observação, ela fez uso de Data Show, laboratório de informática e sala de vídeo para a ministração das aulas, desse modo os alunos foram levados a ficarem mais atentos, lerem em voz alta e responder as perguntas propostas referentes ao texto.

A esse respeito foi possível notar que a postura da professora era dinâmica e criativa. Pois mesmo quando os alunos tinham um livro texto ou livro didático, poucas vezes a professora se deixou limitar a ele. Um vez que existe na escola uma biblioteca, sala de vídeo e laboratório de informática os quais foram usados frequentemente pela professora.

No Exemplo 6, distinto de outros recortes desta seção, o relatório de estágio que aborda o digital é referente ao primeiro estágio supervisionado, momento em que os alunos-mestre apenas observam a prática docente de um professor da educação básica. O digital, alguns recursos midiáticos (Data show, laboratório de informática e sala de vídeo), nesse caso, são tomados como uma mostra de que a prática observada seria *diferente e criativa*. Como é relatado, tanto o uso dos recursos como a caracterização da prática docente, podemos ver o professor ser abordado a partir dos Processos Material e Relacional: como Ator, a ação é mostrada através do Processo Material "usar" (*fez uso e foram usados*) em relação aos diferentes recursos disponíveis; enquanto Portador, o docente é definido a partir do Processo Relacional "era", classificando a professora como *dinâmica e criativa* em decorrência das ações e recursos didáticos apresentados na docência observada. Além disso, o Processo Material "se deixou" relata o docente como Ator que (não) permite que as aulas de língua materna sejam unicamente orientadas pelo livro didático (*poucas vezes a professora se deixou limitar a ele [livro didático]*). A docente é relatada como um Ator que age, que tem o poder de fazer a escolha entre usar um recurso pedagógico já bastante conhecido nas práticas de ensino ou tentar inovar na sala de aula.

O aluno, nessa descrição que focaliza principalmente o fazer do professor, assume inicialmente o papel de Portador, definido a partir do Processo Relacional "foram [levados]" no sentido de tornar-se (*foram levados a ficarem mais atentos*), sendo que uma qualidade é ressaltada: ser mais atento. Esse olhar sobre a identidade do aluno também expressa as práticas por ele desenvolvidas, colocando-o na posição de Ator, já que realiza o Processo Material "lerem" e "responder", desencadeado pelo uso dos recursos midiáticos.

O caráter inovador da prática observada se dá justamente pela abordagem dos textos a partir de recursos tecnológicos que estão disponíveis na escola, não limitando a leitura ao que está disponível no livro didático. O aluno-mestre que observa os fenômenos ocorridos no espaço escolar muitas vezes foca a atenção naquilo que é considerado inovador, isto é, quando há uma ruptura com o considerado tradicional (SINGORINI, 2007, p. 9). Nesse caso, a docente, como um Ator, tem seu percurso redefinido em relação àquilo que considerado corriqueiro nas práticas de ensino, agindo de forma a incorporar diferentes recursos disponíveis em suas estratégias de ensino, voltando-se para questões específicas da sua área de atuação - a leitura de textos.

No Exemplo 7, ao focalizar processos de leituras que seriam mais significativos para alunos da escola básica, as alunas-mestre relacionam as informações disponibilizadas na internet ao

interesse discente para as atividades suscitadas em aula:

Exemplo 7: O-I, Relatório de estágio III, 2011/1º semestre

Considerando que o papel da escola é desenvolver o letramento dos educandos, é essencial despertar nos alunos o gosto pela leitura. E como sabemos, as fontes que podem nos levar a esse caminho cresceram ao longo dos tempos e o mais importante é que devemos saber escolher entre tantas variedades o que trabalhar em sala de aula, para que consigamos a atenção dos 'nossos' alunos. Pensando nisso, fomos criteriosas na escolha das notícias a serem vistas em sala de aula para que o conteúdo fosse bem recebido pelos alunos e, principalmente, que fosse compreendido pelos mesmos.

Os sites de notícia, por exemplo, apresenta, quase sempre, uma linguagem de domínio do estudante com matérias relacionadas a política, sociedade, esportes, sexualidade, educação e outros assuntos atuais que interessam aos alunos, facilitando a compreensão e o incentivo à leitura, seja por estarem relacionados com conteúdos mais atraentes, ou então por estarem ligados a um meio de fácil acesso aos jovens, que é a internet.

A leitura focalizada no Exemplo 7 é problematizada a partir da variedade de fontes dos textos disponíveis, quando os alunos-mestre relatam sobre a necessidade de atrair a atenção discente para as práticas desenvolvidas. Como nesse caso as alunas-mestre estão remetendo à própria prática, os participantes que aparecem nesse recorte são elas mesmas, enquanto docentes, e os alunos da escola básica. Ao fazer observação sobre a diversidade da origem dos textos, as alunas-mestre se lançam como Experienciadoras da cena observada, expressa pelo Processo Mental (*sabemos e devemos saber*), indicando consciência da relação entre os conhecimentos e as ações pedagógicas desencadeados na sala de aula. Esse saber é o que define a competência para o fazer, revelado através do Processo Material "consigamos", em que o Ator objetiva atingir o discente, ou melhor, *a atenção do aluno*. Após a observação e ação, o Processo Relacional, apontado pelo verbo "fomos", autocaracteriza as alunas-mestre como *criteriosas*, enquanto docentes que se voltam para a prática pedagógica: o foco está em fazer o texto ser bem recebido e compreendido pelos discente. A qualidade de criteriosa se dá pela preocupação, descrita no relatório, em conseguir textos com linguagem acessível e adequada ao público alvo das alunas-mestre.

A tecnologia, apontada como fonte de busca de material didático pelas alunas-mestre, viabilizaria, nesse caso, o "gosto pela leitura" desencadeado a partir do trato com a linguagem (acessível ao público jovem) e a abordagem de assuntos de interesse dos discentes. O discente é trazido no Exemplo 7 como Fenômeno do Processo Mental "interessam" (*entre outros assuntos atuais interessam aos alunos*). Esse "interesse" estaria ligado à configuração dos textos lidos (notícias) e o suporte em que a escrita é veiculada (internet). Nesse caso, a TIC não é necessariamente abordada do ponto de vista de uma ferramenta que pode ser incorporada na sala de aula, mas é visualizada como um espaço que serve de suporte para a geração de textos com abordagens mais apropriadas aos interesses dos discentes.

Ao analisar os relatórios de estágio supervisionado de alunos-mestre que possivelmente não

passaram por algum tipo de discussão sobre o uso de TIC no ensino de língua materna, podemos notar que há um esforço desses alunos-mestre em incorporar as tecnologias que, como vimos nos recortes, são vistas como algo que já faz parte das práticas cotidianas, principalmente dos alunos. Na primeira seção, quando os textos associam o digital a uma prática mais significativa de aprendizagem do discente, o docente é apontado como Ator, quem desencadeia as ações e é capaz de transformar a configuração da sala de aula, despertando o interesse de alunos já bastante desmotivados pelas práticas de ensino observadas. O aluno-mestre, o Experienciador, observa o cenário da sala de aula e lança mão de vozes socialmente compartilhadas sobre a docência e o papel de professor e aluno. Já o aluno é notadamente o portador, quem tem a identidade focalizada e para o qual as ações são direcionadas.

Na próxima seção, professor, aluno-mestre e aluno são relatados a partir de diferentes processos na escrita reflexiva, referente a momentos em que os alunos-mestre tematizam as práticas docentes propriamente ditas. O aluno-mestre, representado na escrita reflexiva, é Experienciador, quando expressa os saberes que entram em jogo na observação do futuro local de trabalho, e é também o Ator, revelando diversas ações docentes que focalizam o ensino de língua materna com vista às tecnologias digitais. O foco novamente recai sobre o comportamento do aluno, mas, dessa vez, esse participante, além de ser portador, também é ator, uma vez que desenvolveriam práticas sugeridas pelos alunos-mestre, motivados pelo uso de TIC.

## **2 Digital em relatórios produzidos pelos colaboradores antes da pesquisa interventiva**

Nas duas subseções adiante, investigamos os relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos alunos-mestre colaboradores em momento anterior à intervenção realizada. São textos produzidos durante os primeiros estágios (estágio de observação I e estágio de observação e regência II). Esses relatórios foram escritos a partir de uma intervenção do professor formador, uma vez que o mesmo suscitou discussões a respeito letramento digital desde o primeiro estágio, a partir de leitura de textos teóricos que problematizam o recurso hipermodal no ambiente escolar.

### **2.1 Reflexão sobre potencialidades do fazer docente mediado por TIC**

Nesta seção, abordamos apenas um relatório de estágio supervisionado. Não registramos discussões sobre o digital em outros textos dos alunos-mestre colaboradores da pesquisa antes do processo de intervenção. Também trazemos para a análise excertos de outros relatórios produzidos pelos alunos-mestre da turma que passou por processo de intervenção no sentido de evidenciar como, apesar de não citar as TIC como recursos didáticos, são construídos saberes relativos à



prática docente que apontam para uma mudança no cenário educativo.

Nos documentos analisados, o enfoque ocorre nas práticas desenvolvidas e na reação do alunado diante do que é proposto em sala de aula. O aluno não é visto apenas como um Portador, que tem uma identidade definida ou que precisaria ser reconfigurada a partir das ações docentes, mas aparece como Ator que também constrói o próprio conhecimento, em que o saber é tomado a partir do seu fazer/agir. Esse olhar sobre o discente sempre está relacionado aos "novos recursos" disponíveis, novas fontes de acesso à informação e produção de conhecimento, muitas vezes apontando o digital como ferramentas viabilizadoras desse papel ativo do aluno.

No Exemplo 8, analisado adiante, o digital é visto a partir da interação entre professor e aluno observada pelas alunas-mestre, sendo apontado como um assunto que viabiliza uma participação mais efetiva dos discentes em relação ao que é proposto:

Exemplo 8: B-I, Relatório de estágio I, 2011/1º semestre

Referente à leitura, o professor utilizava o livro didático como suporte, todas as leituras feitas em sala de aula foram únicas e exclusivamente do livro didático.

Após a leitura, a professora iniciou uma discussão sobre as diversas formas de linguagem, mostrando como o poeta brinca com as palavras no poema de Paulo Leminski [...] exposto no início do capítulo. A partir da discussão desse texto, uma aluna lembrou de outro que a turma já havia lido: *A menina que Falava Internetês*, de Rosana Hermann [...]. A professora então procurou o texto no livro LD, leu novamente com a turma que participou efetivamente da leitura, pois se tratava de um assunto presente em suas vidas: o uso da internet. Eles deram exemplos de palavras que usavam em conversas nas páginas de relacionamento como Orkut e MSN.

Apesar da produção de texto ser realizada apenas uma vez durante o período que estivemos observando as aulas da professora, notamos a participação efetiva da turma, tornando, a nosso ver, a aula mais produtiva.

Neste exemplo, ainda que seja referente à prática de leitura na sala de aula, as alunas-mestre observam uma maior participação discente quando o assunto tematizado é relativo ao mundo digital ("uso de internet"). Semiotizadas pelo Processo Material "utilizava", "procurou" e "leu", o Ator desencadeia práticas docentes tomadas no processo de leitura de textos. No exemplo focalizado, o discente é tanto Experienciador (*uma aluna lembrou*), quanto Ator do Processo Material ("darem"). O lembrar do discente é o que provoca as ações do professor de *procurar* e *ler novamente*, suscitando maior adesão dos alunos em relação à leitura feita (*participaram efetivamente da leitura*). Experienciadores da cena observada (*notamos*), as alunas-mestre destacam o efeito de *participação efetiva da turma* a partir da leitura de texto a respeito de assuntos que os alunos têm familiaridade.

Esse recorte nos remete à construção de saberes experienciais do professor em formação inicial a partir do contato com as práticas docentes observadas no seu futuro local de trabalho. O digital, nesse caso, é visualizado como um recurso aos quais os alunos têm acesso e constroem

conhecimentos, podendo configurar-se também como uma ferramenta para despertar a atenção/interesse justamente, por muitas vezes, fazer parte das práticas de letramento cotidianas dos estudantes.

Com o olhar voltado para a construção de saberes relativos a uma potencial inovação no ensino, notamos, em outros relatórios, que a discussão nos textos se dá em relação à ruptura com o tradicional, sobre as práticas exclusivamente pautadas no livro didático que não considerariam as especificidades do alunado e promoveriam a inércia ou a falta de interesse dos discentes. Como podemos ver nos Exemplos 9 e 10 abaixo, a prática de ensino é focalizada com vistas a uma maior participação do discente e a incorporação de novos recursos didáticos nas práticas pedagógicas:

Exemplo 9: A-I, Relatório de estágio I, 2011/1º semestre

sabemos o quanto é importante que as aulas sejam dadas de maneira a chamar a atenção dos alunos, principalmente, alunos do ensino fundamental e médio. Sendo assim, o professor necessita buscar meios pelo qual possa oferecer aos seus alunos uma aula mais interativa, que o leve a questionar, indagar, adquirir e construir conhecimentos. E não somente usar o livro didático de forma tradicional, ou seja, como instrumento mecânico que transmite conhecimento

Exemplo 10: C-I, Relatório de estágio I, 2011/1º semestre

pudemos ver in loco toda a realidade de uma sala de aula e deixar certos medos de lado, pois o ensino não é nenhum obstáculo, mas sim uma atividade que precisa de total dedicação, onde o docente precisa utilizar-se de métodos capazes de despertar no aluno a concentração no momento da aprendizagem. E para isso é necessário que o professor utilize meios didáticos que envolva os alunos inteiramente nas atividades

Nos dois trechos trazidos aqui, é lançado o olhar sobre a relevância da prática didática sobre o aprendizado do aluno e o contexto de atuação docente. No Exemplo 9, a Atividade Sociossemiótica Explorar revela, na escrita reflexiva, os saberes sobre a dinâmica de aulas consideradas mais significativas no processo de ensino-aprendizagem, sendo aluno-mestre o Experienciador do Processo Mental "sabemos" e "necessita", realizados no mundo interno da consciência (*sabemos o quanto é importante que as aulas sejam dadas de maneira a chamar a atenção dos alunos, principalmente, alunos do ensino fundamental e médio; o professor necessita buscar meios pelo qual possa oferecer aos seus alunos uma aula mais interativa*). Através da atividade semiótica de Recomendar, o aluno-mestre faz o movimento de aconselhar ações que o professor poderia tomar nas suas práticas de ensino: os modalizadores "precisa" e "necessário" (*o docente precisa utilizar-se de métodos capazes de despertar o aluno; é necessário que o professor utilize meios didáticos que envolva os alunos*), indicam que o fazer docente, semiotizado pelo Processo Material "utilize", parece ganhar novos contornos, a partir do movimento de Reportar, das orientações do aluno-mestre, sobre como deve agir na sala de aula.

Como já citamos anteriormente, tais relatórios tiveram uma orientação teórica, na disciplina de estágio, que discutiu a tecnologia como recurso pedagógico. Ainda que não explicita em sua escrita, os excertos acima citados nos dão indícios de que os alunos-mestre foram despertados para novas possibilidades tanto de abordagem do ensino de língua materna quanto de novos recursos que podem viabilizar e empoderar um novo olhar sobre o campo de atuação do professor de Letras. Tendo em vista um relatório de estágio pouco informativo ao discutir questões ainda bastante desafiadoras para o ensino de língua materna, a escrita reflexiva precisa ser mais valorizada na formação inicial de professores a fim de preparar profissionais que efetivamente problematizem aspectos relacionados à sua área de atuação. Trata-se de levar para a escrita discussões sobre fatores que contribuem para a própria formação do aluno-mestre, pois faz o esforço de compreender o fenômeno relatado.

## 2.2 Reflexão sobre o fazer docente mediado por TIC

Nos excertos trazidos abaixo, os relatórios de estágio supervisionado produzidos a partir de uma ênfase no digital como recurso didático ainda na disciplina de estágio supervisionado resulta numa maior adesão dos alunos-mestre em utilizar o recurso digital nas suas práticas de ensino, bem como problematizá-los na sua escrita sobre a experiência docente.

### Exemplo 11: D-I, Relatório de estágio II, 2011/2º semestre

Outro momento relevante na regência foi a utilização do laboratório de informática da escola, pois nessa aula os alunos demonstraram grande interesse pela proposta de pesquisar sobre o autor Tocantinense Raul Nunes mesmo que fossem pesquisar apenas o que foi pedido. [...] Mesmo que com falhas, estávamos cumprindo um dos quesitos dos PCNs que seria 'educar crianças e jovens para a recepção dos meios' p. 89. Para o desenvolvimento de uma ação mais eficiente, é preciso ultrapassar estereótipos. Utilizando tecnologias da comunicação como aparelho de som e computadores, estávamos ajudando a cumprir com essa exigência.

Ao falar sobre o que foi desenvolvido no ambiente escolar, os alunos-mestre enfatizam o uso de TIC como um recurso para a aula de leitura. O esforço dos alunos-mestre em abordar a literatura local e ainda levar seus discentes na busca por textos de um autor regional no ambiente digital é significativa, uma vez que, além de apresentar algo novo, também mostra o caminho, o como fazer (*know-how*), na busca pela produção literária local. Tais práticas relatadas nos relatórios de estágio supervisionado também são significativas do ponto de vista do letramento digital dos discentes da educação básica de forma ampla.

O aluno, no trabalho desenvolvido com a ferramenta digital, é Componente do Processo Comportamental "demonstraram", quando é descrita a reação discente em relação ao que é proposto para a aula, mas também é Ator do processo material "pesquisar" (*fossem pesquisar*), evidenciando

que a docência contava com a prática do alunado (*pesquisa o que fora pedido*). Através do advérbio "apenas", os alunos-mestre mostram que, diante da diversidade de textos disponíveis na web, as orientações dadas aos alunos seriam o de restringir a atividade da pesquisa às instruções dadas pelos alunos-mestre.

Atores do Processo Material "cumprir" (*estávamos cumprindo*) e "ajudar" (*estávamos ajudando*), os alunos-mestre aliam suas ações pedagógicas às necessidades de formação discente elencadas nas orientações curriculares dos documentos oficiais. Em relação à prática docente dos alunos-mestre, apenas o uso das TIC é tematizado, quando o digital é descrito como um *cumprimento de quesitos dos PCN*. Nesse caso, os documentos referidos funcionam como argumento de autoridade que fundamentam o trabalho desenvolvido no sentido de justificar que o uso dos recursos digitais seriam plausíveis e, inclusive, orientados pelos parâmetros curriculares para o ensino. A tematização de práticas docentes que recorrem ao digital como recurso didático está relacionada às diretrizes de ensino e língua materna, diferentemente de outros relatórios de estágio analisados, quando as TIC são associadas principalmente às práticas de letramento do aluno fora do ambiente escolar.

No Exemplo 12, em contraponto a outros relatórios, a aceitação da tecnologia digital como um recurso que angaria a participação dos discentes não ocorre.

Exemplo 12: A-II, Relatório de estágio II, 2011/º semestre

Para trabalharmos com esses conteúdos, utilizamos certas ferramentas para motivar os alunos a participarem das atividades, dentre elas: computadores, vídeos, data show e internet. Tais ferramentas, segundo Porto, 'possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos.' (PORTO, 2006, p. 3).

Todavia, apesar dessas ferramentas facilitarem o processo de ensino aprendizagem, proporcionando aos alunos uma variedade de conhecimento através de uma aula diversificada, como também através da pesquisa, observamos que o professor nem sempre consegue atrair a atenção de todos os alunos, devido muitos deles não terem maturidade estudantil. Por essa razão, eles não se comprometem com o seu processo educacional, desvalorizando dessa maneira, todo o trabalho inovador que o professor busca levar para a sala de aula

O trabalho com o digital, no exemplo acima, está relacionado à abordagem do próprio objeto de ensino, quando também funcionaria como um recurso que possibilita uma maior adesão dos discentes ao planejamento da aluna-mestre. Como Ator do Processo Material (*utilizamos*), a aluna-mestre recorre ao âmbito da prática (pedagógica) para revelar como os recursos foram utilizados conseguir *motivar os alunos a participarem das atividades*. Bem como é enfatizado nos demais exemplos abordados neste capítulo, há um notável esforço dos professores em formação inicial em levar seus alunos a ocuparem um papel de participante ativo no processo de ensino-aprendizagem,

possivelmente em contraponto à inércia observada, algumas vezes, em aulas em que o fazer docente se restringe a dar orientações sugeridas pelo livro didático, cabendo aos alunos responder atividades, muitas vezes visualizadas como pouco significativas na construção de saber discente. Ao considerar as ferramentas didáticas utilizadas, a aluna-mestre recorre ao argumento de autoridade (*segundo Porto*) no sentido de demonstrar a aplicabilidade do digital no âmbito do ensino, recurso da escrita reflexiva reiterado no Exemplo 12.

O recurso digital, entretanto, não angaria a atenção de todos os alunos para as atividades propostas pela aluna-mestre. Como é evidenciado pelo Processo Mental "observamos", Experienciador lança o olhar para as potencialidades das ferramentas digitais no ensino, notando que os recursos utilizados justamente com vistas à participação dos alunos não resultaria numa total adesão do alunado, expresso pelo advérbio "nem" (*nem sempre consegue atrair a atenção de todos os alunos*). A causa dessa resistência dos discentes, no Exemplo 12, é relacionada ao fator comportamento, em que os alunos não se inserem nas propostas elaboradas pela aluna-mestre devido à sua *imaturidade estudantil*: o aluno, então, é Portador do Processo Relacional "terem", uma vez que o olhar volta-se para a configuração desse participante.

As TIC são vistas como um recurso que inevitavelmente desencadeiam a participação discente nas atividades propostas pelo professor, sem que a isso esteja relacionada uma nova proposta de ensino que efetivamente é incorporada no espaço escolar, modificando e sendo mudado a partir das necessidades de ensino. As ferramentas digitais também estão relacionadas à classificação da prática de ensino da aluna-mestre em *aula diversificada* e *trabalho inovador*, principalmente ao contrapor a "falta de interesse" dos discentes em relação ao que é trabalhado em aula. Isso resulta na culpabilização dos alunos, já que um ensino com nova configuração, utilizando-se de novos recursos, estaria sendo abordado pela aluna-mestre. Nesse caso, são visualizados apenas dois participantes (o professor e os alunos), sendo que estes respondem solitariamente pelos resultados obtidos no processo de ensino.

