



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

THAÍS NASCIMENTO SANTANA SANTOS

**“É DESAFIO QUE SE FALA?”:
ESTÁGIO, TECNOLOGIAS E AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador

2018

THAÍS NASCIMENTO SANTANA SANTOS

**“É DESAFIO QUE SE FALA?”:
ESTÁGIO, TECNOLOGIAS E AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de doutora ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, na área de concentração em *Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas*, na linha de pesquisa *Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas*.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Bueno Borges da Silva

Salvador

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Thais Nascimento Santana
"É desafio que se fala?": estágio, tecnologias
e aula de Língua Portuguesa / Thais Nascimento Santana
Santos. -- Salvador, 2018.
168 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Bueno Borges da
Silva.

Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2018.

1. Tecnologias Digitais. 2. Formação Docente. 3.
Ensino de Língua. 4. Estágio. I. Silva, Prof.^a Dr.^a
Simone Bueno Borges da. II. Título.

THAIS NASCIMENTO SANTANA SANTOS

**“É DESAFIO QUE SE FALA?”:
ESTÁGIO, TECNOLOGIAS E AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura, Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 18 de dezembro de 2018.

Prof.^a Dr.^a Simone Bueno Borges da Silva – Orientadora _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier _____
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes _____
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. Júlio Neves Pereira _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.^a Dr.^a Suzane Lima Costa _____
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dedico este trabalho aos lindos anjos que Deus me presenteou e confiou.

“Filhos, é para vocês que a mamãe dedica este trabalho, porque vocês dão mais alegria e adrenalina aos meus dias, me fazem entender que os dias são feitos de várias cores, mesmo nos momentos mais difíceis de minha existência.”

A vocês: Thales Dilon e Théo Philipe.

Meus grandes e imensuráveis amores!

AGRADECIMENTOS

De coração feliz, agradeço imensamente a todos que fizeram parte desses quatro anos de crescimento intelectual e pessoal.

Aos meus professores durante o Doutorado,

Discussões valiosas, conversas calorosas, experiências ricas. Quatro delas representam toda a rigidez acadêmica com a leveza de um ser humano: Profa. Dra. Roxane Rojo, Prof.^a Dra. Simone Bueno, Prof.^a Dra. Márcia Paraquet e Prof.^a Dra. Suzane Lima. Pessoas lindas!

A minha orientadora,

Prof.^a Dra. Simone Bueno, que me guiou com tanta segurança nessa trajetória de formação e pelas vezes que saiu do lugar de professora e incorporou uma amiga me fazendo acreditar que daria tudo certo. Obrigada, professora!!

Aos colegas de turma,

Colegas e “amigos do PPGLinc”, assim se chama nosso grupo no What’s, que sobrevive ao tempo e a distância; nossa turma foi especial e será inesquecível;

À Universidade Federal da Bahia – UFBA

E ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Aos secretários sempre prontos e dispostos a nos auxiliar.

À esta Banca Examinadora

Por aceitar a tarefa de dialogar e contribuir para a melhoria do texto e da pesquisa; Obrigada, ao Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier, por aceitar de pronto nosso convite, Prof. Dr. Antenor Gomes, sempre atento a contribuir com nosso crescimento acadêmico, Prof.^a Dra. Suzane Lima, sua atenção ao texto fez e fará grande diferença, Prof. Dr. Júlio Neves Pereira, por estar sempre à postos em contribuir grandemente, à Prof.^a Dra. Simone Bueno, pelas intervenções e devolutivas necessárias.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Por ter me proporcionado esse tempo de formação PPG, pela concessão da Bolsa PAC - Programa de Apoio a Capacitação Docente/Técnica.

Ao Colegiado de Letras e aos colegas-amigos,

Sou privilegiada por contar com o apoio e a credibilidade de vocês todos. Em especial, Antenor, Girleide, Graciélia, Crizeide, Bárbara, Patrícia, Márcia e Ana Carolina.

Aos alunos de estágio, sujeitos da pesquisa

Foi de fundamental importância ter estado com vocês durante esse tempo. Obrigada, meninos e meninas de Estágio III, turmas de 2016 e 2017.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A DEUS, por realizar meus sonhos antes que eu mesma os tivesse.

Aos meus pais, início de tudo para mim, apoio incondicional às minhas escolhas, Dona Lourdes, mulher forte e corajosa, Sr. Pedro, amor e paciência, sempre acreditaram em mim.

A Alexandre, pelo apoio sempre em tudo que quero estudar, trabalhar e por me acompanhar em todas as loucuras acadêmicas. 18 anos de dedicação e admiração!

Às minhas avós (uma in memoriam), lindas mulheres, que em seu tempo e do seu jeito souberam dar amor e exemplo de muita garra: D. Francisca e D. Maria Mateus.

À minha amiga, e sempre sogra, que mais parece uma mãe, D. Maria, pela atenção dedicada a mim, Thales Dilon e Théo Philipe.

À minha irmã e comadre, Ilca Sinara, mãezona dos meus filhos. Todo amor de tia e Dinda dispensado a nós, sempre.

Ao querido, Nando, repito as palavras, um "Gigante" amigo! Também titio e Dindo, que posso contar sempre que preciso.

A Mawelber, nosso Binho, meu filho mais velho, filho de coração... ele nos adotou e nós a ele.

Ao anjo de Thales Dilon e Théo Philipe, em Salvador, minha amiga Cristina (e sua família), que nos trouxe cuidados e alegrias diárias desde quando recebemos Theozinho. Foi mais que babá, foi amiga e conselheira espiritual.

Tais Cardozo, outra benção em nossas vidas! Obrigada pelos cuidados dedicados a nós e em especial às crianças enquanto eu me dedicava à escrita do texto. Sua religiosidade me traz paz.

Em outrora, disse: “Às amigas Paraibanas, que não hesitaram desde o início em caminhar comigo, principalmente depois que voltei para a Bahia, Elizabeth e Luciana”, ainda não consegui imaginar minha trajetória sem o apoio de vocês, amigas-irmãs. Já se passaram tantos anos e nada mudou entre nós. Amigas, mereço vocês e vocês me merecem... rsrs

Acrescento Rinaldo, Isadora e Ilanna, por se espalharem em minha casa sempre que eu precisava de um pouco mais de alegria e movimento. Obrigada, família!

Aos compadres, Alex, Lara e a meu amorzinho Heitor, carinho contínuo e apoio constante, antes e muito mais que compadres, AMIGOS!

Às minhas amigas de sempre, em todas as horas, perto ou longe: Maristela (Maul) e Sidnei (Ney). A sinceridade das palavras, as minhas (ino)portunas ligações de choro e de sorriso, as palavras do sim e do não, outro dia do talvez, só vocês para me aguentarem em constante mudança.

Agradecimento muito especial também a minha amiga Vere, Verena Abreu, para Dillon, tia Verena. O que seria de mim sem essa amiga que me foi presenteada num evento acadêmico, depois reencontrada no doutorado? Levarei você para minha vida. Aguarde-me, amiga, rsrs. Nossas conversas, acadêmicas e pessoais, foram de uma diferença na minha vida, que nem sei explicar.

Às amigas de todas as horas pessoalmente ou virtualmente. Obrigada, Valéria Rios (Val) pegando na minha mão na escrita e me levando no colo com o coração, Conceição (Ceixa) sempre cuidando das minhas dores, Aline Novaes, vocês só me surpreendem. Do pessoal ao acadêmico. Sempre cuidando de mim de maneira integral.

À Criz (Crizeide Freire) minha amiga desde sempre, ela que me vê com olhos de admiração, carinho e cuidado. Sua participação em consentir que eu coletasse e gerasse os dados com os alunos de estágio foi imprescindível.

Ao casal de primos e amigos, Risvaldo e Fábria, tão pai e mãe de meus meninos! E ao mais novo membro dessa família: João Pedro (no prelo, rs). Todos tão do meu coração!

Ao querido primo-irmão Pe. José Elton pela amizade, carinho, sobretudo, pela cumplicidade de sempre. Meu irmão! Meu amor, meu xodó! Meu porto sempre seguro.

A todos esses e mais gentes que não citei, meu carinho e respeito, minha gratidão!!

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa que transita entre a universidade e a escola de Educação Básica como locais de formação do aluno do curso de Letras. Na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, de Jacobina, o curso de Letras forma os futuros profissionais da área de Língua Portuguesa e, para tanto, o componente curricular Estágio Supervisionado é obrigatório a todos os discentes do curso. Foi nesse contexto que desenvolvemos um estudo cujo objetivo foi identificar se e como os documentos oficiais do Curso de Letras da UNEB – Jacobina orientam, fomentam e estimulam os estudantes em formação a inserirem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em seu planejamento e em sua prática de ensino. No âmbito desse objetivo geral, trouxemos como objetivos específicos: a) analisar a presença das TDIC no planejamento e na prática pedagógica de estágio dos estudantes do curso de Letras da UNEB - Jacobina; b) comparar o discurso e a prática pedagógica dos estudantes da disciplina Estágio do curso de Letras da UNEB – Jacobina quanto à importância do uso das TDIC no ensino de língua. A pesquisa se concretizou a partir de ações metodológicas nas quais utilizamos instrumentos de pesquisa híbridos, tais como: coleta de documentos (documentos institucionais, plano de aula dos estagiários e textos reflexões sobre a prática de ensino produzidos pelos estagiários), entrevista aberta, aplicação de questionários, observações de aulas do estágio registradas em notas de campo. Essa é, pois, uma pesquisa qualitativa que segue preceitos interpretativistas e filiada ao campo da Linguística Aplicada. A base teórica que orienta o olhar para este estudo centra-se na discussão sobre tecnologias (CUPANI, 2011; FOUCAULT, 2004), cultura digital, (CANCLINE, 1996, 1998; SANTAELLA, 2003, 2007), Letramentos e multiletramentos (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009, 2011, 2012, 2013) e multimodalidade (QUINTANA, 2012) e (QUINTANA, SOUZA & PEREIRA, 2015). Desse modo, este estudo nos mostrou que do ponto de vista dos documentos regimentais, observam-se poucas instruções que possam garantir um enfoque mais consistente relativos às práticas formativas que incluem as tecnologias educacionais. E nas práticas dos alunos, encontramos mais investimentos, mesmo considerando uma formação que empreende pouco o trabalho com as tecnologias e contextos que dificultam o uso dos instrumentos tecnológicos nas escolas de Ensino Fundamental II, percebemos que os estagiários conseguem planejar e desenvolver metodologias que avançam para além da perspectiva tradicional do ensino de língua, no que diz respeito aos usos e produção dos novos gêneros da cultura digital, enfrentando as limitações que advêm da formação e do contexto escolar.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Ensino de Língua. Estágio.

ABSTRACT

This Dissertation aims at discussing the experience of the undergraduate students of the Letter graduation course (Portuguese) from the Bahia State University (UNEB) during their traineeship in basic education schools. This Dissertation presents the results of a study that transit between university and basic education. At UNEB - in Jacobina, Bahia - the Letters graduation course is responsible for the education of future professionals of Portuguese Letters, therefore, a period of supervised traineeship is mandatory for all the students. In this context, we carried out a research identify if and how the official documents of the UNEB - Jacobina Letters Course guide, foster and encourage students in training to insert Digital Information and Communication Technology (TDIC) in their planning and teaching practice. This study also sought to a) to analyze the presence of TDIC in the planning and in the pedagogical practice of internship of the students of the course of Letters of the UNEB - Jacobina; b) to compare the discourse and the pedagogical practice of the students of the discipline UNEB - Jacobina Language Course internship regarding the importance of using ICT in language teaching. In order to understand that relation we employed hybrid research tools, such as document collection (Institutional documents, the trainee's lesson plan and pondering texts about their practice) open interview, questionnaire, and notes about the observation of traineeship classes. It is a qualitative research, which relies on interpretation, associated with the field of applied linguistics. The theoretical orientation of this study is focused on technology (Cupani, 201; Foucault, 2004), digital culture, (CANCLINE, 1996 e 1998; SANTAELLA, 2003 e 2007), literacy and multiliteracy (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009, 2011, 2012, 2013) and multimodality (QUINTANA, 2012) and (QUINTANA, SOUZA & PEREIRA, 2015). Therefore, this study has shown that, considering the regimenting documents, there is little instruction regarding the assurance of a consistent focus on the educational practices that incorporate the educational technologies. By the other hand, we noticed in the trainee's practice a high interest on this topic, despite the flow on their education, which hinder the use of the technological instruments on middle and Junior-High schools. Hence, we perceived on the trainees an ability to employ in their planning and practice methodologies that goes beyond the traditional perspective of language teaching, despite the limitations of the *curriculum* and the school context.

Palavras-chave: Digital Tecnology. Language Teaching. Traineeship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização dos <i>Campi</i> UNEB	42
Figura 2 - Fachada do <i>Campus</i> IV Estação, UNEB-Jacobina	44
Figura 3 - Frente da UNEB – <i>Campus</i> Catuaba, UNEB.....	45
Figura 4 - Fachada do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda	50
Figura 5 - Localização do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda.....	51
Figura 6 - Evolução do IDEB – Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda.....	52
Figura 7 - Gráfico da proposta de uso das tecnologias pelos estagiários 2016.....	57
Figura 8 - Esquema do processo de consumo tecnológico.....	85
Figura 9 - Fluxograma do Curso de Letras.....	113
Figura 10 -Ementa de Prática Pedagógica I.....	116
Figura 11 - Ementa de Prática Pedagógica II.....	117
Figura 12 - Ementa de Prática Pedagógica III.....	118
Figura 13 - Ementa de Prática Pedagógica IV.....	119
Figura 14 - Ementa de Estágio I.....	120
Figura 15 - Ementa de Estágio II.....	121
Figura 16 - Ementa de Estágio III.....	122
Figura 17 - Ementa de Estágio IV.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios no curso de Letras, Campus IV.....	49
Quadro 2 – Levantamento das temáticas trabalhadas nos Estágios II, III e TCC (2016).....	55
Quadro 3 – Perfil dos colaboradores (2016).....	58
Quadro 4 - Levantamento das temáticas trabalhadas nos Estágios II, III e TCC (2017).....	62
Quadro 5 - Questões norteadoras da entrevista.....	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 QUANDO A HISTÓRIA DA PESQUISADORA E DA PESQUISA SE MISTURAM...	27
2.1 E CRESCIA PROFESSORA, QUEM NASCEU DE UMA PROFESSORA...	29
3 OS CAMINHOS TRILHADOS, OS CONTEXTOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	37
3.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	37
3.2 OS CONTEXTOS DA PESQUISA: A UNEB E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
3.2.1 A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o Campus IV	41
3.2.2 A escola de estágio: Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda	49
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	54
3.3.1 Os sujeitos do grupo I: alunos de Estágio de 2016	54
3.3.2 Os sujeitos do grupo II: alunos de Estágio 2017	59
3.3 CONSTRUÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS	64
3.3.1 Os dados documentais.....	65
3.4.1 As entrevistas	66
3.4.2 As observações de campo	69
4 TECNOLOGIAS, CULTURA DIGITAL E LINGUAGENS NO ENSINO: ENTRELUGARES	71
4.1 TECNOLOGIAS: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA	71
4.1.1 Cultura em contextos de uso e produção tecnológica.....	83
4.2 A LINGUAGEM EM TEMPOS DIGITAIS: LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE.....	88
4.3 BNCC: UMA PRESCRIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS	100
5 A UNEB E O CURSO DE LETRAS COMO AGENTE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO USO DAS TECNOLOGIAS.....	107

5.1 O QUE DIZ O DOCUMENTO QUE REGE A UNEB SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO?	108
5.2.1 As tecnologias nos Componentes Curriculares do Eixo de Formação Docente do Curso de Letras.....	115
6.1 DA UNIVERSIDADE ÀS ESCOLAS: OS ANSEIOS E AS PRÁTICAS DOS ESTAGIÁRIOS	124
6.2 O ESTÁGIO DE REGÊNCIA NAS ESCOLAS: PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	133
7 CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXOS	154
ANEXO A - Regras de Transcrição Utilizadas	154
ANEXO B - Exemplo de Projeto de Estágio.....	158
ANEXO C - Exemplo de Sequencia Didática	165

1 INTRODUÇÃO

As novas tecnologias, tais como as percebemos e usamos em nossa sociedade atual, têm sido cada vez mais necessárias para nossas atividades diárias. A exemplo de que a maioria das áreas em que atuamos, senão todas, lançamos¹ mão de tecnologias e não quaisquer tecnologias, aqui me refiro às “novas tecnologias” ou como são também chamadas, “tecnologias digitais”.

Essa cultura do uso das tecnologias digitais tem nos colocado em uma posição de sujeitos cada vez mais usuários das mesmas. Isso é notório à medida que vivenciamos, ao mesmo tempo, situações em que tais tecnologias nos permitem resolver os problemas cotidianos com mais facilidade, como também, aquelas situações em que as tecnologias se tornam entraves para a resolução de problemas e, principalmente, ao desenvolvimento dos sujeitos que têm pouco acesso elas.

Acreditamos na complexidade dessas premissas e na quantidade de variáveis que circundam essas reflexões e entendemos, por isso, que no panorama atual a escola precisa fazer parte destas mudanças, acompanhando o desenvolvimento das tecnologias, ou ainda sendo ela mesma um lugar de confluência dessa cultura digital que hoje vivenciamos. Entretanto, para que a escola seja protagonista também no que se refere às tecnologias digitais, é preciso que, antes de quaisquer outras ações, formem-se professores que construam novas metodologias de ensino, inserindo em suas práticas a dimensão tecnológica consoantes aos avanços contemporâneos.

Por essa razão, me propus, neste trabalho de pesquisa, lançar um olhar sobre os usos das tecnologias na educação, mais especificamente no âmbito da formação de professores de Língua Portuguesa, observando a inserção das tecnologias digitais nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, nas aulas planejadas e desenvolvidas por estagiários do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus de Jacobina.

¹ Para apresentar as discussões que empreendemos neste trabalho, utilizaremos a 1ª pessoa do singular e a 1ª do plural em razão de que em algumas situações me refiro a mim mesma como pesquisadora e docente, e em outras não falo apenas por mim, mas considero um coletivo representado no meu discurso.

É preciso reconhecer que ensinar e aprender a língua não têm sido tarefas fáceis. Na verdade, nunca o foram, mas atualmente temos nos dado conta de questões que complexificam essas tarefas um pouco mais. E para completar a cadeia de complexidade, falar e escrever sobre esses processos também são um grande desafio. Entretanto, é necessário seguir o caminho tentando contribuir, refletindo e, se possível, apontando possibilidades de trabalhos que nos ajudem a lidar com os desafios de fazer da escola o lugar não só do uso, mas das inovações relativas às tecnologias digitais.

Nesse contexto, reconhecemos que muitas são as causas e as ordens que implicam na complexidade de ensinar, aprender e refletir sobre esses processos didáticos: teorias que regem os conceitos de língua(gem), os caminhos que o ensino pode tomar na prática de sala de aula, teorias que orientam esse ensino, o perfil do aluno hoje inserido na cultura cibernética, móvel, tão distante das práticas escolares mais tradicionais. Consideramos também como fatores preponderantes a essa discussão, questões que envolvem a estrutura da escola para dar o apoio aos alunos e professores na busca de práticas de ensino cujas propostas sejam trabalhar com ou através das tecnologias digitais. Esse amparo tecnológico e logístico do sistema escolar, seja ele vindo do poder público ou da própria escola², tem fundamental importância no papel que exerce o professor, quando se propõe a inovar suas práticas e atender a essa demanda digital, tanto dele como docente, quanto dos alunos que anseiam por materiais menos tradicionais para a aprendizagem da língua e que estejam mais próximos das práticas de linguagem com as quais convivem fora da escola.

Diante disso, escolhemos algumas dessas implicações para nortear nossa discussão e tentar ajudar a compreender um pouco melhor o campo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa em nosso tempo, no que diz respeito às relações com as tecnologias digitais. É preciso que fique claro, no entanto, que pretendemos discutir o ensino da Língua Portuguesa mediado pelas tecnologias digitais não apenas focando os aspectos que dizem respeito aos professores e alunos propriamente, mas queremos discutir o tema também como parte de uma questão política mais geral. Podemos, inclusive, nos questionar diante do contexto

² Nos parece que o poder público, de modo geral, responderia pelo aparelhamento das instituições. Quando falamos da escola, pensamos no apoio logístico e nas ações que viabilizam o trabalho pedagógico.

educacional em que vivenciamos, atualmente, se ao poder político, organizador de um sistema ideológico, e também hegemônico, interessa que as nossas escolas, especialmente as públicas, sejam palco de transformação em que a tecnologia pode potencializar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, criar expertises em relação às tecnologias digitais.

Em função desse exercício de poder pela inércia de algumas ações necessárias por parte do poder público dentro dos ambientes escolares em relação aos usos das tecnologias, existem outras alternativas às quais podemos nos valer e uma delas é a formação dos docentes de Língua Portuguesa. Nesse caso, encontro-me num lugar privilegiado de formadora de professores dentro do ambiente universitário, onde trabalho diretamente com as disciplinas pedagógicas, a saber: Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado. Uso o termo privilegiado, porque, mesmo com os desencantos no trabalho de formação docente, é importante reconhecer esse lugar como *lócus* de ações que podem contribuir com a potencialização das tecnologias digitais na escola pública de forma crítica.

E pensando nas práticas atuais nas escolas de Educação Básica, não podemos negar que o ensino de língua tem se valido de muitas estratégias para dar conta da proposta de inovar e acompanhar as tendências tecnológicas que influenciam na rotina, nos gostos, nos prazeres e na criticidade dos alunos dessa era digital. Além disso, e na mesma direção, cresce o interesse das crianças e dos jovens por textos imagéticos, imagético-verbais, e demais textos multimodais³.

Defendemos que tais textos, os quais circulam habitualmente nos meios digitais, precisam encontrar eco também na escola, ou principalmente nela, para que os estudantes, sujeitos de aprendizagem, possam ser capazes de compreendê-los e produzi-los criticamente à medida que sua leitura e produção forem requeridas nas situações de comunicação em que estiverem envolvidos. Isso nos remete à emergência de uma nova pedagogia que dê conta destes propósitos, a saber, a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012) que, conforme aprofundaremos adiante, tenta contemplar a diversidade cultural e de linguagens na escola.

A discussão em torno dos gêneros discursivos próprios da rede (internet), do uso da linguagem digital é, portanto, cada vez mais necessária, considerando a

³ Para Kress e Van Leeuwen (2001), os textos são sempre multimodais. Entretanto, destacamos o conceito para evidenciar os textos que envolvem, além da linguagem verbal, a imagética, o movimento, sons e cores etc.

(re)invenção dos modos de se produzir/dizer algo. Nesse caminho, a escola tenta constantemente se inserir nos contextos tecnológicos, produzindo situações e materiais que favoreçam a inserção do estudante nesse universo, de forma crítica. Assim também, nesse mesmo intento, verifica-se uma larga produção de novos materiais didáticos considerados inovadores, na tentativa de alcançar esse objetivo atual da escola, qual seja, o de atender às demandas dos alunos usuários das novas tecnologias.

Essas premissas sinalizam para os esforços que precisam ser empenhados para que tanto os recursos tecnológicos quanto o trabalho com as diversas semioses entrem na escola de maneira a ir ao encontro dos usos das linguagens que os alunos já o fazem no cotidiano, mas precisam aprimorar, refletindo e sistematizando conhecimentos sobre os mesmos no que diz respeito ao uso e a reflexão dos textos.