No Exemplo 12, a inclusão do digital nas práticas de ensino das alunas-mestre parece não atender as expectativas expressa pela Meta, *certas ferramentas para motivar os alunos a participarem das atividades*, a qual, de alguma forma, é contraponto ao processo Material que evidencial o fracasso docente: *o professor nem sempre consegue atrair a atenção de todos os alunos*. O fator decorrente da resistência é relacionado, então, ao comportamento discente (*imaturidade estudantil*), já que, conforme o relatório aponta, os recursos ideais estariam sendo usados. O digital é visto como um recurso didático indefectível, sendo que falhas seriam inevitavelmente decorrentes de outros fatores ou participantes envolvidos no processo de ensino. Provavelmente, falte a essa aluna-mestre um olhar para entender que a ferramenta digital não está inexoravelmente relacionada aos bons resultados no processo educativo, culminando na total adesão

dos alunos a partir do uso de TIC, mas que o recurso tecnológico pode empoderar práticas de ensino desde que os bons usos sejam subsidiados por diferentes atores sociais no contexto de instrução, de forma crítica, explorando suas potencialidades com vistas aos objetivos da educação. Além disso, a chamada "imaturidade estudantil" não estaria relacionada a outros fatores, dentro e fora do espaço escolar, que levam os alunos a se sentirem pouco motivados no processo de ensino? O trabalho com digital privilegia aspectos do mundo virtual que comumente são privilegiados nas práticas cotidianas de letramento dos alunos? O trato com as novas ferramentas de ensino precisa ser considerado a partir de seus usos sociais, para que, ao abordá-las, os docentes compreendam e se apropriem das práticas sociais situadas nas TIC já vivenciadas fora da escola:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental. (FREITAS, 2010, p.340)

No Exemplo 13, é reiterada a articulação entre saberes experienciais e disciplinares, quando estes dialogam e informam as práticas docentes desencadeadas pelos alunos-mestre:

Exemplo 13: B-II, Relatório de estágio II, 2011/º semestre
Estando entre as alternativas disponíveis para muitas comunidades de cultura escrita, o computador ampliou as possibilidades de atuação por meio de textos. É entendido como ambiente de leitura e escrita. <u>Insistimos</u> nessa perspectiva de trabalho, pois <u>concordamos</u> com Ribeiro (2002) quando <u>diz</u> que 'na escola a Internet pode servir para a pesquisa, o acesso a documentos e a entidades oficiais que estão oficialmente distantes do usuário, a leitura de jornais e de revistas, etc. o uso do computador e da Internet é tão sócio-histórico quanto os usos que se fizeram do livro, do jornal, da revista ou da televisão' (p. 208)
Soares (2003) <u>inclui</u> as ferramentas digitais entre as habilidades necessárias para o desenvolvimento do grau de letramento surgindo assim mais uma subcategoria do letramento, o letramento digital.
Assim, além da produção textual, nosso objetivo era o de familiarizar nossos alunos no mundo digital. Quando os <u>questionamos</u> sobre o acesso a computador e a internet nos <u>surpreendemos</u> : 100% (cem por cento) da classe já estava inserida a esse mundo. Isso de alguma forma facilitou nosso trabalho nessa aula, pois pudemos contar com a ajuda efetiva dos alunos no momento de construção do blog.
Com a proposta da utilização da internet e criação do blog, <u>propomo-nos</u> a trabalhar um tema que fosse da realidade dos alunos, pois <u>é</u> notável o interesse dos alunos por esse tipo de abordagem

No relatório referente ao Exemplo 13, as alunas-mestre já abordam a ferramenta digital situada no trabalho com a linguagem, justificado pela *ampliação das possibilidades de atuação por meio de textos e ambiente de leitura e escrita*. Por serem recursos em que a linguagem circula, as

TIC são apontadas como investimentos necessários (*insistimos nessa perspectiva de trabalho*) nas aulas de língua.

Posicionando-se teoricamente sobre as práticas de ensino desencadeadas, as alunas-mestre se configuram como Experienciadoras dos Processos Mentais cognitivos "insistimos" e "concordamos". Tais processos evidenciam a consciência das alunas-mestre, na escrita, em se aliarem a determinada perspectiva teórica. Ao situarem sua docência no trabalho com o digital, remetem seu fazer docente a uma teoria problematizadora do papel que ferramentas digitais podem desempenhar nas atividades escolares. A citação direta, introduzida pelo Processo Verbal "diz", endossa o argumento de que as TIC abordadas no espaço escolar seriam tão válidas quanto o uso de outras tecnologias que já fazem parte das práticas de ensino (livro, jornal, televisão). Novamente, mas em referência indireta, a voz de autoridade elencada nos argumentos das alunas-mestre situa, bem como expressa o processo material "incluir", o trabalho desenvolvido nas competências necessárias de leitura e escrita a serem desenvolvidas no espaço escolar, dando espaço ao letramento digital. O digital é retomado com o argumento de que, além de trabalhar com uma maior variedade de textos, também seria necessário o acesso ao próprio recurso tecnológico pelo alunado, tal como fundamenta as citações elencadas.

Voltando o olhar para a prática docente propriamente dita, as alunas-mestre são Dizentes do Processo Verbal (*questionamos*), quando fazem referência à interação professor-aluno no sentido de investigar o contato dos discentes com as TIC. Ao falar sobre a informação obtida, as alunas-mestre ocupam o lugar de experienciador, expresso pelo Processo Mental (*surpreendemos*), quando se revelam admiradas com o resultado: a totalidade dos alunos com acesso ao digital. Tal surpresa pode ser entendida se voltarmos o olhar para o local em que a escola, alunas-mestre e alunos estão situadas (norte do Tocantins), já que, muitas vezes, a conexão à internet é precária e a situação econômica dos alunos de escola pública é limitada, muitas vezes acarretando no não acesso aos meios digitais.

Também Experienciador do Processo Material "propomo-nos", as alunas-mestre relatam sobre suas práticas de ensino com vistas ao acesso dos discentes às TIC e justificam a abordagem digital nas suas aulas (*trabalhar um tema que fosse da realidade dos alunos*), quando indicam a *utilização da internet e criação do blog*. Considerando a familiaridade dos discentes com os recursos digitais, uma vez que teriam acesso às TIC, os alunos passam a ser colaboradores das professoras em formação inicial, contribuindo na construção do objeto de ensino, bem como revela a passagem *pudemos contar com a ajuda efetiva dos alunos no momento de construção do blog*.

Ainda no Exemplo13, as alunas-mestre desenvolvem sua escrita reflexiva no sentido de situar o trabalho com o digital nas orientações teóricas (*concordamos com Ribeiro; Soares inclui*) e nas atividades pedagógicas que despertam a participação dos alunos (*ajuda efetiva dos alunos e*

*interesse dos alunos por esse tipo de abordagem).*

No exemplo 14, as alunas-mestre problematizam suas práticas de ensino orientadas por referenciais teóricos sobre o uso de TIC na educação:

Exemplo 14: C-II, Relatório de estágio II, 2011/º semestre

A princípio, todos os alunos ficaram empolgados por se tratar de oficina de produção de um blog, sabemos do interesse dos alunos pelo mundo digital, e resolvemos explorar essa curiosidade, abrindo esse portal de conhecimento de mundo. É importante considerar a importância desse 'novo mundo', pois como afirma Ribeiro: 'Com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de leitura e escrita, outras formas de travar contato ou de interagir, por meio da escrita, surgiram e foram apropriadas por muitas pessoas, que se tornaram leitoras de telas e escritores com acesso a meios de publicação sem ou quase sem mediação [...]' (RIBEIRO, 2009, 16).

No Exemplo 14, é abordado o uso de um recurso específico disponível no mundo digital (o uso de blog), sendo que o foco está justamente na produção da ferramenta na *web*. Ao levar para a sala de aula uma ferramenta que tanto é recurso didático quanto objeto de ensino, as alunas-mestre focalizam a adesão dos alunos em relação ao que é proposto em sala de aula, sendo que o *interesse dos alunos pelo mundo digital* seria um importante motivador para a atividade proposta. Dessa vez, o aluno é apontado como Portador, expresso pelo Processo Relacional "ficar[com sentido de estar] (*ficaram empolgados*), já que é observada o modo de ser/comportar-se do discente em relação ao que é proposto nas regências. As alunas-mestre, por sua vez, são Experienciadoras do Processo Mental "saber" e "resolvemos" (*resolvemos explorar essa curiosidade*), quando menciona tomada de decisão a partir da observação do interesse discente. A relação de adesão dos alunos quanto ao digital é expressa como uma voz coletiva, uma vez que o Processo Mental "sabemos" cria efeito de sentido de um ponto de vista socialmente compartilhado, expresso pela primeira pessoa do plural (*nós* [sujeitos que voltam o olhar para o ambiente escolar] *sabemos*). Além de recorrer às crenças sobre a escola, mais especificamente, sobre o aluno, é elencado também argumentos teóricos que justificariam a prática ancorada em recursos digitais (*pois como afirma Ribeiro*): a projeção de oração introduz a voz de outro participante mais autorizado a falar sobre o assunto, alinhando o posicionamento do aluno-mestre "a uma voz de confiança e valimento, reconhecida como autoritária" (MELO e GONÇALVES, 2014, p. 22; no prelo) no argumento desenvolvido sobre o uso de TIC na aula de língua. A citação de literatura científica nos relatórios de estágio constitui-se como inerente à escrita reflexiva profissional, pois os alunos-mestre refletem sobre as experiências vivenciadas ancorados nas leituras acadêmicas realizadas durante sua formação inicial. Melo, Gonçalves e Silva (2013, p. 103), ao voltarem a atenção para a escrita reflexiva na formação inicial em Letras, alegam que a articulação de saberes experienciais e literatura científica está relacionada ao próprio momento de formação inicial:

Por ser produzida na fronteira das esferas acadêmica e escolar, a escrita reflexiva profissional traz marcas de gêneros acadêmicos, mesmo que configurada na



contraposição da escrita acadêmica propriamente dita, típica de outros gêneros da academia, com propósito de possibilitar a expressão mais espontânea e subjetiva do aluno-mestre diante das situações experienciadas nos estágios supervisionados, as quais envolvem a construção de objetos de ensino para o ensino básico.

A análise de relatórios que tematizam o digital a partir do sistema de transitividade da LSF nos mostra que o professor geralmente é visto como ator responsável por desencadear atividades que incidem sobre a aprendizagem e relação com o saber do aluno. Na investigação dos relatórios de estágio supervisionado dos alunos-mestre não participantes da intervenção, podemos ver que os saberes experienciais orientam as práticas relatadas, pois são as vivências, observações do cenário escolar e as vozes compartilhadas socialmente sobre escola, professor, aluno e processo de ensino-aprendizagem que suscitam a percepção sobre o uso de TIC no âmbito do ensino. Isso pode nos informar que há uma ausência de discussão sobre tecnologia no ensino ainda no momento de formação inicial dos professores de Letras aqui focalizados. Tais práticas podem ser traduzidas como um esforço desses alunos-mestre em mobilizar recursos que seriam significativos no ensino de língua materna, mesmo quando nem no espaço acadêmico há um olhar que privilegie ações educativas nesse sentido. As TIC são apontadas como recursos que possibilitariam ao docente agir sobre a configuração identitária do aluno, quando muitas vezes seu uso está relacionado ao fator comportamento discente, desencadeador de participação discente nas aulas de língua.

Na segunda parte deste capítulo, a investigação de relatórios produzidos a partir de alguma discussão sobre o digital ainda no espaço acadêmico nos revela que os participantes descritos nesses documentos mudam sua configuração, pois dizem respeito a diferentes processos. Nesse sentido, o professor desencadeia as ações no espaço educativo (Processo Material), mas também reflete sobre o ensino e práticas desenvolvidas (Processo Mental), bem como problematiza a identidade docente (Processo Relacional e Comportamental). O aluno também é descrito como um Ator, indicando o papel ativo que pode desenvolver no processo de ensino, principalmente relacionado ao uso de recurso digital nas aulas, e experienciador, ao ser discutida a reação discente diante das atividades propostas. Essa nova configuração dos participantes - aluno e professor - nos adverte a respeito de olhar que o aluno-mestre lança sobre as suas práticas de ensino, revelando que o uso do digital está relacionado à participação do aluno e à reflexão do professor sobre suas práticas.

A proposta de trabalhar o digital na sala de aula é desencadeada a partir da observação discente sobre a configuração do ensino e do aluno, como, também, é orientada por teorias sobre o letramento digital. Nos relatórios dos alunos-mestre gerados durante intervenção, podemos ver que além do saber experiencial, o saber disciplinar, explicitado pelas citações (diretas ou indiretas) de teóricos que problematizam o digital no ensino, são semiotizados na escrita reflexiva. O uso das TIC é suscitado a partir da problematização sobre a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, bem como revelam as passagens acima analisadas. Além do argumento que aponta para a

necessidade de inserção do digital nas práticas pedagógicas devido a sua inevitável emergência no espaço escolar e o desânimo dos alunos diante de um ensino tradicional, os alunos-mestre também ancoram sua reflexão sobre o uso de ferramentas hipermodais nas discussões teóricas sobre letramento digital.

Neste capítulo, analisamos os relatórios de estágio supervisionado produzidos em momento anterior à intervenção no sentido de visualizar os discursos sobre as práticas de letramento digital dos alunos-mestre. Ainda que aponte para o uso de TIC como algo produtivo e que pode ser mais significativo para o processo de aprendizagem dos discentes, o aluno-mestre não problematiza, nos relatórios, o recurso digital no ensino de língua materna. No próximo capítulo, analisamos relatórios de estágio, ensaios, Diário online e notas de campo produzidas durante a pesquisa interventiva realizada. Investigamos os discursos sobre práticas e, ate mesmo, algumas práticas que privilegiam o digital como recurso pedagógico no sentido de observar como as TIC são focalizadas como objeto de ensino.

## CAPÍTULO 4

### PESQUISA PARTICIPANTE NA LICENCIATURA EM LETRAS

Neste capítulo, abordamos relatórios de estágio supervisionado produzidos durante a pesquisa participante por nós realizada, além de ensaios que os alunos-mestre elaboraram com vistas à articulação de saberes disciplinares problematizados durante a disciplina de estágio ao saberes relativos à prática docente. Tais gêneros são analisados separadamente tendo em vista a construção de práticas de letramento digital na intervenção realizada, tematizando possíveis tensões e conflitos instaurados na disciplina de estágio supervisionado.

A intervenção realizada visou ao empoderamento do letramento digital dos professores em formação inicial em Letras - Língua Portuguesa -, mais especificamente, objetivou suscitar discussões teóricas e estratégias práticas para o ensino de língua materna de forma a considerar impactos das tecnologias digitais na linguagem. Nesse sentido, observamos demandas de ensino que estavam relacionadas à compreensão de uma nova plataforma em que a linguagem se situa, além das meras competências dos alunos-mestre em lidar com o aparato tecnológico. As TIC podem ser consideradas como ferramentas que ultrapassam o status de recurso didático, pois, em termos de ensino de língua, alteram o próprio estatuto da leitura e escrita.

Tomando como ponto de partida a disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Ensino de Língua Portuguesa III: Língua e Literatura, a pesquisa participante aqui desenvolvida tanto se ocupou de aspectos relacionados ao ensino de língua materna, quanto focalizou o letramento digital, relacionando à reflexão sobre a linguagem. O hipertexto<sup>24</sup>, texto ligado a outros textos através de links, foi o principal aspecto discutido no ensaio, atentando para as mudanças tanto nos modos de escrita (com hiperlinks, sendo o escritor quem constrói a rede de textos interligados) como da leitura, pois perde o caráter linear dos textos impressos a partir do acesso pelos links, indo de um texto a outro<sup>25</sup>.

Abordamos aqui o potencial uso de TIC nas práticas de ensino visualizadas pelos alunos-mestre no ensaio, bem como as práticas desencadeadas pelos mesmos em seus estágios

---

<sup>24</sup> Para abordar as discussões sobre hipertexto, tomados como principal obra a ser lida o "Hipertexto no cotidiano escolar", de Luis Fernando Gomes (2011), pois esta aborda aspectos do hipertexto, enfatizando o estatuto da linguagem, observando o que é alterado na leitura e na escrita.

<sup>25</sup> Numa direção contrária à de Gomes (2011), defensor do hipertexto como exclusivamente do ambiente digital, Coscarelli (2009) defende que todo o texto é um hipertexto, pois está ligado a outros textos, ficando a cargo do leitor fazer uma leitura linear ou não: "as definições de hipertexto aplicam-se também a textos que não estão em ambientes digitais, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais" (COSCARELLI, 2009, p. 554).

supervisionados. Considerando que os participantes desta pesquisa passaram por uma intervenção em relação aos usos do digital no ensino, durante os dois primeiros estágios, interessamo-nos pela construção de saberes em relação às práticas educativas que levem em conta as TIC como recursos didáticos.

## 1 Articulação teórico-prática entre o digital e o ensino de língua materna

Nesta seção, analisamos os ensaios produzidos pelos alunos-mestre participantes da intervenção realizada com vistas ao letramento digital na formação inicial de professores de Letras. Ainda que fosse solicitada uma problematização teórica sobre aspectos do ensino de língua materna articulada ao uso do digital no ensino, a escrita do ensaio também precisaria privilegiar questões relativas à prática de ensino, a exemplo das vivenciadas nas escolas de ensino básico durante os estágios obrigatórios.

Nos trechos dos ensaios aqui reproduzidos, os alunos-mestre visualizam tanto o digital no cenário do ensino, quanto possíveis mudanças e adaptações na educação em decorrência das novas ferramentas pedagógicas que emergem no processo de ensino-aprendizagem. Há esforço em refletir sobre práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua materna, em como as TIC podem empoderar o ensino de leitura e escrita. Ainda que questões mais específicas relativas à formação dos futuros professores sejam privilegiadas, os alunos-mestre também focalizam aspectos mais complexos em relação aos impactos que novos recursos podem causar, tais como diferentes formas de aprendizagem e ensino, mudança nos papéis dos atores envolvidos no processo educativos, principalmente de professores e alunos etc.

### Exemplo 15: B-III, Ensaio, 2012/1º

Aí aparece um desafio para os docentes: criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação da diversidade de gêneros, diversidade essa que já faz parte da vida deles. Uma boa saída é a utilização da internet nas aulas de língua materna.

Mas aqui se instaura outro grande problema: a deficiência de nossas escolas no que se refere às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Essa deficiência não está apenas nível material (ou seja, nos laboratórios de informática - quantidade de computadores, acesso a internet etc), como também nos profissionais não capacitados para tal trabalho. Dessa forma, concordo com Braga & Moraes (2009) quando dizem:

"enquanto a mídia e um conjunto de iniciativas governamentais apontam a necessidade da inclusão digital, ressaltando a importância da tecnologia no processo de globalização do mercado e da cultura, as redes pública e privada de ensino têm sistematicamente excluído as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas atividades propostas aos alunos" (p. 604).

Nossas escolas acabam sendo lugares onde os alunos ficam "fora do mundo" por algumas horas, pois em casa são livres para utilizar internet, por exemplo, para diversos meios. Assim, como afirma Coscarelli (2009),

"À escola cabe didatizar e limitar os percursos dos alunos no computador a determinados sites informativos (ensinar a usar). Em casa, por outro lado, as crianças podem conversar no MSN,

participar de Orkut, explorar o Youtube, fazer e visitar blogs, jogar, etc, (usar, explorar o computador). Uma divisão parece estar se consolidando: a escola assumindo uma abordagem mais livre e lúdica dele" (p. 558-559)

Quero salientar aqui que os nossos alunos já estão envolvidos no mundo digital, ou seja, eles já têm, mesmo sem saber, conhecimento de diversos novos gêneros que estão surgindo. O que cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, é criar possibilidades para que esse conhecimento seja aperfeiçoado também dentro de nossas salas de aula.

No Exemplo 15, a aluna-mestre aborda o que considera como desafio no ensino de língua materna: o ensino crítico dos gêneros e, para tanto, a incorporação de tecnologias digitais no ensino. Considerando a abordagem de uma diversidade de textos no ensino de língua materna, parece constituir-se como um desafio problematizar a linguagem a partir da função social que exerce, além da mera forma que a escrita se organiza. Através do vasto uso de TIC nas práticas de leitura e escrita, o contato com uma variedade maior de gêneros acontece, muitas vezes explicitando uma apropriação dos diferentes tipos de textos, apontando para o processo de retextualização. Nesse sentido, para que o discente efetivamente se aproprie das diferentes práticas de linguagem em função de suas práticas sociais, a abordagem dos gêneros precisa atender tanto para questões referentes à leitura, como para a escrita. São aspectos que estão incorporados ao cotidiano dos discentes, mas precisariam ser trabalhados na sala de aula no sentido de serem problematizados como objeto de ensino para que haja usos e abordagens críticos dos textos.

Ao falar sobre os novos recursos didáticos no espaço escolar, a aluna-mestre lança mão de argumentos que apontam para as vozes socialmente compartilhadas, indicando que as afirmações feitas são saberes experienciais suscitados a partir de suas experiências e história de vida. A partir do Processo Relacional "é" (*Uma boa saída [para os docentes] é a utilização de internet*), as TIC entram em cena como um recurso que auxiliaria um ensino mais significativo para os discentes. Problematizando o ensino de língua materna a partir dos gêneros, o digital é apontado como uma alternativa produtiva (*uma boa saída*) para viabilizar tal abordagem no processo de leitura e escrita.

A ferramenta pedagógica apresentada também estaria envolta de obstáculos que tornam sua inserção no ensino um entrave (*deficiência*): a quantidade e qualidade dos recursos digitais disponíveis, bem como a qualificação dos docentes para lidar com as TIC. No modo como são apresentados os fatores que dificultam a inserção do digital, o aspecto técnico/material em relação ao recurso parece ser o fator menos relevante, como revelam os advérbios "não" e "apenas" (*não está apenas*) ao entrar em cena a ferramenta digital. A *deficiência*, como chama a aluna-mestre, na inclusão de ferramentas digitais no ensino de língua materna é definida a partir de dois fatores (*nível material (ou seja, nos laboratórios de informática - quantidade de computadores, acesso a internet etc), como também nos profissionais não capacitados para tal trabalho*) relativos ao âmbito do ensino, definição essa estabelecida pelo Processo Relacional "está" (*Essa deficiência não está*

*apenas*).

A escola é apresentada como o espaço onde o aluno está desvinculado de suas práticas de letramento cotidianas, principalmente aquelas ancoradas em ambiente hipermodal (participação em redes sociais, blogs, fóruns, chats, leitor/comentarista de notícias direcionadas ao público adolescente, etc), quando as ferramentas (digitais) para a leitura e escrita corriqueiras são refutadas no espaço escolar. O ambiente escolar é classificado como um espaço de ruptura com as atividades cotidianas (*os alunos ficam 'fora do mundo'*), como revela o Processo Relacional (*Nossas escolas acabam sendo*). Na contramão, o aluno é visualizado como um participante no processo educativo que está inserido em outra lógica de uso de recurso para fins de aprendizagem, sendo colocados como aqueles que já incorporam nas suas atividades cotidianas o digital. O Processo Relacional "estão" (*nossos alunos já estão envolvidos*) revela que o Portador aluno estaria situado no *mundo digital*, justamente onde a aluna-mestre insiste que poderia ser um espaço significativo para o ensino de língua materna.

A aluna-mestre se apresenta como Experienciador quando o discurso de autoridade é abordado no sentido de ratificar os saberes experienciais sobre o uso de recursos digitais na escola e a formação de professores, tal como aponta o processo mental "concordo" (*concordo com Braga & Moraes*). As vozes de teóricos fundamentam o argumento de que a escola seria local de resistência em relação ao uso de TIC e a necessidade de que tais ferramentas sejam efetivamente incorporadas nas práticas educativas, didatizando-as. As orações projetadas, introduzidas pelos Processos Verbais "dizem" (*e como dizem Braga & Moraes*) e "afirma" (*como afirma Coscarelli*), apresentam o argumento teórico em citação direta.

O digital é abordado a partir de saberes experienciais, compartilhados socialmente, e saberes disciplinares, quando ancora a discussão a partir de teóricos que problematizam o digital no âmbito do ensino. Nesse caso, a aluna-mestre situa seu posicionamento sobre o uso de recursos tecnológicos no espaço pedagógico tanto nas vozes coletivas quanto nas acadêmicas, evidenciando que as TIC são discutidas em diversas esferas sociais. Além disso, nessa abordagem do digital a partir de diferentes saberes, evidencia que as diferentes vozes apontam para uma mesma direção: a necessidade de inserção das TIC no espaço de ensino, como ferramenta pedagógica; a necessidade de formação docente para lidar com esse novo recurso; melhor diálogo entre aquilo que o aluno tem acesso na sua cotidianidade e o que lhe é ensinado na escola. Apontando para o que o discente já conhece, tem acesso, a aluna-mestre argumenta que seria função da escola incorporar esses conhecimentos e empoderá-los (*O que cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, é criar possibilidades para que esse conhecimento seja aperfeiçoado também dentro de nossas salas de aula*).

A construção de saberes sobre a docência a partir da formação inicial e das experiências

vividas no espaço escolar produz resultados significativos, principalmente quando se propõe a discutir aspectos do ensino que muitas vezes são negligenciados tanto na academia, na formação dos futuros profissionais, quanto no ambiente de trabalho. Tal como destaca a aluna-mestre no excerto acima, falta formação para saber lidar com o novo, com as tecnologias que já estão inseridas nas práticas de letramento dos seus discentes. As novas demandas de uso de novos recursos pedagógicos não são facilmente apropriadas pelos professores, pois há manutenção de práticas já familiares aos docentes e, muitas vezes, rejeição do que é considerado diferente. Nesse caso, é necessário considerar que há fatores como carga horária muito intensa e desmotivação no tocante à profissão que contribuem para a pouca inovação na sala de aula. Além disso, o professor geralmente é colocado na posição de ator que apenas executa projetos e orientações curriculares, muitas vezes não sendo preparado para lidar com o que se apresenta como novo. Há, evidentemente, um distanciamento entre saber (da emergência de novos recursos didáticos) e fazer, em que o docente efetivamente consegue se apropriar do recurso. Nessa direção, Buzato (2010), ao discutir o letramento digital na internet conhecida nos dias atuais, fala sobre apropriação das TIC, argumentando que apropriar-se está relacionado ao uso de tecnologias (globais) em contextos específicos (local), atendendo a fins específicos. Essa reconfiguração do global em razão do local se dá a partir do uso de um recurso para empoderar uma comunidade e/ou práticas específicas. Ao falar da necessidade de usar os recursos emergentes no âmbito do ensino, adaptando-os às necessidades do ensino de língua materna, a aluna-mestre aponta justamente para a apropriação das TIC.

A apropriação do digital no ensino é a principal preocupação dos alunos-mestre em seus registros acadêmicos, assim como é reiterado no Exemplo 16, quando novamente a formação docente entra em cena ao abordar o uso de TIC:

Exemplo 16: D-III, Ensaio, 2012/1º

Sobre esse letramento [digital], ou seja, a necessidade do uso das novas tecnologias da comunicação, Rodrigues faz a seguinte crítica: "Não ter em conta as novas tecnologias de aquisição do conhecimento é isolar a escola do mundo em que vivemos, é privá-la de uma ferramenta de promoção do saber e inovação e proceder à sua descaracterização como instituição construtora e transmissora de saberes" (RODRIGUES, 2008, p. 7). Porém, ter acesso a essas novas tecnologias não faz milagres, e muito menos resolvem os problemas antigos existentes no ensino, como a cópia

Ao depararmos com situações como essas, podemos refletir também sobre letramento digital do professor de escola pública. Será que professor da escola está preparado para orientar seus alunos a utilizar de forma produtiva os meios virtuais de comunicação? Talvez, você esteja pensando agora que apenas alguns professores saibam orientar de forma produtiva seus alunos, não tiro sua razão já sabemos que muitos dos professores em sala de aula na atualidade não tiveram acesso a esse tipo de tecnologia em sua formação. Alguns aprenderam depois que saíram da faculdade, outros aprendem ao mesmo tempo que seus alunos, e há outros que não se empenham a aprender ou utilizar dessas tecnologias em sala por vários motivos, como, por exemplo, o medo de serem ridicularizados pelos discentes, já que esse terão maior acesso a informação e podem fazer

perguntas que o professor talvez não saiba responder.

O que fazer com os recursos pedagógicos disponíveis nas práticas de ensino é apontado inicialmente, no Exemplo 16, como indicativo de que a tecnologia não opera empoderamento no ensino ou aprendizagem crítica isoladamente. É necessário reconhecer que, antes de qualquer inserção de novos recursos didáticos, o ensino é permeado por alguns desafios que marcam seu próprio percurso. Nesse sentido, a aluna-mestre relata que o digital não poderia ser associado a problemas já bastante conhecidos no âmbito do ensino (a tradição de fazer cópia). O letramento digital é abordado a partir da voz do outro, isto é, o discurso teórico é abordado no ensaio de forma a relacionar as tecnologias digitais às práticas educativas. Nesse sentido, o Processo Material "fazer" traz o teórico citado como Ator que desencadeia a ação de "fazer a crítica" sobre o uso do recurso digital (ou ausência dele) no espaço escolar.

Ao avaliar o letramento digital nas práticas de ensino, como nos revela o Processo Mental "refletir" (*podemos refletir*), o Experienciador propõe-se a pensar e problematizar a situação experienciada ("letramento digital do professor da escola pública) a partir da fundamentação teórica elencada na sua escrita reflexiva. As alunas-mestre modalizam seu dizer (*podemos*), através da Atividade Sociosemiótica de Compartilhar, ao elencar crítica a respeito da situação de uso de recursos digitais na sala de aula o compartilhar saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem: a reflexão sobre o letramento digital do docente se dá em função de uma apropriação efetiva das TIC na sala de aula, já que *ter acesso a essas novas tecnologia não faz milagres, e muito menos resolvem problemas antigos no ensino*. Como os alunos-mestre participantes desta pesquisa já tinham passado pela experiência da prática pedagógica, nesse exemplo podemos ver que o professor é relatado como um participante que também precisaria passar por um processo de formação que o qualificasse para as novas ferramentas de ensino.

Ao dialogar com seu leitor sobre o uso significativo das TIC no ensino por meio de uma oração interrogativa (*Será que professor da escola está preparado para orientar seus alunos a utilizar de forma produtiva os meios virtuais de comunicação?*), o aluno-mestre pode perceber que o desafio do letramento digital está além do mero uso de tecnologias, mas diz respeito à apropriação *de forma produtiva [d]os meios virtuais de comunicação* no âmbito do ensino. No âmbito da escrita reflexiva, esse posicionamento questionador contribui para discutir alguns aspectos do ensino que são vastamente problematizados no campo de atuação profissional, bem como nas pesquisas acadêmicas. Como nos alerta Braga (2013, p. 19), é necessário considerar que o digital também instaura entraves em relação à prática do professor, que muitas vezes pode desconhecer a ferramenta e suas potencialidades para empoderar os aprendizes.

O digital é problematizado como uma ferramenta que precisa ser descoberta pelo professor,



no cenário de suas práticas. Ao falar sobre a docência, o Processos Mentais "sabem" (*alguns professores sabem orientar*) e "aprenderam" (*Alguns aprenderam depois*), além do Processo Material "empenham" (*outros que não se empenham a aprender ou utilizar dessas tecnologias*) traz o professor como um participante que usualmente faz um trabalho significativo na sala de aula, entretanto, pode ter alguns entraves em relação à formação para lidar com as tecnologias digitais como recurso pedagógico. Quando lhe falta formação, o professor poderia então fazer o movimento da descoberta/aprendizagem dos recursos emergentes no seu espaço de trabalho, ou não investiria esforços na apropriação/inserção do digital, considerando que tais ferramentas também podem instaurar mudanças nos modos de ensino-aprendizagem. A *falta de empenho* do docente em *aprender e utilizar*, segundo a aluna-mestre, seria ocasionada justamente por uma mudança de papéis e poder dentro da sala de aula (*medo de serem ridicularizados pelos discentes, já que esses terão maior acesso à informação e podem fazer perguntas que o professor talvez não saiba responder*). Esse entrave se deve, muitas vezes, ao fato de o aluno já estar bastante familiarizado com o digital, enquanto, muitas vezes, o docente ainda encaminha-se para descobrir as potencialidades do recurso (BRAGA, 2013, p. 19). Diferentes usos são possíveis no mundo digital, apontando para diferentes finalidades a utilização das TIC: na cotidianidade, a ferramenta serve para diversos fins, enquanto na sala de aula, mesmo que lançado mão dos mesmos caminhos já feitos pelos discentes no dia-a-dia, precisaria atender aos objetivos do ensino.

A partir do Processo Relacional Possessivo "tiveram", é focalizada a configuração de alguns docentes da sala de aula: professores caracterizados pela ausência de formação para lidar com as tecnologias digitais. Revela-se uma lacuna na formação do Portador em relação à apropriação das TIC: *muitos professores na sala de aula da atualidade não tiveram acesso a esse tipo de tecnologia na sua formação*. Contrapondo a um saber fazer pedagógico (*sabem orientar*), a (não) prática docente em relação ao uso de recursos digitais está relacionada à formação (seja inicial ou continuada) de professores, quando não problematiza as potencialidades dessa ferramenta no ensino. A percepção de que a resistência quanto ao uso de TIC na sala de aula vai muito além de uma suposta indisposição do professor em usá-las vai sendo desconstruídas nesses textos em que os alunos-mestre refletem sobre o ensino de língua materna e o uso do digital. Um olhar mais complexo é lançado sobre o espaço de ensino e a escola deixa de ser o único lugar em que parece resistir, uma vez que a academia também é focalizada quando aborda a (falta de) formação docente para o trato com esse novo recurso. A problematização das TIC no âmbito do estágio supervisionado é relevante justamente por preparar o professor em formação inicial para visualizar possíveis entraves quanto à apropriação de novos recursos didáticos no seu futuro local de trabalho.

No Exemplo 17, adiante, é contraposto o que os alunos já sabem ao que o professor pode fazer em relação ao uso do digital no âmbito do ensino. O professor, novamente, é colocado como o

participante que resiste diante das possíveis mudanças de papel entre docente e discente.

Exemplo 17: F-I, Ensaio, 2012/1º.

Com o advento da internet, podemos perceber que os alunos se engajaram muito mais nas práticas de leituras e escritas, ou seja, em decorrência dos novos suportes "meios digitais" as formas de se expressar verbalmente através da escrita aumentaram, no entanto, só corrobora para a ideia de que a internet pode ser um facilitador para o processo de aprendizagem. Mas para que essa prática seja enfática é preciso que os professores conscientizem os alunos quanto ao seu uso, explicitando que existem modo e maneiras de escrever as quais a escrita é um processo variável em que o escrevente deve levar em consideração uma série de fatores como: o gênero, suporte e propósito comunicativo.

Como os alunos são os que sabem, os professores acabam podando-os quanto a práticas digitais, pois sentem-se ameaçados e ao mesmo tempo excluídos, sem falar na hierarquia de que o professor sabe "tudo" e o aluno "nada", então veem com pretexto de que eles (os alunos) podem fazer plágios através das funções 'copiar' e 'colar', só que este problema é antigo, sem falar que a internet também facilita ao professor detectar possíveis plágios

No Exemplo 17, é inicialmente lançado olhar sobre a relação entre práticas de letramento dos discente e a emergência da internet, evidenciadas a partir do Processo Mental "perceber" (*podemos perceber*). As TIC são visualizadas como recursos que possibilitam um maior acesso dos alunos às práticas de letramento e, portanto, como ferramenta potencialmente eficaz no ensino de língua materna. O Processo Material "engajaram" (*os alunos se engajaram*) mostra que o Ator aluno tem uma maior adesão às ações desenvolvidas na escola ("práticas de leitura e escrita"), bem como nas suas práticas cotidianas, em decorrência do uso de ferramenta digital.

Apesar de perceber que o digital emerge como um recurso que pode potencializar as práticas de letramento no espaço escolar, a aluna-mestre aponta para a ação docente em relação ao uso das TIC, com vistas aos objetivos do ensino de língua materna. O Processo Mental cognitivo "conscientizem" (*professores conscientizem os alunos*) evidencia o professor como participante que precisa ter clareza dos processos de ensino-aprendizagem desencadeados na sala de aula, sendo capaz de reorientar o discente em relação às práticas de leitura e escrita desencadeadas no espaço digital. Nesse sentido, a apropriação da ferramenta digital aponta como fator a ser considerado em relação às ações docentes, em que o uso de TIC precisa ser significativo no contexto de ensino em que é inserido, indo além do mero uso ou de repetição de ações corriqueiras recobertas por um novo recurso.

Os novos suportes de leitura e escrita geralmente implicam novas práticas de letramento, novas relações com o saber, imprimindo diferentes ações sociais em decorrência das potencialidades de um novo recurso. Ao notar que há uma reorientação em relação aos papéis dos participantes envolvidos no ambiente escolar, como evidencia o Processo Relacional "são", o discente é visto como aquele que tem acesso ao conhecimento, enquanto o professor seria quem resiste diante da nova configuração do seu alunado. O Processo Material "podando" apresenta o

Ator professor como participante que resiste e limita as ações discentes diante dos recursos digitais. A prática de resistência é justificada pelos possíveis efeitos que o uso de TIC poderia causar: a partir do Processo Mental "sentem-se" (*sentem-se ameaçados e excluídos*), o Experienciador sente que seu papel no processo de ensino-aprendizagem pode estar em risco.

Apesar de entender as TIC como ferramenta capaz de potencializar o ensino em decorrência do uso que é feito, no Exemplo 18, adiante, são evidenciados alguns conflitos que emergem na sala de aula a partir da inserção dos recursos digitais. Ao docente caberia a função de introduzir de forma crítica as TIC nas suas aulas. Entretanto, muitas vezes o professor resiste por ver nesse novo recurso uma ameaça à sua hierarquia na sala de aula e ao seu papel enquanto orientador da aquisição de conhecimentos. Diante de uma "avalanche" de ferramentas tecnológicas que emergem no espaço escolar, muitas vezes o professor, imerso na cotidianidade de suas práticas (muitas vezes com carga horária extensa, número elevado de aluno por turma etc) é surpreendido pelos novos recursos que são apresentados. Tal surpresa pode ocorrer em virtude da falta de formação inicial ou continuada que prepare o docente a lidar com o novo e com os recursos emergentes no espaço escolar.

Nos ensaios produzidos pelos alunos-mestre também houve momentos em que o digital foi focalizado como um recurso desencadeador de novas práticas de ensino. Os atores sociais que focalizamos em nossa análise (professor, aluno, aluno-mestre) são considerados como sujeitos que são afetados pela tecnologia digital. Entretanto, nem sempre tais atores assumem um papel ativo, que incorporam e apropriam-se das TIC, quem também afetam os recursos digitais, mudam os usos previstos pela ferramenta disponível. Podemos observar esse apagamento dos participantes no Exemplo 18, quando é dada ênfase à tecnologia e seus efeitos:

Exemplo 18:G-I, Ensaio, 2012/1º

Com o advento da tecnologia e os avanços que estão cada vez mais presentes na sociedade atual, surgiram outras formas de interagir por meio da escrita e muitas pessoas se tornaram leitores de tela e escritores com acesso a meios de publicação quase sem mediação. Esses avanços democratizaram a leitura e a escrita tornando o espaço *online* uma fonte de troca de conhecimentos.

Os novos meios de produção escrita, juntamente com os novos gêneros que surgem para atender a essas novas situações de interação tornam o papel do professor como uma agente auxiliador do processo de construção do conhecimento do aluno. Sendo assim, a escola:

"Precisa de professores capacitados para o uso em sala de aula, das linguagens, dos meios eletrônicos e de práticas de escrita que façam dos alunos não apenas consumidores de informação, mas também produtores de conteúdo para a web, de forma crítica e consciente" (GOMES, 2011, p.15).

No Exemplo 18, podemos ver que o digital é tomado como um recurso que instaura novos modos de leitura e escrita. Faz surgir novos modos de interação, novos gêneros. Voltando o olhar

para o ensino de leitura e escrita e levando em conta a variedade de textos no âmbito do ensino, a aluna-mestre associa o ambiente digital aos desafios do ensino de língua materna: ensino de leitura e escrita, ensino de texto considerando os gêneros textuais. Entretanto, ao considerar o digital como recurso que está relacionado às práticas de letramento visualizadas pelo âmbito pedagógico, a aluna-mestre atribui aos atores o papel de incorporar o que supostamente está disponível nas tecnologias de informação e comunicação. O Processo Material (*tornaram*), relacionado aos participantes "pessoas/leitores" e "professor/agente auxiliador", aponta para mudança da configuração de alguns sujeitos a partir do surgimento e uso de tecnologia digital: as pessoas, possivelmente a não leitores, passam a ser leitores a partir do *acesso a meios de publicação quase sem mediação*, e os docentes ocupariam o papel de agente auxiliador em decorrência dos *novos meios de produção escrita* a que os alunos teriam acesso.

A partir da argumentação teórica apresentada em citação direta, a aluna-mestre atribui a outra voz a articulação entre o uso de tecnologias e uma formação crítica. É em decorrência da citação que a aluna-mestre aborda a formação docente que atenda às necessidades de uso crítico do digital, indo além do mero uso, sendo apenas consumidor do que é disponibilizado. Como discute Braga (2010), ao falar sobre o potencial papel das tecnologias digital na ampliação de participação social, há manutenção das desigualdades sociais, econômicas e culturais no espaço virtual, mas este é tomado por um ambiente democrático em termos de acesso à informação. As mudanças que precisam ser instauradas no processo de ensino-aprendizagem não podem ser atribuídas a apenas um novo recurso, mas estão intrinsecamente relacionadas ao nosso modo de agir socialmente.

Analisando os ensaios acadêmicos produzidos pelos alunos-mestre, podemos notar que há ênfase na formação do professor para incorporar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Nessa escrita, podemos também apontar para tensões na própria formação dos alunos-mestre em Letras, já que não há disciplinas que tematizem o uso de TIC ou de novos recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. A atenção voltada para a formação docente também revela que há um processo de menor culpabilização do professor, sendo que é considerado o complexo processo de ensino e os participantes nele envolvidos, as ausências e deficiências de poder público e da configuração dos cursos de licenciatura.

## **2 Articulação prático-teórica entre o ensino de língua materna e usos do digital**

Nesta seção, voltamos o olhar para relatórios de estágio produzidos pelos alunos-mestre participantes de nossa pesquisa, mais especificamente, analisamos algumas passagens em que estes fazem referência ao uso do digital como recurso pedagógico. Nessas passagens, nosso foco está em observar como é feita a reflexão sobre o uso de TIC no ensino de língua materna, como são

descritos os participantes professor, aluno e aluno-mestre no cenário em que recursos diferenciados são usados.

Durante a intervenção, abordamos textos teóricos e discutimos aspectos práticos sobre o uso de TIC nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista uma apropriação das ferramentas digitais no ensino. Nosso objetivo nessa pesquisa participante foi capacitar os futuros professores a lidar com os novos desafios/recursos pedagógicos emergentes na sala de aula. Para além da ferramenta digital, focalizamos uma discussão sobre o uso de recursos adaptados ao âmbito pedagógico que precisam ser incorporados criticamente às práticas docentes, tendo em vista o empoderamento do processo de ensino-aprendizagem.

Nas passagens reproduzidas adiante, os alunos-mestre relatam suas práticas pedagógicas e o uso de TIC no ensino de língua materna. Os saberes disciplinares são reiterados juntamente com os saberes experienciais, dialogando no sentido de construir reflexão sobre as práticas de ensino desencadeadas pelos alunos-mestre em sua iniciação à docência. No Exemplo 19, a fundamentação teórica antecede a discussão sobre a prática, informando inicialmente que as ações desenvolvidas são informadas pelas vozes acadêmicas:

Exemplo 19: B-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Para este semestre, a proposta da oficina foi trabalhar o letramento digital.[...] Por ser um tema atual nos estudos sobre ensino de língua materna, tivemos como base teórica BRAGA & MORAES (2009) e COSCARELLI (2009), as quais nos ajudaram bastante no que se refere à compreensão do tema.

Nessa perspectiva, nos propomos a incluir nossos alunos no contexto digital. Pelo fato de eles já estarem inseridos nesse mundo, pretendemos direcionar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino de língua portuguesa.

Queremos aqui relatar um fato interessante: desde o início das aulas relembramos aos alunos que as mesmas regras da sala de aula valeriam pra oficina. Então, no momento da pesquisa um aluno estava usando o celular (ainda não sabíamos pra quê) e o colega do lado nos comunicou. O que estava com o celular então, muito atencioso, me perguntou se não podia e, antes de responder, fui até sua carteira pra ver o que ele estava fazendo. Vi que, com seu smartphone, o garoto estava exatamente pesquisando o que havíamos solicitado. E assim ele continuou ajudando seu colega com os dados que pesquisava.