Nossas interações têm sido permeadas por uma diversidade de usos da linguagem, desde os modos de produção às formas de expressão, até os meios pelos quais são utilizados e publicados. Essa dinâmica percebida na sociedade contemporânea mudou muito ao longo dos anos, pois cada época indica e exige formas diferentes de se materializar a linguagem.

Há algum tempo, pouco mais de duas décadas, víamos, com muito espanto, a transformação de uma cultura midiática, advinda da cultura de massas, para uma cultura digital que, nos dias de hoje, é fenomenalmente predominante. Estamos, ainda que seja midiática e digital, numa cultura da mobilidade (SANTAELLA, 2007). Tudo isso parece (e é) muito complexo, mas também evidente. Além de assinalar essas mudanças, podemos concordar que existe uma outra ordem, que é a da mistura dessas culturas. Ainda segundo a mesma autora, não se trata apenas de uma mudança, mas de uma reconfiguração cultural que, ao invés de apenas mudar de uma lógica para outra, configura-se em uma mistura de várias culturas, sendo evidenciadas na sociedade. Essa é uma característica típica da contemporaneidade.

Entendo que se faz necessário levantar alguns aspectos que auxiliem a reflexão aqui proposta sobre a sociedade da informação e a transmutação das culturas, seguido das tecnologias na escola e os sujeitos que nela se apresentam.

Percebemos que existe uma relação direta entre as interações, usos da linguagem, com as culturas que se constituem na sociedade. Essa relação muito nos interessa, pois é localizando o meio cultural, seja ele, das massas, midiática, digital,

da mobilidade, ou vários ao mesmo tempo, que entenderemos como alunos e professores inseridos e se reconhecendo nesses meios tecnológicos e multimodais de produção da linguagem.

Como professora de Estágio no Curso de Letras da UNEB, Campus IV, interessou-me, neste trabalho, entrar no campo da produção das linguagens por professores-estagiários do curso de Letras em suas práticas de ensino na escola de Educação Básica, para alunos desse segmento, considerando que essas linguagens com uma diversidade de semioses, ou seja, os textos imagéticos, imagético-verbais - os que são produzidos com som e imagem juntos -, podem ser reconhecidas como multimodais, sejam elas oriundas dos ambientes escolares ou produzidas e utilizadas fora da escola. A escolha desses sujeitos de pesquisa - os estagiários do curso de Letras - se deu por minha crença de que eles sejam, muitas vezes, mediadores dos multiletramentos na sala de aula, ao passo em que também aprendem com os alunos que assumem o papel de sujeitos autônomos de uso das linguagens em suas relações sociais. Além disso, os alunos - estagiários da atualidade, nativos digitais - têm uma relação com as tecnologias bastante específica e mais próximas da cultura digital vivenciada pelos estudantes da Educação Básica. Estamos falando de duas gerações imersas nas tecnologias digitais, muito mais do que as anteriores, cuja realidade digital estava tomando corpo nas sociedades, mas com presença menos predominante do que podemos observar atualmente.

Meu interesse por pesquisar uma temática que versa sobre a linguagem que interessa aos alunos (neste trabalho no contexto das tecnologias digitais) e as práticas de leitura e escrita na escola têm sido constante, pois na formação inicial do curso de Letras, a disciplina de estágio é um dos componentes responsável por aproximar esses dois campos: o da linguagem digital e o do ensino de língua. O passo seguinte se deu quando, no trabalho com a formação dos alunos de Letras, em concomitância com a participação do Grupo de Pesquisa Cultura Visual, Educação e Linguagens (CULTI-VI), no DCH – IV, UNEB, em Jacobina (interior da Bahia), submetemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) o projeto de pesquisa *Gêneros textuais e multimodalidade: propostas e contribuições para o ensino e aprendizagem de português*.

Por entender que, mesmo depois da pesquisa acima ter sido concluída, o estudo ainda era embrionário e que requeria um aprofundamento, sendo a ele

acrescentadas outras perspectivas de estudo da multimodalidade, a proposta anterior foi se transformando em uma pesquisa de doutorado. Naquele momento, já começávamos a enveredar por caminhos que, até o momento, não tinham sido de meu interesse, para os estudos da multimodalidade e das práticas de letramentos – novos e multiletramentos - também em contextos de usos da linguagem em meios digitais no ensino de língua.

Essa discussão sobre as tecnologias utilizadas por professores e alunos nos remete ao ensino de língua e ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Tal reflexão nos permite também entender que cresce cada vez mais a inquietação e o interesse em se trabalhar com textos cujos suportes são de ambientes digitais. Isso se dá em função de os sujeitos – tanto os estagiários quanto os alunos da escola de Educação Básica – serem usuários dessa linguagem tecnológica, pois estão cotidianamente em contato com esses textos do meio digital. Como exemplo, podemos citar os vídeos, os *clips* de músicas, os *remixes*, as narrativas curtas, as *fanfics*, os *memes*, entre outros textos com os quais e pelos quais os estudantes interagem, produzindo sentido para si e para o mundo ao qual estão imersos.

Cabe lembrar que os novos contextos sociais de uma era tecnológica têm influenciado expressivamente a produção de gêneros inovadores. Assim, interessa-nos entender essas relações no contexto de ensino da Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento de práticas mais críticas e significativas. Por isso, cremos que essa produção pode ocorrer dentro da aula de língua, caso as proposições sejam voltadas para o trabalho com as tecnologias e os multiletramentos, considerando metodologias inovadoras que aproximem os alunos dos usos da linguagem que eles se interessem ou que precisem fazê-lo.

Acerca dessas mesmas questões, é importante mencionar o que dizem Moita-Lopes e Rojo (2004) sobre multiletramentos:

Os letramentos multissemióticos [são] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses, que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários à linguagem, tendo em vista, os avanços tecnológicos, as cores, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador, em muitos materiais impressos que tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta

dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES & ROJO, 2004, p. 107).

Tal afirmação ratifica o quanto esses multiletramentos têm sido exigidos nas interações sociocomunicativas, especialmente quando se usam as tecnologias digitais. Um exemplo que merece destaque são as imagens, fortemente usadas e estimuladas nessa era digital e que precisam ser lidas e compreendidas adequadamente. O uso de imagens é uma das características marcantes da maioria dos textos que são produzidos com fins comunicativos e informativos digitalmente.

Assim, no intuito de apontar as contribuições das discussões atuais sobre cultura digital, tecnologias e práticas sociais de uso das linguagens (multimodalidade e multiletramentos), definimos algumas questões norteadoras, as quais nos guiaram nesta pesquisa, a saber:

a) Os documentos oficiais do Curso de Letras da UNEB – Jacobina orientam, fomentam e estimulam os estudantes em formação a inserirem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em seu planejamento e em sua prática de ensino?

b) O graduando do curso de Letras da UNEB – Jacobina tem inserido em seu planejamento e em sua prática pedagógica de estágio as TDIC?

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa identificar se e como os documentos oficiais do Curso de Letras da UNEB – Jacobina orientam, fomentam e estimulam os estudantes em formação a inserirem as TDIC em seu planejamento e em sua prática de ensino. Nesse âmbito, trazemos como objetivos específicos: a) analisar a presença das TDIC no planejamento e na prática pedagógica de estágio dos estudantes do curso de Letras da UNEB - Jacobina; b) comparar o discurso e a prática pedagógica dos estudantes da disciplina Estágio do curso de Letras da UNEB – Jacobina quanto à importância do uso das TDIC no ensino de língua.

Assim, esta pesquisa visa a entender, discutir e problematizar a relação entre o que a academia discute, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa mediado pelas tecnologias digitais, e como essas ações da universidade formadora de professores influenciam na prática de ensino.

Sobre as decisões metodológicas tomadas a propósito dos objetivos desta pesquisa, este estudo se insere no campo de pesquisas qualitativas interpretativistas

e é composta por um conjunto de dados híbridos, gerados a partir de uma diversidade de instrumentos, quais sejam: coleta documental, questionários, entrevistas e a observação da prática dos alunos.

O conjunto de dados documentais se compõe dos seguintes regimentos e ementas respectivamente: Regimento Geral da UNEB, Regimento Geral de Estágio da Universidade, Regimento Setorial de Estágio do curso de Letras do Campus IV de Jacobina e ementas/programas de Prática Pedagógica e Estágio, bem como dos planos de aulas dos estagiários sujeitos desta pesquisa e das memórias reflexivas produzidas pelos estagiários.

Quanto aos questionários aplicados neste estudo, o primeiro teve por objetivo levantar informações sobre o que os alunos de Estágio III, de 2016, fizeram como proposta para o momento de regência e o que eles estavam propondo como pesquisa para a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Nesse momento, minha intenção foi a de entender quais alunos já tinham trabalhado ou queriam realmente incluir as tecnologias nas experiências de estágio, pois, a partir dessas informações, eu teria como selecionar os sujeitos com quem eu faria a entrevista. O segundo questionário foi aplicado na turma de Estágio III, de 2017, também com esse propósito de coletar informações pontuais sobre a perspectiva de trabalho com as tecnologias em sala de aula no momento da prática de estágio – a regência.

A entrevista foi realizada com três estudantes estagiários da turma de 2016 que manifestaram interesse, no questionário mencionado, em trabalhar as tecnologias, cujo objetivo foi ouvir deles sobre a experiência no Estágio II e como estava acontecendo no Estágio III, pois estavam iniciando a regência naquele período. A entrevista feita com esses três primeiros sujeitos também nos possibilitou construir dados sobre o que exatamente, partir da fala deles, pretendiam e como acontecia a relação entre o que eles planejaram para os estágios e o que conseguiam efetivar, considerando a realidade da universidade e da escola onde estavam desenvolvendo os estágios.

Não fizemos entrevista com a turma de 2017, pois entendemos, a partir de uma indicação da professora de estágio da universidade, que alguns alunos que não expunham as tecnologias como propósito de trabalho em seus projetos, por vezes, o faziam nas sequências didáticas ou nas aulas. Assim, fizemos as observações das aulas de cinco estagiários, registradas em notas de campo.

O fato de termos ido a campo, em dois momentos, 2016 e 2017, se deu por uma necessidade de obtenção de dados mais específicos sobre o que acontecia em sala de aula no momento do estágio em relação às aulas planejadas, com base nas tecnologias digitais, uma vez que a coleta de 2016 trouxe poucos dados a esse respeito. Assim, uma segunda oportunidade de contato, agora com outros sujeitos, de outra turma do curso de Letras, nos possibilitou observações nas salas de aula dos estágios de Regência no Ensino Fundamental (EF) II em uma das escolas *lócus* dessas práticas de ensino – O Colégio Gilberto Dias de Miranda (COMUJA), com mais dados sobre o uso das tecnologias digitais nas aulas dos estagiários.

Esse conjunto de dados nos permitiu importantes inferências sobre o que e como a formação inicial pode funcionar como suporte para a construção do conhecimento rumo a uma mudança metodológica, considerando as prováveis inclusões de conteúdos que possam possibilitar as discussões necessárias sobre as tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem. E em consequência dessa formação, pudemos pensar, também, em como se dá a inclusão das tecnologias nos planejamentos - projetos e sequências didáticas. E como explicitado acima, ainda depois desse conjunto de dados documentais, a observação das aulas dos estagiários nos serviu para entender, após os planos, alguma inserção das tecnologias, entendendo como se efetiva em sala de aula e como o ensino da Língua Portuguesa é afetado por ela.

Para orientar as discussões aqui propostas os conceitos de tecnologias (CUPANI, 2011; FOUCAULT, 2004), cultura digital, (CANCLINI, 2005; 2011; SANTAELLA, 2003, 2007), multiletramentos (ROJO, 2009, 2011, 2012 e 2013) e multimodalidade (KRESS & VAN LEWEEN, QUINTANA, 2012 e SOUZA & PEREIRA, 2015) aplicados ao ensino de língua.

Quanto à organização desta tese, no intuito de apresentar as discussões empreendidas, a *Introdução* traz o contexto desta pesquisa, as questões de investigação, os objetivos geral e específicos, o conjunto de dados utilizado e alguns aspectos mais gerais do desenvolvimento do trabalho.

No Capítulo 2, *Quando a história da pesquisadora e da pesquisa se misturam...* memorei a minha trajetória discente e docente até o momento atual em que me encontro como professora de estágio, pesquisadora e aluna do doutorado, refletindo sobre a vinculação da pesquisa com a minha profissionalização como docente e com meu interesse nas tecnologias digitais para o ensino da Língua Portuguesa.

No capítulo 3, denominado *Os caminhos trilhados, os contextos e os sujeitos da pesquisa*, abordamos aspectos relacionados à metodologia. Apresentamos, também, o contexto da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e do local em que a investigação se deu.

No Capítulo 4, nomeado de *Tecnologias, cultura digital e linguagens no ensino: entrelugares*, discutimos alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Além de promovermos reflexões sobre os multiletramentos e a multimodalidade.

No Capítulo 5, *A UNEB e o curso de Letras como agente da formação docente no uso das tecnologias* apresentamos a análise de dados eminentemente documentais, buscando responder ao questionamento sobre a presença de conteúdos sobre tecnologias na formação inicial do curso de Letras que a UNEB oferece.

Ainda de caráter analítico, temos o Capítulo 6, *As vozes dos alunos de estágio na formação: anseios, práticas e reflexões. Da universidade para a escola: então o aluno agora é professor?*. Nele, propomos uma discussão voltada às práticas de estágio cujo aluno passa a ser o docente que planeja, ministra e reflete sobre as aulas de Língua Portuguesa e o uso das tecnologias digitais para o ensino.

E, por fim, na Conclusão, retomamos os resultados e expomos algumas reflexões decorrentes da pesquisa e do tratamento dos dados a respeito do tema enfocado neste trabalho.

2 QUANDO A HISTÓRIA DA PESQUISADORA E DA PESQUISA SE MISTURAM...

“Falar de uma trajetória poderia ser mais fácil, já que falamos de nós mesmos nesse gênero de texto.

Talvez isso é que dificulte, o falar, o contar, o descrever e o refletir nossas próprias escolhas”.

(Thaís Nascimento)

Desde sempre, me ensinaram que para escrever um texto acadêmico eu deveria - sim, ‘deveria’ - me retirar de cena e olhar com distanciamento maior possível para o objeto ao qual me debruçaria na escrita. E sabe que incorporei, de tal forma que, neste exato momento, sinto dificuldades de escrever sobre o que eu mesma faço, embora seja necessário, porque o meu fazer está implicado neste estudo. É, sou professora da UNEB, pesquiso sobre as atividades dos meus alunos em formação durante a graduação nas disciplinas em que atuo como professora-formadora e me deparo com um velho e grande empecilho: o de falar sobre um contexto que me é íntimo, próprio, conhecido.

Pergunto-me, então: como aplicar a premissa do distanciamento? No entanto, a essa altura da vida acadêmica, não pelo tempo e sim pelas experiências, entendo que minha pergunta não seria essa da aplicação do que me ensinaram, mas da mudança de questão para saber como redizer sem me distanciar, refletindo, entendendo e produzindo um trabalho que me proporcione segurança suficiente para defender ideias que contribuam para a minha atuação e a de outros do mesmo *metier*, no qual minha imersão é fator inerente e de suma importância. Então, penso que memoriar minha história de vida profissional é, aqui, uma forma de entender minhas próprias escolhas como pesquisadora, pois,

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. (SOUZA, 2007, p. 63)

Tenho pensado sobre isso e, não obstante, encontro muitas vezes meu corpo fechado para tais transgressões. Não desisto, porém, porque acredito no que é feito com muito trabalho e muitas aprendizagens. Nesse caso, reaprender a escrever, no campo da cultura científica, não mais negando a minha existência direta nas reflexões que empreendo, mas considerando-as inteiramente. Como me posicionar no texto, como trazer as perspectivas teóricas para mim mesma e entendê-las como caminho a ser aprendido e reconstruído a partir de um eu que pensa, deseja e existe juntamente com o objeto estudado e que está diretamente implicado nas minhas experiências de vida, nesse objeto de pesquisa?

Assim, entendo, como Souza (2007) que,

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 63-64)

Portanto, memoriar foi um dos caminhos escolhidos por mim para a pesquisa de sujeitos que ensinam e aprendem no decorrer de toda uma vida, que estão ao mesmo tempo ensinando e aprendendo na formação inicial. Como eu estou sempre aprendendo e ensinando no decorrer da minha carreira docente.

Para tanto, é necessário acreditar e investir num paradigma que inova a forma de conceber a pesquisa, como leitora, mas especialmente como produtora de uma escrita que emerge da subjetividade do sujeito que enxerga os colaboradores da pesquisa com seu modo particular de observar, de pensar seu objeto de pesquisa e seu campo de ação. E na mesma direção do que pensa Souza (2007), acredito também que,

A principal implicação do paradigma hermenêutico/ compreensivo para a produção de conhecimento é a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano, ao mesmo tempo em que reconhece a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo. Nestes termos, a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo. (SOUZA, 2007, p. 64-65)

Por isso, vamos seguir esse caminho de memoriar, observar, analisar e compreender situações que estão eminentemente ligadas e inerentes ao ser que se coloca como aprendiz da docência. Para tanto, inicio pela minha aprendizagem e os meus vários caminhos para chegar à docência, falando de mim como aluna e professora que se apaixonou por esse universo de gente que ensina e aprende.

2.1 E CRESCIA PROFESSORA, QUEM NASCEU DE UMA PROFESSORA...

Inicio minha trajetória profissional com experiências docentes na Educação Infantil, quando na finalização do Magistério (Formação do Ensino Médio) fiz um estágio na sala de crianças de quatro anos, no Centro Educacional Cenecista, em 05 de julho, colégio no qual também estudei durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Eu poderia dizer que essa foi minha primeira experiência como docente, mas muito antes estive sempre e todo tempo vivenciando práticas do ensinar com o que a Professora Lourdes fazia. Ela, minha mãe, professora. Meu maior exemplo de docência e de interesse em sempre ser melhor professora do que já era. Em procurar o que havia de novidade e interessante para que os alunos aprendessem mais e melhor. Dos seus intentos, recordo-me que ela queria sempre algo que chamasse a atenção dos alunos para tais aprendizagens e que os seus alunos aprendessem para ter uma vida melhor, visto que eram alunos da escola pública e filhos de pais sem muitos recursos financeiros. Era e é uma realidade bem cruel, a da escola pública no nosso Brasil.

Então, eu, filha de professora e professora por opção, adentrei pouco a pouco nesse mundo, pensando como fazer o melhor e me sentir bem com as práticas em sala de aula. Era sempre uma busca, com poucos recursos e quase nenhuma tecnologia, com motivação para produzir nossas próprias inovações para o Ensino Fundamental I em forma de materiais concretos com sucatas, papéis diversos, mesmo apegados ainda a uma concepção de ensino com ranços fortes do tradicionalismo na forma de intervir com os alunos. Essa herança do que vinha do

tradicionalismo atribuo especialmente ao que vivi como aluna até antes do Ensino Médio, pois são exemplos de posturas, atividades e concepções que nossos professores nos passam como modelos docentes.

No magistério, porém, tivemos grandes discussões sobre o ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, já nessa época (2006), muitos avanços teóricos foram contributivos para nossas práticas de estágio.

A descrição e a reflexão da minha trajetória profissional está ligada tanto à estudante quanto à professora, pois os dois se deram concomitantes a partir da formação inicial em Magistério no Ensino Médio, ao passo em que a busca pelas inovações eram, muitas vezes, um estímulo para professores que pretendiam sucesso para seus alunos.

Ao finalizar o curso de Magistério (três anos de duração), fui convidada a continuar na mesma escola que estagiei, porém, como professora no Ensino Fundamental I. Era uma 1ª Série, alunos de 6 e 7 anos de idade, sala cheia, turma de muita energia. Das várias lembranças dessa experiência, a busca por usar as tecnologias acessíveis na época me marcaram, pois era uma forma de trazer para a sala de aula inovações e estímulos aos alunos e fazê-los sair da rotina de livros e cadernos tão enfadonhos para eles nessa idade. Certo dia, a coordenação avisou que havia um *micro system* que reproduzia CD à disposição para utilizarmos nas aulas e isso me motivou a levar músicas gravadas nessa mídia, bem como passar para os alunos ouvirem em situações diversas de aprendizagens. Vejo hoje o quanto iguais eram as músicas, pois eram músicas do nosso folclore, muito cantadas por nós na sala de aula de crianças, mas a entrada de um objeto novo na sala de aula animou não apenas a mim, mas aos alunos que queriam ouvir músicas em outras vozes e não apenas cantadas por eles mesmos.

Podemos nos questionar desde aqui sobre o que muda numa aula o fato de haver a entrada de um instrumento tecnológico, um aparelho de som. É a novidade, o diferente, o sair do que era até então apenas escrito e lido? Em termos de metodologia de ensino, as práticas eram as mesmas no que dizia respeito a entender como os alunos aprendiam e como se devia ensinar, mas mudanças acontecem pouco a pouco e aqui já tínhamos um indício de abertura ao novo.

Depois dessa época de entrada na docência, veio a vontade e a necessidade de continuar a formação. Das possibilidades que o interior baiano oferecia para o ensino superior, o curso de Letras da UNEB era uma das opções que me chamava

mais a atenção. E mesmo não sabendo ao certo o que realmente estudaria durante o curso, a possibilidade de lidar com línguas (linguagens) me atraía.

Fiz então, o curso de Letras com Inglês, cuja habilitação permite ensinar Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas. Minha formação foi sempre recheada pelas práticas docentes da minha experiência. Assim, as discussões na universidade tinham sempre um laboratório para ser explorado, especialmente quando as disciplinas tratavam de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Inicialmente, durante os três primeiros semestres como acadêmica, continuei atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I em escolas da rede privada do município de Jacobina, cidade onde está situado o Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da UNEB.

A primeira escola em que lecionei em Jacobina foi o Colégio Euzébio de Queiroz. Lá, ministrei aulas para uma turma de Educação Infantil e, logo após, numa turma de 3ª série do Ensino Fundamental. Essa experiência me oportunizou mais conhecimento e maturidade nas ações e decisões como docente e aprendiz simultaneamente.

No 4º semestre do curso de Letras, tive a oportunidade de participar do programa de alfabetização de jovens e adultos, como bolsista de extensão no programa Cresce Bahia. O programa era uma parceria da UNEB com o Governo do Estado para lidar com os altos índices de analfabetismo do Estado. Então, me reaproximei das discussões sobre linguagem e das concepções de alfabetização e de educação, conteúdos discutidos, tanto na universidade quanto na formação de alfabetizadores do programa em questão.

Enquanto cursava o 5º semestre, voltei a lecionar na Educação Infantil, dessa vez, na Alfabetização da Escola Carrossel. Essa escola teve importante papel em minha trajetória profissional, pois nela entendia, paulatinamente, como a teoria construtivista poderia me ajudar a organizar e a programar a construção dos conhecimentos dos “pequenos”. Entendi que a sistematização das atividades é um dos passos obrigatórios para que a aula realmente funcione e aprendi a dar importância aos mínimos sinais dos alunos como pistas de como eles aprendiam. Isso levo até hoje.

Ainda nos últimos semestres do curso, lecionei, em substituição a uma professora da rede estadual, durante três meses, a disciplina de Língua Inglesa, no

Colégio Estadual Frei José da Encarnação. Nessa experiência, pude perceber/aprender sobre as minúcias do trabalho de ensinar Língua Estrangeira numa escola pública a adolescentes. A dificuldade de ensinar língua, as limitações da escola pública e a experiência/comportamento dos adolescentes se misturavam e transformavam algumas práticas, inovadoras ou não, em experiências difíceis e que necessitavam de transgressão de minha parte, como professora e dos próprios alunos. E percebi que uma das atividades que os alunos mais gostavam era assistir a vídeo clips de músicas nas aulas de Língua Inglesa. Eles gostavam bastante e isso era um indicio de onde poderíamos caminhar, mas novamente nos esbarrávamos na possibilidade de uso dos aparelhos e na fila infinita de espera para usar o kit multimídia.

Essa foi uma percepção bastante contrária às condições de ensino nas experiências vivenciadas em escolas particulares e me causou inquietação no sentido de querer construir saberes para lidar com situações relacionadas a essas, pois minha proposição, ao término do curso de Letras, era a de trabalhar em escolas públicas com Língua Portuguesa e com a formação de professores da área de Linguagem.

Antes de finalizar o curso de Letras, me submeti ao concurso público municipal da prefeitura de Jacobina, sendo classificada e também convocada. Assumi uma vaga na Escola Municipal Zuleide Pires, numa área rural chamada Palmeirinha, onde desenvolvi, durante seis meses, um trabalho com alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I. Como as turmas eram alocadas numa mesma sala, denominava-se turma multisseriada. Não foi muito fácil, pois precisei entender como trabalhar com as demandas individuais e grupais, já que a série que eles estavam cursando naquele momento era o que menos dizia sobre aqueles alunos. Entendi que o que eles já sabiam era o ponto de partida para minha ação. Era sempre e tudo muito difícil no que dizia respeito às aprendizagens dos alunos. As escolas públicas eram pouco equipadas com materiais mais básicos e isso dificultava bastante o progresso dos alunos.

Assim, fui pouco a pouco entendendo a dinâmica da escola pública, aprendendo a lidar com ela e suas limitações. Nas aulas de línguas faltava uma alfabetização consistente e, muitas vezes, eu precisava voltar com atividades de base alfabética com alguns alunos e, portanto, as atividades eram diferenciadas de acordo com cada demanda. Os interesses dos nossos alunos da escola pública

variam de acordo com o que eles têm vivenciado em suas comunidades e as dificuldades de aprendizagem deles está ligada também ao que a escola propõe como conteúdo e metodologia de ensino.

Essa era uma das reflexões que fazíamos nas formações do Projeto Chapada, instituto responsável pela formação continuada em serviço de funcionários das Secretarias de Educação de doze municípios da Chapada Diamantina, especialmente com os coordenadores.

Ao terminar a graduação, recebi e aceitei a proposta de coordenar quatro escolas da rede pública municipal de Jacobina nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nessa ocasião, o município, através do Projeto Chapada, e em parceria com a Fundação Abrinq e Natura, fazia parte de uma rede de formação continuada em serviço. Ou seja, coordenadores e supervisores recebiam a formação com os formadores ligados diretamente ao Projeto e à coordenação geral do Projeto, e nós, coordenadores, fazíamos a formação dos professores através de grupos de estudos, oficinas, coordenação de atividades complementares (planejamento) nas escolas e acompanhamento e reflexão da prática do professor em sala de aula.

Essa foi uma etapa muito interessante de minha aprendizagem. Tive a experiência de estar como coordenadora durante três anos e participando dessa formação continuada. Foi um marco na construção da minha identidade como docente, pois nela vivíamos imersos nos estudos, planejamentos, observação de aulas e tematização das práticas de ensino.

Nessas experiências, vi o quão diferente era trabalhar no setor privado e no público. Se de um lado, eu tinha mais recursos, mais alunos alfabetizados e com menos distorção idade/série; do outro, tinha mais reflexão com os docentes e com os alunos, os materiais eram bem mais limitados, mas nem por isso o trabalho deixava de acontecer, pois tínhamos que estar sempre repensando a metodologia, seguindo os preceitos construtivistas, que era um ganho para alunos e professores da rede pública.

O mesmo Departamento da UNEB – Campus IV – ofereceu uma Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e, oportunamente, pretendendo trabalhar com a área de ensino de língua, fiz o curso. Paralelamente aos estudos da especialização, cumpria minhas atividades como coordenadora das escolas e ambos me ajudaram a sistematizar muitas aprendizagens do ser docente.

Finalizando o curso de especialização, mas antes de terminar minhas atividades como coordenadora do Projeto Chapada e da Secretaria de Educação de Jacobina, me submeti ao concurso público UNEB, instituição que até então era responsável por boa parte da minha formação acadêmica. Fui classificada, porém, minha convocação só foi publicada um ano depois do concurso.

Após a convocação e a assunção da vaga no DCH - Campus IV, as disciplinas ministradas foram sempre os componentes da área de Linguística, Estágio e Prática Pedagógica. Algum tempo depois, me firmei na área de Formação Docente, campo em que desenvolvo o trabalho ao qual sempre me dediquei, que é a formação do professor de língua. Nesse momento, também voltei para a sala de aula como professora da rede municipal, deixando o cargo de coordenadora. Assim, dava aulas de Português na Escola Yêda Barradas Carneiro, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, e ensinava Estágio Supervisionado no DCH – IV da UNEB. Oportunidades ricas de sentir a sala de aula, tanto na escola de Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Algum tempo depois, não tendo condições de dar conta dos dois vínculos, pedi licença e posterior demissão da Secretaria de Educação do município de Jacobina. Assim, pude pleitear a alteração de carga horária de 40 horas para Dedicção Exclusiva na Universidade.

Entendi, no decorrer do meu trabalho como docente da Educação Básica e docente de Estágio Supervisionado na Universidade, que são muitas as implicações, tanto para o ensino quanto para a formação docente. Em algumas, a autonomia do sujeito me ajudava a procurar soluções, em outras, as incertezas continuavam a me inquietar. Uma delas é a do ensino de texto nas aulas de Português e a relação disso com a teoria dos gêneros do discurso. Assim nasceu minha grande motivação para produzir um projeto de extensão que se intitulou *Tópicos em Metodologia do Ensino de Língua: o que ensinamos e o que os alunos precisam aprender?*. Revelava aqui mais uma vez minha paixão pelo ensino da língua e, com esse, pedi Dedicção Exclusiva na UNEB.

A partir daí, o novo regime de trabalho me possibilitou pensar mais e com mais tempo sobre as possibilidades de pesquisa. Então, finalizei o curso de Extensão com as boas discussões travadas e me despertei para continuar discutindo essa temática de ensino, porém, com algo mais específico, que é o ensino de gêneros nas aulas de Português. Foi o que fiz: elaborei e apresentei um projeto de pesquisa cujo o

campo de estudo estava correlacionado com o que eu já me interessava nas atividades acadêmicas anteriores, submetendo-me à seleção do Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba.

Durante o curso de mestrado, participei de vários eventos acadêmicos e iniciei a jornada de publicações e apresentação dos meus trabalhos. O que me deu estímulo para, até os dias atuais, estar sempre alerta para a participação dessas atividades acadêmicas dentro e fora da UNEB.

Na volta do mestrado, após a defesa e a aprovação da dissertação, voltei ao trabalho na mesma universidade. Nela, me cadastrei no CULT-VI, que está vinculado ao Núcleo com mesmo nome, no DCH – IV. Exerci a vice-direção do grupo e coordenei a pesquisa *A multimodalidade discursiva em materiais didáticos de língua portuguesa* (2012-2014), que foi parcialmente financiada pela FAPESB. Como subprojetos dessa proposta de pesquisa, orientei duas alunas, que produziram seus TCC, e duas orientandas bolsistas vinculadas ao Programa de Iniciação Científica (PICIN) da UNEB. Aqui está o *link* mais próximo com o que pesquiso hoje no doutorado. A construção foi contínua, mas, nesse momento, comecei a pensar sobre uma investigação que abrisse portas ao doutorado.

Cada disciplina e cada semestre trabalhado na universidade me oportunizaram mais aprendizagens e reflexões sobre o fazer do professor de línguas. Por isso, cada vez mais me interessei em entender questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem que envolve esses processos complexos aliados às possibilidades de trabalho com as tecnologias.

A partir daí fui alimentando a vontade de pesquisar, em nível de doutorado, questões mais específicas do ensino de língua, como o trabalho dos estagiários com os gêneros, os multiletramentos, a multimodalidade, a imagem e as tecnologias. O trabalho de estudo e investigação no Grupo de Pesquisa, citado acima, ajudou-me bastante a chegar até aqui. Cada texto lido e cada dado analisado contribuíram para entendermos melhor a situação de ensino e a ter mais dúvidas do que certezas.

Por isso, meu intuito em pesquisar uma temática que envolve a linguagem que interessa aos alunos (esfera digital) e as práticas de leitura e escrita na escola tem sido constante, pois na formação inicial do curso de Letras, a disciplina de estágio é, também, responsável por aproximar esses dois mundos dentro do universo da linguagem. O próximo passo se deu quando, nesse trabalho com a formação dos

alunos de Letras, em que sou professora-formadora de estágio, em concomitância com a participação do CULT-VI, no DCH – IV UNEB, em Jacobina (interior da Bahia), as pesquisas estavam voltadas para essa área de estudo.

Tenho tentado construir uma trajetória docente e discente, paulatinamente, considerando as dificuldades de se pesquisar e refletir sobre o ensino numa escola pública tão diversa como as que temos no Brasil, mas carrego a certeza de que um dia esses esforços sejam transformados em contribuição para a melhoria do ensino, tanto na Universidade quanto na escola de Educação Básica, pois a mim esses conhecimentos já são muito caros e contributivos.

Por isso, embora eu não tome a mim mesma como sujeito de pesquisa para este estudo, trago esse memorial reflexivo de minha trajetória docente por estar inteiramente imbricado às propostas discussão desta tese. Como professora que se formou atuando na sala de aula e que agora forma os estagiários na UNEB, estando nesse posto de formadora, fui, também, coautora de um dos documentos que parametrizam o estágio do Campus IV - Jacobina, que é o Regulamento Setorial de Estágio do Curso de Letras. Também como professora, vejo, com preocupação, o descompasso entre as práticas mais conservadoras de ensino da língua e as demandas sociais reais dos usos da linguagem no contexto social contemporâneo. Assim, minhas reflexões, fruto de preocupações e indagações sobre o ensino de língua, têm relação com minha trajetória de professora da Educação Básica e de professora formadora na universidade em que hoje atuo.

3 OS CAMINHOS TRILHADOS, OS CONTEXTOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

“As respostas de uma pesquisa são muito interessantes, melhor ainda é sentir-se reflexivamente parte nesse processo de descobertas”.

(Thais Nascimento)

Neste capítulo, discorreremos o percurso metodológico trilhado para que esta pesquisa se concretizasse. A primeira parte do capítulo versa sobre o perfil do estudo, procurando traçar o desenho desta pesquisa, com especial atenção às etapas de construção e geração de dados. A segunda parte traz uma descrição do contexto deste estudo, apresentando a UNEB (campus Jacobina) de um lado, e de outro, as escolas onde foram realizados os estágios de docência dos colaboradores deste estudo. Na sequência, apresentamos os sujeitos da pesquisa (alunos de estágio), desde as escolhas que sustentaram os seus fazeres práticos até as opções feitas por eles. Portanto, abordamos os caminhos que nos trouxeram até aqui, apresentando as escolhas metodológicas, o contexto da pesquisa, o conjunto de dados, os sujeitos, além de descrever como aconteceu a geração e construção dos dados em cada fase do desenvolvimento desta investigação.

3.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para nós, a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) configura-se, muitas vezes, como uma situação investigatória na qual pesquisador e colaboradores estão inseridos num processo de reflexão sobre algo que exige entendimento das suas ocorrências, considerando um contexto específico, que possibilita construir ou ressignificar conceitos.

No entendimento de Minayo (1993), a pesquisa é uma

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p.23)

Esse conceito, um tanto filosófico, de pesquisa nos contempla, pois na área a qual nos inserimos (a Linguística Aplicada) a aproximação com a realidade é imprescindível e as situações empíricas são fundamentais para o exercício de reflexão sobre a realidade escolhida e trabalhada.

É importante situar que por LA entendemos, como Rajagopalan, que, em entrevista a Silva, Santos e Justina (2011), afirma:

[...] nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. (SILVA, SANTOS & JUSTINA, 2011, p. 76)

Pensando assim, nosso trabalho, além de estar atrelado às premissas da LA, insere-se num paradigma de pesquisa que considera a teoria e a prática tão imbricadas que uma, nesse caso, não há como se sustentar sem a outra. Começamos então a fazer um paralelo do que significa um novo paradigma em pesquisa ao redor do entendimento do que é teoria e prática. A respeito disso, muitas considerações podem ser efetivadas e questões suscitadas. Para Hissa (2013), o pensamento moderno é bipartido e dicotômico, e teoria e prática têm sido entendidas como processos antagônicos e discrepantes.

Para muitos, pensar a teoria e a prática separadas pode ser o único caminho para uma pesquisa. Porém, Hissa (2013) também nos provoca a pensar um pouco além do que já está posto e nos estimula a reorganizar tais conceitos. Teoria e prática, então, para esse autor e Rajangopalan⁴, podem e devem assumir lugares comuns, pois,

Teoria é conhecimento sistemático e resultante de práticas empíricas. Poder-se-ia dizer que a teoria resulta da experimentação do mundo que, por sua vez, permitiria a sua transformação. A construção teórica do discurso já é prática. Para a epistemologia, o teórico é o sujeito que se ocupa de teoria na arte ou na ciência. Contudo, o artista e o cientista – práticos, teóricos, desenhistas e intérpretes de mundos – assim poderão ser compreendidos caso

⁴ Ver em SILVA, SANTOS & JUSTINA (2011).

rotineiramente reflitam sobre sua própria prática. (HISSA, 2013, p. 11)

Esse pensamento - transgressor, a meu ver - implica em modos de fazer pesquisa de forma mais próxima do que acreditamos para as ciências humanas, pois teorizar e praticar estariam imbricados em ações que, por vezes, juntas e por vezes separadas, seriam uma dependente da outra.

Numa visão mais tradicional de pesquisa, porém, não menos importante, Gil (1999) entende que a pesquisa tem um caráter pragmático, que é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42). Assim, nesse conceito, a pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que tem por base procedimentos planejados e bem organizados. Também se encaixa a premissa de que a pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo. Por isso, nas áreas das ciências sociais (e da educação), uma pesquisa sempre está em torno de um problema e com a pretensão de dar uma devolutiva tanto à comunidade acadêmica quanto à pesquisada.

Ainda no intuito de marcar o lugar e os conceitos sobre ciência e pesquisa, fazendo uma retomada dos modos de se pensar/fazer ciência, podemos afirmar que essa tem uma longa história de resistências e avanços em relação ao modo de como é produzida. Considerando as dimensões históricas, essa transgressão basicamente diz respeito à base do que entendemos sobre pesquisa, ou seja, da relação dos postulados tanto positivistas quanto interpretativistas, tomando o último como um novo paradigma em pesquisa que abre possibilidades de investigação, antes rejeitados pelos cientistas de muitas áreas.

A despeito disso, tomamos o paradigma interpretativista como parâmetro para nossa pesquisa, visto que entendemos essa abordagem como um caminho que considera a inter-relação entre o mundo e o sujeito, ou seja, a partir de seus preceitos podemos depreender que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser interpretado apenas através de números ou de dados quantificáveis.

Nesta pesquisa, em acordo com o que se aconselha em uma investigação qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são

imprescindíveis. O *lócus* é a fonte direta para construção e geração de dados e o pesquisador, nesse tipo de pesquisa, traz um estudo descritivo do que foi observado, já que a compreensão de um contexto específico se faz necessário, assim como assumimos que este o é. Por isso, o processo e seu significado, para além dos resultados, são os componentes primordiais dessa abordagem, conseqüentemente do nosso trabalho.

Isto posto, e considerando que neste trabalho levantaremos questões sobre alguns saberes na área das linguagens em contexto de ensino, portanto educacional (levando em conta a aprendizagem dos alunos da educação básica e dos graduandos, professores em formação inicial), podemos afirmar que as ações desta pesquisa exigiu um criterioso sistema de geração de informações que nos obriga a pensar sobre, inicialmente, o fazer pesquisa na área de linguagem/educação, inserindo-nos no campo da Linguística Aplicada.

Portanto, estando nossa pesquisa inserida no campo da Linguística Aplicada, se constitui como qualitativa interpretativista e é composta por um conjunto de dados híbridos, gerados a partir de uma diversidade de instrumentos na qual a construção e geração de dados se deram em três etapas, quais sejam:

1ª Etapa – composição e análise dos documentos oficiais da universidade reguladores do estágio, ementas/programas dos componentes curriculares da área de formação sugeridos pelo projeto pedagógico do curso;

2ª Etapa – seleção dos participantes, aplicação de questionários e entrevistas do grupo I (2016);

3ª Etapa – compilação e análise dos planos de aula do grupo I e II dos participantes do estudo; observação das aulas dadas por cinco estagiários da turma 2 (2017), registros reflexivos dos estagiários e as notas de campo produzidas por mim e pela professora universitária orientadora do estágio no momento das observações das aulas desenvolvidas pelos estagiários.

3.2 OS CONTEXTOS DA PESQUISA: A UNEB E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Para contextualizar esta pesquisa, dois lugares são centrais e precisam ser apresentados: o Campus IV da UNEB, em Jacobina e a escola de Educação Básica, o Colégio Gilberto Dias de Miranda onde os estágios se realizaram. Assim,

considerando que a formação dos alunos-estagiários do curso de Letras tem o intuito de prepará-los para o seu campo de atuação – sala de aula de Língua Portuguesa, é imprescindível que entendamos esses dois locais de formação, pois é no encontro entre eles que esta pesquisa se realiza. Trata-se de dois lugares bem diferentes, mas que se conectam na formação inicial de professores de modo que, para este estudo, faz-se necessário apresentar os dois contextos e discutir, ainda que brevemente, suas características e papel na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa.

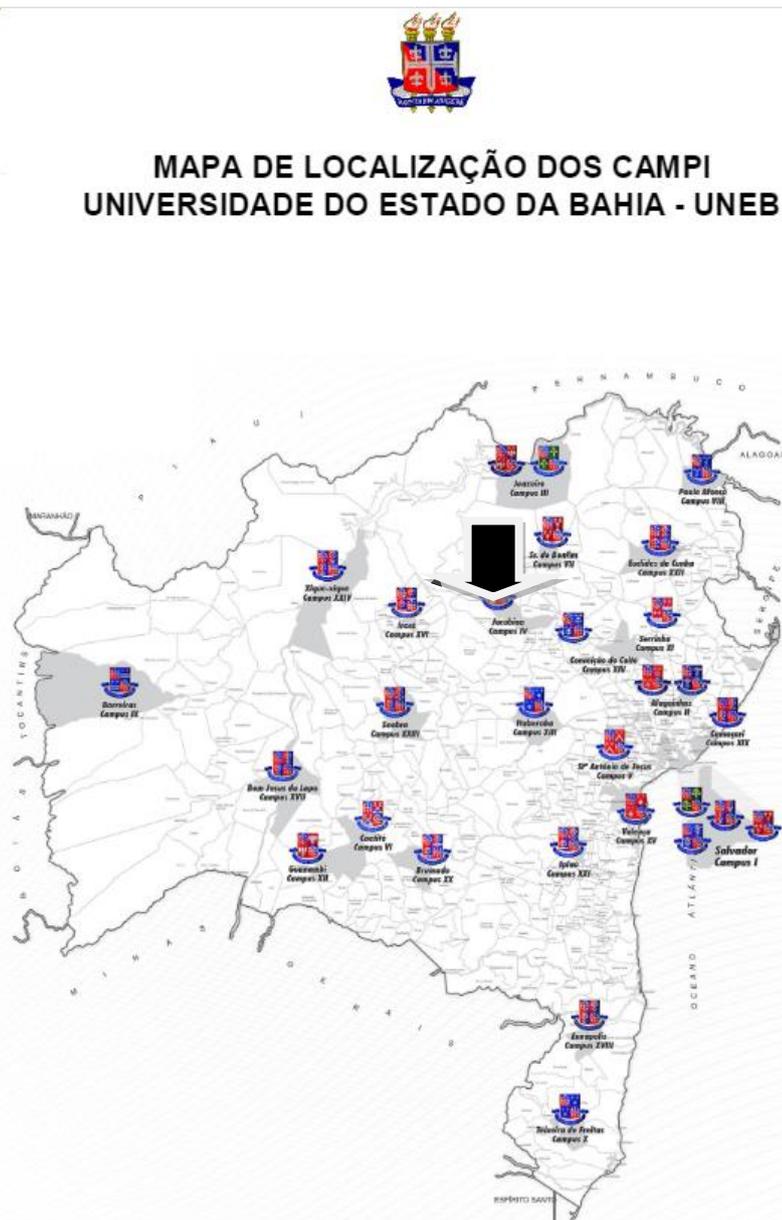
Apresentamos, primeiramente, a UNEB, focando o curso de Letras e sua contribuição para a formação dos professores de língua como parte desse contexto. Depois, tratamos informações acerca da escola onde as aulas dos estagiários foram realizadas, com vistas a entendermos o papel de cada lócus do contexto desta investigação. Referimo-nos a apenas uma escola da Educação Básica, *Lócus* do Estágio da turma 2 (2017), embora na turma 1 (2016) tenha havido estágio em outras escolas, também, porém, não foi possível observar a prática dos alunos nesses outros ambientes porque a realização de aulas com tecnologias não foi viável, assim, as observações ocorreram apenas no Colégio Gilberto Dias de Miranda.

3.2.1 A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o Campus IV

A UNEB é uma instituição que trabalha com o ensino, a pesquisa e a extensão em nível superior, com 24 *Campi*, distribuídos entre a capital e interior da Bahia. O Campus IV é o de Jacobina, onde se situa o Departamento de Ciências Humanas (DCH). A região que este Departamento atende é um polo em que na cidade de Jacobina se centraliza muitas ofertas no campo da formação de profissionais, em especial da educação. A denominação do Território de Identidade é o Piemonte da Diamantina e é composto por 10 municípios: Caém, Capim Grosso, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova. Todos esses municípios, e muitos outros de polos diferentes, têm munícipes estudando na UNEB, Campus IV. Os professores da região são, em sua maioria, formados pela UNEB, portanto, tanto em Jacobina quanto em seus arredores, os docentes têm a UNEB como referência e agência viabilizadora da formação profissional.

Na Figura 1, apresentamos o mapa de localização dos Campi da UNEB e marcamos (com uma seta) o Campus IV, o qual nos interessa apresentar, nesta pesquisa, em função da sua atuação como agência formadora de professores da microrregião.

Figura 1 – Localização dos Campi UNEB



Fonte: <https://docplayer.com.br/13557219-Universidade-do-estado-da-bahia-uneb.html>, 2019.

O Departamento de Ciências Humanas, Campus IV – Jacobina, ofertava, inicialmente, os cursos de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesas, Letras com Inglês – Habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas, Geografia e História, com licenciaturas curtas ofertadas às

primeiras turmas e, anos depois, implementaram-se as licenciaturas plenas. Atualmente, o DCH-IV da UNEB ampliou sua oferta e funciona com seis cursos, sendo acrescentados aos que foram citados acima, Educação Física e Direito.