As alunas-mestre relatam suas práticas de ensino de língua materna, situando-as no âmbito do letramento digital, como expressa a passagem: *a proposta da oficina foi trabalhar o letramento digital*, explicitando que aspecto seria privilegiado durante suas práticas docente. A abordagem do digital é justificada pelas orientações teóricas referentes à área de atuação das futuras professoras (*Por ser um tema atual nos estudos sobre ensino de língua materna*).

O Processo Material "propomos incluir" (*nos propomos a incluir*) e, posteriormente, "direcionar" (*pretendemos direcionar*) mostram o Ator aluno-mestre reelaborando suas práticas de ensino em decorrência do espaço em que pretende desenvolver suas ações. A partir do verbo

"propomos", as alunas-mestre elencam o objetivo das práticas desenvolvidas na sala de aula: *incluir os alunos no contexto digital*. Considerando que os alunos já estariam inclusos no ambiente digital, as alunas-mestre focalizam, então, ações que conjuguem o ensino de língua materna e o uso de TIC. Bem como é apresentada pelo Exemplo 19, há uma preocupação, ao abordar o ensino no contexto da EJA, em levar o acesso às tecnologias digitais aos discentes, que, em muitos casos, podem estar pouco familiarizados com as tecnologias de informação e comunicação. É explicitado o modo como o digital seria abordado no ambiente escolar (*direcionar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino de língua portuguesa*), evidenciando que há um esforço em apropriar-se do recurso digital com vistas ao objeto de ensino privilegiado.

Ainda que nosso foco seja os textos dos alunos-mestre que focalizem o digital nas práticas de ensino de língua materna, isto é, como são relatadas as docências que privilegiam o recurso digital, podemos notar que, a partir da escrita, na disciplina de estágio supervisionado em que a discussão sobre o digital foi desencadeada, há uma maior atenção voltada para o impacto do digital no ambiente pedagógico. Esse foco sobre o uso do recurso digital diz respeito à formação do professor, ao processo de aprendizagem do aluno e, até mesmo, à orientação teórico-prática das ações desenvolvidas pelos alunos-mestre. Compreendemos que pode ser bastante significativa uma formação docente que prepare o professor para lidar com os recursos digitais de forma a perceber os diversos fatores que são afetados por uma nova ferramenta didática, as potencialidades de ensino-aprendizagem que podem ser exploradas, o complexo espaço educativo que altera e é alterado pelas tecnologias e práticas sociais que o envolve.

No olhar sobre as novas cenas suscitadas no espaço de ensino em decorrência do uso de novos recursos, as alunas-mestre dão atenção a um acontecimento na sala de aula que poderia ser entendido como desrespeitoso às regras escolares: o fato de um aluno utilizar um aparelho de celular para realizar a atividade solicitada. Como explicitam as alunas-mestre, a partir do Processo Verbal (*relembramos*), havia a preocupação em respeitar e reiterar nas suas práticas as orientações seguidas pela escola que, nesse caso, seria a de não usar aparelhos eletrônicos dentro das salas de aula. Essas alunas-mestre planejaram suas docências em formato de oficina, configurando-se como um auxílio às aulas de Língua Portuguesa observadas, sendo que o número de alunos era reduzido e havia uma maior abertura nos planos de aulas: já que não precisariam seguir o planejamento do professor da unidade escolar, como comumente ocorre nos estágios supervisionados, poderiam ser privilegiados aspectos da leitura e escrita que não necessariamente seria o indicado para uma série determinada ou período escolar.

A ação discente é atenciosamente observada pelas alunas-mestre, sendo que há um movimento de tentar compreender o que estaria motivando o uso de dispositivos digitais dentro da sala de aula. Ao relatar a série de acontecimentos (um aluno faz uso do celular; outro o "denuncia"

às alunas-mestre; o primeiro pede permissão/questiona sobre a possibilidade de usar; as alunas-mestre observam as ações do discentes) que sucedem a partir do uso de TIC nas suas aulas, as alunas-mestre percebem que podem haver conflitos no ambiente de ensino em relação ao uso de ferramentas digitais pelo fato de não serem compreendidas as potencialidades da tecnologia e a criatividade do aprendiz.

A não flexibilidade do docente, num caso como esse, poderia limitar a construção de conhecimento do discente e inviabilizar o uso de TIC para fins de aprendizagem. Ao observar que *o garoto estava exatamente pesquisando o que havíamos solicitado*, as alunas-mestre também revelam os movimentos de construção de conhecimentos que os alunos fazem vão além das demandas do docente. O discente pode levar para a sala de aula as práticas de letramento que já está familiarizado nas suas ações cotidianas, adaptando às demandas escolares. Cabe ao professor compreender que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas fora do espaço pedagógico podem ser apropriadas no processo de ensino-aprendizagem, traduzindo e adaptando-as em função dos objetos de ensino.

Levando em conta o saber dos discentes para o desenvolvimento de práticas docentes, as alunas-mestre continuam seu relato, no Exemplo 20, sobre as ações desencadeadas no ensino de língua materna aliado ao uso de ferramentas digitais:

Exemplo 20: B-III, Relatório de estágio III, 2012/1º

Iniciamos nossa última aula postando as propagandas/campanhas no blog. Convidamos os alunos a fazerem isso no notebook que estava conectado ao data-show. Dessa forma, todos podiam ver o que um aluno estava fazendo, inclusive ajudá-lo quando esse tivesse dificuldade em relação à postagem. Nessa atividade, notamos a habilidade dos alunos em relação ao uso da internet.

Por meio da utilização do blog nas aulas, tentamos trazer algo que os alunos tenham familiaridade e, assim, mudar (pelo menos em nossas aulas) a concepção de que, como afirma Coscarelli "À escola cabe didatizar e limitar os percursos dos alunos no computador a determinados sites informativos (ensinar a usar). Em casa, por outro lado, as crianças podem conversar no MSN, participar de Orkut, explorar o Youtube, fazer e visitar blogs, jogar, etc. (usar, explorar o computador)". (COSCARELLI 2009, p. 558)

Ou seja, tentamos fazer na sala de aula o que os alunos fazem em casa para que eles pudessem compreender as várias finalidades dessas ferramentas.

Com o desempenho dos alunos durante as aulas em que trabalhamos com o uso de tecnologias como notebooks e internet, notamos que, como afirmam Braga & Moraes (2009), as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) instauraram na escola uma alteração entre saber e poder, ou seja, "na escola, é o aluno e não mais o professor que domina com competência os recursos de comunicação oferecidos pelas novas tecnologias" (p. 604). É preciso então, que os professores sejam e estejam preparados para a utilização das TICs em sala de aula.

cpu-online.blogspot.com.br

Compartilhar Denunciar abuso Próximo blog» turmacpu8@gmail.com Nova p

# CPU e UFT online

quarta-feira, 23 de maio de 2012

## FLIT Araguaína...

VENHA PARTICIPAR VOCÊ TAMBÉM

Venha conhecer a FLIT (Feira Literária Internacional do Tocantins).

Lá você pode ler, comprar...

... se divertir e conhecer livros novos.

Local: Av. Filadélfia nos dias 21,22 e 23 de junho.

João Victor Silva

**Seguidores**

Participar deste site  
Google Friend Connect

Membros (2)

Já é um membro? [Fazer login](#)

**Arquivo do blog**

- ▼ 2012 (4)
  - ▼ Maio (4)
    - FLIT Araguaína...
    - CUIDADO COM A DENGUE...
    - XÔ DENGUE...
    - Dengue Mata!!!!!!!
- ▶ 2011 (3)

Imagem 2

Nessa passagem, as alunas-mestre relatam sobre os momentos finais de suas práticas docentes, dando ênfase às ações que privilegiavam o uso de recursos digitais no processo de ensino. Podemos notar que, na escrita do relatório, é construída uma ação pedagógica que leva em conta a participação e colaboração de todos os atores envolvidos (professores e alunos) na produção dos objetos de ensino. O Processo Verbal "convidamos" evidencia um dizer das alunas-mestre que indica a coparticipação dos alunos na atividade de *postar propagandas/campanhas no blog*. A ação colaborativa de produção de saberes entre alunos-mestre e discentes, como revela a passagem *todos*



*podiam ver o que o aluno estava fazendo, inclusive ajudá-lo*, mostra que os saberes dos alunos também são levados em conta. Parece haver uma superação de expectativas por parte das alunas-mestre em relação às competências dos discentes no uso de TIC. Como bem expressa o Processo Mental "notamos", o Experienciador lança o olhar sobre as competências discentes em reação às TIC (*notamos a habilidades dos alunos em relação ao uso da internet*). A *habilidade* (dos alunos) configura-se como contraponto às (possíveis) *dificuldades* que os discentes poderiam ter no processo de postagem de textos. Nas atividades desenvolvidas durante as práticas de ensino das alunas-mestre, podemos ver que a publicação de textos em ambiente virtual (blog) funciona como espaço onde a produção escrita dos alunos pode ser mais significativa, tendo em vista um público leitor potencialmente mais amplo. Além disso, o que é tematizado no gênero proposto (propaganda) está diretamente relacionado ao cotidiano dos discentes, já que fala sobre um evento local e que envolve as escolas de educação básica do município em questão.

Ao relacionar as práticas de ensino ao cotidiano dos alunos, expresso pelos Processos Materiais "trazer" e "fazer", as alunas-mestre evidenciam que suas práticas ainda estão em construção, configuram-se como tentativas, bem como fica evidenciado a partir da modalização expressa na forma verbal *tentamos*. Imergindo nas ações cotidianas dos discentes, evidenciado pelo Processo Material "fazem", são suscitadas novas práticas no ambiente digital que focalizam um novo olhar do aluno sobre as potencialidades da ferramenta focalizada, com expressa o Processo Mental "compreender": *para que eles pudessem compreender as várias finalidades dessas ferramentas*. O verbo modal "pudessem" reforça o sentido de que a prática de ensino dos alunas-mestre visualiza o potencial empoderamento do letramento dos alunos. Ao levar em conta os recursos digitais familiares ao discente, é feito o movimento de apropriação das tecnologias de informação e comunicação no sentido de construir práticas significativas de ensino de língua materna: utilização do blog, que suporta diversas linguagens, navegação na web com objetivo de fazer pesquisa e construir conhecimentos. Observamos que as ações descritas no Exemplo 20 parecem apontar para além do mero reconhecimento de que os alunos fazem uso de TIC, mas tentam traduzir para o ensino de língua materna um recurso que já é familiar aos discentes no espaço pedagógico.

Suscitando a voz de autoridade na construção da escrita reflexiva sobre o fazer pedagógico, explicitado pelos Processos Verbais (*como afirma Coscarelli; como afirmam Braga & Moraes*), as citações teóricas ratificam as práticas e reflexões desenvolvidas pelas alunas-mestre: é necessário problematizar o recurso digital no ambiente escolar, tendo em vista o já acesso do público discente às TIC. O digital é um potencial recurso que viabiliza alteração nos papéis de professor e aprendiz, já que o aluno também passa a colaborar de forma mais ativa no processo de construção de conhecimentos. Tais aspectos são evidenciados durante a escrita do relatório focalizado, sendo que,

muitas vezes, o aluno assume o papel de colaborador no processo de ensino-aprendizagem e as TIC são apropriadas nas práticas de ensino de língua materna, sem deixar de considerar os conhecimentos já adquiridos pelos discentes.

A produção de textos que leve em conta o conhecimento do aluno, suas experiências, além do considerar os eventos e práticas letramento que o cercam, pode acarretar numa processo de aprendizagem mais significativo para o discente. Podemos ver, na posição vertical da publicação do blog, que o assunto dengue também foi tematizado na escrita dos alunos. Por ser um assunto bastante conhecido e vivenciado pela comunidade local, já que a incidência de casos da doença é alta e frequente em determinadas épocas do ano, produzir textos que tematizem a dengue, nesse caso, também empodera a própria comunidade discente. Através dos temas transversais na aula de língua materna, as alunas-mestre focalizam diretamente fatores relativos à vivência dos alunos, o que pode levar a um maior engajamento no tocante aos temas problematizados.

Nas notas produzidas durante uma observação das práticas de ensino das alunas-mestre, observamos que o fazer pedagógico privilegia a discussão sobre aspectos da língua (*equivocos cometidos na escrita dos textos; retextualização do próprio texto; estrutura do gênero folheto*), além de focalizar o assunto tematizado através da pesquisa:

Exemplo: 21, Nota de Campo

As alunas-mestre expõem (data show) os textos produzidos pelos alunos, mostram como eles produziram texto com auxílio da internet e pedem que eles apontem os equívocos cometidos na escrita dos textos. A correção dos equívocos é feita com os alunos e de forma que todos possam ver. As alunas-mestre explicam porque a escrita não estava adequada daquela forma, permitindo aos alunos maior clareza sobre a correção de textos.

As professoras em formação inicial novamente entregam notebooks com acesso à internet aos alunos e pedem que eles façam uma retextualização do próprio texto em forma de folheto/campanha de saúde. Elas levam um folheto que pediram em um posto de saúde para mostrar como se estruturava aquele tipo de texto. Alertaram também que os textos deviam ser feitos com bastante atenção, pois, como eles já sabiam, o blog que tinha sido produzido em uma oficina no semestre anterior iria receber atualização com a campanha criada por eles. Os alunos começaram, então, a buscar imagens e mais informações sobre o assunto, formataram a página usando os recurso do Word para produzirem o texto. (Diário de Campo, 21/05/2012)

As TIC foram apropriadas pelas alunas-mestre em suas práticas de ensino durante toda a aula, desde a exposição dos textos produzidos pelos alunos com vistas à correção, até a publicação do gênero produzido no blog da turma. O papel ativo no processo de ensino-aprendizagem é desempenhado tanto pelas alunas-mestre quanto pelos alunos da escola básica, como podemos ver através dos Processos Materiais "expõem", "mostram", "entregam", "levam", "começam a buscar", "formatam". Os Processos Verbais "pedem", "explicam" e "alertaram" evidenciam os momentos em que há trocas entre alunas-mestre e alunos, mas também revelam como as professoras em formação inicial assumem o papel de orientadoras, mostrando os caminhos (*know-how*) de como adequar a

escrita dos textos, do que deve ser considerado relevante ao produzir o gênero solicitado.

Exemplo 22: C-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Nesse período de regência, propomo-nos a trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), uma ferramenta que cada vez mais se expande, sendo objeto de estudo de diversos teóricos e presente no cotidiano da maioria das pessoas criando o ciclo maior de interação, pois, como afirma Ribeiro (2009), "com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de leitura e escrita, outras formas de travar contato ou de interagir, por meio da escrita surgiram e foram apropriadas por muitas pessoas" (p. 16)

A emergência das TIC nas práticas cotidianas de leitura e escrita é o fator contribuinte para a incorporação do recurso digital no ambiente escolar, como relatado no Exemplo 22. Como principal aspecto a ser problematizado nas aulas de língua materna, o agir através da linguagem vai ganhando novos contornos no ambiente digital, produzindo, inevitavelmente, novas práticas de letramento. A partir do Processo Material "propomos", o Ator aluno-mestre relaciona o uso de TIC ao ensino de língua materna, sendo justificada tal abordagem pelo caráter ordinário que o recurso vem ganhando: caracteriza-se como *uma ferramenta que cada vez mais se expande, é objeto de estudo de diversos teóricos e presente no cotidiano da maioria das pessoas*. Tais fatores ratificam o trato com o recurso digital nas práticas de ensino dos alunos-mestre, já que a escola seria apenas mais um ambiente a incorporar a ferramenta amplamente usada nas mais diversas práticas de linguagem.

O discurso de autoridade, introduzido pelo Processo Verbal "afirmar", reitera o papel da TIC como potencial ambiente de interação, novas práticas de letramento, além de configurar-se como ferramenta que cada vez mais ganha adesão social. Nesse exemplo, podemos notar o esforço dos alunos-mestre em evidenciar as potencialidades do digital como recurso pedagógico em decorrência das práticas sociais de letramento que também são privilegiadas no ensino. A citação teórica, muitas vezes apenas reafirmando o dizer do aluno-mestre, corrobora o argumento de que o uso de TIC instaura diferentes modos de agir a partir da linguagem. De acordo com Melo, Gonçalves e Silva (2013), na escrita reflexiva dos alunos-mestre, as citações teóricas dialogam diretamente com o olhar lançado sobre as práticas pedagógicas suscitadas no ambiente de ensino. O olhar sobre as práticas de ensino, nesse caso, parece ser orientado pelos saberes disciplinares, uma vez que o dizer do aluno-mestre recorre ao âmbito acadêmico (*sendo objeto de estudo de diversos teóricos*) como argumento para justificar o uso de TIC, e traz a voz da teoria como uma espécie de eco ao que está sendo afirmado.

O saber disciplinar é evidenciado na escrita dos alunos-mestre, bem como mostra o Exemplo 23, no sentido de fundamentar as práticas e reflexões acerca do uso de recurso digital nas práticas docentes relatadas:

## Exemplo 23 D-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Trabalhamos também com notícias utilizando como ferramenta a internet. Os alunos demonstraram-se contentes apesar de saberem que fariam a atividade no laboratório de informática em grupo por causa que o laboratório tinham poucas máquinas com acesso à internet. Alguns alunos afirmaram nunca ter usado o computador algo que nos assustou saber que nenhum professor ainda não tinha dado o ponto pé inicial a inclusão digital desses alunos, algo que nos levou a acreditar que o tradicionalismo predomina na escola.

Sobre a necessidade da inclusão digital, observamos que se torna cada vez mais útil na atualidade ensinar o aluno a usar esse recurso de forma produtiva, no sentido de ajudar na visão crítica de mundo desses alunos. Do que mesmo ensiná-los a ligar a máquina ou baixar arquivos coisas que boas partes dos alunos já sabiam fazer. Em relação a isso, Rodrigues nos orienta:

"Não ter em conta as novas tecnologias de aquisição do conhecimento é isolar a escola do mundo em que vivemos, é privá-la de uma ferramenta de promoção do saber e inovação e proceder à sua descaracterização como instituição construtora e transmissora de saberes"(2008, p. 7)

**Homem mata ex-mulher e ex-cunhada; ex-sogra escapa por pouco**

Disponível em:< <http://www.portalnorte.com.br/plantao-190-8304-homem-mata-ex-mulher-e-ex-cunhada-ex-sogra-escapa-por-pouco.html>> acesso em 20 de Abril de 2012

**Tragédia familiar marca o dia da mulher em Araguaína: vigilante executa a ex-mulher, a irmã e dispara contra a ex-sogra**

Disponível em:< <http://www.araguainanoticias.com.br/noticia/1972/tragedia-familiar-marca-o-dia-da-mulher-em-araguaina-vigilante-executa-a-ex-mulher-a-irma-e-dispara-contra-a-ex-sogra.html>> acesso em 20 em Abril de 2012

Atividade:

1. Com base nas discussões feitas em sala de aula, você afirmaria que a notícia divulga os fatos tal como é?
2. Quais as contradições das duas notícias lidas em sala de aula?
3. Explique por que algumas informações são diferentes uma da outra?
4. Mesmo que as notícias possam trazer informações destorcidas, essas deixam de cumprir seu principal objetivo? Justifique

Diferentemente do que vimos até aqui, nas passagens reproduzidas, esse Exemplo 23 apresenta um cenário de ensino em que o digital não figura como um recurso já presente nas práticas dos discentes. Diante do complexo contexto de ensino tocantinense, em que as desigualdades sociais e econômicas são profundas, podemos facilmente encontrar escolas com um público discente bastante diverso: desde aqueles que estão bastante familiarizados com os mais diversos recursos tecnológicos até os que só têm contato e/ou acesso a tais ferramentas no espaço escolar.

Os alunos-mestre relatam suas práticas auxiliadas com o recurso digital no ensino de língua materna, sendo que a TIC seria a fonte de busca de textos do gênero tematizado nas suas aulas (o gênero notícia). Inicialmente, ao apresentarem sobre o que seria a realidade da escola, a falta de acesso dos alunos aos recursos digitais, é feito o movimento de Reportar, pois relatam sobre a ocorrência de pouca familiaridade dos discentes com as TIC e a disponibilidade em trabalhar com

tais recursos. A partir da Atividade Sociossemiótica de Explorar, as alunas-mestre posicionam-se diante do fato observado, apresentando seu ponto de vista a respeito do uso do digital no espaço escolar: *Sobre a necessidade da inclusão digital, observamos que se torna cada dia mais útil na atualidade ensinar o aluno a usar esse recurso.* As Atividades Sociossemióticas de Reportar e Explorar na escrita dos relatórios de estágio supervisionado evidenciam o movimento de reflexão do aluno-mestre feito sobre o processo de ensino-aprendizagem. O Processo Material "trabalhamos" indica as práticas de ensino que considerariam o recurso digital como ferramenta pedagógica processo de ensino. O Processo Material "assustou" (*nos assustou*) revela a reação do Ator aluno-mestre (de forma surpresa) ao fato de os docentes da escola focalizada supostamente não terem privilegiado o digital como recurso pedagógico, como nos mostra a passagem: *nos assustou saber que nenhum professor ainda não tinha dado o ponto pé inicial a inclusão digital desses alunos.* Tal informação contribui para que a crença num tradicionalismo nas práticas escolares seja predominante no ambiente observado, de acordo com o Processo Material "levou" (*nos levou a acreditar*), em que o Ator aponta sua reação em razão da informação obtida: *nos levou a acreditar que o tradicionalismo predomina na escola.* Podemos ver que o chamado tradicionalismo está relacionado ao recurso utilizado pelos docentes da escola, sem necessariamente apontar para as práticas de ensino desencadeadas no ambiente observado. Nesse sentido, os alunos-mestre relacionam a ferramenta digital a uma possível ruptura com o que chamam de tradicionalismo no ensino, indicando que as inovações nas práticas pedagógicas também ocorrem a partir dos recursos abordados pelos discentes. O professor de língua, por exemplo, pode considerar que as TIC configuram-se como instrumentos de linguagem que tomam, para seu uso, diferentes e novas práticas de leitura e escrita (FREITAS, 2010) e, portanto, demandam novas ações pedagógicas no trato com a linguagem.