Com a inserção desses novos cursos, alguns problemas cresceram e outros surgiram. Alocar as atividades de pesquisa, extensão e aulas no espaço do único *Campus*, que até então existia, foi a primeira dificuldade. Para resolver, provisoriamente, as salas que antes eram grandes e espaçosas, foram, numa reforma, divididas em duas, assim, cresceu o número de salas do *campus*. Essa ação não foi suficiente para resolver o problema, e uma escola estadual, a saber: Colégio Deocleciano Barbosa de Castro, que fica localizada próximo à universidade (aproximadamente 300m), cedeu salas de aula aos sábados para que alguns professores ministrassem suas aulas lá. Isso porque, depois da implantação dos cursos, a cada ano, com a entrada de mais alunos, crescia a necessidade de espaço físico para as atividades, principalmente, e mais, urgentemente, de ensino.

Figura 2 – Fachada do campus IV, UNEB-Jacobina



Fonte: <http://aratuonline.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Uneb-de-Jacobina.jpg>, 2018.

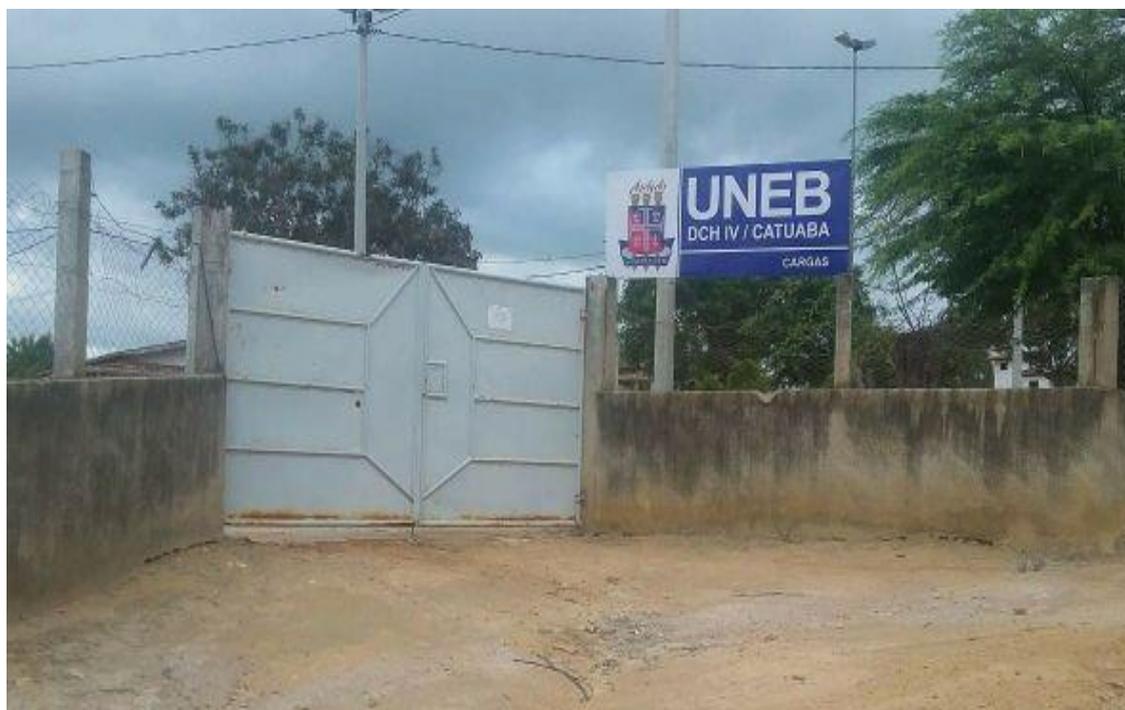
Para suprir essa demanda, a UNEB e a Prefeitura Municipal de Jacobina (Gestão 2012 -2016) entraram em acordo e esta doou um espaço onde funcionava a formação de profissionais da educação da rede municipal de forma esporádica, o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores (CTA). Assim, a UNEB de Jacobina passou a contar com dois espaços físicos diferentes: o Campus Estação e o Campus Catuaba.

O Campus mais antigo - atualmente chamado de Campus Estação - localiza-se no centro da cidade e é onde ainda funciona a maioria das atividades, como toda a parte técnica e administrativa do DCH, além das aulas da graduação, encontro de grupos de pesquisa, funcionamento de núcleos, entre outros. Em se tratando de estrutura física, esse Campus, no 1º e 2º andar, conta atualmente com 12 salas de aula climatizadas, todas equipadas com caixa de som, computador, projetor e lousa de vidro, bem como acesso à internet no equipamento e via *wifi*. Também há 7 banheiros, 1 sala dos professores, 1 auditório, 1 biblioteca, 6 colegiados - cada um funcionando em sua própria sala - 1 cantina, 1 sala de informática com recursos tecnológicos e coordenação de informática, 1 direção, 1 sala de recursos audiovisuais, 1 sala de professores, 1 secretaria acadêmica, 2 vestiários, alguns

laboratórios, 1 sala ambiente de línguas, entre outros espaços. A sala de informática citada serve a muitas atividades, incluindo aquelas das disciplinas em que há necessidade de acompanhamento de professores, atividades de pesquisas, aulas de projetos de extensão ministrados por professores ou por alunos, dependendo apenas da reserva, levando em consideração o cronograma que o setor elabora.

O *Campus* Catuaba, antigo CTA, está situado no Bairro da Catuaba, um pouco distante do centro, aproximadamente 7 km de distância do Campus Estação. Nesse espaço funcionam algumas atividades de Extensão e Pesquisa e o Mestrado em Educação e Diversidade (MPED).

Figura 3 - Frente da UNEB – Campus Catuaba



Fonte: <https://www.google.com.br>, 2018.

Nesse Campus, contamos com 5 salas de aula com a mesma estrutura do outro campus, mais 11 salas em construção, 1 almoxarifado, 1 cantina, 1 centro de estudos (biblioteca), 1 laboratório de TI, 1 sala do Núcleo de Pesquisa, 11 sanitários e mais 2 em construção, 1 vestiário e 1 guarita.

O Mestrado Profissional em Educação e Diversidade do DCH IV é fruto de uma luta árdua de alguns docentes do Campus IV. Apresenta como principal objetivo a preparação do profissional para a atuação com as diversidades sociais, educativas e culturais, possibilitando duas linhas de pesquisa:

1) Educação, linguagens e identidades – Ocupa-se da formação de profissionais da educação e suas práticas, com ênfase nas linguagens e processos identitários em contextos de diversidades. Aborda aspectos sócio-históricos e culturais de formação, relacionando-os às artes, letramentos, discursos, tecnologias e processos comunicacionais.

2) Cultura, docência e diversidade – Ocupa-se da formação de profissionais da educação e suas práticas, com ênfase em cultura e produção de saberes em contextos de diversidades. Estuda currículo e gestão, destacando cotidiano, práticas educativas e organização dos espaços educacionais.⁵

A linha 1 acolhe muitas pesquisas da área de Linguagens, tendo as tecnologias como um de seus eixos. Logo, alguns trabalhos defendidos no MPED têm as tecnologias e/ou a produção de materiais didáticos tecnológicos como um meio de contribuição para os fazeres de professores e alunos da Educação Básica, visto que se trata de um Mestrado Profissional⁶.

Esse curso tem sido um grande avanço para a região de Jacobina no que diz respeito à interiorização das práticas formativas, pois aproxima da realidade dos egressos da UNEB a possibilidade da formação continuada em cursos *Stricto Sensu*. Além disso, as linhas de pesquisas citadas acima acolhem estudantes de diversas áreas, às quais as graduações do Campus IV estão inseridas. Haja vista que alguns de nossos professores e alunos da UNEB já fizeram e fazem o curso. E os que ainda não são alunos do MPED vislumbram sua entrada nesse universo de pesquisa com vistas à continuidade de sua formação profissional, agora com menos custos e mais próximo da realidade da nossa região, trazendo devolutivas diretas para a educação de Jacobina e dos municípios circunvizinhos. A UNEB, portanto, tem proposto essa formação para os diversos professores que atuam, hoje, como docentes, impactando diretamente no contexto econômico e social do município e região.

A escolha desse *lócus* se deu porque esse é o nosso ambiente de trabalho e muitas vezes me sinto responsável pela formação dos professores que passam pela universidade, por isso, espero que as devolutivas que, porventura, sejam dadas depois deste trabalho contribuam para o aperfeiçoamento de formadores (meus colegas e eu), professores em formação (estagiários) e alunos das escolas básicas.

⁵ Informações retiradas do site do Mestrado em Educação e Diversidade.

⁶ Ver dissertações do MPED em: <https://portal.uneb.br/mped/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 30 nov. 2019.

Assim como eu, proponente desta pesquisa, formada em Letras com Inglês pela UNEB – Campus IV, muitos professores fizeram e fazem suas formações iniciais e continuada nesse Departamento. Por ano, a UNEB forma mais de 100 professores nos 5 cursos de licenciaturas e bacharelado em Direito, os quais, ao saírem da universidade, se lançam no mercado de trabalho. Os que conseguem se firmar na profissão têm as opções de exercer sua docência em escolas das Redes Estadual e Municipal ou em escolas particulares.

É por essa razão, vinculada à importância da instituição para a formação de professores de toda a região, que este estudo se dedica a observar, em alguma medida, as práticas formadoras que a UNEB de Jacobina vem desenvolvendo, no tocante aos professores de Língua Portuguesa e às tecnologias digitais.

Quanto aos cursos de Letras, os dois (Vernáculos e com Inglês) tinham um só colegiado até o ano de 2007. Esse período foi marcado por duas grandes mudanças em nossos cursos, sendo o redimensionamento curricular a primeira delas. Nessa mudança, Letras com Inglês passou a ter apenas uma habilitação, a de Língua Inglesa. A segunda mudança se deu com a separação dos colegiados, tanto no que dizia respeito ao espaço físico, quanto ao apoio humano e material.

Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (doravante apenas Letras) será nosso foco de maior interesse, pois é com vistas à formação que esse curso tenciona, que propomos as reflexões sobre as práticas de nossos sujeitos colaboradores.

Para atender à demanda do curso de Letras, o colegiado conta com 15 professores efetivos e substitutos, dentre os quais 10 foram formados em Letras pela UNEB, Campus IV, e 5 em outras instituições fora de Jacobina.

Com o currículo atual, o curso de Letras passou a ter 3.320 horas de carga horária total, sendo 1800 horas de Eixo de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (CNCC), 855 horas destinadas ao Eixo de Formação Docente, 485 do Eixo Interdisciplinar, 200 horas de Atividades Acadêmico Científico-Culturais (AACC), diluídos nesses 4 eixos componentes curriculares práticos e teóricos. E compõem o Projeto do curso em torno de 48 componentes ofertados em todo o curso, entre disciplinas eletivas e optativas, para a integralização curricular do aluno. O que se mantém desde o Projeto anterior é que o curso dura no mínimo 4 anos, ou 8 semestres, e no máximo 7 anos, ou 14 semestres, e que a entrada é sempre alternada: um ano o curso é ofertado à noite, em outro é à tarde, para contemplar a

comunidade e suas demandas quanto à disponibilidade do público interessado, cujo perfil, de maneira geral, são pessoas que trabalham durante o dia, outras viajam para chegar à UNEB de Jacobina, e só podem vir à tarde.

Depois dessas mudanças, a quantidade de vagas para a entrada no curso se limitou a 32 alunos (antes 50), via vestibular organizado pela UNEB, e tempos depois, passamos a admitir 8 vagas desse quantitativo através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além dessas, às vezes, contamos também com a entrada de alunos através das vagas extras para transferências entre cursos e matrícula especial ou rematrícula, nas quais para essas três últimas formas a incidência é mínima. Desses alunos, temos por ano, uma média de 15, que integralizam o curso no tempo mínimo de quatro anos, e os outros usam mais tempo para finalizar o curso, sem contar com os que desistem por não conseguirem concluir.

Ainda sobre o perfil de nossos alunos, Letras tem sido um curso em que há predominância do sexo feminino em suas turmas. Isso sempre ocorreu e dessa maneira tem sido uma característica recorrente, especialmente quando o curso é ofertado à tarde.

Uma outra questão que consideramos importante reportar é a faixa etária dos alunos e o perfil social deles. Na década de 1990, existia um grande número de professores já concursados pela rede pública que procurava fazer a graduação para mudar de nível, assim, o perfil socioeconômico e a idade eram diferentes dos alunos atuais. Ultimamente, temos recebido alunos que, em sua maioria, não estão ainda estabelecidos profissionalmente ou se estão trabalhando, muitos não estão na educação. Eles são, em sua grande maioria, nativos digitais. A exemplo disso, na turma de sujeitos de 2017, apenas um aluno foge a essa característica. A forma como lidamos com essa informação faz uma grande diferença em sala de aula, quando analisamos as propostas dos alunos para as aulas de estágio, pois os discentes atuais se sentem mais seguros para fazer proposições conectadas e digitais, já que são eles, assim como os alunos da Escola de Educação Básica, nativos digitais. Isso não significa, porém, que as atividades sejam contempladas no planejamento ou se efetivem em sala de aula.

Sendo nossos sujeitos, alunos matriculados em Estágio III, e para entendermos melhor como se dá a inserção deles dentro dos estágios e o que fazem em cada um desses estágios, ou seja, o que se espera de cada componente curricular, segue um

quadro de disciplinas, os semestres e o que devem fazer em cada um dos estágio, dentro da proposta curricular do curso:

Quadro 1 – Estágios no curso de Letras, Campus IV

DISCIPLINA	SEMESTRE ACADÊMICO	MODALIDADE DE ESTÁGIOS
Estágio I	5º	Observação e coparticipação
Estágio II	6º	Intervenção em espaços formais e não formais
Estágio III	7º	Regência em escolas e turmas de Ensino Fundamental II
Estágio IV	8º	Regência em escolas e turmas de Ensino Médio

Fonte: A autora, 2018.

Em cada uma dessas disciplinas o aluno precisa planejar suas ações através de projetos. No Estágio I, projeto de observação, e nos outros, projetos de ensino e sequências didáticas, seja para a intervenção ou para as regências.

Os planejamentos são feitos após a etapa de observação do espaço e contexto onde serão desenvolvidos. Assim, os alunos vão até as escolas efetivar essa etapa prévia de observação e escolha de séries/turmas, depois voltam para a universidade com as informações necessárias para produzir os planejamentos orientados pela professora da disciplina de estágio.

3.2.2 A escola de estágio: Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda

Os estágios dos alunos de Letras da UNEB, Campus IV, acontecem em algumas escolas das redes estaduais e municipais da sede do município de Jacobina. Assim, embora muitas outras escolas recebam os alunos estagiários em seus espaços para que tenham essa experiência no processo de formação inicial como docente de Língua Portuguesa, a escolha do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda ocorreu por conta de que todos os alunos da turma 2 (2017) estagiaram nele.

O Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda, que há alguns anos tinha todos os níveis do Ensino da Educação Básica, inclusive Ensino Médio integrado com cursos profissionalizantes, embora continue grandioso numericamente, nele não se oferta mais o Ensino Médio, em cumprimento à LDB, quanto às responsabilidades do Estado e dos Municípios sobre os níveis de ensino.

Figura 4 – Fachada do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda



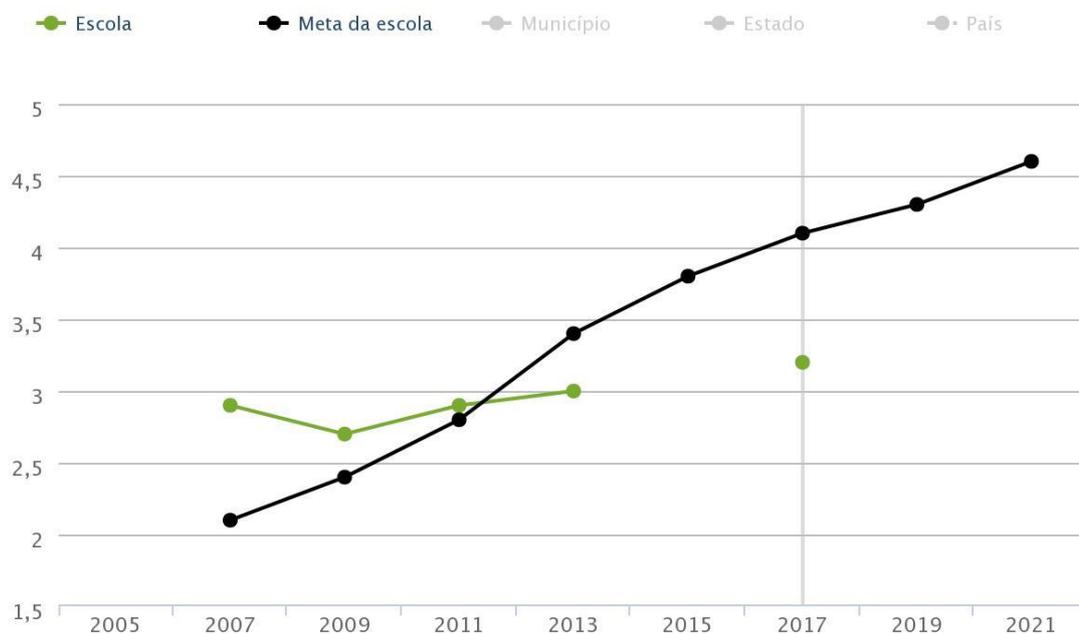
Fonte: <https://www.google.com.br/maps>, 2018.

O colégio é também chamado de Colégio Municipal de Jacobina, nome antigo pelo qual ainda é bastante conhecido. Nele estudam alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e Tempo Juvenil, funcionando nos três turnos do dia. Dessa forma, atende a alunos da sede do município e a alunos da zona rural que utilizam o transporte escolar para chegar até o local da escola.

Ele fica localizado no bairro Félix Tomaz. Vejamos sua localização:

Figura 6 - Evolução do IDEB – Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/128213-cm-gilberto-dias-de-miranda/ideb>, 2018.

O Colégio Gilberto Dias de Miranda funciona num espaço físico com: 39 salas de aulas, sendo 9 climatizadas, 2 salas de multimídia, 1 sala de informática desativada por falta de manutenção dos computadores, banheiros, 1 sala de professores, 1 cantina, praça de alimentação, secretaria e Central de Processamento de Dados (CPD) num mesmo ambiente, 1 sala de direção, 1 biblioteca, 2 quadras esportivas, uma delas coberta, 1 auditório para 400 pessoas, entre outros ambientes.

Os equipamentos que a escola dispõe estão todos nas salas de multimídia, são eles: caixa de som, projetor multimídia, notebook, tela de projeção e apenas uma tem a lousa digital. Em se falando de uso tecnológico dos materiais, percebemos que aqueles que estão disponíveis são os que colaboram para a exposição das aulas, para que o aluno assista vídeos, ouça músicas. Apesar de a metodologia colaborativa e produtiva estar na decisão do professor no momento de pensar a aula, a utilização dos computadores poderia ser uma via de auxílio para esse tipo de estratégia em que os alunos produzem e não apenas recebem conteúdos das aulas. Saberemos adiante como isso se deu no decorrer das aulas de estágio. Também

salientamos que no colégio em questão tem *wifi* liberado para os alunos há menos de três meses, ainda em forma de teste, porém, apenas no momento do intervalo, pois a escola entende que os alunos ainda não têm como usar a rede a seu favor durante as aulas e isso poderia atrapalhar o aprendizado deles.

Quanto à comunidade do colégio, são aproximadamente 1.700 alunos no total, sendo 1400 do Ensino Fundamental II. São 140 funcionários, dentre os quais têm-se 85 a 90 professores que estão em sala de aula, ou seja, na ativa. Os professores, em sua maioria, fizeram sua formação na UNEB de Jacobina e são concursados pela Prefeitura Municipal de Jacobina, órgão que se responsabiliza pela gestão do colégio. A escola não nos informou o quantitativo de professores formados em Letras, mas nos disse que a maioria, senão todos, fez a graduação na UNEB de Jacobina, trabalhando nas disciplinas de Redação e Língua Portuguesa. São esses professores que atuam como regentes dos estagiários quando os mesmos vão fazer o Estágio III, que é a regência em salas de aula de Ensino Fundamental II, EJA e Tempo Juvenil.

Os alunos relatam serem recebidos e acompanhados pelos regentes, os quais agem com bastante empenho e diálogo - o que lhes favorece na aprendizagem do ofício de ser professor - visto que a experiência de sala de aula do professor regente oportuniza o repensar dos caminhos possíveis para a escolha dos procedimentos metodológicos e a mediação docente, a fim dos alunos das turmas de EF terem boas oportunidades de aprendizagem nas disciplinas.

Dentre os alunos da turma de Estágio III de 2017, os quais estagiaram no Colégio Gilberto Dias de Miranda, 5 foram selecionados como sujeitos desta pesquisa. Esses alunos foram acompanhados por 4 professoras do referido colégio, egressas da UNEB. Essas regentes são professoras efetivas da rede municipal e já recebem os alunos da UNEB. As turmas em que se desenvolveram os estágios foram o 6º ano da EJA e 6º ano Ensino Fundamental II. Cada turma tinha em torno de 25 a 30 alunos e havia um equilíbrio quanto ao gênero. As turmas do EF eram típicas, com estudantes em faixa etária regular, mas nas turmas de EJA havia alunos entre 18 a 30 anos.

Os estagiários conheceram o campo de atuação no Estágio na visita de observação em Estágio I e depois se aproximaram mais do ambiente escolar no momento de observação e coparticipação da disciplina de Estágio III. Os alunos da

escola não demonstraram hostilidade com os estagiários, nem conosco que nos propusemos a observar as aulas.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são os alunos da disciplina de Estágio III, na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina. Nessa disciplina, eles estudaram, planejaram e ministraram aulas de Língua Portuguesa sob orientação da professora e orientadora de estágio da universidade.

A seleção desses sujeitos se deu em razão da temática das aulas preparadas por eles para a docência que revelavam disponibilidade para trabalhar com as tecnologias em seus projetos e aulas.

Embora haja grande contribuição e acolhimento dessa pesquisa por parte da professora orientadora de estágio da universidade e da professora regente das salas de aula da escola de Educação Básica, elas não participam dessa investigação na condição de sujeitos da pesquisa, mas foram importantes no processo por ajudarem os alunos estagiários em seus planejamentos, execução das aulas e permitiram e apoiaram o desenvolvimento desta pesquisa, porque nossos objetivos estavam voltados para a prática dos professores em formação inicial do curso de Letras, os estagiários.

Como dissemos, integrantes de duas turmas de estágio participaram deste estudo, sendo uma delas em 2016 e outra em 2017. Assim, decidimos apresentar os sujeitos desta pesquisa segundo o grupo I, composto pelos estagiários de 2016 que participaram do estudo e o grupo II, integrado pelos estagiários de 2017.

3.3.1 Os sujeitos do grupo I: alunos de Estágio de 2016

Na segunda etapa da pesquisa, questionário e entrevista aos alunos em 2016, um dos requisitos observados por mim foi quais alunos optam por trabalhar com tecnologias, assim, ao entrar em contato com a turma fiz um levantamento de quais temáticas eles estavam abordando, tanto no TCC como nos Estágios, atual e anterior. Isso me levou a selecionar esses alunos da universidade, possíveis

colaboradores da pesquisa, visto que as práticas de ensino da língua portuguesa mediadas pelas tecnologias digitais seriam um dos pré-requisitos para esse estudo.