Ainda que relacione o não uso de TIC ao tradicionalismo no ensino, os alunos-mestre notam, como revela o Processo Mental "observamos", que se configura como papel do professor desenvolver práticas de ensino que suscitem o uso crítico da ferramenta digital por parte dos alunos. Considerando que o público discente não tem acesso ao mundo digital fora da escola, é observado que além do aspecto técnico (*ensinar a ligar a máquina ou baixar arquivos*), seria necessário produzir conhecimentos a partir do que é potencialmente disponibilizado pela tecnologia (*usar esse recurso de forma produtiva, no sentido de ajudar na visão crítica de mundo desses alunos*). Ao trazer a voz teórica, como revela o Processo Verbal "orienta", os alunos-mestre apresentam uma citação que corrobora o argumento de que a escola é o espaço onde devem ser desencadeadas práticas que viabilizem o acesso às tecnologias vastamente usadas fora do espaço escolar. Articulando o saber experiencial, no qual falam sobre a vivência na sala de aula, ao saber disciplinar, os alunos-mestre apontam argumentos de diferentes naturezas para justificar o uso de

tecnologias digitais nas suas docências: desencadear o letramento digital nos alunos, acompanhar as orientações teóricas sobre o uso de TIC na sala de aula.

Vemos que, na escrita dos alunos-mestre, os saberes sobre a docência e o uso do digital como recurso pedagógico são articulados de modo a construir práticas de ensino de língua materna que sejam consideradas críticas e coerentes com as necessidades pedagógicas e com a formação teórica. Na atividade proposta, são elencados dois textos postados em portais de notícia local sobre a cidade, sendo que ambos tematizam o mesmo assunto. Tendo em vista a falta de produção de um jornal impresso local, as notícias sobre a comunidade são normalmente acessadas através de sites de notícia sitiados na rede/*web*. A discussão de assuntos referentes à comunidade pode ser significativa, pois permite um maior envolvimento dos discentes, já que o tema dos textos pode lhes ser familiar ou despertar interesse. Através da atividade de leitura, os alunos-mestre problematizam aspectos da língua (estudo do gênero notícia) e aspectos que os alunos vivenciam fora do ambiente escolar. Apesar de abrir pouco espaço para discussões nas duas primeiras questões, a atividade proposta contrapõe duas notícias sobre o mesmo tema, propondo uma problematização sobre a veracidade das informações veiculadas. Além de mostrar para o aluno novas fontes de informação, neste caso, local, o exercício proposto pode possibilitar uma postura crítica do discente enquanto leitor do gênero notícia. Na atividade proposta, a TIC funciona como recurso que viabiliza o acesso aos textos trabalhados, além de potencializar novas práticas de letramento dos alunos da educação básica: pesquisa e leitura sobre informações locais no ambiente digital.

Há um esforço de construir, pela escrita, saberes sobre a docência e de compreender o processo de ensino-aprendizagem, além de se apropriar de novos conhecimentos e recursos que, apesar de serem vastamente utilizados nas mais diversas práticas de letramento, são relativamente novos no contexto de formação desses futuros docentes. O saber disciplinar que figura como fortalecedor das práticas descritas pelos alunos-mestre é recorrente nos relatórios de estágio, sendo que, muitas vezes, incide justamente sobre algumas ações específicas desenvolvidas na sala de aula.

Essa articulação de saberes fica evidenciada no Exemplo 24, quando as alunas-mestre justificam o acesso limitado às TIC em decorrência do seu público discente. Por se tratar de um público discente restrito no ambiente de ensino focalizado pelas alunas-mestre, os alunos do sistema de Educação de Jovens e Adultos, o argumento de autoridade legitimaria as práticas de ensino desencadeadas:

Exemplo 24: E-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Desde a primeira aula, e durante as aulas seguinte da regência, sempre permanecíamos ministrando aula no laboratório de informática, espaço físico da escola em que os alunos se achegavam com mais entusiasmo, já que, utilizávamos os recursos didáticos da escola, como por exemplo, o data show, o telão, os computadores e que era guardado nesta sala. A internet ainda não era disponível

abertamente para o público discente, e mesmo sem acesso livre total, nós como participantes e influenciadoras da era digital levávamos os conteúdos relacionados com a aula, conteúdos esses que baixávamos da internet, justamente para que os alunos tomassem nota sobre os escritos que levássemos à sala de aula.

Com esse processo, os alunos participavam ativamente do processo de seleção de textos e conteúdos para realizarem seus devidos trabalhos. Levávamos esses conteúdos em pendrives e então era projetado no data show, de maneira em que os alunos absorviam exatamente como fonte de pesquisa e referência para fazerem aos trabalhos propostos. Assim como Ferreira&Terezinha nos fazem refletir sobre o uso e a importância das novas tecnologias dentro do contexto escolar, entendemos, pois, que nem todos os alunos que participam do sistema EJA têm acesso à internet e acesso as novas tecnologias, porém, mesmo que não tenham esse acesso, têm o conhecimento de que as tecnologias são como instrumentos de crescimento estudantil, por isso, as autoras dizem que,

"Dessa forma, o aprendizado das novas tecnologias deve ser experimentado pelos alunos da EJA, apoiado pelos professores e incentivado pelos gestores, para que, assim, favoreça aos jovens e adultos além do preparo para o mundo do trabalho, a sua real inserção no mundo tecnológico" (FERREIRA&TEREZINHA, p. 02)

No Exemplo 24, as alunas-mestre relatam as ações desenvolvidas em seu terceiro estágio supervisionado de Língua Portuguesa, privilegiando aspectos relativos aos recursos utilizados e estratégias docentes desencadeadas. Fazendo uso de um espaço diferenciado da escola, a "sala de informática", descrito como ambiente que estimula os discentes no processo de ensino-aprendizagem ("espaço físico da escola em que os alunos se achegavam com mais entusiasmo"), são desencadeadas práticas que levam em conta as ferramentas pedagógicas disponíveis. O Processo Material "ministrando" (*permanecíamos ministrando*), "utilizávamos" e "levávamos" nos mostra a sequência de práticas tomadas pelas alunas-mestre no momento em que consideravam os recursos digitais no ensino. O circunstante de modo (*com mais entusiasmo*) para definir o comportamento dos alunos estaria relacionado às ações tomadas pelas alunas-mestre, uma vez que os recursos dispostos na sala de informática seriam utilizados. Contando com o desafio da falta de acesso à internet, mas ainda com outras tecnologias à disposição (*o data show, o telão, os computadores e que era guardado nesta sala*), houve, nesse relato, um esforço em construir práticas de ensino que levassem em conta a participação discente na construção do conhecimento: os alunos deviam escolher entre os textos selecionados, com quais queriam trabalhar.

Os alunos, nesse exemplo, são atores do Processo Material "participavam", revelando que são tomados como participantes ativos no processo de ensino descrito pelas alunas-mestre (*os alunos participavam ativamente do processo de seleção de textos e conteúdos*). Além de relatar práticas pedagógicas que levassem em conta o papel ativo dos alunos, eles também são descritos como participantes que realizam alguma ação em decorrência das práticas inicialmente desencadeadas pelas alunas-mestre.

Na reflexão sobre o uso de TIC, considerando o público discente alvo das docências, como

expressa o Processo Mental "refletir" (*nos fazem refletir*) e "entendemos", as alunas-mestre articulam à voz de autoridade o argumento de que há necessidade de inserção das ferramentas digitais na formação de jovens e adultos, considerando que tais alunos visam mais diretamente ao mercado de trabalho. Nesse sentido, assim como é reiterado pela citação, introduzida pelo Processo Verbal "dizem", o letramento digital dos alunos estaria relacionado às demandas de cunho empregatício, uma vez que os discentes precisam estar preparados para lidar com as tecnologias que comumente são utilizadas nas mais diversas práticas sociais. É interessante notar que há uma preocupação dos futuros professores de configuração mais pragmática, isto é, que relaciona diretamente o papel da educação formal na vida dos alunos fora do ambiente escolar. Os letramentos não escolares, nesse sentido, são abordados na escola no sentido de visualizar os saberes dos alunos no processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, podemos dizer que os alunos-mestre também estariam atentos aos multiletramentos (ROJO, 2012), pois tentam articular o letramento escolar ao não escolar. Através dos saberes disciplinares, há uma tentativa de construção de saberes experienciais, mas agora em relação aos discentes: os alunos-mestre constroem, numa articulação entre teoria e prática, saberes de diferentes naturezas com vistas à clientela escolar.

Mais adiante, voltando o olhar para as práticas de ensino mediadas por TIC, as alunas-mestre privilegiam discussão sobre a formação docente em relação ao uso do digital como recurso pedagógico:

Exemplo 25: E- IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

A relação entre os sujeitos aprendizes e os recursos digital se torna a cada dia mais estreita, pois mesmo ainda que o professor vigente não insira no contexto escolar a informatização, ainda assim, grande parte dos alunos têm acesso às multimídias mais avançadas e moderna. Por isso, se torna mais difícil convencer e submeter os alunos somente ao tradicionalismo dos livros didáticos.

Isso tem se tornado um verdadeiro desafio diante das práticas então fincadas no pedagógico escolar, mas que se torna possível se o educador assumir seu papel de influenciador e gerador de novos momentos para o ensino e práticas escolares melhores, ou seja, o primeiro a necessitar de treinamento e inserção do universo digital, é o próprio profissional da educação, pois para que haja inserção das TICs de maneira acessível e adequada na realidade escolar, é necessário a responsabilidade de cada professor quanto a promoção deste conhecimento. É como Braga&Moraes afirmam em seu artigo, que

"Na realidade, as TICs, assim como qualquer outro tipo de mediação, trazem soluções e podem também gerar novos problemas. Um dos problemas certamente está no despreparo de muitos docentes que, sendo usuários precários dos recursos digitais, precisam saber como trabalhar ou ensinar seus alunos a explorarem de forma eficiente esse meio, seja refletindo criticamente sobre os novos modos de produção e leitura hipermodais que a construção de textos no contexto digital promove e demanda (LANDOW, 1997; LEMKE 2002; BRAGA, 2004), seja explorando os recursos do meio para facilitar a aprendizagem da escrita tradicional, uma vez que essa não deixa de existir e cumprir funções sociais específicas nas práticas cotidianas" (BRAGA&MORAES, p. 605)



O tradicional é abordado, no Exemplo 25, como qualificador das práticas docentes fortemente orientadas pelos livros didáticos, enquanto uma ruptura estaria se instaurando em decorrência do uso do digital pelos discentes. Parece ser relatada uma cena em que há conflito: as ferramentas digitais estão presentes no cotidiano dos alunos, independentemente da disposição dos professores em utilizá-las, e provocam resistência dos discentes em aderir à práticas de ensino que já são bastante conhecidas no ambiente escolar. O Processo Relacional "têm" mostra que o Portador aluno já fez o movimento de introdução nas práticas de letramento digital, ainda que a escola ignore as TIC no processo educativo.

Ainda que o público discente seja descrito como participante que não tem acesso ao mundo digital, sendo função da escola introduzir as TIC como ferramenta de aprendizagem (e trabalho), ao focalizar a relação educação e uso de tecnologias, as alunas-mestre lançam mão de saberes experienciais, vozes sociais, que informam que a escola seria o espaço de resistência e os discentes estão vastamente familiarizados com as ferramentas digitais. Podendo parecer dissonante, são visualizados dois cenários distintos que justificam olhares diferenciados para o ambiente de ensino: situação prática específica (ensino de jovens e adultos) e outra mais ampla, quando é considerado o processo educativo de forma mais ampla. Nesse sentido, além de tecer reflexão sobre os desafios de ensino para um público discente que sofre com defasagem etária (característica mais evidente do público EJA, para não mencionarmos outras configurações de ordem social tão ou mais importantes que essa), as alunas-mestre também visualizam o ensino aliado ao uso do digital de forma mais complexa, considerando a configuração da escola e a formação de professores para lidar com esse novo recurso. O Processo Material "assumir" relaciona o novo cenário educativo às diferentes posturas que o docente precisaria incorporar em decorrência das demandas de ensino. As mudanças nas práticas pedagógicas ocorreriam, como bem expressa a conjunção que indica hipótese "se" ao problematizar a função que o professor poderia ocupar, a partir de uma nova postura docente em relação às TIC: *Isso tem se tornado um verdadeiro desafio [apropriação de TIC] diante das práticas então fincadas no pedagógico escolar, mas que se torna possível se o educador assumir seu papel de influenciador e gerador de novos momentos para o ensino e práticas escolares melhores.* Aliado ao discurso de autoridade, como expressa o Processo Verbal "afirmam" (Braga&Moraes afirmam), a formação docente é tematizada como grande desafio na incorporação das ferramentas digitais nos espaços de ensino, já que os profissionais da educação muitas vezes encontram-se despreparados para lidar e efetivamente apropriar-se das TIC nas suas práticas. A citação teórica complementa o argumento das alunas-mestre de que é responsabilidade do professor abordar de forma crítica as TIC no ambiente pedagógico, já que também considera as inúmeras possibilidades de atuação no espaço digital como potencialidade de ensino em contraponto à

limitada habilidade do docente em lidar com a tecnologia focalizada. A voz da teoria é bastante reiterada nos relatórios focalizados neste capítulo, muitas vezes funcionando como dizer de autoridade que potencializa as práticas relatadas nas escritas dos alunos-mestre.

Neste capítulo, investigamos discursos a respeito de práticas de letramento digital dos alunos-mestre participantes de nossa pesquisa, os quais são propagados nos relatórios de estágio supervisionado, evidenciando modos como são construídos os saberes (experienciais e disciplinares) na formação inicial dos professores de Letras. Focalizando os processos e participantes do sistema de Transitividade da LSF, observamos que as ações docentes dos alunos-mestre são recobertas pelas citações teóricas, pela voz de autoridade, expressas pelo processo verbal. Esse movimento de trazer o dizer do outro também evidencia que há um processo de identificação das ações desenvolvidas nos discursos acadêmicos, muitas vezes reiterando as vozes sociais.

Na construção de saberes, o saber experiencial e o disciplinar se complementam ao visualizarem o fazer pedagógico que considera os recursos digitais. O saber disciplinar, nesse caso, aparece muitas vezes como informante das práticas desencadeadas, apesar de que, como vimos no capítulo anterior, experiências com o digital no ensino de língua materna já vinham sendo construídas. Trata-se, mais especificamente, de focalizar as ações docentes em consonância com o discurso acadêmico, muitas vezes suscitado em razão da própria abordagem da disciplina de estágio supervisionado focalizada: considerando que o letramento digital foi tema discutido na academia, a escrita dos relatórios também focalizaria a abordagem teórica visualizada.

Privilegiando a ação e reflexão, a articulação entre saberes experienciais e disciplinares em razão do letramento digital no ambiente de ensino, os relatórios investigados neste capítulo apontam para a uma problematização sobre os processos de ensino-aprendizagem já há bastante tempo privilegiados na educação, além de lançar um olhar crítico sobre a potencialidade das TIC nas práticas educativas. Antes de delimitar o que são e que papéis ocupam professor e aluno, é voltado o olhar para as mudanças ocorridas no ambiente de ensino e o que precisa ser compreendido em relação à formação do docente e discente. O digital é visto dentro do complexo espaço educativo. Nesse sentido, são evidenciadas algumas tensões e conflitos em decorrência da emergência de um novo recurso: falta de preparo docente para lidar com as TIC, precariedade dos recursos digitais disponíveis, resistência de docente e discente no processo de ensino-aprendizagem em decorrência das potencialidades dos recursos digitais (professor se recusa a usar o recurso que muitas vezes pouco conhece; aluno não adere às práticas pedagógicas consideradas tradicionais suscitadas pelos docentes). Para além de saber usar o recurso digital de forma crítica no ensino de língua materna, é

também relevante preparar professores de Letras para perceber os complexos fatores relativos à resistência discente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os desafios relativos ao letramento digital no âmbito do ensino perpassa diferentes etapas de formação: vai desde a formação inicial docente até propriamente a atuação do professor na sala de aula da educação básica. A problematização do letramento digital do professor, aqui, volta-se para o contexto de formação sob a perspectiva da complexidade, de modo a tentar compreender os diversos fatores que contribuem e influenciam o objeto investigado. Neste caso, vimos que a licenciatura investigada conta com um currículo que pouco se abre para discutir sobre o uso e apropriação de TIC como recurso didático. Além disso, ao fazer uma pesquisa interventiva visando ao letramento digital do aluno-mestre, é possível visualizar os entraves de ordem estrutural (escassez de recursos digitais, acesso à internet limitado, ambientes em plataforma virtual que em grande parte reproduz a lógica assimétrica de relação entre professor e aluno), e em relação às práticas sociais de ensino aprendizagem, quando enfrentamos desafios relativos a resistência dos professores em formação inicial em aderir às discussões sitiadas na *web*.

A investigação sobre o letramento digital do professor em formação inicial revela que a apropriação de novos recursos didáticos nos ambientes de instrução formal ocorre de forma tímida, tanto por parte do ambiente de formação de professores, quanto pelos alunos-mestre nas suas práticas de ensino. Entretanto, diante do desafio de incorporar de um novo recurso didático, de se apropriar das TIC como ferramenta pedagógica, há um esforço em construir práticas significativas na sala de aula tanto pelos alunos em formação inicial quanto pelos professores formadores, que se veem diante do desafio de pensar as teorias articuladas ao ensino. Lançando olhar sobre os discursos de professores da educação básica em processo de formação, Silva e Reis (2012) observam que o recurso digital apresentado como uma imposição pouco problematizado pode desencadear resistências, medos, sensação de impotência, já que figura como algo novo e pouco explorado:

Diante do caos que não conseguem compreender, muitos negam o que se apresenta como novo justamente por não saberem como incorporar o desconhecido às práticas há habitadas e exploradas, desacelerando até chegarem a um ponto de inércia (aposentadoria), frente à urgência de produzir sentido frente ao mundo e a sua própria identidade. (SILVA e REIS, 2012, p. 250)

O letramento digital problematizado ainda na formação inicial pode preparar o professor a lidar com as TIC, sendo desencadeadas práticas de ensino que possam efetivamente se apropriar do recurso hipermodal em função do objeto de ensino e dos objetivos para a aprendizagem.

Ao analisarmos a escrita reflexiva dos alunos-mestre sobre o uso do digital nas práticas de ensino, observamos que as TIC são diretamente apontadas como desencadeadoras de inovação nas aulas, ainda que as práticas pedagógicas consideradas tradicionais estejam bastante arraigadas no

processo de ensino-aprendizagem. É recorrente, nos relatórios de estágio, o discurso que relaciona o uso de recursos digitais com novos modos de ensinar e aprender, colocando o aluno na posição de ator que também é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, bem como aquele que alia-se ao professor na produção de conhecimentos. Ainda que timidamente explorada no ambiente de ensino, como é revelado nos relatórios de estágio, a TIC é visualizada pelos alunos-mestre como uma ferramenta que já faz parte das práticas de letramento cotidianas dos discentes, seja por usar rede social, participar de discussão em fóruns de discussão, jogar online, fazer pesquisa etc. Nesse sentido, propor práticas pedagógicas em língua materna que considerem as potencialidades dos recursos digitais seria uma forma de promover um processo de ensino-aprendizagem que fosse familiar aos alunos, além de atender às demandas de formação tanto pelas orientações curriculares e teóricas, bem como pelas necessidades de formação escolar exigida pela nossa atual sociedade.

Os saberes disciplinares e experienciais dos alunos-mestre nos informam que o processo de letramento digital dos professores em formação inicial nos estágios supervisionados se dá a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas no cotidiano (TARDIF, 2012). Os saberes experienciais, orientados pelas vozes sociais - pais, alunos, professores, mídia etc - informam sobre a necessidade de um processo de ensino que leve em conta as potencialidades educativas dos recursos digitais. A abordagem orientada por pressupostos teóricos evidencia-se na análise dos relatórios produzidos durante a intervenção, quando o uso de recurso digital no ensino de língua materna é justificado tanto em razão das ações cotidianas de letramento vivenciadas e observadas pelos alunos-mestre, como por coadunar-se às orientações teóricas e curriculares acerca do letramento digital na educação básica.

Ao mobilizarmos contribuição da Linguística Sistêmico-Funcional, observamos que, na escrita reflexiva, os participantes do ambiente de ensino são focalizados a partir de diferentes perspectivas nos relatórios produzidos antes e durante a intervenção. No Capítulo 3, quando focalizamos os relatórios de estágio supervisionados produzidos em momento anterior à pesquisa participante, vemos que o professor geralmente ocupa o papel de Ator, participante que desencadeia as ações no espaço educativo, enquanto o aluno muitas vezes é descrito como ator social que não coaduna as práticas de ensino desenvolvidas na escola. O recurso digital é visto como uma ferramenta potencial de ensino que viabiliza e motiva maior participação do discente na produção de conhecimentos.

Ao observamos a construção de saberes docentes ainda na formação inicial, podemos ver que os saberes experienciais orientam o fazer dos alunos-mestre, pois é a partir da observação da sala de aula que parece surgir a necessidade de apropriação dos recursos digitais no ensino de língua materna. Os saberes disciplinares sobre o letramento digital, pouco tematizados nesses relatórios, parecem ratificar as práticas pedagógicas desencadeadas, já que são descritas como algo novo e

diferente no ensino de língua materna. Ao voltar-se para o uso do digital na sala de aula, os relatórios analisados no Capítulo 3 focalizam as TIC como ferramenta que contribuem para um maior envolvimento do discente com a proposta pedagógica, ainda que os recursos hipermodais pouco auxiliem o desencadeamento de práticas inovadoras de ensino de língua materna. A ferramenta digital é discutida com vistas ao objeto de ensino a partir de um olhar do aluno-mestre sobre potenciais recursos que possam contribuir para o ensino de língua materna, numa perspectiva de ações futuras. Considerando a escassez de recursos didáticos nas escolas de educação básica, de acesso a recursos digitais, e de práticas de ensino que privilegiem as TIC no ambiente pedagógico, o letramento digital parece possível apenas em um tempo futuro, distante.

Já no capítulo 4, vemos na escrita dos alunos-mestre, produzidas a partir da intervenção realizada, que além do docente, o aluno também parece figurar como Ator, participante que desempenha papel ativo, coparticipante na produção de conhecimentos. O discente é tematizado como ator que desempenha uma função menos assimétrica em relação ao professor, muitas vezes descrito como aquele que também desencadeia discussões em sala de aula. Uma maior participação do aluno estaria associada ao uso ou problematização de recursos digitais nas salas de aula, sendo as TIC constantemente apontadas como ferramenta familiar aos alunos. Justamente motivados pela participação discente, parece haver maior preocupação em problematizar os letramentos não escolares, já que o recurso digital é reconhecido como ferramenta que está bastante presente nas práticas cotidianas de letramento dos discentes.