No sistema acadêmico da universidade constavam vinte e dois (22) alunos matriculados na turma de Estágio III em 2016, dentre os quais dezesseis (16) alunos responderam a esse levantamento inicial sobre suas temáticas de Estágio II, Estágio III e TCC. Dentre os 16 alunos apenas 5 disseram ter trabalhado em grupo com um projeto de intervenção no Estágio II, desses 5 alunos, 3 escolheram focar as tecnologias digitais nos temas a serem discutidos em sala de aula para Estágio III e esses mesmos 3 alunos selecionados em Estágio III também enfocam as tecnologias na pesquisa e escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Porém, esses 3 sujeitos que pretendiam levar as tecnologias para suas aulas no Estágio III, não concretizaram suas pretensões e eles alegam na entrevista que as condições da escola não permitem essas práticas com as tecnologias.

Vejamos abaixo o Quadro 2, que mostra os temas selecionados pelos alunos:

Quadro 2 – Levantamento das temáticas trabalhadas nos Estágios II, III e TCC (2016)

NOME	TEMA DE ESTÁGIO II	TEMA DE ESTÁGIO III	TEMA DO TCC
1 G1A ⁷	Literatura afro em rede	Consumo e consumismo	<i>Webquest</i> como potencializadora da aprendizagem colaborativa
2 G1B	Literatura afro em rede	Consumo e consumismo	Os novos suportes de leitura na era digital
3 G1C	Literatura afro em rede	Relendo o outro e reescrevendo sobre o preconceito	Os novos suportes de leitura na era digital
4 G1D	Literatura afro em rede	Repensando a Língua através da diversidade dos gêneros	Letramento escolar no ensino fundamental II: entrelaçamentos entre teoria e prática
5 G1E	Os gêneros textuais: como dispositivo metodológicos no espaço não-formal	Gêneros textuais: leitura e produção relacionados ao cotidiano	EJA: caminhos e possibilidades. Um passeio pela análise do discurso, com foco nos gêneros textuais
6 G1F	-----	A literatura como denúncia social na década de 30 e 40	Processo de formação dos professores da escola EMHJB
7 G1G	Os gêneros textuais: como dispositivo	Educação Ambiental: preservando o amanhã	Edição e estudo toponímico em documentos do século XIX do município

⁷ Os nomes dos colaboradores foram substituídos por códigos a fim de proteger suas identidades e evitar possíveis exposições. Os códigos utilizados distinguem os sujeitos do grupo 1 (G1) e do grupo 2 (G2), aos quais se acrescentam em cada um, uma letra em ordem alfabética.

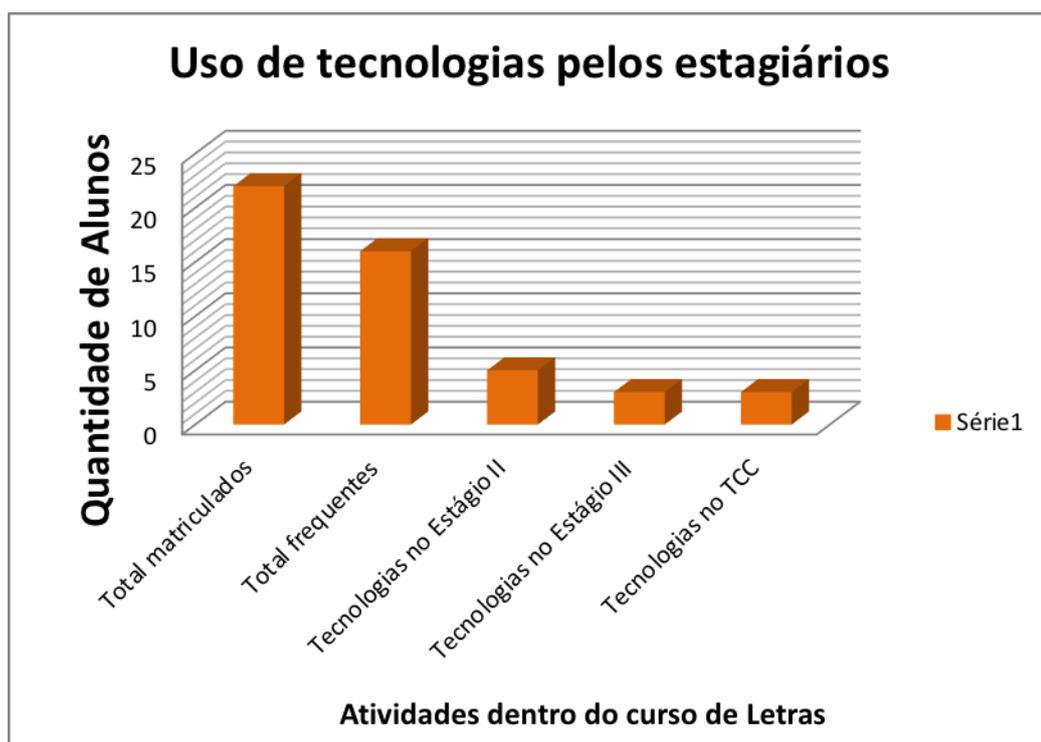
	metodológicos no espaço não-formal		jacobinense
8 G1H	-----	Relendo o outro e reescrevendo sobre o preconceito.	Edição e estudo toponímico em documentos do século XIX do município jacobinense
9 G1I	-----	Relendo o outro e reescrevendo sobre o preconceito.	Letramento escolar no ensino fundamental II: entrelaçamentos entre teoria e prática
10 G1J	-----	-----	Pagode baiano: questões étnicas e territórios subalternos
11 G1K	Contos de fadas do século XXI: uma releitura do conto o príncipe sapo.	O amor através dos gêneros	Corpo em um especialista: conto de Lima Barreto
12 G1L	História de leitura de professora da micro região de Jacobina	Estratégias de leitura	História de leitura de professores da micro região de Jacobina
13 G1M	Releitura dos contos de fadas: a princesa e o sapo	Repensando a língua através da diversidade dos gêneros	A variação linguística dos falantes da zona rural (não está bem definido)
14 G1N	Literatura afro em rede	Relendo o outro e reescrevendo sobre o preconceito	PIBID: contribuições para a formação do professor
15 G1O	Minicurso gramatical no tiro de guerra (TG) de Jacobina	Consumo e consumismo	Conceitos alternativos: espaços de circulação da literatura afro brasileiro
16 G1P	Minicurso gramatical no tiro de guerra (TG) de Jacobina	Consumo e consumismo	Análise sobre as cartas de ouvintes da rádio de fusão serrote FM

Fonte: A autora, 2018.

Como percebemos na tabela, quatro (4) alunos não responderam sobre o tema trabalhado em Estágio II, no Estágio III, dois (2) trabalharam com gêneros textuais, dois (2) com gramática, um (1) com leitura e oito (8) com literatura, sendo que desses oito, cinco (5) trabalharam com o mesmo projeto e, para tanto, executaram a intervenção através da ferramenta *Webquest*. Assim, apesar de em Estágio II serem 5 alunos de um mesmo grupo trabalhando com a ferramenta *webquest* no projeto de intervenção, 3 deles foram selecionados por admitirem que pretendem utilizar ferramentas digitais no Estágio III, em andamento no momento da entrevista. A entrevista me deu possibilidade de entender melhor as proposições desses alunos e me aproximou deles justamente pela possibilidade de ver mais de perto como estava acontecendo esse envolvimento de tecnologias dentro da aula de Língua

Portuguesa nas práticas de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica, em aulas encaminhadas pelos nossos estagiários.

Figura 7 - Gráfico da proposta de uso das tecnologias pelos estagiários 2016



Fonte: A autora, 2018.

Como vemos, os 5 alunos que utilizaram essa ferramenta digital no Estágio II não deram continuidade ao trabalho com as tecnologias digitais de maneira incisiva ou direta, assim, no levantamento das temáticas, entendi que em Estágio III, que havia iniciado naquelas semanas (início do período 2016.1, em julho de 2016), não teríamos tantos alunos de Letras tentando trabalhar com tecnologias digitais no Estágio de regência. E, ao final da etapa de levantamento das temáticas utilizando o quadro, encaminharam-se para a entrevista apenas 3 estagiários, por se colocarem como possíveis alunos a trabalharem com as tecnologias em sala de aula. Assim, fiz a entrevista a partir de um roteiro pré-definido, com o intuito de entender mais profundamente o que pensam os alunos sobre suas proposições e o que tem sido feito na sala de aula até aquele momento.

Diante disso, três alunos de Estágio III estavam sendo os colaboradores desta pesquisa, até o momento, ainda que não tivéssemos ido até as escolas de estágio nessa etapa da pesquisa para observar as aulas, coletarmos os planos e as sequências didáticas (planos) produzidos pelos alunos para Estágio III. Assim, nesse momento, esses instrumentos já nos indicavam pistas das relações entre o que a

formação inicial propunha sobre tecnologias e o que os alunos projetavam para as suas aulas de estágio.

Vejamos, a seguir, um quadro que sintetiza o perfil desses três alunos.

Quadro 3 – Perfil dos colaboradores (2016)

Colaboradores	Sexo	Formação antes da universidade	Experiência docente	Tempo de experiência	Escola de estágio	Turma de estágio
1 G1A	F	Ensino Médio (Formação Geral)	Pibid	Pibid: há 4 semestres	Escola Estadual Pe. Alfredo Haasler	7º Ano
2 G1B	M	Ensino Médio (Formação Geral)	Professor substituto no Ensino Fund. II e PIBID	Ensino Fund. II – 9 meses Pibid – há 2 semestres	Escola Estadual Pe. Alfredo Haasler	8º Ano
3 G1C	F	Magistério	Educação Infantil, Ensino Fund. I e Pibid	Infantil: 2 anos Fund. 1: 1 ano Pibid: há 4 semestres	Escola Municipal Gilberto Dias de Miranda	7º e 8º Ano (EJA)

Fonte: A autora, 2018.

Esse quadro nos ajudou a entender um pouco mais sobre o perfil dos nossos primeiros sujeitos colaboradores, verificando que, embora eles tenham trajetórias diferentes no que diz respeito à formação às experiências anteriores à universidade, muito há de semelhança quando eles se tornam universitários. Todos os três alunos são da turma de 2013.1, em que também tem a experiência do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na sua formação docente, durante o curso universitário. Segundo o Quadro 3, os sujeitos são alunos em formação que já estão tendo contato direto com a sala de aula, portanto, o estágio não seria a primeira experiência docente desses alunos, e talvez nem seja a mais importante do curso. Entendemos assim que, os estágios e o PIBID são as experiências promovidas pela universidade, contudo, não são as únicas da trajetória profissional e formativa desses alunos, visto que as experiências deles como docentes na Educação Básica, seja na Educação Infantil ou Fundamental I e II, propiciam reflexão sobre suas práticas na escola como docentes.

Eles têm, embora o Quadro 3 não mostre isso, uma faixa-etária semelhante, são nativos digitais e demonstram ter boa relação com o mundo tecnológico, o que

explica, em parte, o desejo de levar as tecnologias digitais para a sala de aula, pois seus saberes e vivências tem a ver com as escolhas durante os estágios.

No decorrer da entrevista com os três sujeitos de 2016, entendi que para os alunos de estágio é bem mais viável trabalhar com as tecnologias em Estágio II do que em Estágio III. Segundo os alunos, eles têm mais liberdade de escolha de temáticas e metodologias para as aulas, pois, como mostra o Quadro 1 (tópico 3.1.2), esse é um momento em que o estágio tem a modalidade de projeto de intervenção e pode ser feito em espaços formais e não formais, cuja escolha é dos próprios alunos.

Isso pode estar vinculado a uma realidade do contexto escolar, cujas práticas mais conservadoras e o formato do estágio de docência inibem, de certo modo, as inovações ou até impedem que os estagiários consigam planejar e ministrar aulas com as tecnologias como propostas de trabalho. Podemos entender que essas ações têm a ver com o que percebemos, ou seja, em Estágio II e nas temáticas para o TCC acontece de maneira diferente, pois conseguimos visualizar mais intenções e práticas vinculadas às tecnologias, uma vez que é o momento da formação em que os alunos estão mais livres para organizar e efetivar o trabalho.

Então, considerando que pouquíssimos alunos conseguem levar as tecnologias como plano para as aulas de língua no estágio e que na docência nem sempre a pretensão se realiza, como foi o caso desses três alunos sujeitos desta pesquisa, resolvemos voltar a campo um ano depois para visualizar melhor essas propostas e práticas, dessa vez acrescentando a etapa de observação de aulas dos estagiários.

3.2.2 Os sujeitos do grupo II: alunos de Estágio 2017

Diante da constatação de que a ida ao lócus e a escolha dos sujeitos não supriram as expectativas de dados esperados e planejados numa primeira ação (2016), retornei aos ambientes de estágio no ano seguinte (2017).

Organizei sistematicamente acompanhamentos com os alunos, tanto nas aulas com a professora de estágio quanto nas atividades de regência dos alunos-estagiários nas escolas em que aconteceram essas práticas. Para tanto, propus aos alunos de Estágio III do semestre 2017 que me deixassem fazer acompanhamentos e anotações das aulas deles. Expliquei que essa minha atuação seria com o fim de construir e gerar dados para esta pesquisa. Então, com o consentimento da

professora e dos alunos de estágio, me debrucei sobre a nova oportunidade de participar das experiências de nossos alunos de Estágio da UNEB, Campus IV.

Os estagiários entenderam a situação e me receberam muito abertamente, não havendo nenhuma resistência com qualquer aluno da turma. Não acompanhei todos, mas as observações feitas foram direcionadas pela professora orientadora de estágio da universidade, a partir do que eles propunham nos Projetos de Estágio e as Sequências Didáticas produzidas nesse mesmo semestre durante as aulas na Universidade, junto à professora de Estágio III.

O componente curricular Estágio III possui carga horária de 105 horas a ser cumprida em etapas teóricas e práticas. Consta no Regimento Setorial de Estágio que a primeira parte das atividades deve ser feita na universidade junto à professora orientadora de estágio e assim foi feito. A mesma apresentou a proposta da disciplina e as orientações que deveriam ser seguidas pelos alunos desde aquele momento inicial até o fim do estágio. Para maior esclarecimento, vejamos a síntese do que reza o regulamento para o cumprimento dessa disciplina:

Este estágio se organiza nas seguintes etapas:

(20 horas) Contato com a escola campo de estágio: interação com a administração da escola, com a proposta pedagógica, com a coordenação com o(s) professor(es) e o seu planejamento para elaboração do plano de ação na área da disciplina objeto de estágio. Sendo 12 horas aplicadas na interação com a escola e 08 horas de orientação com o prof. Coordenador de Estágio.

(05 horas) de coparticipação em sala(s) de aula(s) com o propósito de conhecer a realidade intelectual dos alunos;

(40 horas) Regência de uma ou mais classes da disciplina objeto de estágio, de classes regulares ou especiais criadas com fins de reforço escolar na disciplina.

(25 horas) tematização da prática pedagógica do estagiário com o Prof. Coord. De Estágio.

(10) Socialização dos resultados (Seminário de Estágio).

(Regulamento Setorial de Estágio – Curso de Letras – Campus IV, p. 3)

Foi na primeira etapa, quando os alunos voltam da interação com a escola e depois do contato com os professores regentes, coordenação e administração da escola, que os alunos junto à professora de estágio planejaram e discutiram as propostas para o projeto e para as Sequências Didáticas a serem executadas. Fica bem nítido que os estagiários precisam dar conta do que a universidade prescreve

como modelo de planejamento, do que a escola exige como conteúdos a serem trabalhados e o que eles acreditam e querem fazer nessa experiência docente. Percebi que os dois primeiros preceitos são os mais fortes em relação ao que os alunos gostariam de realmente fazer. Talvez esse seja um indício inicial da desistência dos alunos em trabalhar as tecnologias quando chegam no Estágio III, pois como vimos, no Estágio II e em seus TCC de 2016, eles conseguem elaborar e aplicar propostas mais ligadas às tecnologias. No caso dessa turma, muitos não responderam sobre as propostas de Estágio III, no momento em que esse questionário foi solicitado, e nos TCC não constatamos trabalhos na área das tecnologias.

Quadro 4 - Levantamento acerca das temáticas trabalhadas nos Estágios II, III e TCC (2017)

NOME	TEMA ESTÁGIO II	TEMA ESTÁGIO III	TEMA DO TCC
1 G2-A	Leitura, Literatura e Cultura afro-brasileira na palma da mão	Conhecendo, respeitando e valorizando a pluralidade cultura brasileira nas aulas de Língua Portuguesa	Evasão escolar: velhas histórias e novos dilemas (novas perspectivas)
2 G2-B	Literaturas marginais		Ensino integral (estudo de caso); O narrador pós-moderno na obra: "Passageiro do fim do dia"
3 G2-C	Fortalecendo memórias	Nas trilhas da Língua Portuguesa: (re)descobrimo a identidade cultural	A literatura infantil: O conto João e o Pé de Feijão
4 G2-D	A figura da mulher na propaganda	Brasil: O país da diversidade, marcado pela não aceitação	Neurociências e as contribuições na formação leitora
5 G2-E	As múltiplas formas da linguagem		-----
6 G2-F	Falar é diferente de escrever? As variações linguísticas do Brasil	Diversidade	O adultério: Uma perspectiva machadiana
7 G2-G	Leitura, Literatura e Cultura afro-brasileira na palma da mão	Conhecendo, respeitando e valorizando a pluralidade cultura brasileira nas aulas de Língua Portuguesa	Evasão escolar: velhas histórias e novos dilemas (novas perspectivas)
8 G2-H	Fortalecendo memórias	Da sala de aula às redes sociais e blogs: a escrita como enfrentamento social	A literatura infantil: O conto João e o Pé de Feijão
9 G2-J		Adolescência: um mundo de descobertas na formação linguística e cultural do indivíduo	
10 G2-K	A figura da mulher na propaganda	Brasil: O país da diversidade, marcado pela não aceitação	Neurociências e as contribuições na formação leitora
11 G2-L		Educar para diversidade: uma proposta para o combate do preconceito na escola	
12 G2-M	Literaturas marginais	Nas trilhas da Língua Portuguesa: (re)descobrimo a identidade cultural	Ensino integral (estudo de caso); O narrador pós-moderno na obra: "Passageiro do fim do dia"

13 G2-N	A arte de contar e ouvir histórias	Conhecendo, respeitando e valorizando a pluralidade cultura brasileira nas aulas de Língua Portuguesa	A representatividade da criança negra nas literaturas infanto-juvenis
14 G2-O	Fortalecendo memórias	Diversidade	A literatura infantil: O conto João e o Pé de Feijão
15 G2-P	As múltiplas formas da linguagem	Diversidade	-----
16 G2-Q		Da sala de aula às redes sociais e blogs: a escrita como enfrentamento social	
17 G2-R		Nas trilhas da Língua Portuguesa: (re)descobrimo a identidade cultural	
18 G2-S		Nas trilhas da Língua Portuguesa: (re)descobrimo a identidade cultural	
19 G2-T		Adolescência: um mundo de descobertas na formação linguística e cultural do indivíduo	
20 G2-U	As múltiplas formas da linguagem	Diversidade	-----
21 G2-V	A arte de contar e ouvir histórias	Conhecendo, respeitando e valorizando a pluralidade cultura brasileira nas aulas de Língua Portuguesa	A representatividade da criança negra nas literaturas infanto-juvenis
22 G2-W		Uma descoberta do Eu através de uma diversidade textual	
23 G2-X	Falar é diferente de escrever? As variações linguísticas do Brasil		O fascismo pela morte em Augusto dos Anjos: A morte como libertação

Fonte: A autora, 2018.

Vemos novamente como as tecnologias não aparecem como tema recorrente nos trabalhos dos alunos para o Estágio, exceto os que têm como tema *As múltiplas linguagens*, *A figura da mulher na propaganda* e *Meu lugar, meu ponto de vista: Leitura imagética de fotografias locais*. Esses são temas que nos chamam atenção e nos reportam ao uso das tecnologias e dos multiletramentos, considerando a diversidade cultural e de linguagens envolvidas.

Uma percepção que é muito importante apresentar aqui é que nem sempre as temáticas são fiéis aos propósitos do trabalho e podem nos frustrar quanto ao uso das tecnologias, por diversos motivos, durante o trabalho de aplicação dos projetos. Destarte, apresentamos a posteriori reflexões mais aprofundadas sobre esses usos e as relações dos alunos com suas propostas e suas práticas.

Essa turma de Estágio III (2017) tinha 25 alunos matriculados, 23 responderam ao questionário, 5 foram acompanhados por mim em 1 aula no momento da regência do Ensino Fundamental, os quais se constituem como sujeitos desta investigação. Eles também forneceram os Projetos de Estágio e as Sequências Didáticas para este trabalho, assim, no momento da aula, eu estava de posse das propostas para as aulas e pude confrontar com o que eles fizeram em sala. Um outro instrumento de pesquisa foi produzido por mim no momento da aula dos estagiários, escrevi um registro para cada aula acompanhada, o que compôs notas de campo sobre as observações.

3.3 CONSTRUÇÃO E GERAÇÃO DOS DADOS

Nossos dados foram originados em diversos momentos da pesquisa e têm naturezas diferentes: documentos, programas e ementas da área de formação docente, entrevistas, planos de aula da disciplina de Estágio III, planos dos alunos para a regência nas escolas, memória reflexiva dos alunos e diário de campo feito a partir das observações.

Esse conjunto de dados híbridos surgidos a partir dos objetivos deste estudo e dos instrumentos que serão explicados a seguir nos permite visualizar o que é que da formação inicial funciona como suporte para a construção do conhecimento rumo a uma mudança metodológica, considerando as prováveis inclusões de conteúdos que possam possibilitar as discussões necessárias sobre as tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem.

3.3.1 Os dados documentais

Dos dados documentais fazem parte tanto os regimentais que parametrizam a universidade de modo geral e específico, quanto os documentos que foram elaborados pelos alunos do componente Estágio enquanto faziam a disciplina. Portanto, dividimos esses documentos em duas categorias: 1) Documentos parametrizadores da universidade, do curso e de Estágio e 2) Documentos produzidos pelos alunos durante o estágio.

3.3.1.1 Documentos 1: parametrizadores da universidade, do curso e de Estágio

Temos como documentos reguladores e parametrizadores da instituição o Regimento Geral da UNEB, o Regimento Geral de Estágio da universidade, o Projeto Pedagógico com as ementas/programas de Prática Pedagógica e Estágio, o Regimento Setorial de Estágio do Campus IV de Jacobina e as ementas de Prática Pedagógica e de Estágio.

Nesses documentos, procuramos observar aspectos que, do ponto de vista oficial, remetem à inserção das tecnologias digitais nas propostas de práticas formativas. Esse material foi compilado com vistas a entendermos como a Universidade do Estado da Bahia e o Departamento de Ciências Humanas, Campus de Jacobina, tem proposto a formação inicial para os alunos de Letras, no que diz respeito às tecnologias para o ensino de língua.

Fizemos uma busca de como essa instituição formadora pretende, a partir de suas premissas, formar os futuros professores para atuarem numa realidade na qual as tecnologias estão à frente de muitas ações docentes e discentes. A mesma busca pela presença das tecnologias nos regimentos foi feita nas ementas dos programas dos componentes curriculares da área de formação do curso de Letras.

3.3.1.2 Documentos 2: produção dos sujeitos

Enquanto os alunos de estágio cursam as disciplinas de Estágio, cumprem tarefas específicas deste componente, inerentes ao trabalho docente, que são os planejamentos, a saber, Projeto de Estágio e Sequências Didáticas. Além disso,

enquanto estão aplicando as propostas planejadas, precisam também fazer os registros reflexivos dessa experiência a cada Sequência Didática finalizada. Essa é uma orientação da disciplina, a qual compreende a necessidade de reflexão das práticas pelos discentes para a continuidade do processo, que realiza as devidas mudanças, se necessário. Esses documentos produzidos pelos alunos, ao longo do semestre, são uma importante fonte de dados para a nossa pesquisa, no que diz respeito aos seus anseios e cumprimento do que a escola de Ensino Fundamental exige deles para ser conduzido à sala de aula.

3.4.1 As entrevistas

A entrevista foi feita com os sujeitos (2016) que fizeram parte da 1ª turma. Foi elaborada para entendermos, a partir da fala deles, o que exatamente pretendiam e como acontecia a relação entre o que planejaram para os Estágios e o que conseguiam efetivar, considerando a realidade da universidade e da escola onde estavam desenvolvendo os estágios. Essa atividade se deu na UNEB – Jacobina, no início do semestre cujos estagiários já estavam em atividade nas escolas do Ensino Básico, ou seja, no semestre 2016.1 (o semestre 2016.1 iniciou em julho de 2016). Escolhemos um dia cuja aula era destinada à disciplina de Estágio III, a fim de termos a oportunidade de encontrar os colaboradores da pesquisa no Campus onde aconteciam as aulas. Assim, as entrevistas aconteceram no final da aula do turno vespertino.

Programamos entrevistar os alunos seguindo algumas questões norteadoras, ao tempo em que eu, como pesquisadora, anotaria as respostas, e assim aconteceu na primeira entrevista. Porém, nesta primeira entrevista, observei que o estudante falava bastante acerca das questões que eu propunha e das explicações que eu pedia, de modo que o tempo que eu levava anotando atrapalhava o encadeamento das respostas. Por esta razão, na segunda e na terceira entrevistas, resolvemos gravar o diálogo em áudios, visto que o recurso dinamizaria a entrevista e registraria na íntegra a fala dos estagiários. Desse modo, obtivemos uma entrevista registrada por escrito e duas gravadas em áudios, nas quais a segunda entrevista durou 10 minutos e 55 segundos e a terceira, 17 minutos e 41 segundos.

Entrevistei os colaboradores individualmente para entender como tinham sido pensadas as tecnologias para o ensino, quais as possibilidades de trabalho e os

entraves enfrentados por eles durante a aplicação do que planejaram até aquele momento do estágio de regência. Eles rememoraram que em Estágio II (anterior ao Estágio III nas escolas) haviam trabalhado no laboratório de Informática da UNEB com alunos do 2º semestre da própria universidade e que para essa proposta não houve qualquer contratempo em sua execução. Porém, ao se referirem ao Estágio III de regência no Ensino Fundamental II, que na época da entrevista estava iniciando, mostraram-se bastante decepcionados quanto ao comportamento dos alunos, aos recursos da escola, entre outros fatores.

Assim, as entrevistas foram guiadas pelas seguintes questões:

Quadro 5 - Questões norteadoras da entrevista

QUESTÕES que basearam a entrevista aberta aos estagiários de Língua Portuguesa (2016):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação anterior 2. Experiência como docente 3. Por que inseriu/ inserirá as tecnologias nos seus planos e práticas de estágio supervisionado? 4. Já fez algo envolvendo tecnologias em sala de aula? Como foi a experiência? 5. Que perfil de aluno você pensa encontrar nas escolas de estágio? 6. Você sabe quais recursos tecnológicos terá a sua disposição nas escolas? 7. Em qual escola fará a prática de estágio?

Fonte: A autora, 2018.

Essas foram questões pensadas para serem utilizadas antes deles iniciarem o Estágio III, porém, quando eu os entrevistei, eles tinham acabado de iniciar a regência do estágio em Língua Portuguesa e já puderam contar algo do que estavam vivenciando na prática de ensino com as tecnologias, confrontando também o que já conheciam sobre as escolas públicas, na experiência do PIBID, e o que encontraram no momento de estágio:

(1)

Com a experiência do PIBID, vi que as escolas são parecidas na questão das tecnologias. Já sabia que muita coisa não funciona, que a sala de informática muitas vezes não funcionam todos os computadores, a caixa de som também não funciona. Com isso nesse semestre vou trabalhar com "Consumo e Consumismo".

(G1A – Grupo I - Entrevista)

Sobre o porquê de escolher as tecnologias foi um ponto de interesse para nós desta pesquisa. Referente a essa questão, a primeira aluna respondeu o seguinte:

(2)

O objetivo da utilização das tecnologias, especificamente a internet, na realização do meu estágio II foi por conta de a metodologia do meu projeto de pesquisa ser uma pesquisa-ação. Aproveitei a carga horária do estágio não-formal e já apliquei e desenvolvi o minicurso que servirá de base para minha pesquisa.

(G1A – Grupo II - Entrevista)

Verificamos, com essa declaração da estudante de Letras, que a ideia de trabalhar tecnologias no minicurso do Estágio II foi motivada pela ideia de também pesquisar sobre tecnologias educacionais. Essa informação serviu para contextualizar e explicar a motivação dos cinco estagiários a ministrarem o curso de extensão em Estágio II. Desses cinco, três levaram para o Estágio III a vontade de continuar trabalhando com tecnologias nas aulas. E foram esses três alunos a quem entrevistamos.

Assim, como vimos, foram esses três alunos que demonstraram interesse de continuar a focar as tecnologias no estágio seguinte, através dos Projetos de Regência. Porém, nessas entrevistas, os alunos se dizem muito decepcionados com as poucas atividades de tecnologias que propuseram em Estágio III, até aquele momento, e falam também sobre as condições de ensino e aprendizagem com relação aos instrumentos tecnológicos disponíveis nas escolas.

Confrontando as condições dos dois estágios, embora nossa pretensão seja de observar as atividades de Estágio III, uma questão na fala dos estagiários que fica bem clara é a logística do material necessário para efetivar as aulas planejadas. No Estágio II, os estagiários tiveram o apoio da sala de informática da UNEB, onde ocorreu toda a intervenção. Em contrapartida, no Estágio III, as condições eram diferentes, pois as aulas aconteciam na escola e, lá, a utilização da sala de informática não estava favorecendo à materialização das aulas planejadas. Assim, percebemos que, para os alunos-professores, foi um tanto frustrante planejar e depois modificar as aulas em que fosse necessário utilizar as tecnologias no Estágio III, pois não conseguiam levar a atividade para a prática, visto que as escolas, apesar de ter uma sala de informática com internet, como demonstra tanto o quadro

descritivo das escolas quanto a fala dos alunos, nem sempre está acessível ou funcionando realmente.

3.4.2 As observações de campo

As observações foram feitas com a 2ª turma de sujeitos desta pesquisa (2017), que, de um total de 20 matriculados na disciplina de Estágio III, 16 frequentes, 7 foram observados por mim durante 50 minutos de aula por indicação da professora orientadora de Estágio. A mesma me orientou a acompanhar esse 7 alunos, porque eles, mesmo não esboçando em seus projetos, trabalhos voltados especificamente com as tecnologias digitais, eram os que poderiam se aproximar do uso e desses artefatos durante as suas aulas de regência no Ensino Fundamental II.

Como veremos, nas notas de campo produzidas por mim, a partir das observações, algumas situações trabalhadas são bastante importantes para alunos e professores na escola básica, mas não revelam uma reconfiguração das aulas no modo como são encaminhadas ou até no modo como a língua é ensinada, priorizando os tópicos gramaticais em detrimento dos textos como objeto de estudo. Assim, mesmo sendo pretensão dos alunos dinamizarem as aulas, muitos ainda incorrem na rotineira aula de gramática como foco para o trabalho com os conteúdos solicitados pela escola.

Essas observações foram feitas no Colégio Gilberto Dias de Miranda, descrito e caracterizado no subtópico 3.2. Ressaltamos, mais uma vez, que existe nesse colégio uma sala de informática desativada por falta de manutenção e uma sala de multimídia com os equipamentos em pleno funcionamento. Percebi, nas observações feitas, que as aulas ministradas nessa sala de multimídia são muito mais atrativas para os alunos da escola de Ensino Fundamental II, ao ponto de uma mesma aula ter sido ministrada duas vezes com a mesma turma, sendo uma na sala de aula e outra na sala de mídia. O resultado é que não pareciam os mesmos alunos assistindo ao trabalho com o mesmo conteúdo. Eles se comportaram de maneira totalmente adversa nas duas situações. Na aula da sala convencional, eles não sentavam, não liam o material do livro didático. Ademais, a maioria dos alunos não respondeu à tarefa proposta e pouco respondia às questões da professora sobre o gênero trabalhado. Na sala de multimídia, eles, ao entrarem, foram logo procurando lugares em que a visualização da lousa digital fosse estrategicamente perfeita. A

estagiária conseguiu mostrar o material e explicar o gênero que estavam trabalhando, história em quadrinhos, e eles logo se animaram em fazer os seus próprios quadrinhos, de acordo com histórias por eles inventadas.

3.4.1.1 Notas de campo da pesquisadora

Entendemos por notas de campo os registros produzidos durante as observações, o qual se configura como um instrumento de construção de dados para a pesquisa qualitativa, como é a nossa. Com o objetivo de registrar situações que interessam ao cumprimento dos objetivos desta investigação, fiz as notas de campo a partir das observações das aulas, sendo estas de grande valor para a escolha dos sujeitos do Grupo II e dos dados a serem analisados, visto que dependíamos das notas para saber sobre o andamento das aulas que usariam as tecnologias e como aconteciam. Assim, nosso foco foi o de registrar as aulas com vistas aos objetivos e questões a serem respondidas pela pesquisa.

A partir das observações, produzi *in lócus* registros das aulas dos alunos-estagiários, nos quais eu anotava tanto as atividades executadas (descrição) quanto minhas reflexões. Assim, pudemos, mesmo um tempo depois das observações, retomar informações que nos davam subsídios para discutir as tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos estagiários. Logo, foram retomadas para a análise dos dados, ajudando a compreender o trabalho realizado em sala de aula.

4 TECNOLOGIAS, CULTURA DIGITAL E LINGUAGENS NO ENSINO: ENTRELUGARES

Neste capítulo, faremos uma breve discussão acerca das questões tecnológicas que se fazem presentes na relação com o ser humano. O que são elas e como lidamos com as mesmas são alguns pontos que serão considerados a partir da filosofia da tecnologia, tomando a filosofia analítica como parâmetro de discussão. Para tanto, os conceitos levantados por Cupani (2011), Santaella (2007) e Foucault (2004) embasarão a conceitualização pretendida acerca das tecnologias. Além disso, será nosso intento levantar questões sobre a cultura e a cultura digital na atualidade a partir de Canclini (2005, 2011) e Santaella (2007, 2013), considerando o conceito da cultura como um fenômeno híbrido na atualidade. Para as discussões que pretendemos empreender, fez-se necessário, também, discutir as práticas de linguagem a partir dos usos da TDIC, entendendo os conceitos de letramentos, multiletramentos e de multimodalidade, tomando as reflexões feitas por Kleiman (1995), Rojo (2009, 2011, 2012, 2013), Quintana (2012) e Quintana, Souza e Pereira (2015).

4.1 TECNOLOGIAS: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA

A tentativa de conceituar *tecnologia* é sempre (e ao mesmo tempo) complicado e plural em termos das condições teóricas nas quais precisamos adentrar para entender de onde partimos e em quais perspectivas nos ancoraremos para discutir nosso objeto de pesquisa. Interessa-nos entender, neste estudo, o que se compreende por tecnologias num universo de possibilidades, visto que elas podem ser tomadas por vários prismas e isso faz com que as mesmas sejam pensadas a partir de dimensões diferentes.

Assim, percebemos que em uma época marcada pela abundância de recursos tecnológicos, para pensar tecnologias, somos imediatamente levados a nos referir aos aparatos modernos que cercam a nossa vida, dos mais simples aos mais sofisticados e variados aparelhos eletrônicos que facilitam (e às vezes complicam) nossas atividades diárias e dos quais lançamos mão para nos comunicar nesse mundo digital. Não restam dúvidas de que nossa sociedade é fundamentalmente

afetada pelas tecnologias e que, hoje, elas são inevitáveis à vida, à produção e ao convívio social.

Assim, considerando a complexidade do envolvimento do ser humano nos processos de criação, produção e uso, as tecnologias têm conceitos complexos e são geralmente utilizados para se referirem a coisas múltiplas, sendo que para nós a discussão que Cupani (2011) faz acerca dessa temática é bastante relevante, porque o estudo da filosofia da tecnologia é relativamente recente e diversificado, de acordo com diferentes orientações teóricas e seus correspondentes modos de se portar socialmente. Por isso, Cupani (2011) apresenta discussões sobre as tecnologias, do ponto de vista da filosofia da tecnologia, considerando a tecnologia como um campo heterogêneo. A heterogeneidade, para o autor, é característica aliada e necessária para discutirmos e reconhecemos a tecnologia como dimensão da vida humana, e não apenas como um evento histórico. Considerar a tecnologia como uma dimensão da vida humana significa compreendê-la como importante parâmetro que delimita modos específicos e ser e estar no mundo.

Ao me deparar com os estudos feitos por esse autor e sua explicitação filosófica dos três modos de se pensar a tecnologia, a saber, a que concebe uma perspectiva analítica, a que entende como uma abordagem fenomenológica e o conceito baseado na Escola de Frankfurt, vejo como ainda estamos num momento incipiente sobre uma verdade a respeito do uso das tecnologias, de seus processos e, talvez, nem seja importante que cheguemos a uma verdade, mas a várias, considerando a multiplicidade da questão discutida. De certo, podemos afirmar que existe, ainda, muito a se conhecer, a se questionar, a se organizar, ainda mais quando consideramos as tecnologias da aprendizagem no contexto escolar.

Cupani (2011) se encarrega de ir além de um recorte ou uma reconstrução do contexto histórico da filosofia da tecnologia e seus desdobramentos. Ele suscita em sua explicitação um olhar crítico e reflexivo sobre as questões filosóficas provocadas pela tecnologia. Em função disso é que, além de promover o debate filosófico à luz de vertentes, a saber, uma perspectiva analítica, uma abordagem fenomenológica e um exame inspirado na Escola de Frankfurt, existentes em torno da tecnologia de forma estimulante, instiga e propõe a realização de novas pesquisas sobre esse tema, ainda pouco explorado no contexto brasileiro.

Assim, entendo que a complexidade envolve o estudo filosófico da tecnologia, que muito nos interessa e tem a ver com a reflexão sobre os dados do nosso objeto

de pesquisa – as tecnologias no ensino de língua portuguesa – pois é nosso objetivo refletir sobre as ações dos estagiários do curso de Letras da UNEB, Campus IV. Essa discussão se inicia com uma questão que nós, aqui neste estudo, também poderíamos estar nos perguntando, dada a natureza do nosso enfoque investigativo, e provocando reflexões ao levantar a seguinte pergunta: o que estamos pensando quando falamos em tecnologia?

Dentre as múltiplas definições e caracterizações existentes sobre a tecnologia, Cupani (2011) cita, de maneira introdutória, o pensamento do filósofo norte-americano Carl Mitcham (1994), que compreende a tecnologia de quatro formas, quais sejam: i) como objeto, ii) como conhecimento, iii) como atividade humana e iv) como volição. No contexto escolar, parece mais recorrente ver a tecnologia tomada como objeto e menos recorrente vê-la como conhecimento ou atitude humana. Os dados gerados nas ações dos alunos estagiários, tanto no planejamento quanto na sua execução, têm nos mostrado que o conceito de tecnologia para eles está mais voltado para o uso dos instrumentos tecnológicos, de modo que percebemos os mesmos se referirem sempre aos aparelhos como uma forma de uso das tecnologias.

Então, entender a tecnologia como algo plural e ambíguo nos permite dizer que a abertura à qual nós admitimos trabalhar seu conceito e organizá-la mentalmente é tamanha, que chega a transcender o que antes se concebia apenas como artefatos materiais e que, no caso acadêmico, serviam às escolas como modernos materiais didáticos para “melhorar” o ensino e incentivar os alunos a serem mais envolvidos e interessados pelas aulas.

Para o autor, essa dualidade se constitui como uma ambiguidade, já que tecnologia pode ser produzida para fins diversos, por vezes para o bem comum, outras vezes para sua destruição, a depender da valoração que a produção tecnológica tenha diante da sociedade que a usa.

Em suas palavras:

Aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade. A essa presença múltipla devemos acrescentar uma patente *ambiguidade* daquilo a que aludimos como tecnologia. Invariavelmente, toda realização tecnológica vai acompanhada de alguma *valoração*, positiva ou negativa. (CUPANI, 2011, p.14, grifo nosso)

A partir disso, pretendemos encaminhar nossa discussão também como tecnologias que não se limitam a serem elementos concretos para desempenhar uma atividade, mas também entendendo a própria atividade como uma tecnologia. O próprio envolvimento da tecnologia do ser humano que a usa e que também planifica e produz algo a partir desses objetos.

Cupani (2011) apresenta três modos de investigar filosoficamente a tecnologia. Posso dizer que, de modo abrangente em cada corrente filosófica, tem-se três principais representantes: Mario Bunge, Albert Borgmann e Andrew Feenberg (*apud* CUPANI, 2011), que concebem, respectivamente, uma perspectiva analítica, uma abordagem fenomenológica e um exame inspirado na Escola de Frankfurt. Para entender melhor a perspectiva que cada corrente e seus representantes fazem para definir tecnologias, vejamos nas próprias palavras de Cupani (2011):

Temos, por um lado, uma forma de examinar a tecnologia que se vincula à tradição da filosofia como análise conceitual, a qual, por isso, denominaremos aqui de enfoque analítico [...]. Existem também os estudos filosóficos da tecnologia que se inspiram na Fenomenologia e na Hermenêutica e que visam interpretar o significado da experiência humana condicionada pela tecnologia, incluindo críticas sobre o seu impacto nas culturas[...]. E existe, por fim, outra maneira de abordar filosoficamente a tecnologia, que consiste em indagar sua relação com o exercício do poder. Com outras palavras, a tecnologia é aqui vista em sua condição política. (CUPANI, 2011, p. 30)

Diante das correntes filosóficas sobre o estudo das tecnologias, interessa-nos discutir e retomar, inicialmente, as impressões sobre o que diz Mario Bunge (*apud* CUPANI, 2011) quanto às ideias sobre a filosofia analítica das tecnologias. Podemos, no entanto, antecipar que para os três representantes das três correntes filosóficas sobre as tecnologias escolhidos por Cupani (2011) existe algo em comum, que seria a intenção da melhoria da vida no mundo através do uso cooperativo e socialmente participativo das tecnologias. Bunge (1974, 1985a, 1985b, 1985c) empreende uma discussão interessante à distinção entre *técnica* e *tecnologia*, partindo do princípio de que as duas são caracterizadas como a produção de algo artificial, isto é, de um artefato. Contudo, a primeira assinala um controle ou transformação da natureza com elementos pré-científicos e a segunda diz respeito a um embasamento científico moderno. Esse pensamento nos remete ao

entendimento da tecnologia na vida social, no que Cupani (2011) nos faz repensar o conceito de tecnologia, assim como o de técnica, como algo para além do objeto, nos encaminhando para o conceito de tecnologia também como processo.

Empenharemo-nos em pensar sobre esses conceitos, nos quais não há como fugir de falarmos sobre as tecnologias, especificamente, e também sobre seus desdobramentos, as tecnologias digitais. Para essa discussão, também Santaella (2007) discute, de modo inicial e tangível, a diferença entre técnica e tecnologia, ressaltando que:

[...] Enquanto técnica é um saber fazer, cuja natureza intelectual se caracteriza por habilidades que são introjetadas por um indivíduo, a tecnologia, como um conhecimento acerca da própria técnica, avança além desta. Portanto, há tecnologia onde quer que um dispositivo, aparelho ou máquina seja capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas. (SANTAELLA, 2007, p. 258)

Para a autora, a tecnologia é um saber fazer além da técnica, e um saber técnico é necessário para o uso dos dispositivos, ou seja, a tecnologia se vincula a um conhecimento científico.

Cupani (2011) também, assim como Santaella (2007), não foge da tendência de problematizar a tecnologia e a técnica, pois uma sem a outra seria incompleta, visto que ambas estão para o desenvolvimento e a ação de materiais e movimentos de produção que visam o alcance de objetos, independente do sentido valorativo a ele atribuído. O autor ressalta que:

Se 'tecnologia' alude a algo de algum modo plural e ambíguo, tampouco é clara a sua origem. De modo evidente, tudo ou quase tudo a que nos referimos ao falarmos da tecnologia tem alguma vinculação com o que denominamos técnica (CUPANI, 2011, p. 15).

Essa definição dialoga, em parte, com a ideia de técnica citada anteriormente por Santaella (2007), acrescentando-se às reflexões a noção de ciência aplicada ao conceito de tecnologias.

O homem pode alimentar-se de pão preparado por ele mesmo (ou por um padeiro) ou de comidas enlatadas, de produção fabril: em todo caso, o alimento teve que ser produzido mediante algum procedimento sujeito a regras, ou seja, uma técnica. O homem pode deslocar-se numa carroça puxada por bois ou em uma camionete:

tanto a carroça quanto a camionete foram produzidas conforme técnicas, e tanto dirigir os bois como dirigir o veículo automotor supõem técnicas em algum momento aprendidas pelo usuário. (CUPANI, 2011, p. 15)

Então não é a tecnologia por ela mesma, é uma tecnologia advinda de um conceito do fazer, do operar, e não apenas do existir de um objeto que serve a algo em nossas vidas. São fazeres que dependem de um saber, seguindo uma instrução, seja ela particular ou social, um aprendizado.

Ainda, para Cupani (2011),

É a circunstância de que representam manifestações da capacidade humana de *fazer* coisas. Também, o fato de que toda produção, técnica ou tecnológica, é a manifestação de um *saber*. A capacidade de fazer significa a capacidade de *produzir* à diferença da capacidade de *agir*, isto é, de conduzir a própria vida (em vez de viver de maneira puramente instintiva). Ao fazer, o homem origina os *artefatos*, vale dizer, os objetos ou processos *artificiais*. (CUPANI, 2011, p.15, grifos do autor)

As reflexões aqui suscitadas nos permitem pensar a relação do ser humano com as tecnologias e seus usos, independente dos objetivos e das áreas às quais estão servindo ou servirão. Há, assim, uma dimensão subjetiva que encara a tecnologia como processo e metodologia. Isso nos leva a pensar, com mais profundidade, o que esperar de um artefato tecnológico na mão de um aluno, ou até mesmo de entender a tecnologia do ser, considerando o perfil tecnológico desse sujeito, mesmo sem o objeto em suas mãos, percebendo que suas ações são influenciadas pelo seu modo de ser a partir do contexto e de suas experiências de vida também com a tecnologia, e no caso dos interesses deste estudo, das tecnologias digitais.