O aluno-mestre pode ser considerado como agente de letramento, pois, além de viabilizar práticas de ensino que se apropriem das TIC, focalizam saberes situados dos discentes (KLEIMAN, 2006). Nesse sentido, há um empoderamento das práticas de letramento discente, já que a problematização de aspectos relacionados à comunidade local pode levar o aluno a perceber de forma crítica os eventos que envolvem a linguagem. Em alguns relatórios, pode-se ver que a apropriação de recurso digital nas práticas de ensino foi motivada pelos saberes disciplinares, considerando as discussões sobre o letramento digital na educação básica, uma vez que as TIC não constavam como recursos familiares aos alunos. Os saberes experienciais e disciplinares conjugam-se no sentido de apontar para a apropriação das TIC nos espaços educativos, sendo que as ações são informadas e motivadas tanto pelas experiências vivenciadas na educação quanto pelas orientações teóricas a respeito do letramento digital nos ambiente de ensino. Considerando a escassez de acesso à *internet* e recursos digitais nos ambientes educativos, além do contexto socioeconômico da população do norte tocantinense marcado pela desigualdade, inviabilizadora do acesso aos recursos digitais, por exemplo, é necessária uma formação docente que leve o professor a entender e problematizar as necessidade de formação escolar. Se o letramento digital for desencadeado apenas em ambientes pedagógicos em que os alunos, de certa forma, cobrem pelo acesso e uso das TIC,

certamente poucos discentes terão acesso a uma formação que se aproprie das potencialidades das ferramentas hipermodais para o ensino.

Focalizando o espaço de formação inicial, podemos ver que a academia prepara timidamente os futuros professores para lidar com as TIC no processo de ensino-aprendizagem, bem como pouco focaliza o letramento digital dos alunos-mestre ainda no ambiente acadêmico. Ainda que realizando uma pesquisa participante na formação inicial, enfrentamos muitos obstáculos de ordem curricular, estrutural etc, que dificultaram a proposta de intervenção com vistas ao letramento digital. Mesmo diante da necessidade de formação de docentes que se apropriem tecnologias digitais nas suas práticas de ensino, tendo em vista as atuais demandas de ensino, a academia, muitas vezes, pouco se abre para discutir e fazer uso dos novos recursos que emergem no cenário educativo. Nos dias atuais, entretanto, vemos a crescente demanda por apropriação das TIC nos ambientes de ensino, crescendo cada vez mais os movimentos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Nos currículos de algumas instituições de ensino superior, por exemplo, são previstas ações pedagógicas desenvolvidas a distância e em plataforma digitais de aprendizado, como o é caso do Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Ambiente de Aprendizado Modular de Objeto-Orientado Dinâmico). As práticas de letramento digital no âmbito de ensino podem ser vistas como um movimento, configurando-se como um aspecto da formação em constante reinvenção no cenário acadêmico, bem como no fazer pedagógico dos alunos-mestre nos estágios supervisionados.

A academia, entretanto, parece cobrar da educação básica uma apropriação ampla e significativa dos recursos digitais, como mostram algumas pesquisas sobre letramento digital no espaço escolar. Ainda pouco focalizadas, as práticas que privilegiam as TIC ainda estão em processo de construção, sendo que, muitas vezes, funciona como reproduzidora de ações educativas consideradas tradicionais, mas também apontam para alguma inovação no processo de ensino de língua materna. Não é o recurso digital solitariamente que desencadeia o novo *ethos* de ensino (MOITA LOPES, 2012) nos espaços educativos, mas trata-se de uma nova concepção do que seja ensinar e aprender, que papéis podem desempenhar os atores sociais da educação, quais as demandas para o ensino nos dias atuais. As TIC funcionam, no âmbito do ensino, como um recurso que potencializa um fazer educativo mais dinâmico, em que o aluno pode produzir conhecimento junto com o professor, com seus colegas, em rede (numa comunidade virtual bastante vasta que compartilha saberes e informações).

Privilegiando o recorte referente ao estágio supervisionado, nossa pesquisa também aponta para a necessidade de discussão e apropriação dos recursos digitais de forma mais ampla nas licenciaturas. Um debate interdisciplinar sobre a apropriação das TIC no ensino faz-se necessário nos cursos de formação inicial de professores. Diante do recorte de pesquisa realizado, entendemos

que há um esforço por parte dos professores do curso de Letras focalizado em apropriar-se e problematizar as tecnologias digitais, entretanto, considerando a configuração dos currículos, a discussão as TIC no ensino não é apontada em nenhuma disciplina. Como apontamos ainda no Capítulo 1, apenas as disciplinas voltadas para os estágio supervisionados é que se abrem para discutir os diversos aspectos relacionados às práticas de ensino. Apenas a disciplina de estágio supervisionado, focalizando diversos aspectos da prática docente, não consegue preparar o aluno-mestre para refletir criticamente sobre as TIC e delas fazer uso nas práticas de ensino.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARAGUAÍNA. Processo de Renovação de Reconhecimento do Curso de Letras - Licenciatura. Araguaína: Fundação Universidade do Tocantins, 2003.
- ARROYO, M. G. **Currículo**, território em disputa. 2ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2011.
- BAUER, M.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 39-63.
- BARBARA, L.; GOMES, M. C.. A Representação de Dilma Rousseff pela Midia impressa brasileira: Analisando os processos verbais. **Letras**. Santa Maria: UFSM, v. 20, p. 67-92, 2010.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAUMAN, Z. **44 cartas ao mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011.
- BEHERNS, M. P.. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos professores. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHERNS, M. A. (Orgs). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 177 - 192.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed.São Paulo: Parábola, 2013, p. 79 - 98.
- BORGES, C. Os saberes Docentes e a prática de ensino: a escola como *locus* central da formação inicial. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHERNS, M. A. (Orgs). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 41 - 80.
- BURTON, J. Reflective Writing – Getting to the Heart of Teaching and Learning. In: \_\_\_\_\_. *et al.* (Ed.). **Reflective Writing: a Way to Lifelong Teacher Learning**. Berkeley: TESL-EJ, 2009. p. 1-11.
- BRAGA, D. B.; MORAES, A.M. . Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, p. 603-620, 2009.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 49 (2), p. 373-392, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.
- BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, v. 26, p. 283-303, 2010.
- \_\_\_\_\_. Letramentos Digitais e Formação de Professores. São Paulo: **Portal Educarede**, 2006.
- CAVALCANTI, M. C. A Proposito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 7, n.2, p. 5-12, 1986.
- CELANI, M. A. A.. Afinal, O Que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI,

- M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p. 17-23.
- COSCARELLI, C. V. Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio. Palhoça: Linguagem em (Dis)curso, v. 9, n.3, p. 549 -564, 2009.
- CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- D'ÁVILA, C.. **Interdisciplinaridade e mediação**: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. Conhecimento e Diversidade. Niterói: UFF, n. 6, p. 58-70, 2011.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Ebooks Brasil, 2003. Disponível em:<http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>
- DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- DINIZ, A. L. S. Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- DWYER, T.; WAINER, J.; DUTRA, R. S.; COVIC, A. et ali.. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 28, n.101. p.1303-1328, 2007.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2ª ed. Londres: Continuum International Publishing Group, 2004.
- FERREIRA, M. A.. Para gêneros discursivos: Linguística Sistêmico-Funcional. **Linguagens e Diálogos**, p. 69-81, 2010.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá: UEM, v. 31, p. 123-131, 2009.
- FIORIN, J. L.. **Linguagem e interdisciplinaridade**. Alea. Estudos Neolatinos, v. 10, p. 29-53, 2008.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. Tensão e significação. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 335 - 352.
- GEE, J.P.; HAYES, E.R. . **Language and learning in the digital age**. New York, NY: Routledge, 2011.

- GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHERNS, M. A. (Orgs). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 201 - 216.
- GUERRA, M. M. **Percurso de professoras de língua nos primeiros momentos do fazer no magistério** - entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.
- GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. **Matraga**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 24, 2009.
- HALL, Stuart.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução. Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C.. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4ª ed. New York: Routledge, 2014.
- \_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar**. 3ª ed. London: Edward Arnold, 2004.
- GREEN,P. ‘Critical Literacy Revisited’. In FEHRING, H.; GREEN, P. (Orgs.). **Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators Association**. IRA &ALEA: Newark and Adelaide, p.7 -14, 2001.
- JAPIASSU, H.. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. . tive uma visão melhor da minha vida escolar Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Caderno de Letras**. Pelotas: UFPel, v. 18, p. 156-175, 2012.
- KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**. Belo Horizonte: PUCMG, v. 13, p. 17-30, 2009.
- \_\_\_\_\_.Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: USP, v. 8, p. 409-424, 2006.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- LATOUR, B. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Trad.Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 49, n. 2, 2010, p. 445 - 479.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.
- LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, p. 5–32, 2007.

- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005 .
- MAGALHÃES, S. M. O. Crise paradigmática e a transformação da sala de aula universitária. **Travessias**. Cascavel: UNIOESTE, v. 5, p. 380-403, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Afetar e sensibilizar na educação**: uma proposta transdisciplinar. Brasília: Linhas Críticas, v. 17, n. 32, p. 163-181, 2011.
- MAGALHAES, M. C. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 5, n. 1, 2005, p. 135 - 160 .
- MASON, J.. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: Social accountability and critical approaches. **DELTA**. São Paulo: PUCSP, n. 28, 435-471, 2012.
- MELO, L. C. de.; GONÇALVES, A. V. Projeções de práticas acadêmicas de citação na escrita reflexiva profissional de relatórios de estágio supervisionado. (no prelo) 2014.
- \_\_\_\_\_; GONÇALVES, A. V. ; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo: PUCSP, v. 8, p. 95-119, 2013.
- \_\_\_\_\_; Escrita acadêmica na profissionalização do professor de Língua Estrangeira. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: Interdisciplinaridade no estágio supervisionado da Licenciatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 181-206.
- \_\_\_\_\_. **Representações de alunos-mestre em relatórios de estagio supervisionado em ensino de língua inglesa**. 2011. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.
- MELO NETO, J. F. de. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). In: RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa-ação**: princípios e métodos. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003, p. 183-197.
- MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E.. A Linguística sistêmico-funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. In: SILEL - Simpósio Internacional de Letras e Linguístic, 2009, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.
- MEY, J. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOITALOPES, L. P da (Org.). O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S.. (Org.). **Ensino de línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p 204-229.
- \_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- \_\_\_\_\_. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista

- aplicado. In.:MOITALOPES, L. P da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- PALMAS. **Projeto Pedagógico-Institucional (PPI) da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2007.
- PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I. C. A. et al (Orgs). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991, p. 15 - 38.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções - Artigo. **Póiesis Pedagógica**. Goiânia: UFG, v. 3, p. 5-24, 2006.
- PINHEIRO, P. A.. Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. **Confluência**. Rio de Janeiro: v. 37/38, p. 193-213, 2012.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In.:MOITALOPES, L. P da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. -149168.
- RAMOS JR, D. V.; SILVA, L. H. O.. Profissão, docência e formação em história de vida de professores do Norte do Tocantins. **Anais do I Congresso Pan-amazônico e VII Encontro de História Oral da Região Norte**. Belém: UFPA, 2012.
- REICHMANN, C. L.. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG v. 14, p. 933-954, 2012.
- REIS, N. V. dos; SILVA, L. H. O. da. Letramento digital: análise de relatórios de estágio de professores em formação. In: **2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá: Recurso eletrônico: UEM-PLE, 2012.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11 - 31, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. São Paulo: PUC-SP, v. 2, p. 17-22, 2010 .
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1989.
- SCHMIDT, M. L. S.. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, p. 11-41, 2006.
- SELBER, S. T. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale, IL: Southern Illinois UP, 2004.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C.. Língua, linguagem e mediação tecnológica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 49, p. 419-440, 2010.

SIGNORINI, I.. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ed.São Paulo: Parábola, 2013, p. 197 - 210.

\_\_\_\_\_; FIAD, R. S.. (Org.). **Ensino de línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 282 - 303.

\_\_\_\_\_. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 169-190, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, E. C. M.. A Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília: UnB, v. 11[2], p. 62-77, 2010.

SILVA, L. H. O.; REIS, N. V. dos . Educação como promessa: questões sobre a interação e o sentido em ambientes digitais na perspectiva da semiótica. In: PORTELA, J. C.; BEIVIDAS, W.; LOPES, I. C.; SCHWARTZMANN, M. N. (Org.). **Semiótica**: identidade e diálogos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 247-264.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. ; MENDES, A. S. . Investigação Científica na Docência Universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 8, p. 71-93, 2014.

SILVA, W. R.. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 13, p. 171-195, 2013.

\_\_\_\_\_.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional?. **Revista da ANPOLL**, 2013, p. 259 - 307.

\_\_\_\_\_. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **DELTA** - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: PUCSP, v. 28, p. 281-305, 2012a.

\_\_\_\_\_. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das

licenciaturas. In: SILVA, W. R (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas - SP: Pontes Editores, p. 27- 49, 2012b.

\_\_\_\_\_. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: GONÇALVES, A. V.; PETRONI, M. R. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas**. Dourados: EDUFGD, 2012c, v. , p. 135-166.

\_\_\_\_\_. **Letramento e fracasso escolar: o ensino de língua materna**. Manaus: UEA Edições (Editora da Universidade do Estado do Amazonas), 2012d.

\_\_\_\_\_. MENDES, A. S. . Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. **Caderno de Letras**. Pelotas: UFPel, v. 18, p. 134-155, 2012.

\_\_\_\_\_. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, 2011a, p. 582-605.

\_\_\_\_\_; FAJARDO-TURBIN, A. E. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. **Polifonia**. Cuiabá: UFMT, v. 18, 2011b, p. 97-123.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, S. M. A. D. . Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S; FERRO, M. E. (Org.). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares**. Dourados: Editora da UEMS, 2011, p. 181-206.

\_\_\_\_\_. Empoderamento de participantes de pesquisa em Linguística Aplicada. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 4, p. 119-139, 2010.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n.81, 2002,p. 143-160.

SOMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

STREET, B. V.. Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies. **Media Anthropology Network**, p. 17-24, 2006.

\_\_\_\_\_. The Limits of the Local: "Autonomous" or "Disembedding"?. **International Journal of Learning**, v.10, p. 2825-2830, 2003.

TARDIF, M.. O que o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHERNS, M. A. (Orgs). **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 25 - 40.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma

epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Unicamp, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TAVARES, E. **Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes Licenciaturas**: investigando relatórios de estágio. Araguaína, 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura- MELL) – Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL: Universidade Federal do Tocantins, 2011.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 3ª ed. Routledge: New York, 2014.

VEIGAS, M. **Aspectos sistêmico-funcionais da mudança linguística em cartas familiares do *Early modern english***. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em estudos anglísticos: Língua Inglesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

VIAN JR. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79 - 141.

VIAN JR, O.; IKEDA, S. N. O ensino do gênero resenha pela abordagem Sistêmico-Funcional na formação de professores. **Linguagem e Ensino**. Pelotas: UFPel, v. 12, n. 1, p. 13-32, 2009.

VOSGERAU, D. S. R.; SILVA, O. M. R.. A interseção entre formação inicial e continuada: uma proposta de formação para a integração das TIC. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHERNS, M. A. (Orgs). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 231 - 258.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, E. **Communities of practice**: learnig, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Campinas: **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 29, n. 13, p. 535 - 554, 2008.



**ANEXOS:****ANEXO 1:**

Planejamento da disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III: ensino de Língua e Literatura



**Unidade de Licenciaturas  
Colegiado de Letras**

**PLANO DE ENSINO****1. IDENTIFICAÇÃO:**

<b>CURSO:</b> Letras	<b>CÓD. CURSO:</b>
<b>DISCIPLINA:</b> Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura 3	
<b>PERÍODO MINISTRADO:</b> Matutino	<b>CÓD. CURRÍCULO:</b>
<b>SEMESTRE/ANO:</b> 2012.	
<b>PROFESSOR:</b> Wagner Rodrigues Silva	

**2. EMENTA:**

Conceito de escola e educação. Conceito e metodologia no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Estudo do regimento escolar e concepções filosóficas de educação.

**3. CONTRIBUIÇÃO PARA OS OBJETIVOS DO CURSO:**

Reconhecimento das demandas locais para o ensino de língua materna, na educação básica, em especial no ensino fundamental II da escola pública tocantinense. Pesquisa, planejamento e trabalho com práticas escolares de linguagem: leitura, produção e análise linguística, envolvendo multimodalidade linguística, em diferentes suportes.

**4. OBJETIVO GERAL:**

Investigar aulas de língua materna e elaborar atividades didáticas, envolvendo as práticas escolares de linguagem, a partir do uso do hipertexto como ferramenta para a formação inicial do professor.

**5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

(i) Observar, planejar e ministrar aulas de língua materna no ensino fundamental e, esporadicamente, ensino médio; (ii) Investigar e propor de forma articulada atividades didáticas com práticas escolares de linguagem; (iii) familiarizar os professores em formação com o uso de ferramentas digitais em situações de aprendizagem.

**6. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

Ensino de Literatura; [Escrita do Professor](#) em Formação Inicial. [Letramentos](#); [Planejamento Escolar](#); Práticas Escolares de Linguagem – Leitura; Escrita e Análise Linguística; Reescrita e retextualização; Avaliação da aprendizagem.

## 7. METODOLOGIA DE ENSINO:

Resolução de situações-problema, envolvendo práticas de ensino de língua e literatura, por meio de ferramentas digitais. Leitura e discussão de textos teóricos. Seminários de pesquisa.

## 8. AVALIAÇÃO:

Será realizada avaliação diagnóstica ao longo do curso. Os instrumentos eleitos para a avaliação são: (i) participação e frequência dos alunos nas aulas teóricas e práticas ministradas; (ii) produção de ensaio acadêmico com glossário em forma de hipertexto; (iii) observação e regência de aulas em escolas de educação básica; (iv) produção escrita final de portfólio em forma de hipertexto. **OBS:** Nesta disciplina de estágio, não há prova/exame final ou recuperação, porém, durante o curso, o aluno terá oportunidades de melhorar o desempenho.

## 9. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABREU, Márcia. 2010. Os constrangimentos da literatura: entre a vergonha e a culpa. Silvana Serrani (org.). [Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Angela Kleiman](#). Vinhedo (SP): Editora Horizonte. p. 29-39. (6º. Encontro)

BRAGA. D. B.; MORAES, M. A. [Pesquisa na web e produção textual](#) : reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. Linguagem em (Dis)curso.. Palhoça: PPGCL / UNISUL, 2009, v. 9, p. 603-620. (3º. Encontro)

COSCARELLI, Carla Viana . [Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio](#). In: Júlio César Araújo. (Org.). Linguagem em (Dis)curso.. Palhoça: PPGCL / UNISUL, 2009, v. 9, p. 549-564. (4º. Encontro)

DELL'ISOLA, Regina Lúcia. 2007. [Retextualização de gêneros escritos](#). Rio de Janeiro: Lucerna.

GOMES, Luiz F. [Hipertexto no cotidiano escolar](#). São Paulo: Cortez, 2011. (5º. Encontro)

KOCH, Ingedore V. 2009. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto. (7º. Encontro)

PALMAS. *Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins*: Ensino Fundamental do 1º. ao 9º. Ano. Secretaria Estadual de Educação e Cultura – TO.

## 10. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

RIBEIRO, Ana Elisa et al. (orgs.) 2010. [Linguagem, tecnologia e educação](#). São Paulo: Editora Peirópolis, 2010.

ROJO, Roxane. 2009. [Letramento múltiplos, escola e inclusão social](#). São Paulo: Parábola Editorial.

## ANEXO 2:

Relatórios de estágio supervisionado de Língua Portuguesa que tematizam as TIC como recurso de ensino.

## Exemplo 3: B-II, Relatório de estágio II, 2011

Na primeira aula, a professora fez a leitura do texto *Tristão e Isolda* (ANEXO II), uma lenda européia da idade média, juntamente com os alunos. Após a leitura, a professora propôs questões sobre a história. Conforme a professora foi questionando, os alunos iam respondendo. A prática pedagógica utilizada pela professora de primeiramente ler e em seguida discutir o texto nos faz considerar e concordar com que afirma Selbach:

“ler e conversar, por exemplo, sobre um texto e interpretar cada passo dessa leitura confrontando interpretações, é tarefa inicial para que os alunos pratiquem, muitas vezes, entre si. Uma segunda interpretação, agora já não mais ajudados pelos colegas, deve ser proposta como exercício de uma autonomia apreendida.” (2010, 73) A aula foi bastante discursiva, houve de fato uma interação entre a professora e os alunos, isso facilitou o desenvolvimento da atividade.

Na segunda aula, como atividade, a professora solicitou que os alunos copiassem e respondessem em seus cadernos as questões das páginas 195 e 196 do LD (ANEXO III), atividade referente ao texto *Tristão e Isolda*.

No final da aula, a professora pediu para que os alunos assistissem a um filme e depois comentassem na aula seguinte, mas deixou bem claro que deveriam ter o cuidado em assistir filmes de acordo com a classificação etária. Porque como nos diz Haidt, a aprendizagem ocorre quando o aluno participa ativamente do processo de reconstrução do conhecimento, aplicando seus esquemas operatórios de pensamento aos conteúdos estudados. Por isso, a aprendizagem supõe atividade mental, pois aprender é agir e operar mentalmente, é pensar, refletir. (2004, 148). Na terceira e quarta aula do dia 11 de outubro, a professora começa, juntamente com os alunos, uma socialização sobre os filmes assistidos no final de semana. Todos queriam contar, comentar um pouco do filme. O momento estava muito interessante, pois havia a interação de todos, e havia curiosidade dos alunos em saber o roteiro dos outros filmes, assistidos por cada colega. Em seguida, a professora interrompeu o momento pedindo para que todos os alunos abrissem o livro no Texto 2, que tinha por título *Tristão e Isolda* da página 197 (ANEXO IV).

A docente minimizou o interesse dos alunos, os quais gostariam de ficar comentando sobre os filmes. A professora poderia ter explorado mais esse interesse dos alunos em continuar a comentar e a discutir mais sobre o filme, pois o letramento nesse momento se faz importante. E como diz Selbach, fazer uma segunda interpretação mais detalhada, antes de ir diretamente aos exercícios, fluiria melhor e acreditamos que o confronto da interpretação ou debate seria mais prazeroso e interessante.

## Exemplo 4: C-II, Relatório de estágio II, 2011

No segundo dia de oficina, retomamos ao tema da aula passada: Blog. Como forma de esclarecimento, disponibilizamos aos alunos cópias da história desse tipo de página com as quais foi feita uma leitura coletiva, onde nós, estagiarias, íamos comentando parte a parte. Antes de iniciarmos a proposta da aula, que era trabalhar a música Pátria que me pariu de Gabriel O Pensador, fizemos uma contextualização por meio de perguntas relacionadas a ouvir música como, que tipo de música mais lhe agrada. Em seguida distribuímos cópias da música para os alunos. Antes da leitura, apresentamos a eles a biografia do cantor, para que compreendessem seu estilo musical, bem como o porquê dele escrever músicas que abordam temas relacionados à realidade da sociedade brasileira. Posteriormente, mostramos aos alunos o clipe da música em questão. Após assistirem ao clipe, os alunos fizeram a leitura silenciosa da letra da música. Acreditamos que a

ordem dessas duas últimas atividades (clipe e leitura) poderia ter sido inversa, pelo fato da necessidade de primeiro os alunos saberem do que trata a música e, através da leitura, criar imagens em sua mente para só depois assistirem ao clipe. Fizemos a leitura coletiva da música por versos, onde pedimos aos alunos que comentassem sobre o que estavam lendo. Conforme o Referencial Curricular Tocantinense esse tipo de leitura é denominada de Leitura programada: o professor segmenta o texto, programando a leitura das partes. Após a leitura e discussão do primeiro segmento, dá-se continuidade à leitura. Essa segmentação permite a compreensão e a antecipação dos trechos seguintes (PALMAS 2009, p. 329).

**Exemplo 5: B-I, Relatório de estágio I, 2011**

No primeiro contato que tivemos com a turma pudemos observar a falta de interação entre a professora e os alunos e que a mesma deixa a desejar no tocante ao domínio da turma. Esta, por sua vez é muito barulhenta e inquieta, o que ainda é agravado pelo fato de a sala ser muito pequena, quente e com um número considerável de alunos, aproximadamente 40.

O livro didático adotado pela Unidade Escolar é do Projeto RADIX: raiz do conhecimento (anexo D). A turma toda possui o livro e o leva em todas as aulas. O mesmo é utilizado como suporte para a realização das aulas de Língua Portuguesa. A professora Sandra afirmou que o corpo docente participou da escolha do LDLP, porém, o MEC não atendeu ao pedido e enviou outro livro (Linguagens) que, segundo ela, em comparação ao utilizado anteriormente, não corresponde às necessidades, “pois não contempla nem 50% dos conteúdos apesar de apresentar textos que podem que adequados à turma” (palavras da professora Sandra).

Na primeira aula, a professora iniciou pedindo para os alunos lerem à turma o resumo produzido sobre o gênero literário crônica. Essa atividade funcionou da seguinte forma: primeiramente, a professora deixou separadas algumas obras do gênero crônica para os alunos escolherem. Posteriormente, deveriam ler e fazer um resumo. Segundo a educadora, a aula fazia parte de um projeto do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), cujo objetivo era incentivar a prática de leitura dos alunos. Quando o primeiro aluno começou a leitura, a professora desligou os ventiladores, pois ninguém compreendia o que ele estava lendo. Todos começaram a reclamar do calor, pois a porta estava fechada e assim deveria ficar por causa do constante barulho vindo da quadra localizada no meio da escola, atrapalhando a aula em todas as turmas. Entre a apresentação do terceiro e do quarto aluno, a professora precisou dar um pequeno intervalo de cinco minutos para que a turma fosse beber água. Ao retornarem, a professora deu sequência à aula, a qual, mais uma vez, foi interrompida em decorrência da chuva: alguns vidros das janelas da sala estavam quebrados e estava molhando os alunos próximos, os quais foram afastados. A professora ficou impaciente com a situação e decidiu mudar o plano da aula, passando de apresentação de obras literárias para gramática (sujeito e predicado).

Decidimos relatar detalhadamente essa aula, pois a maneira como foi ministrada nos chamou a atenção. Pelo fato de fazer parte de um projeto de incentivo à leitura, a aula poderia ter mais atrativos, ou seja, algo que os alunos realmente sentissem vontade de fazer, como, por exemplo, apresentar o resumo da obra em forma de peça teatral ou outra maneira que eles desejassem. Outra coisa bastante peculiar a essa aula foi o corte repentino de assunto, se a aula era de literatura, assim deveria ser até o fim da mesma, ou seja, a professora jamais deveria ter inserido gramática da forma como fez. Porém, um ponto positivo dessa aula foi que a professora estava sempre incentivando que os alunos lessem seus resumos, como aconteceu com um aluno gago que teve certa dificuldade ao chegar na frente dos colegas. O referido aluno ficou nervoso e estava gaguejando mais que o normal, a professora então pediu que ele respirasse, começasse de novo pois a turma não estava entendendo e assim ele fez de forma que conseguiu ler todo o texto com sucesso.

Não queremos aqui criticar as práticas da professora, mas expor nossas ideias justificando-as de acordo com o que apreendemos durante as aulas de estágio na universidade e leituras afins.

No decorrer das aulas seguintes a professora deu continuidade às apresentações, fez algumas avaliações sobre crônica e gramática separadamente, produção e interpretação de textos usando sempre que possível o livro didático.

**Exemplo 1: H-I, Relatório de estágio IV, 2006/1º semestre**

Nos dias de hoje, é comum nas escolas à criação de projetos, não que não existam outras formas de se trabalhar ou de se pôr em prática um planejamento escolar, mas é que através de projetos temáticos pode-se variar com diferentes formas de ensino; observa-se que há mais interesse por parte do alunado para a execução do tema abordado.

Nas salas de aula em que estagiamos, propomos o projeto e percebemos o interesse e a disposição dos alunos, talvez por ser um tema com o qual todos se identificaram, já que este vem com uma carga extra de realização de sonhos.

Os alunos demonstraram-se satisfeitos pelo projeto exposto, buscando novas estratégias, participando ativamente de tudo que foi proposto, questionando e opinando quando necessário. Debates em sala de aula, criação textual, onde abrangendo textos verbais e não-verbais, cartazes, desenhos, etc. Nós buscamos adequar os conteúdos conforme a realidade dos alunos, dando ênfase aos exemplos citados por eles e aos relatos de suas experiências anteriores.

Após seus relatos, todos foram levados a refletirem sobre fatos do seu cotidiano e embora esse tipo de atividade seja considerado bastante simples, nós tivemos bastante dificuldade em envolvê-los, principalmente quando se falava de interpretação de textos e produção textual. Notamos que muitos ainda têm dificuldades de estarem expondo suas ideias e relatando seus conhecimentos.

São evidentes os problemas enfrentados pelos professores nas salas de aula, apesar de muitas vezes serem ignorados por parte da sociedade, isso vem repercutindo em discussões infundáveis, devido muitos educandos não serem suficientemente maduros no que se refere à aprendizagem e a forma de se prostrarem diante dos obstáculos e também pela falta de estímulos por parte dos educadores, apesar dos mesmos viverem uma realidade de mudanças contínuas, acesso a diversos tipos de informações como: televisão, INTERNET e outras formas de tecnologias avançadas.

Em geral os "problemas" aqui que foram abordados implicam no reconhecimento da função de cada um na concretização e realização dos objetivos: a garantia de um ensino de qualidade, com responsabilidade na conclusão e na execução da árdua tarefa que é educar.

#### Exemplo 2: J-I, Relatório de estágio I, 2009/ 1º semestre

Uma questão foi criada intencionando a percepção por parte dos alunos, de aspectos ligados ao nosso tema de estudo que era o conceito de referenciação e progressão referencial de Koch e Elias unidos à classe gramatical pronome. Dessa forma eles foram levados a pensar na ocorrência de termos e palavras que servem para se referir, retomar e até mesmo inserir objetos novos no texto.

Em seguida voltamos à leitura destes textos enfatizando os pronomes em destaque e fazendo alusão a termos que tinham a mesma função.

No primeiro texto, eram inseridos referentes: Tarciso Meira e Glória Menezes, por exemplo, que seriam retomados na frente por palavras (pronomes: ele, ela, etc) e também por termos (referentes: o ator, casal consagrado e etc) chamados por Koch e Elias de referenciação "que consiste na construção e reconstrução de objetos-discurso (2008: 123):

"A referenciação e a progressão referencial podem ser realizadas encadeadas por anáfora, quando antecipo algo que será detalhado mais adiante no texto. Como ocorre na música trabalhada: o quinto verso antecipa, preparando o leitor para o que será discorrido".

Depois desse estudo feito, utilizando o data show, apresentamos a classe gramatical a que nos propúnhamos a trabalhar, seguindo a sequência adequada: prática primeiro e só depois a teoria.

A respeito do uso de recursos tecnológicos, acreditamos que estes se tornam grandes aliados na exploração dos conteúdos e preparo de aulas mais dinâmicas que chamem a atenção dos alunos.

Infelizmente, as escolas que dispõem de tais recursos (vídeos, data show, computador, rádio e etc.) não fazem uso, ou por falta de instrução ou por pura acomodação, deixando de utilizar o que os PCNLP chamam de 'recursos didáticos que devem ser analisados com cuidado em função das necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem' (1998:90)

#### Exemplo 3: L-I, Considerações finais, 2010/1º semestre

Os alunos da escola de hoje estão cada vez mais dispersos dentro da sala, haja vista tantas informações e recursos tecnológicos que a maioria deles tem acesso. Sendo assim, o professor também precisa atender essas exigências e tomar tais recursos como ferramentas para

complementar suas aulas e não para competir com elas.

Durante nossas regências ficou muito claro e evidente tanto os desafios que os educadores enfrentam e ainda vão enfrentar como também as necessidades e carências dos alunos. As nossas posturas precisam ser diferentes daqui para frente, pois estamos em meio a uma revolução de valores e costumes que atingem a escola, obrigando-a adotar novas metodologias capazes de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças sociais.

#### Exemplo 4: M-I, Relatório de estágio IV, 2006/2º semestre

Os alunos estranharam nossa presença, ficaram dispersos, nos testando a cada minuto, com perguntas e algumas observações totalmente fora do assunto da aula.

Mas já na segunda e em todas as outras foi só alegria! Logo os alunos perceberam firmeza em nossa condição de professores, e começaram a participar das aulas, pedir ajuda em outras matérias, sugerir temas para as aulas...

Demos algumas aulas sobre gramática, falando de orações coordenadas, usamos o livro didático e um ou outro material de exercícios, outras foram de literatura, lemos trechos de obras literárias, assistimos ao filme: Morte e vida Severina, fizemos pesquisas no laboratório de informática sobre os autores estudados e suas respectivas obras, apresentamos seminários sobre as pesquisas...

Mas a maioria das aulas foi sobre produção de textos, sempre nesse mesmo aspecto de produzir novos textos a partir de outros, usando essa teoria como matéria prima para produzir textos argumentativos - dissertativos.

#### Exemplo 5: N-I, Relatório de estágio IV, 2008/2º semestre

Esforcei-me para produzir planos de aula, dentro de uma perspectiva modernizada, ensinada pelo professor de estágio, ensinar como um facilitador, dando oportunidades aos alunos de entrarem no assunto com intimidade, descobrindo através de pesquisas e compartilhando em sala suas descobertas.

As experiências obtidas nos estágios que tenho feito têm sido muito valiosas, na verdade me surpreendeu muito a realidade do ensino público em nosso país. Nos quatro períodos de estágio, estive ligada as amigas X e Y e por muitas vezes discutíamos sobre a possibilidade de aplicar os recursos aprendidos pelo tão estimado professor Z, a fim de ministrar aulas numa perspectiva que levasse a língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.

Os alunos de primeiro ano vespertino, em muito vigor e são mal instruídos quanto ao comportamento o que dificulta um pouco o trabalho do professor, percebi que se perde muito do que é realmente transmitido alguns ficam alienados e só despertam quando o levamos para a Biblioteca ou a sala de Informática para pesquisar, ou quando levamos dinâmicas que o envolvem por alguns momentos.

A proposta de leitura que levamos a sala de aula foi apresentar textos de autores representativos da cultura contemporânea, textos de músicas belas de Chico Buarque não entusiasmaram os alunos, isso me surpreendeu, alguns são sinceros em revelar o seu gosto bem popular, a saída que encontrei frente a essa reação foi oferecer oportunidade aos alunos a trazer dentro do seu gosto pessoas as características mostradas no exemplo citado em meu plano de aula.

#### Exemplo 6: N-I, Relatório de estágio I, 2009/1º semestre

A reciprocidade deve, desse modo, fazer parte do ambiente de ensino, de tal forma que haja interação, principalmente em se tratando de aulas de LM, em que a perspectiva é de comunicação diante da linguagem seja ela oral ou escrita.

Diante do problema levantado aqui, que diz respeito à resistência dos alunos pela via da

hostilidade, o que ficou registrado de positivo nas propostas de aula da professora foi o fato de ela usar recursos diferentes e criativos, que possibilitaram a chamada de atenção dos alunos aos vários textos abordados em sala. Exemplo disso foi que, nos dias da observação, ela fez uso de Data Show, laboratório de informática e sala de vídeo para a ministração das aulas, desse modo os alunos foram levados a ficarem mais atentos, lerem em voz alta e responder as perguntas propostas referentes ao texto. É assim que, segundo Silva, boa parte da resistência dos alunos pode ser sanada. Do contrário, é normal que ela exista, caso a docente "insiste na escolha de certos textos e na reiteração da metodologia das aulas, justificando que obedece a um projeto elaborado especificamente para essa clientela (turmas de correção de fluxo)".

Em um primeiro momento ficou nítido que a professora tentava superar o descompasso comum nas aulas de LM, ou seja, a distância que fica entre o livro didático e os interesses do aluno, algo comum hoje em dia entre o planejamento de aulas do professor e escolhas de material diante do interesse/objetivos dos alunos (SILVA, 2007, p. 10).

A esse respeito foi possível notar que a postura da professora era dinâmica e criativa. Pois mesmo quando os alunos tinham um livro texto ou livro didático, poucas vezes a professora se deixou limitar a ele. Um vez que existe na escola uma biblioteca, sala de vídeo e laboratório de informática os quais foram usados frequentemente pela professora.

#### Exemplo 7: O-I, Relatório de estágio III, 2011/1º semestre

De início procuramos investigar os alunos quanto ao conhecimento de cada um sobre esse tipo de gênero, trabalho que não nos trouxe muita surpresa já que esperávamos que eles conhecessem o que é uma notícia. Apesar de sabedores do assunto, por vezes, os alunos criavam confusões com outros gêneros que se assemelham a notícia, como a propaganda, o anúncio e a entrevista. Fato que nos levou ao aprofundamento da teoria e principalmente das características da notícia, a fim de que fossem amenizadas as dúvidas dos alunos.

Considerando que o papel da escola é desenvolver o letramento dos educandos, é essencial despertar nos alunos o gosto pela leitura. E como sabemos, as fontes que podem nos levar a esse caminho cresceram ao longo dos tempos e o mais importante é que devemos saber escolher entre tantas variedades o que trabalhar em sala de aula, para que consigamos a atenção dos 'nossos' alunos. Pensando nisso, fomos criteriosas na escolha das notícias a serem vistas em sala de aula para que o conteúdo fosse bem recebido pelos alunos e, principalmente, que fosse compreendido pelos mesmos.

Os sites de notícia, por exemplo, apresenta, quase sempre, uma linguagem de domínio do estudante com matérias relacionadas a política, sociedade, esportes, sexualidade, educação e outros assuntos atuais que interessam aos alunos, facilitando a compreensão e o incentivo à leitura, seja por estarem relacionados com conteúdos mais atraentes, ou então por estarem ligados a um meio de fácil acesso aos jovens, que é a internet.

Tendo em vista todos esses fatores, optamos por levar aos nossos alunos algumas notícias atualizadas e publicadas através de sites já conhecidos pelos alunos e, pelo que percebemos, até bastante visitados por eles.



Exemplo 8: B-I, Relatório de estágio I, 2011/1º semestre

Referente à leitura, o professor utilizava o livro didático como suporte, todas as leituras feitas em sala de aula foram únicas e exclusivamente do livro didático.

Referente à leitura, a professora utilizava o livro didático como suporte, todas as leituras feitas em sala de aula foram únicas e exclusivamente do livro didático. Ela solicitava que algum aluno lesse o texto, depois comentava sobre o autor fazendo perguntas do tipo: você conhece o autor? Já leu algum texto escrito por ele? E em seguida fazia a atividade proposta pelo LD. Havia em alguns momentos a contextualização do tema abordado no texto como aconteceu com o texto “Galinha ao molho pardo”, reproduzido adiante:

A partir da leitura e discussão desse texto, seguindo as orientações do LD, a professora solicitou que os alunos produzissem um texto sobre um fato da vida e trouxessem na próxima aula, lembrando que, ao produzir, devem pensar que estão escrevendo para outra pessoa ler, o que achamos bem interessante, pois, dessa forma, os alunos não escrevem aleatoriamente, ou seja, sabem que sua escrita tem uma finalidade.

Após a leitura, a professora iniciou uma discussão sobre as diversas formas de linguagem, mostrando como o poeta brinca com as palavras no poema de Paulo Leminski (anexo III) exposto no início do capítulo. A partir da discussão desse texto, uma aluna lembrou de outro que a turma já havia lido: A Menina que Falava Internetês, de Rosana Hermann (anexo IV). A professora então procurou o texto no LD, leu novamente com a turma que participou efetivamente da leitura, pois se tratava de um assunto presente em suas vidas: o uso da internet. Eles deram exemplos de palavras que usavam em conversas nas páginas de relacionamento como Orkut e MSN.

Apesar da produção de texto ser realizada apenas uma vez durante o período que estivemos observando as aulas da professora, notamos a participação efetiva da turma, tornando, a nosso ver, a aula mais produtiva.

Exemplo 9: A-I, Relatório de estágio I, 2011/1º semestre

Por conseguinte, descrevemos as atitudes da professora na sala de aula: entra na sala de aula, coloca o material de trabalho na mesa, senta-se, faz a chamada, pede para os alunos abrirem o livro didático na página tal, leiam o texto tal; ou quem fez a atividade; quem não fez, façam; fica com o olhar distante, como se tivesse em outro lugar, então só depois de muito tempo pergunta, já terminaram?; vamos corrigir?; escreve as respostas no quadro e pronto. O sinal toca e a aula termina.

Atualmente, sabemos o quanto é importante que as aulas sejam dadas de maneira a chamar a atenção do aluno, principalmente, alunos do ensino fundamental e médio. Sendo assim, o professor necessita buscar meios pelo qual possa oferecer aos seus alunos uma aula mais interativa, que o leve a questionar, indagar, adquirir e construir conhecimentos. E não somente usar o livro didático de forma tradicional, ou seja, como um instrumento mecânico que transmite conhecimento.

Exemplo 11: D-I, Relatório de estágio II, 2011/2º semestre

Outro momento relevante na regência foi à utilização do laboratório de informática da escola, pois nessa aula os alunos demonstraram grande interesse pela proposta de pesquisar sobre o autor Tocantinense Raul Nunes mesmo que fossem pesquisar apenas o que foi pedido. Nesse caso a atividade era pesquisar e escolher uma poesia do referido autor pra responder as atividades didáticas ( Em anexo 4) que lhes foram disponibilizadas. Apesar de toda a animação dos nossos

alunos, durante a nossa aula houve alguns pequenos conflitos com computadores insuficientes e a maioria dos alunos não sabia fazer pesquisa na internet de forma eficiente. Segundo nosso orientador de estágio, nos informou que pecamos no aspecto da orientação detalhada dos procedimentos para realização da pesquisa. A pesquisa não foi tão eficiente em razão dos alunos não terem muita prática com esse tipo de acesso à internet.

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvida em indivíduos ou grupos em direção a ação e as comunicações eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. P.30

Mesmo que com falhas, estávamos cumprindo um dos quesitos dos PCNs que seria “educar crianças e jovens para a recepção dos meios”p.89. Para o desenvolvimento de uma ação mais eficiente, é preciso ultrapassar estereótipos”. Utilizando tecnologias da comunicação como aparelho de som e computadores, estávamos ajudando a cumprir com essa exigência.

A pesquisa feita no laboratório de informática tinha um objetivo de disponibilizá-los a oportunidade de conhecer melhor o autor que seria entrevistado na aula seguinte. Assim foi feito, os alunos outra vez demonstraram-se interessados na aula e o entusiasmo foi tanto que as aulas não foram suficientes para que os alunos suprissem toda a curiosidade que tinham sobre o Raul Nunes, além de alguns pedirem autógrafos ao termino do encontro vimos que o novo ( representado pelos computadores ) somado ao velho ( pela poesia de Nunes) trabalhados juntos formam algo melhor ainda. ( algumas crianças comentaram que poesia é coisa antiga).

**Exemplo 12: A-II, Relatório de estágio II, 2011/º semestre**

Em relação aos conteúdos ministrados acima, segundo a proposta do Referencial Curricular tocantinense para o ensino de língua materna, tais conteúdos possibilitam a aprendizagem do aluno, pois contemplam a

leitura, produção de textos (oral e escrito) e conhecimentos lingüísticos, tomando a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade básica do ensino. Além disso, o ensino deve valorizar a variedade lingüística que reflita as diversidades regionais e sociais. O aluno precisa ter consciência dos diferentes níveis de linguagem e saber utilizar o padrão lingüístico adequado a cada situação. . (RC/TO, 2009, p. 250)

Para trabalharmos com esses conteúdos, utilizamos certas ferramentas para motivar os alunos a participarem das atividades, dentre elas: computadores, vídeos, data show e internet. Tais ferramentas segundo Porto,

possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos. (PORTO, 2006, p. 3)

Todavia, apesar dessas ferramentas facilitarem o processo ensino aprendizagem, proporcionando aos alunos uma variedade de conhecimento através de uma aula diversificada, como também através da pesquisa, observamos que o professor nem sempre consegue atrair a atenção de todos os alunos, devido muitos deles não terem maturidade estudantil. Por essa razão, eles não se comprometem com o seu processo educacional, desvalorizando dessa maneira, todo trabalho inovador que o professor busca levar para a sala de aula.

Por isso, para que essas ferramentas pudessem chamar a atenção de todos os alunos de uma forma que os envolvesse não ficando nem um de fora, a escola deveria proporcionar um espaço apropriado para que o professor pudesse usar tais ferramentas com seus alunos. Todos os equipamentos deveriam funcionar conforme o ambiente, e, se algum dos equipamentos desse problema, deveria ter outros que pudesse substituir aquele com problema.