Portanto, a distinção entre *técnica* e *tecnologia* não é meramente uma forma diferente no agir com os produtos da tecnologia, mas principalmente, a partir de regras específicas observadas na produção dos artefatos, materiais ou sociais, no modo como se concebe essa planificação, o que distingue uma da outra por um caminho científico, ou não, da constituição de cada um desses termos na análise tecnológica. Por isso, o produto da técnica ou da tecnologia para Bunge (1985c) e Cupani (2011) não seria apenas material, palpável, pode-se tratar de um sistema

natural (casos de modificações da natureza) ou até quando se transforma um sistema, no caso de ensinar algo a alguém.

Em suma, considera-se nessa perspectiva, que algo seja artificial, ao qual estamos nos referindo o artefato, é “toda coisa, estado ou processo controlado ou feito deliberadamente com auxílio de algum conhecimento aprendido, e utilizável por outros [seres humanos]” (BUNGE, 1985c, p. 33-34). Também pode se dizer que “um sistema concreto (material) é um artefato se, e somente se, cada um de seus estados depende de estados prévios ou concomitantes de algum ser racional”. (BUNGE, 1985a, p. 33-34).

À noção de artefato, Cupani (2011) junta-se à caracterização da técnica e da tecnologia e à existência de uma planificação. O que direciona pensar técnica e tecnologia com um objetivo bem definido e preciso. Assim,

[...] O artefato é concebido (antecipado), e se procuram sistematicamente os meios de produzi-lo. E para tanto, a técnica e a tecnologia supõem conhecimentos, já disponíveis ou novos. A técnica serve-se de vulgar, eventualmente impregnado de saber científico que não é reconhecido como tal. A tecnologia recorre explicitamente ao saber científico (dados, leis e teorias) de uma forma que veremos mais adiante [...] (CUPANI, 2011, p. 96-97)

Partindo dessa ideia, do ponto de vista da filosofia analítica da tecnologia, fica evidente a busca por compreender a tecnologia como uma atividade planejada, que possui métodos, faz uso e, ao mesmo tempo, desenvolve conhecimentos, orientada por um conjunto de valores, normas e regras específicas,

[...] mas as regras são necessárias, sobretudo porque o objeto artificial deve ser eficiente, desempenhando a sua função da maneira mais econômica possível [...]. A ação técnica é, essencialmente, a ação racional orientada a garantir, poderíamos dizer, seu próprio sucesso. Ela é a ação maximamente racional. (CUPANI, 2011, p. 97)

Destarte, conceber a tecnologia no campo do conhecimento científico, quer dizer, sobretudo, que é preciso relacionar essa ideia aos instrumentos e às ações de planejamento da sua possível realização, intervenção, adequação, manutenção e monitoramento, com base imprescindivelmente do conhecimento científico. (BUNGE, 1985b).

Sobre a abordagem exposta por Cupani (2011), a partir das ideias de Bunge, é importante destacar que, para esse filósofo, não há tecnologia quando nos limitamos a um saber-fazer ou a servir-se de artefatos. A tecnologia seria o que está sob o controle humano e o que favorece a transform(ação) para se usar, ensinar e produzir conhecimentos disponíveis e/ou novos.

Há, no entanto, que se dizer que, mesmo concedendo espaço a essa discussão na filosofia analítica da tecnologia e que, mesmo acreditando ser uma ideia realizável, especialmente ao nosso objeto observado - sujeitos em uso das tecnologias digitais em sala de aula - este debate vem sendo realizado com as fronteiras entre essas áreas ainda não muito definidas com precisão. E é por isso que mais pesquisas investem nessas reflexões e aprofundamentos dos comportamentos humanos nos usos e produções dos artefatos, considerando a técnica e a tecnologia nos *modus operandi* de pensar, ser, usar e, especialmente, de produzir artefatos em contextos sociais de uma cultura de existência humana na qual as condições político-ideológicas determinam muitos caminhos a serem trilhados ou analisados.

E falar da questão política a partir das tecnologias é também abrir uma discussão para entender o poder diante dessa temática tão múltipla e diversificada, e ainda ambígua e polifacetada, como já disse acima. Assim, pensar as tecnologias sob o aspecto do poder não é novo, discutir poder muito menos, pois o grande risco de unificação do pensamento sobre determinadas coisas ou processos é cada vez mais constante.

Cupani (2011) empreende também e com igual importância, uma discussão sobre as relações entre *tecnologia* e *poder*, iniciando suas reflexões a partir das ideias de Habermas (1968 *apud* CUPANI, 2011), ao considerar que

[...] a ciência e a tecnologia funcionam na sociedade industrial como formas de legitimação da ordem social cujo caráter ideológico passa despercebido precisamente porque o pensamento científico é considerado como antítese do pensamento ideológico. (CUPANI, 2011, p. 153)

Nesse caso, podemos citar como exemplo de antítese ao pensamento científico as religiões que doutrinam e exercem poder inegável sobre os seus fiéis. E ao contrário do que essa antítese esboça, o poder relativo ao contexto das tecnologias, segundo Cupani (2011), não é um poder em que um exerce força

determinada sobre outros, mas um poder como algo que circula e até vincula os agentes e suas atividades. Por isso, as relações de poder, considerando os sentidos nas suas duas vias principais, da capacidade e domínio, são as relações que viabilizam o controle técnico da Natureza. E esses sentidos convergem para uma ciência que é política e que, ao invés de tomar a tecnologia como algo que vem depois da aplicação, ou seja, posterior e extrínseca do saber, precisa ser concebida como concomitante ao fazer prático, da experiência em que esta modifica as situações do mundo com vistas a que a experiência funcione. É o envolvimento do poder na tecnologia do processo, não do antes ou do posterior resultado.

No contexto da escola, em que os alunos de estágio aplicam seus saberes sobre ensino, linguagem e tecnologias, eles precisam dar conta de uma gama de possibilidades de experiências que transitam entre o que deve ser feito, o que pode ser feito, mas não conseguem pelas circunstâncias diversas das escolas, e o que eles, como agentes da formação de seus alunos da escola de ensino fundamental, conseguem afinal fazer, modificando a realidade vivenciada, processualmente para que o uso das tecnologias tenha um significado funcional dentro do seu contexto de trabalho que fora planejado.

O vínculo entre *tecnologia* e *poder*, para Cupani (2011), concentra a sua análise sobre esses dois termos, a partir das ideias dos filósofos norte-americanos Langdon Winner (1986 *apud* CUPANI, 2011) e Andrew Feenberg (1999 *apud* CUPANI, 2011), com intuito de explorar as discussões filosóficas mais recentes, o que nos interessa, pois, o primeiro, que ficou famoso pela abordagem sustentada em seu prestigiado artigo *Do artifacts have politics?*, no qual concebeu a tecnologia como possível portadora de qualidades políticas, como aquelas que condicionam o modo de vida das pessoas ou aquelas outras que parecem impor condições sociais e estruturas de poder. Isso nos parece bastante plausível e verdadeiro em relação a ter políticas, sim, nos artefatos, especialmente se os concebemos como processo, planejamento, mentalidade, como considerou Cupani (2011), ao se valer das ideias de Carl Mitcham (1994 *apud* CUPANI, 2011), que compreende a tecnologia como objeto, conhecimento, atividade humana e até como volição.

Ainda sob as escolhas de Cupani (2011), em relação aos filósofos e suas teorias, se Winner empreende dominação e poder que a tecnologia exerce sobre o homem, Feenberg segue um caminho outro, apresentando propostas para lutarmos contra o poder exercido pela tecnologia. A forma como essas duas teses são

apresentadas permitem-nos compreender e indagar sobre os possíveis pressupostos políticos que determinados artefatos tecnológicos ostentam ou representam.

Esse é nosso grande desafio e salvação ao mesmo tempo, ao pensar as tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem em espaços formais de educação como a escola. Se todo ato pedagógico é uma ação, antes de tudo, política, justamente, porque envolve escolhas que implicam em relações de poder, pensar o ato pedagógico trabalhando com metodologias que envolvem as tecnologias digitais nos parece estabelecer, necessariamente, uma dimensão de poder no fazer docente. Pois, se de um lado podemos entender as práticas de ensino como situações altamente politizadas, nunca neutras, de outro entendemos também que, paralelamente, existem forças que abraçam e repelem as tecnologias, colocando-as num crivo de valoração a vida social.

E se as políticas nos artefatos (CUPANI, 2011), contrariam as ideias de que os artefatos sejam meros produtos e que sejam neutros, reconhece, ao mesmo tempo, que não são exatamente as tecnologias, mas os sistemas econômicos e sociais os responsáveis pelas políticas. Ou seja, não são as coisas que carregam a política, mas as pessoas que lidam com as coisas e que produzem os artefatos, sejam eles de quais natureza forem.

Para pensar a tecnologia como sendo polifacetada, conforme propõe Cupani (2011), e considerando, também, a perspectiva de reflexão sobre as tecnologias na qual interessa entender cada vez mais e melhor a relação do ser com as tecnologias, estabelecemos um diálogo com Foucault (2004), que em seu texto *Tecnologias de si* divide as tecnologias em 4 grupos principais:

[...] (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2004, p. 323-324)

Diante dessas quatro perspectivas das “tecnologias de si” defendidas por Foucault (2004), podemos pensar que nossas práticas de ensino na escola, abordam, nas diversas atividades de produção dos artefatos, todas essas dimensões, mesmo que em algumas atividades uma delas esteja sobreposta à outra ou mais evidenciada do que a outra. Em diferentes potências, essas 4 perspectivas de se pensar as tecnologias estão sempre regendo as atividades pedagógicas em sala de aula. A exemplo da última categoria estabelecida pelo autor, o sujeito se movimenta no sentido de colocar sua marca quando usa as tecnologias, pois o modo como ele efetiva as coisas, o uso, se é só ou com alguém, determina as relações dentro do uso tecnológico.

Toda a complexidade de pensar as tecnologias, desde seu conceito até o exercício do poder intrínseco no processo de quem as utiliza ou as produz, são consideradas, porque quando o professor pensa a aula de língua portuguesa, ele planeja as atividades de acordo com os conhecimentos e com as viabilidades que a escola permite, pensa nos sujeitos que estão envolvidos (ele e seus alunos), entende que, muitas vezes, precisa de um dia ou em outras precisa de um mês para dar conta do que planejou, entre outros modos de operar o que se pretende com as tecnologias. Importante dizer que todas essas mobilizações são inerentes ao processo que faz com que o professor e/ou o estagiário levem ou não as tecnologias para a sala de aula como objeto de trabalho e não apenas a formação que ele recebe na universidade.

As duas primeiras tecnologias, geralmente, são utilizadas no estudo das ciências e da linguística. São as últimas duas, as tecnologias de dominação e de si, que mais me chamaram atenção. Eu tentei construir uma história da organização do conhecimento relativo tanto à dominação quanto a si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 324)

Apesar de o próprio autor dessas categorias admitir que as duas primeiras sejam as mais importantes para a ciência e para as linguagens, nós entendemos que ele está certo; porém, para nós, e analisando o que os estagiários (e os professores também) fazem até chegar na aula propriamente dita, tem a ver, também, inevitavelmente, com os processos de dominação e poder, com a relação dessas questões de gerenciamento de si mesmo, dentro e fora da escola. A isso Foucault (2004) chama “governamentalidade”.

Essa ideia de ver as tecnologias ligadas aos comportamentos tem nos direcionado para olhar as práticas dos nossos sujeitos, estagiários, e também seus alunos, com relação ao que eles se propõem a fazer dentro e fora da escola no que diz respeito ao uso das tecnologias. Como fazem, onde fazem e como isso se reflete na escola. O que nos leva também a relacionar com seus perfis de comportamento em relação aos instrumentos e às produções que esses permitem.

Por isso, assim como Foucault (2004), eu também me coloco numa posição de pesquisadora de mim (si) e do outro, e do que esse outro faz consigo mesmo. Nas palavras do autor: “Estou cada vez mais interessado na interação entre si e os outros, e nas tecnologias de dominação individual, a história de como um indivíduo age sobre si mesmo, na tecnologia de si.” (FOUCAULT, 2004, p. 324). Tudo isso considerando a grande multiplicidade e a complexidade que é considerar as tecnologias como campo de conhecimento, ou seja, como ciência, que permite ao outro ser dono de si e da sua produção, dos seus artefatos. Artefatos aqui, como dito antes, no sentido amplo e fugindo do conceito reducionista de mero objeto.

Essas reflexões, acrescidas às culturas percebidas em cada ação dos sujeitos envolvidos, sejam eles produtores e/ou consumidores, vêm demonstrando cada vez mais o quanto nossas escolhas e atividades diárias, relacionadas especialmente aos usos das tecnologias, estão inerentemente imbuídos numa cultura do social, do uso coletivo e individual, ao mesmo tempo. Assim, esses comportamentos estão relacionados aos costumes que os sujeitos passam a ter quando consideramos a entrada do quesito digital nas discussões sobre ensino de língua e se conectam via usos tecnológicos, demonstrando comportamentos e letramentos diferentes em função da imersão nesse mundo digital. Portanto, tomamos como norte, além das delimitações conceituais sobre tecnologias, as questões culturais, pois esses sujeitos que se relacionam consigo mesmo e com os outros fazem parte de grupos como família, igreja, escola, trabalho e tudo a partir de uma visão denominada territorialização⁸, que demarca (não linearmente) os posicionamentos assumidos pelos sujeitos.

⁸ Entendemos que não existem atualmente limitações territoriais para as comunidades rurais e urbanas e até interfronteiriças quando refletimos sobre quem tem ou não acesso a produtos e saberes ligados às tecnologias atuais, por isso, o conceito de territorialização está implicado muitos mais nos limites culturais que geográficos, propriamente.

Entender a dimensão cultural implicada nas práticas de ensino da língua mediadas pelas tecnologias digitais é uma demanda deste trabalho, pois quando falamos do uso tecnológico, estamos nos remetendo à cultura de uso e produção de artefatos concretos, de uso e produção de artefatos da ação e do processo, da rotina de alunos e professores dentro e fora da escola, do modo como tudo isso é consumido, e da diversidade de papéis que podemos, nós sujeitos tecnológicos, assumirmos em nossas comunidades e nossos grupos agenciadores dessas demandas cujo uso da linguagem se sobrepõe a qualquer importância que se dê aos objetos concretos das tecnologias digitais.

4.1.1 Cultura em contextos de uso e produção tecnológica

Podemos dizer que com o advento das tecnologias e da chamada cultura digital, muitas mudanças ocorreram em nossas práticas diárias que impactaram nosso modo de viver, trabalhar, produzir e, especialmente, nossa forma de nos comunicar e interagir uns com os outros. Tendo em vista o impacto das tecnologias na sociedade atual, pensamos ser indispensável apresentar, aqui, uma breve discussão acerca das questões tecnológicas que estão presentes em nosso cotidiano, definindo-as e discutindo os modos como lidamos com as mesmas. Para tanto, faz-se necessário levantar, também, questões sobre a cultura e a cultura digital na atualidade, considerando, particularmente, as tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Destarte, autores como Canclini (1996, 2005, 2011) e Santaella (2003, 2007), nos auxiliaram na tarefa de pensar a cultura nos tempos atuais e intermediar a discussão com as tecnologias digitais que, a nosso ver, tem influenciado diretamente no modo como se usa a linguagem atualmente.

Uma ideia que nos interessa e que nos parece importante para pensarmos nosso objeto de estudo é a exposição que Canclini (1996) faz sobre o consumo. Ele traz uma reflexão sobre a relação do uso e do consumo e de como isso se materializa no decorrer dos tempos. Em suas palavras,

As lutas de gerações a respeito do necessário e do desejável mostram outro modo de estabelecer as identidades e construir a nossa diferença. Vamos nos afastando da época em que as identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente

configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir. As transformações constantes nas tecnologias de produção, no desenho de objetos, na comunicação mais extensiva ou intensiva entre sociedades – e do que isto gera na ampliação de desejos e expectativas – tornam instáveis as identidades fixadas em repertórios de bens exclusivos de uma comunidade étnica e nacional. (CANCLINI, 1996, p. 30)

Esse entremeio, dos limites da identidade e as diferenças, vem se modificando no cerne de sua constituição, tendo como base o interesse social. Observa-se a partir do consumo do que se pode possuir ou adquirir em termos de bens materiais, tendo uma relação com o uso das tecnologias e com a comunicação que a cada momento vai se diferenciando e diversificando, ao se considerar a ampliação das interações, de locais para globais e/ou vice e versa.

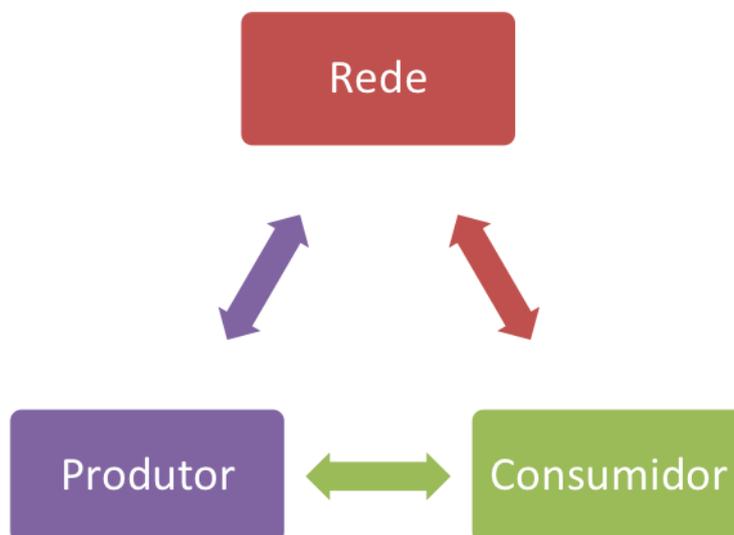
Concordamos com o autor, ao esboçar a ideia de que a mudança dos conceitos se faz ao passo que os consumidores/usuários não mais se constituem como sujeitos a-históricos, se é que um dia o foram. Entende-se o uso de acordo com uma ótica influenciada pela cultura vigente. Por isso, ainda para Canclini (1996), é necessário que se pense sobre o ato de consumir como algo que “sustenta”, “nutre” e “constitui” um jeito novo de ser cidadão participante da sociedade que se molda a cada época, pois se pensa, se escolhe, e se reelabora o sentido social das coisas que cercam essa complexa cadeia do uso/consumo das coisas. E essa reflexão encontra um eco muito forte nas nossas salas de aula, visto que são nas escolas que nos deparamos com o que os alunos estão vivenciando mundo afora, de forma intensa. As escolas são o reflexo do espelho da vida de nossos alunos.

Por isso, compreendemos o conceito de consumo como “um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (CANCLINI, 1996, p. 53). O que nos direciona a pensar o consumo não mais, ou apenas, como a ação de adquirir irrefletidamente, como se pregam em avaliações moralistas costumeiramente expandidas na nossa sociedade desde sempre. A palavra *sociocultural*, atrelada ao consumo, nos remete, sim, a uma ordem social e cultural, compreendidas como um lugar de produção e expansão dos bens materiais e simbólicos. Destarte, para além dessa ideia da produção, podemos dizer também que o consumo não apenas é útil para expansão de um mercado e reprodução da força de trabalho; mas também inclui-nos numa ordem de comunicação e distinção

em relação ao outro, ou seja, nos faz pensar, pois, que “os desejos se transformam em demandas e em atos socialmente regulados” (CANCLINI, 1996, p. 59).

Por essa perspectiva, parece haver um vínculo entre as escolhas do consumidor/usuário com o que ele valoriza e tem acesso, assim como a cultura do que possuir e do que usar se imprime no contexto social, do individual para o global e vice-versa; ou seja, de quem produz para quem possibilita o acesso (através da rede) e de quem consegue esse acesso e o utiliza. Podemos assim demonstrar estas relações representadas no esquema que segue:

Figura 8 – Esquema do processo de consumo tecnológico



Fonte: A autora, 2018.

Para nós, o consumo tem uma ligação com a formação cultural e, especificamente com a aquisição e uso das tecnologias digitais, às quais estamos interessados em compreender seu papel em contextos específicos. Essas tecnologias digitais na escola são influenciadas por uma cultura global e local, ao mesmo tempo.

Assim como o conceito de *tecnologia*, o de *cultura* também se apresenta, no contexto acadêmico, como múltiplo e complexo. Para pensar a cultura, Canclini (1996, p. 17) a defende como “um processo de montagem multifuncional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar”. Para Santaella (2003), a

cultura também está atrelada à mistura. Ela faz alusão às ideias do próprio Canclini, porque ambos entendem a cultura como um misto de ocorrências e mutações de sociedades “pós-industriais, pós-modernas, sociedades globalizadas deste início do século” (SANTAELLA, 2003, p. 30). A autora expõe o conceito de cultura que retrata e embasa seu trabalho da seguinte forma:

[...] a cultura é a parte do ambiente que é feita pelo homem. Implícito nisto está o reconhecimento de que a vida humana é vivida num contexto duplo, o habitat natural e seu ambiente social. A definição também implica que a cultura é mais do que um fenômeno biológico. Ela inclui todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através do seu grupo pela aprendizagem consciente, ou, num nível diferente, por processos de condicionamento – técnicas de várias espécies, sociais ou institucionais, crenças, modos padronizados de conduta. (SANTAELLA, 2003, p. 31)

Assim, essa concepção defende a cultura como algo que tem emergido sempre do sujeito biológico e do sujeito social, como complementares um do outro, para que se faça surgir as necessidades e sociabilidades desse homem numa sociedade contemporânea de muitas inovações, especialmente as tecnológicas. E que influenciam as aquisições e usos dos objetos e da linguagem, a partir do que vivenciam, aprendem, inventam e reinventam num contexto sociocultural.

Com essa perspectiva, nos afastamos da antiga ideia de cultura que tinha como preceito comparar cultura com o que há no popular ou no culto dentro de uma sociedade. Os próprios conceitos de popular e culto se transformam, nessa ordem contemporânea de mudanças, em rótulos desnecessários. Um exemplo das mudanças são as transformações percebidas no curso das atuais invenções e necessidades sociais que nos permitem pensar sobre a grande modificação das comunidades rurais e urbanas já desde algum tempo. É preciso considerar, ao se interessar por qualquer fenômeno social, que a configuração das comunidades, sejam rurais, urbanas e até interfronteiriças, se modificam, por isso a territorialização demarcada não é uma categoria para se analisar quais comunidades podem ou não, tem ou não, o acesso às tecnologias e a outras inovações.

Deste modo, os alunos da escola básica atual, na qual os estagiários, sujeitos desta pesquisa, atuam, sejam eles alunos de comunidades rurais ou urbanas, não dependem dos limites geográficos para possuir/usar as tecnologias digitais. O fato de ser daqui ou dali já não é mais fator determinante para o uso. Mesmo podendo

considerar que o acesso a uma rede de boa qualidade ou um equipamento de 'ponta' será mais facilmente conseguido em um centro urbano mais desenvolvido tecnologicamente, e não podemos perder isso de vista. Porém, a partir do que foi esboçado sobre consumo e cultura, entende-se que esse sim – o acesso – pode determinar limitações a quaisquer usos, não apenas o das tecnologias.