Outro fator bastante importante e que não podemos deixar de mencionar, seria a colaboração dos alunos, o comprometimento que todos eles deveriam ter em relação à educação. Pois muitos ficam fechados em mundo somente deles. Um assunto que não diz respeito ao que eles querem ouvir, como: balada, esporte, namorados, etc, não tem importância. O que realmente importa para a maioria deles é bater papo, brincar com o celular durante as aulas e atrapalhar os colegas que querem aprender alguma coisa.

**Exemplo 13: B-II, Relatório de estágio II, 2011/º semestre**

Estando entre as alternativas disponíveis para muitas comunidades de cultura escrita, o computador ampliou as possibilidades de atuação por meio de textos. É entendido como ambiente de leitura e escrita. Insistimos nessa perspectiva de trabalho, pois concordamos com Ribeiro (2002) quando diz que

na escola a Internet pode servir para a pesquisa, o acesso a documentos e a entidades oficiais que estão fisicamente distantes do usuário, a leitura de jornais e de revistas, etc. o uso do computador e da Internet é tão sócio-histórico quanto os usos que se fizeram do livro, do jornal, da revista ou da televisão. (p.28)

Soares (2003) inclui as ferramentas digitais entre as habilidades necessárias para o desenvolvimento do grau de letramento surgindo assim mais uma subcategoria do letramento, o letramento digital podendo ser definido como

a porção do letramento que constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo

computador ou por outras tecnologias da mesma natureza. (Ribeiro 2009, p.30)

Assim, além da produção textual, nosso objetivo era o de familiarizar nossos alunos no mundo digital. Quando os questionamos sobre o acesso a computador e a Internet nos surpreendemos: 100% (cem por cento) da classe já estava inserida a esse mundo. Isso de alguma forma facilitou nosso trabalho nessa aula, pois pudemos contar com a ajuda efetiva dos alunos no momento de construção do blog (criação da conta e layout da página: imagens referentes aos temas postados no blog, cores das fontes e o tema da página). Tiramos ainda uma foto da turma para a montagem do perfil do blog.

Para a criação do blog, utilizamos recursos disponibilizados pela escola – espaço ideal (sala de vídeo climatizada), cabo de rede de internet e data-show – e pelos próprios alunos – notebooks. Mas, antes, retomamos a discussão do tema através de perguntas relacionadas ao mesmo. Só então iniciamos efetivamente a criação do blog. Esse momento da aula aconteceu da seguinte maneira: conectamos o cabo de rede a um dos nossos computadores portáteis e este a um aparelho de projeção (retroprojetor) para que toda a turma visse ao mesmo tempo o que estava sendo feito.

Após a criação do blog, com o nosso auxílio, os alunos postaram seus comentários.

Nos dois comentários podemos perceber que os alunos fizeram apenas descrição, porém não atingiram o objetivo esperado, que era um comentário mais crítico onde eles deveriam se posicionar diante do filme ou da música.

Acreditamos que essa aula contribuiu para o crescimento do letramento digital dos alunos, pois tanto a escola quanto o professor são “os mais prováveis multiplicadores do letramento digital” (RIBEIRO 2002, p. 31). Apesar disso, percebemos uma falha nessa aula: pelo fato de ter sido pouco tempo, não praticamos a reescrita dos alunos em seus comentários, o que seria de grande valia para o desenvolvimento da escrita de nossos alunos, como já comentamos em um momento referente às aulas observadas.

Com a proposta da utilização da internet e da criação do blog, propomos-nos a trabalhar um tema que fosse da realidade dos alunos, pois é notável o interesse dos alunos por esse tipo de abordagem. Assim, como algo que deve ser considerado importante para todo professor, concordamos com Selbach ao dizer que

o bom professor de Língua Portuguesa deve ser visto por seus alunos como personagem apaixonado pela magia da palavra e por esse motivo os seus procedimentos em sala de aula são diversificados indo sempre da constatação ao uso. (SELBACH 2010, p. 109)

## Exemplo 14: C-II, Relatório de estágio II, 2011/º semestre

O primeiro momento foi a observação de 5 aulas, em sala de aula juntamente com a professora da turma do 7º ano B; no segundo, realizamos o nosso plano de aula em forma de oficinas, isso porque o ano letivo estava entrando no quarto bimestre e a coordenação achou melhor não interromper o andamento das aulas. Então, com turmas do contra turno, conseguimos executar o nosso plano de aula, com alunos do 7º, 8º e 9º anos, durante três tardes na mesma semana, totalizando 15 aulas.

A escola possui uma grande estrutura, apesar de problemas comuns também frequentes nas demais escolas estaduais: salas pequenas para o número extenso de alunos.

A princípio, todos os alunos ficaram empolgados por se tratar de oficina de produção de um blog, sabemos do interesse dos alunos pelo mundo digital, e resolvemos explorar essa curiosidade, abrindo esse portal de conhecimento de mundo. É importante considerar a importância desse “novo mundo”, pois como afirma Ribeiro:

“Com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de leitura e escrita, outras formas de travar contato ou de interagir, por meio da escrita surgiram e foram apropriadas por muitas pessoas, que se tornaram leitoras de telas e escritores com acesso a meios de publicação sem ou quase sem mediação. Os 'excluídos digitais'

passaram a sofrer a pressão de 'ter de' empregar as novas tecnologias, já que não basta mais ter competência apenas para lidar com o impresso. Outra parte da população, ainda sem acesso à World Wide Web ou ao computador, passou a se relacionar com esse mundo de novas possibilidades, mesmo sem acessá-lo.” (RIBEIRO 2009, 16)

## Exemplo 19: B-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Para este semestre, a proposta da oficina foi trabalhar o letramento digital. Para tanto, o professor nos orientou durante as aulas na universidade com o auxílio de textos sobre o referido assunto. Por ser um tema atual nos estudos sobre ensino de língua materna, tivemos como base teórica BRAGA & MORAES (2009) e COSCARELLI (2009), as quais nos ajudaram bastante no que se refere à compreensão do tema.

Nessa perspectiva, nos propomos a incluir nossos alunos no contexto digital. Pelo fato de eles já estarem inseridos nesse mundo, pretendemos direcionar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino de língua portuguesa.

Durante o período no qual realizamos a oficina, os alunos estavam envolvidos em várias atividades extraclasse tais como treino para os Jogos Estudantis Tocantinenses (JETs), ensaios de teatros e coral para apresentação na Feira Literária Internacional do Tocantins (FLIT) e o projeto do governo federal Mais Educação. Dessa forma, no horário das aulas (15h-17h20min) os alunos sempre estavam participando de alguma dessas atividades.

Por esse motivo, não contamos com um número satisfatório de alunos. Mas de certa forma foi bom, pois, pudemos desenvolver nossas atividades dando mais atenção a cada aluno participante. Isso foi possível uma vez que nós mesmas levamos os note books, já que a escola não disponibilizou o laboratório de informática devido a falta de um coordenador específico da área.

Em seguida, fizemos um mapa de como queríamos que eles desenvolvessem a pesquisa em sala: colocar o tema no Google, ler os sites oferecidos, entrar em um deles, ler o que está contido, ver o que lhes interessa, copiar e colar (o texto e o autor ou o site) e continuar a pesquisa, depois, ler as informações que foram colhidas e partir para a próxima etapa da aula: produzir uma notícia com os dados encontrados. Ressaltamos que esses passos não estavam no plano, mas, de acordo com o andamento da aula, vimos a necessidade e o fizemos, pois eles auxiliariam na compreensão da realização da atividade.

Porém, aconteceu que a internet não funcionou na sala de aula e fomos informadas por um dos

alunos que na sala, realmente não funciona. Então, conectamos o modem que tínhamos levado, e colocamos o note book no data-show. Chamamos um dos alunos pra fazer a pesquisa, salvamos o que ele escolheu no pen-drive e ele produziria sua notícia em outro note book com um colega. Depois, outra aluna fez o mesmo. Enquanto isso, conseguimos a conexão com a internet da escola e continuamos de acordo com o que havia sido planejado. A sala ficou dividida em duas duplas e um aluno fez sozinho.

Queremos aqui relatar um fato interessante: desde o início das aulas relembramos aos alunos que as mesmas regras da sala de aula valeriam pra oficina. Então, no momento da pesquisa um aluno estava usando o celular (ainda não sabíamos pra quê) e o colega do lado nos comunicou. O que estava com o celular então, muito atencioso, me perguntou se não podia e, antes de responder, fui até sua carteira pra ver o que ele estava fazendo. Vi que, com seu smartphone, o garoto estava exatamente pesquisando o que havíamos solicitado. E assim ele continuou ajudando seu colega com os dados que pesquisava.

Enquanto pesquisavam e tentavam montar suas notícias, “passeávamos” pela sala ajudando quem precisava e, vendo uma certa dificuldade na montagem da notícia, tivemos a ideia de montar um esquema para seguirem antes de partir pros dados em si.

#### Exemplo 20: B-III, Relatório de estágio III, 2012/1º

Iniciamos nossa última aula postando as propagandas/campanhas no blog (Anexo IX). Convidamos os alunos a fazerem isso no note book que estava conectado ao data-show. Dessa forma, todos podiam ver o que um aluno estava fazendo, inclusive ajudá-lo quando esse tivesse dificuldade em relação à postagem. Nessa atividade, notamos a habilidade dos alunos em relação ao uso da internet.

Por meio da utilização do blog nas aulas, tentamos trazer algo que os alunos tenham familiaridade e, assim, mudar (pelo menos em nossas aulas) a concepção de que, como afirma Coscarelli

À escola cabe didatizar e limitar os percursos dos alunos no computador a determinados sites informativos (ensinar a usar). Em casa, por outro lado, as crianças podem conversar no MSN, participar de Orkut, explorar o Youtube, fazer e visitar blogs, jogar, etc. (usar, explorar o computador). (COSCARELLI 2009, p. 558)

Ou seja, tentamos fazer na sala de aula o que os alunos fazem em casa para que eles pudessem compreender as várias finalidades dessas ferramentas.

Posteriormente, entregamos a ficha de caracterização do gênero propaganda para que preenchessem de acordo com a campanha que produziram na aula passada (Anexo X). Aqui, pudemos perceber o nível de compreensão dos alunos acerca do gênero e, ficamos muito satisfeitas em ver o resultado das nossas aulas.

Em seguida, falamos sobre a FLIT que aconteceu em Araguaína nos dias 21, 22 e 23 de junho e propusemos que fizessem uma propaganda da mesma para postarmos no blog e espalharmos pelos murais da escola com o objetivo de despertar o desejo de participar do evento. Para tanto, perguntamos se já tinham ido ao evento, falamos sobre o funcionamento da FLIT do ano anterior, sobre o que eles podem encontrar, sobre o tema desse ano etc. Mostramos o site da FLIT, abrimos o cronograma, enfim, despertamos primeiro o seu interesse para que pudessem fazer a propaganda e despertar o interesse dos colegas.

E assim findamos nosso estágio. Acreditamos que nosso trabalho poderia ter sido melhor desenvolvido se mais alunos tivessem participado da oficina. Mas, nos poucos alunos com os quais trabalhamos, pudemos notar o interesse em relação à oficina, a participação efetiva nas atividades propostas e os resultados provenientes do nosso trabalho. Ou seja, atingimos nossos objetivos no que se refere à articulação de ideias para a produção de texto, à capacidade de identificação de diferentes gêneros, à capacidade de criatividade e persuasão entre outros.

Mas há um aspecto que deve ser lembrado, o de que houve pouquíssimos alunos participando da

oficina. Desejávamos aplicar esse plano em uma sala com um número maior de alunos para que nosso estágio, mesmo se tratando de oficinas, se aproximasse à regência em uma sala regular, além de testar nossa capacidade em relação à execução do plano de aula.

Com o desempenho dos alunos durante as aulas em que trabalhamos com o uso de tecnologias como notebooks e internet, notamos que, como afirmam Braga & Moraes (2009), as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) instauraram na escola uma alteração entre saber e poder, ou seja, “na escola, é o aluno e não mais o professor que domina com competência os recursos de comunicação oferecidos pelas novas tecnologias” (p. 604). É preciso então, que os professores sejam e estejam preparados para a utilização das TICs em sala de aula.

No nosso caso, por exemplo, com o direcionamento do professor-orientador da disciplina na universidade, antes de ministrarmos as aulas no estágio estudamos bastante sobre a interferência das TICs nas aulas de Língua Materna no que se refere à produção de textos, às habilidades necessárias, entre outros pontos. Porém, não nos foi ensinado COMO usá-las. Portanto, o professor de hoje precisa se preparar, precisa buscar conhecimento sobre o assunto, precisa estar pronto para o mundo em que vivem os alunos.

#### Exemplo 22: C-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Mais uma vez tínhamos como primeira atividade observar 5 (cinco) aulas ministradas pela professora efetiva da escola, onde devíamos observar as práticas de linguagem por ela utilizadas em sala de aula. Após, o momento de observação demos início à segunda atividade exigida pela disciplina, reger 21 (vinte e uma) aulas.

Nesse período de regência, propomos-nos a trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), uma ferramenta que cada vez mais se expande, sendo objeto de estudo de diversos teóricos e presente no cotidiano da maioria das pessoas criando um ciclo maior de interação, pois, como afirma Ribeiro (2009), “com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de leitura e escrita, outras formas de travar contato ou de interagir, por meio da escrita surgiram e foram apropriadas por muitas pessoas” (p. 16).

Para o desenvolvimento dessa atividade, optamos mais uma vez desenvolver nosso trabalho em forma de oficina, pois assim pudemos passar mais tempo com a turma, no que ajudou muito na desenvoltura das atividades diárias na qual nos propomos em executar.

#### Exemplo 23: D-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Diante das respostas da aluna percebemos que essa entendeu a proposta da atividade, apesar da dificuldade de se expressar na escrita, dificuldade essa que não era exclusividade apenas da referida mais da maioria dos alunos. Um dos fatores que pode ter contribuído para tal dificuldade era a ausência da prática da escrita, percebemos isso logo que os alunos começaram a rejeitar a atividade por não haver as respostas nos textos explícitas apesar dessa rejeição a maior parte dos alunos responderam a atividade correspondendo o desejado, alguns pareciam contentes quando vinham confirmar as respostas e saíam com a certeza que suas respostas estavam certas, talvez se sentissem superados.

Trabalhamos também com notícias utilizando como ferramenta a internet. Os alunos demonstraram-se contentes apesar de saberem que fariam a atividade no laboratório de informática em grupos por causa que o laboratório tinham poucas máquinas com acesso à internet. Alguns alunos afirmaram nunca ter usado o computador algo que nos assustou saber que nenhum professor ainda não tinha dado o ponto pé inicial a inclusão digital desses alunos, algo que nos levou a acreditar que o tradicionalismo predomina na escola.

Sobre a necessidade da inclusão digital, observamos que se torna cada vez mais útil na atualidade ensinar o aluno a usar esse recurso de forma produtiva, no sentido de ajuda na visão crítica de mundo desses alunos. Do que mesmo ensina-los a ligar a máquina ou baixar arquivos coisas que boas partes dos alunos já sabiam fazer. Em relação a isso Rodrigues nos orienta:

“Não ter em conta as novas tecnologias de aquisição do conhecimento é isolar a escola do mundo em que vivemos, é privá-la de uma ferramenta de promoção do saber e inovação e proceder à sua descaracterização como instituição construtora e transmissora de saberes.” (2008, p.7)

Em vista ao que Rodrigues afirmou, percebe o quanto os recursos digitais podem contribuir na construção do conhecimento do discente, se utilizados de forma adequada. Nas aulas seguintes tínhamos como tema poesia, utilizamos slides para trabalhar a interpretação de uma dada poesia e depois as figuras de linguagem presentes na referida poesia, logo depois a turma foi dividida em dois grupos para uma competição sobre as figuras de linguagem trabalhadas. A atividade resultou em muito barulho por ser competição, porém lúdica e interativa os alunos aprovaram.

#### Exemplo 24: E-IV, Relatório de estágio III, 2012/1º

Desde a primeira aula, e durante as aulas seguintes da regência, sempre permanecemos ministrando aula no laboratório de informática, espaço físico da escola em que os alunos se achegavam com mais entusiasmo, já que, utilizávamos os recursos didáticos da escola, como por exemplo, o data show, o telão, os computadores e que era guardado nesta sala. A internet ainda não era disponível abertamente para o público discente, e mesmo sem acesso livre total, nós como participantes e influenciadoras da era digital levávamos os conteúdos relacionados com a aula, conteúdos esses que baixávamos da internet, justamente para que os alunos tomassem nota sobre os escritos que levássemos à sala de aula.

Com esse processo, os alunos participavam ativamente do processo de seleção de textos e conteúdos para realizarem seus devidos trabalhos. Levávamos esses conteúdos em pen drives e então era projetado no data show, de maneira em que os alunos absorviam exatamente como fonte de pesquisa e referência para fazerem aos trabalhos propostos. Assim como, FERREIRA & TEREZINHA nos fazem refletir sobre o uso e a importância das novas tecnologias dentro do contexto escolar, entendemos, pois, que nem todos os alunos que participam do sistema EJA têm acesso à internet e acesso as novas tecnologias, porém, mesmo que não tenham esse acesso, têm o conhecimento de que as tecnologias são como instrumentos de crescimento estudantil, por isso, as autoras dizem que,

Desta forma, o aprendizado das novas tecnologias deve ser experimentado pelos alunos da EJA, apoiado pelos professores e incentivado pelos gestores, para que, assim, favoreça aos jovens e adultos além do preparo para o mundo do trabalho, a sua real inserção no mundo tecnológico. FERREIRA & TEREZINHA, p. 02.

Com essa proximidade, os alunos já se sentiam preparados para navegar nas informações levadas por nós, e dessa maneira, se sentiam motivados a realizarem suas próprias pesquisas fora do contexto escolar, onde podem encontram diversidade de produções. Por isso nossa maior preocupação se tornava quanto ao nível de criticidade que os alunos já haviam adquirido, e a partir deste nível, quais textos, artigos, pesquisas eles selecionariam para determinado trabalho solicitado.



**Exemplo 25: E- IV, Relatório de estágio III, 2012/1º**

A relação entre sujeitos aprendizes e os recursos digitais se torna a cada dia mais estreita, pois mesmo ainda que o professor vigente não insira no contexto escolar a informatização, ainda assim, grande parte dos alunos têm acesso às multimídias mais avançadas e moderna. Por isso, se torna mais difícil convencer e submeter os alunos somente ao tradicionalismo dos livros didáticos.

Para tanto, os primeiros passos, é o papel que o professor exerce diante da sociedade em que ele está inserido, papel este que deve ser desenvolvido de acordo com as competências linguísticas que os alunos têm e estão trabalhar para melhoria desta criticidade que o aluno desenvolve após muitas experiências com a língua, que advém da participação dele na sociedade. Pois, o professor se torna ao inserir o digital na escola, promotor de mudanças mediada pelas novas tecnologias.

Isso tem se tornado um verdadeiro desafio diante das práticas então já fincadas no pedagógico escolar, mas que se torna possível se o educador assumir seu papel de influenciador e gerador de novos momentos para o ensino e práticas escolares melhores, ou seja, o primeiro a necessitar de treinamento e inserção no universo digital, é o próprio profissional da educação, pois para que haja inserção dos TICs de maneira acessível e adequada na realidade escolar, é necessário a responsabilidade de cada professor quanto a promoção deste conhecimento, é como BRAGA & MORAES afirma em seu artigo, que,

Na realidade, as TICs, assim como qualquer outro tipo de mediação, trazem soluções e podem também gerar novos problemas. Um dos problemas certamente está no despreparo de muitos docentes que, sendo

usuários precários dos recursos digitais, precisam saber como trabalhar ou ensinar seus alunos a explorarem de forma eficiente esse meio, seja refletindo criticamente sobre os novos modos de produção e leitura hipermodais que a construção de textos no contexto digital promove e demanda (LANDOW, 1997; LEMKE, 2002; BRAGA, 2004), seja explorando os recursos do meio para facilitar a aprendizagem da escrita tradicional, uma vez que essa não deixa de existir e cumprir funções sociais específicas nas práticas cotidianas. BRAGA & MORAES, p. 605.

Porquanto nós como futuros profissionais da educação e os atuantes da área não nos propusermos a essa fidedigna mudança, continuaremos tendo desencontros dentro da própria sala de aula, pois assim como o restante da sociedade, a comunidade discente que participa de redes sociais e tem contato com o universo digital a todo momento, o que possibilita maior interatividade entre professor-aluno-metodologias usadas.

Anexo 3:

Diário online publicado na Plataforma Moodle

Exemplo 1: A-I, Diário virtual, 2012.

**REGÊNCIA 04/05/12**

Em nossa **décima sétima regência** realizada no dia 04 de maio de 2012, os alunos fizeram a produção escrita. Mas antes de começarem, explicamos para eles o que deveriam fazer, ou seja, eles deveriam fazer a retextualização da notícia sobre o bullying que eles tinham lido na aula anterior.

Quando perguntamos a eles, se eles sabiam o que era retextualização, metade da turma disse que sabia. Então perguntamos a eles o que era. Uns dois alunos responderam o seguinte: “*é quando a gente pega um texto e faz outro texto com as palavras da gente*”.

Após ouvi-los, explicamos que eles deveriam transformar a notícia em um artigo de opinião. Os dados principais da notícia deveriam aparecer no artigo deles, contudo, eles deveriam fazer com suas próprias palavras.

Alguns alunos em seus respectivos grupos ficaram sem entender como fazer, enquanto outros, disseram que tinham entendido e partiram para a produção escrita.

Ao vermos que alguns não estavam entendendo, explicamos novamente passo a passo como eles deveriam fazer. Perguntamos se eles estavam com a notícia sobre o bullying que eles tinham pesquisado anteriormente. Eles disseram que sim. Então pedimos a eles, que lessem novamente e que fizesse um artigo de opinião sobre o assunto que constava na notícia, levando em conta, os dados principais da notícia.

Neste dia, por ter faltado alguns alunos, teve grupos que ficaram desfalcados, contendo apenas um aluno. Então, eles pediram para escrever só. Aceitamos, porém, dissemos que somente os que estavam sem os componentes do grupo iriam fazer só, os outros que estavam querendo fazer sozinhos porque não queria ficar com os grupos não seria aceito. Isso porque, os artigos produzidos seriam postados por eles no blog, e a escola não oferece computadores suficientes que cada um deles pudesse usar.

Em vista disso, eles pararam de reclamar e cada um ficou em seus respectivos grupos.