Ampliando nosso entendimento sobre cultura e ainda com base em Canclini (2011), ratificamos as ideias expostas e acreditamos que as culturas híbridas têm respaldo em

[...] cenários que desmoronam todas as categorias e os pares de oposição convencionais (subalterno/ hegemônico, tradicional/moderno) usados para falar do popular. Suas novas modalidades de organização da cultura, de hibridação das tradições de classes, etnias e nações requerem outros instrumentos conceituais. (CANCLINI, 2011, p. 284)

Talvez não seja fácil romper os padrões bipolarizados e artificialmente delimitados que resultam nas posições antagônicas para definir cultura, tampouco seja fácil se desfazer de conceitos historicamente arraigados nos fazeres populares e científicos. Porém, o que realmente interessa-nos é saber que entre uma coisa e outra existe um entrelugar de existência, ou melhor, são os hibridismos que nascem dos cruzamentos dos movimentos que já conhecemos e/ou de seus arredores, o que, com certeza, é menos visto e mais difícil de ser notado, mas não podemos anulá-los.

Uma questão que mascara essa “hibridização intercultural” é a forma como se enxerga os grandes centros urbanos. Concordamos com Canclini (2011) quando assume que “a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural” (CANCLINI, 2011, p. 285), mas não é um mundo urbano opondo-se ao mundo rural. É uma movimentação que se define por meios diversificados e marcado pelas informações que chegam em ambientes domésticos, com muito mais velocidade, fazendo com que gostos, prazeres e manifestações se alterem.

No caso do contexto escolar, temos os alunos das escolas de Ensino Fundamental em que acontecem estágios, nas quais o público é oriundo tanto de comunidades rurais como de urbanas. Em termos de comportamentos, eles se misturam, não definindo quem é de um lugar ou de outro, os usos tecnológicos são marcados pelos usuários urbanos em função da utilização da rede de internet que

na sede do município é mais viável do que em alguns lugares mais afastados do centro, o que não impediu os alunos que moram em localidades mais afastadas, ou rurais, de terem os aparelhos, e os usarem ao chegar à cidade, sendo também afetados por essa nova ordem de pensamento tecnológico e digital.

Em termos de localização, o próprio município de Jacobina é híbrido também em relação à caracterização de clima e localização geográfica, pois é considerado Mesorregião do Centro-Norte Baiano e da Microrregião de Jacobina, localizando-se no extremo norte da Chapada Diamantina, conhecida também como Piemonte da Chapada Diamantina, e faz parte do Parque Estadual das Sete Passagens, embora em alguns lugares temos cerrado e outras definições características do Semiárido Baiano, de modo que devemos considerar as relações culturais que se estabelecem nesse espaço marcado por características peculiares.

Desse modo, acredito que haja uma relação direta entre as interações, o uso da linguagem, com as culturas que se constituem na sociedade. Essa relação muito nos interessa, pois é através da cultura, seja ela, das massas, midiática, digital, da mobilidade (SANTAELLA, 2007), ou várias, ao mesmo tempo, que entenderemos como alunos e professores estão inseridos e se reconhecendo nesses meios de produção da linguagem através das mídias digitais.

Considerando a inerente relação da sociedade da informação com a cultura digital – móvel, porque uma existe a partir da outra, podemos pensar em aspectos que circulam em torno dessa temática e que podem influenciar tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos. E para tanto, a diversidade de linguagens contextualizadas e situadas, produzidas ou lidas nesses meios e fora deles é uma possibilidade plural e complexa quando o assunto é o movimento dos alunos e professores com vistas ao uso dos artefatos, sejam eles como objetos concretos, sejam eles como ações, processos e metodologias inovadoras para o ensino.

4.2 A LINGUAGEM EM TEMPOS DIGITAIS: LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Neste trabalho, já pontuamos em itens anteriores, os conceitos de *tecnologias* e *cultura* e o envolvimento desses aspectos no ensino de língua em um tempo digital. Deste modo, o propósito deste tópico é dar continuidade à discussão, estabelecendo uma conexão entre a cultura, as tecnologias e os letramentos

diversos, especialmente os novos e multiletramentos, considerando esses processos inerentes ao uso das tecnologias digitais na sala de aula de língua portuguesa, refletindo sobre o ler e o produzir textos cujos gêneros discursivos são emergentes e ,na maioria das vezes, multimodais, visto que as práticas letradas do/no contexto tecnológico têm por essência uma constante transgressão e ampliação dos recursos semióticos variados para a interação.

Como tenho defendido até aqui, é imensamente complexo, em sentido amplo (global) ou específico (local), pensar as tecnologias para a sala de aula. Não importando a área à qual se aplicam tais reflexões, esse exercício de entendimento das relações do sujeito com as tecnologias continua sendo de caráter eminentemente complexo. Acrescentemos a isso a crença de que entender a tecnologia como fenômeno com campo científico delimitado e também como um objeto subjetivo frente à ideia de que não apenas as máquinas (como objeto concreto) são o produto das tecnologias. É nesse terreno (para nós ainda ligeiramente movediço) que queremos acrescentar uma questão a essa discussão: por que trazer essa complexidade toda que envolve as tecnologias ditais, os fazeres pedagógicos e a aprendizagem da língua para a sala de aula?

O fio que entremeia a discussão sobre as tecnologias é o mesmo que dá sequência ao que responde a essa questão, porque basta olhar ao nosso redor e percebermos o quanto é complexo, conflituoso, vivermos no mundo hoje, considerando os movimentos contemporâneos dos sujeitos que participam e constroem a sociedade atual. Incluindo aí os nossos alunos que, se compararmos com alguns anos passados, são sujeitos que estão vivenciando uma configuração diferenciada da anterior em se tratando do jeito de falar, escrever, pensar que estão sendo impressos na vivência social, por ele mesmo, atualmente. A tecnologia, portanto, não modifica apenas o modo de usar ou fazer algo, mas modifica comportamentos, escolhas, relações com o outro e consigo mesmo, entendimento de suas necessidades, o modo como se fala ou se reporta ao outro, entre outras 'relações' (FOUCAULT, 2004; CUPANI, 2011).

Essas modificações se dão em função dos modos de vida que estão em constantes transformações, de forma que a partir dessa premissa reafirmamos que não entendemos a tecnologia como objeto ou apenas como técnica que determina as ações dos sujeitos sociais ou vice-versa. Com isso, as práticas sociais, inclusive as de linguagem, transformam-se constantemente, abrindo espaço para as

invenções e reinvenções dos usos da linguagem nas diversas esferas sócio-comunicativas. Nestes termos, concordamos com Moita Lopes (2010) quando afirma que,

A tela do computador deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Ou seja, passa a ser um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos infinitamente [...] (MOITA LOPES, 2010, p. 398).

Quando o autor afirma que o computador não é mais o lugar apenas de busca de informação e que possibilita ir além, pois é o lugar de “construção, de disputa, de contestação de significados”, isso é entendido como fator determinante para as transformações dos sujeitos usuários dessa tecnologia digital. Assim, não podemos perder de vista que, considerando esses novos usos, os novos textos (digitais e de várias semioses) demandam novas práticas languageiras. Essas reflexões nos levam aos conceitos de letramento, que para nós,

[...] são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais (BUZATO, 2006, p.5).

Adotando como base os conceitos e concepções acerca dos estudos sobre letramento(s) e suas decorrências nas práticas sociais dos sujeitos, vemos que, historicamente, esse conceito vem sofrendo mudanças no que tange ao entendimento do que ele seja, devido às modificações sociais sucedidas nos últimos tempos, assim como as pesquisas feitas em diferentes campos que se debruçam ao estudo da escrita e seus impactos na sociedade.

Especialmente as novas perspectivas dos estudos do letramento são importantes para a discussão que proponho nesta tese em relação à prática de ensino da língua portuguesa e às tecnologias digitais na escola, porque o conceito atual de letramento(s) e multiletramentos permite pensar a leitura e a escrita como práticas sociais e não como habilidades individuais. Como prática social, o processo de ensino da leitura e da escrita se desenvolve em diálogo com a dimensão cultural

em que se insere. Assim, o pensar e fazer tecnológico estariam também implicados na prática de ensino e de aprendizagem da língua.

Nessa linha conceitual e analisando as práticas de letramento das nossas escolas que valorizam especialmente os letramentos da escrita, das práticas individuais, Kleiman (1995) diz que

[...] Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Essa reflexão que traz uma realidade das nossas escolas revela de modo eficaz o que boa parte de nossas propostas de ensino de língua têm feito com o letramento, na contramão do que fazem outras agências das quais os alunos participam, tais como, família, igreja, grupos de rua, trabalho, os quais mostram orientações de letramentos diferentes da ideia de letramento como prática individual apenas.

Kleiman se baseia também em Street (1984) para esclarecer que esse letramento, chamado por ele de modelo autônomo, entende que só existe uma maneira de o letramento ser desenvolvido e este estaria atrelado ao que se pretende socialmente como progresso, civilização, mudança de nível social. E este modelo, ainda é muito utilizado na nossa sociedade, mesmo tendo se passado tanto tempo desde as primeiras experiências de educação escolar. E mesmo tendo hoje uma sociedade tão diversa e diferenciada a cada dia no que diz respeito à necessidade de aprendizagem da língua escrita e oral.

Diferentemente, a abordagem ideológica concebe a leitura e a produção como fenômenos não autônomos, mas interligados à ideologia e ao contexto sócio histórico em que são produzidos. São consideradas como atividades humanas complexas, inseparáveis das pessoas e dos lugares onde se configuram. A esse respeito, Buzato certifica que o letramento ideológico

[...] são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam, oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos e consequências são condicionados pelo tipo de prática

e pelas finalidades específicas a que se destinam. (BUZATO, 2007, p 153)

Colaborando com essa ideia e tomando Street (1995) como referência, o letramento pode ser tomado como um modelo ideológico desde que se considere que é preciso mais que habilidades para dissolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e produção, pois o letramento na perspectiva do social não está para um desenvolvimento de competências e habilidades lineares propostas por alguns materiais didáticos.

Street (1995) esclarece que o modelo ideológico de letramento considera uma prática social que implica em princípios socialmente produzidos, pois usar a leitura e escrita demanda concepções outras, como a de identidade, de conhecimento e de referência. Por isso, os letramentos dependem desses contextos, nos quais as relações de poder desempenham papel fundamental. Pode-se afirmar que o modelo ideológico envolve as práticas de sociais de leitura e produção situadas e que são direcionadas por características socioculturais e históricas.

Para Kleiman (1995),

Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Ao tomar as palavras de Kleiman (1995) como parâmetro para entender que essa abordagem se contrapõe a anterior também numa questão política e ideológica de se analisar os sujeitos usuários da língua na sociedade, entendemos que não tem a ver com a expectativa de ascensão social através da escrita, desse letramento, pois o mesmo está mais voltado a outra perspectiva de trabalho, considerando que não é a oposição do oral e da escrita ou do letrado e do não letrado que representam o conceito de letramento que admite a diversidade de participação social.

Portanto, tomar o modelo ideológico como parâmetro já foi um avanço nos estudos do letramento. Atualmente, porém, temos outros trabalhos e pesquisas que se representam nesse avanço e ampliação das discussões, como a produção do Grupo de Nova Londres, por exemplo, quando trazem reflexões e propostas de

ensino com a Pedagogia dos Multiletramentos. As primeiras referências sobre o assunto podem ser buscadas nesse grupo que se empenhou em formular o conceito e criar alternativas para se entender e receber as demandas culturais do uso da linguagem culturalmente diversificada numa sociedade contemporânea e ativamente tecnológica.

Considero próximas, tanto a abordagem ideológica do letramento quanto a proposta de trabalho a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. Isso significa que essas duas possibilidades conceituais e metodológicas têm suas bases fincadas em um letramento crítico e que a segunda (multiletramentos) potencializa a discussão sobre a diversidade e a cultura vivenciada pelo usuário e aprendiz no uso da língua. Assim, entender a necessidade de mudança tanto conceitual quanto metodológica perpassa pela ressignificação dos conceitos sobre letramento como bem nos alerta Dionísio (2011):

Afirmar que estamos vivendo na era da tecnologia e que as formas de interação são influenciadas pelos avanços tecnológicos é afirmar o óbvio. Porém, em consequência dessa constatação óbvia, está a necessidade da revisão, e ampliação, de alguns conceitos basilares no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual. Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento. (DIONÍSIO, 2011, p. 137)

Concordamos com a autora, pois essa complexidade em torno do letramento indica que o ensino precisa considerar a multiplicidade das atividades desenvolvidas socialmente pelos sujeitos em seu cotidiano numa sociedade altamente influenciada pelas questões tecnológicas nas quais se mudam os preceitos culturais e a forma de interação a partir do uso das linguagens que passam a não ser mais hegemonicamente a escrita.

Partindo dos estudos teóricos para o que dizem os documentos oficiais que prescrevem o ensino, temos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), por exemplo, a indicação de que “As práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade” (BRASIL, 2006, p. 34). Tal

prescrição tem apoio no entendimento da escrita como meio de ascensão social e mudança de nível dentro da sociedade, como nos esclareceu Kleiman (1995).

Nesse aspecto, porém, cabe à escola considerar esse tipo de orientação e informação acerca do letramento para viabilizar atividades em que o ensino de língua esteja voltado para a preparação plena dos sujeitos aprendizes, a fim de que possam transitar livremente entre as diversas práticas sociais de linguagem que envolvam a produção e, não somente, valorizando massivamente a escrita em detrimento de outras modalidades de discursos tão legítimos quanto à escrita. Seria, então, o caso de considerar o trabalho com os multiletramentos na sala de aula.

Para tanto, tomar os multiletramentos como um viés possível de trabalho no ensino de línguas há que se pensar em primeiro lugar os dois propulsores basilares para as reflexões dessa proposta: as questões culturais e a diversidade de linguagens existente na contemporaneidade.

A autora aponta um caminho de trabalho que, ao mesmo tempo, conceitua o termo e explica as razões por que ampliamos a perspectiva para multiletramentos, nos indicando a considerar o que o Grupo de Nova Londres (GNL) defende não apenas como práticas letradas, mas também quando se considera as práticas culturais e as diversas linguagens.

Assim, para melhor esclarecer a diferença entre o que já entendíamos sobre os letramentos múltiplos e os multiletramentos, Rojo (2009) distingue:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora)

Desse modo, para os autores do GNL, o trabalho com os multiletramentos pressupõe uma “prática situada”, como chamam Cope e Kalantzis (2000). Teríamos, então, uma prática situada dos discentes, na qual levamos em consideração seus interesses, repertórios e modos de vida, ao passo em que eles vão aprendendo a ser capazes de ampliar suas experiências, partindo também do que se acredita que seja uma abordagem crítica, e isso pode ajudá-los, inclusive, a usarem esses

conhecimentos construídos em outras práticas, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Essa seria uma mudança inicialmente promovida pela escola ao propor um novo direcionamento para a prática pedagógica na qual tanto a diversidade cultural quanto de linguagens seriam componentes essenciais.

Segundo Rojo (2012), a Pedagogia dos Multiletramentos surgiu a partir de um manifesto, em 1996, decorrente de um colóquio do GNL, em que os pesquisadores envolvidos, como Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress, e mais outros, viram ser necessário que a escola revisse os modos de ensino e de aprendizagem, pois estes, em sua maioria, não davam conta dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses novos letramentos surgiram devido às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mas também da grande variedade de culturas presentes em uma sala de aula de um mundo globalizado.

Portanto, para Rojo (2012), diante das ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que permitem esses novos letramentos, os quais são plenos de um caráter multimodal ou multissemiótico ou hipermidiático, o conceito de multiletramentos surgiu para abranger os dois “multi”: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa” (ROJO, 2012, p. 13), daí o termo *multiletramentos*.

Dentro desse mundo multiletrado, contamos com um conceito específico, o *letramento digital*, que a nosso ver, trabalhar com ele não é ensinar a usar os instrumentos ou “alfabetizar digitalmente”, como disseram Coll & Monereo (2010), equivocadamente, mas seria o uso crítico dos textos próprios dessas mídias emergentes.

Também, Xavier (2005, p.133), ao se referir a *letramento digital* chama a atenção para a necessidade de que os sujeitos precisam dominar um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas escolas e demais instituições de ensino, ou seja, respeitar suas vivências e aproveitá-las para capacitar os alunos a viverem como agentes dentro de uma sociedade tecnológica.

Essa discussão sobre as tecnologias utilizadas pelos alunos nos remete ao ensino de língua e ao trabalho com os gêneros discursivos e letramentos digitais em sala de aula, também nos permite entender que cresce cada vez mais a inquietação e o interesse em se trabalhar com textos cujos meios sejam digitais. Isso se dá em

função de que os alunos são usuários dessa linguagem tecnológica, pois estão cotidianamente em contato com esses recursos.

Assim, ler e produzir textos considerando também tais perspectivas sobre letramentos digitais (MOITA LOPES, 2010; BUZATO, 2009) permite pensar que para um ensino de língua situado e atento aos preceitos tecnológicos precisa-se de propostas pedagógicas situadas que visem ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, linguísticas, multissemióticas e políticas dos aprendizes de língua (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014).

Assim, também podemos entender que,

A dinâmica e as potencialidades da interface on-line permitem ao professor superar a prevalência da pedagogia da transmissão. Na interface, ele propõe desdobramentos, arquiteta percursos, cria ocasião de engendramentos, de agenciamentos, de significações. Ao agir assim, estimula que cada participante faça o mesmo, criando a possibilidade de co-professorar o curso com os aprendizes. (SILVA, 2005, p. 67)

Além da mudança no posicionamento do docente que encaminha a aula, do lugar de quem sabe mais que os alunos para o lugar de quem sabem coisas diferentes, iguais ou não, na maioria das vezes sabe menos sobre o uso das máquinas, mas em contrapartida é um colaborador de fundamental importância para que as atividades logrem o êxito esperado em termos do ensino de língua, refletindo sobre o uso dela a partir dos multiletramentos.

Neste trabalho, nos apropriamos desse conceito dos multiletramentos, pois este estudo envolve a multiculturalidade do discente, bem como a multimodalidade presente nas imagens utilizadas pelos professores e alunos, e nos textos propostos pelos estagiários e produzidos pelos alunos da escola de Educação Básica. A exemplo de textos trabalhados em sala, considerando toda essa carga tecnológica e multiletrada discutida acima, temos uma lista de gêneros que os nossos sujeitos estagiários sugerem para o trabalho em sala de aula quando planejam suas aulas.

Nos projetos de estágio, alguns dos gêneros sugeridos pelos estagiários para o trabalho são: charge, filme, cartazes, HQ, conto, crônica, entre outros. São textos variados e muitos envolvem muito mais que o verbal, como no caso dos filmes em que a imagem, o som e os corpos são modalidades diferentes para a composição dos textos e o estabelecimento da comunicação.

Percebemos que, mesmo não usando os instrumentos tecnológicos conectados à rede no momento das aulas, os estagiários contam com textos de gêneros diversificados e que envolvem semioses bem diversificadas, inclusive no mesmo texto, que é o caso dos HQ's e filmes. Ainda com esse avanço, ousamos dizer que ainda estamos um pouco distantes do que os alunos vivenciam, pois eles fazem rotineiramente e espontaneamente o uso de redes sociais e produzem sentido dentro do que eles acreditam que é pertinente escrever ou reproduzir, como no caso dos *re-posts* no *Instagram* ou em outras redes. São usos nos quais os alunos se revelam como sujeitos participantes de atividades sociais contextualizadas em que eles se sentem inseridos e empoderados a participar.

Desse modo, reconhecemos que não é mais viável ter e aceitar em nossas salas de aula a hegemonia dos textos puramente verbais, que evidenciem a cultura da escrita como a única a alavancar uma possível ascensão social de nossos alunos e a evolução deles como sujeitos aprendizes da leitura e escrita acadêmica. Ao contrário, com textos de diversas naturezas e oriundos de culturas híbridas, eminentemente fronteiriças (CANCLINI, 2011) e plurais significa que os textos constituídos apenas por signos linguísticos não são mais os preteridos num contexto de usos das tecnologias e por isso podemos verificar, por exemplo, a existência daqueles compostos simultaneamente por signos verbais, sonoros e imagéticos, disponíveis em mídias audiovisuais. Nas palavras de Rojo (2012), isso

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e se diversificam não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.

Diante dessa premissa de relação dos multiletramentos com os usos multimodais, podemos dizer que a definição mais comum e popularizada para o termo *multimodal* pode ser “modos diversos”. O que nos remete a entender que algo pode ser apresentado a partir de variadas formas. Temos visto que essa temática é pauta de interesse em diversas áreas de estudo, como a linguagem, a comunicação e as tecnologias. Percebemos que o multimodal não se limita aos estudos linguísticos, como é o nosso caso, e isso nos instiga mais ainda a entender sua abrangência e as perspectivas possíveis diante da análise de um objeto.

Aqui, consideramos que todos os gêneros são multimodais, e entendemos, como Dionísio (2011), pautada em Kress,

[...] que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador. (DIONÍSIO, 2011, p. 141)

Acrescido e concordando com essa linha de pensamento Jewitt & Kress (2003) dizem não existir gêneros monomodais, pois, ao apresentar um texto, seja ele oral, escrito, visual, imagético-verbal, estamos sempre organizando-o a partir de modos diferentes de apresentação. Assim, dentro do campo dos estudos da multimodalidade, ampliamos a discussão para os entendimentos dessas reflexões nas propostas de ensino e aprendizagem de língua na escola.

Entendemos que estes e outros estudiosos da área do ensino de língua materna têm apontado (ou prescrito), nos últimos anos, para a relevância de um trabalho que leve em consideração as situações mais próximas das que são reais de uso da língua, a partir da apropriação dos gêneros discursivos que permeiam as mais diversas esferas sociais. É ao que se propõem também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, desde 1998, já procurava garantir uma orientação a esse respeito, pretendendo orientar o professor a redefinir o objeto do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Vejamos:

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes normas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o

desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

Essa discussão sobre o ensino de língua e sobre o trabalho com os diversos gêneros em sala de aula - apresentado aqui de forma resumida - nos leva também a verificar que o interesse em se trabalhar com a diversidade de textos, que são apresentados pelos alunos como os que eles gostam e se sentem à vontade para participarem como produtores e consumidores, nos quais as mídias/os suportes são digitais, precisam fazer parte da rotina escolar de maneira cada vez mais crescente. Isso porque os sujeitos – em especial os alunos – são usuários dessa linguagem tecnológica, pois estão cotidianamente em contato com esses textos da esfera digital.

E independente de o professor se oportunizar a levar esses textos diversificados e de múltiplas semioses para a escola, para Quintana, Souza e Pereira (2015): “A multimodalidade está em cada canto da escola, assim como as diversidades culturais. Quem lê, como lê, para que lê? As respostas estão intimamente relacionadas aos multiletramentos [...]”. (QUINTANA, SOUZA & PEREIRA, 2015, p. 35).

Assim, o enfoque do ensino de língua baseado numa perspectiva dos multiletramentos, tomando a multimodalidade como parte dessa multiplicidade, é levar para a sala de aula metodologias através de atividades que promovam situações de ensino e aprendizagem em que os alunos construam significados, seja como produtores ou como consumidores, de modo que a sensibilidade pelas diferenças, às transformações, ao que não é puro culturalmente e à abertura às inovações, sejam caminhos possíveis.

Defendendo essa perspectiva de trabalho na escola, cabe situar aqui nosso entendimento sobre a multimodalidade e sua relação com as semioses para a leitura e produção de textos. Nas palavras de Quintana, Souza e Pereira (2015):

[...] o conceito de modalidade semiótica remete à pluralidade dos recursos de comunicação e expressão criados social e culturalmente para produzir significados: imagem, fala, escrita, som, gestos, olhar, postura corporal, entre outros. Por outro lado, o conceito de multimodalidade também se refere ao uso de diversas modalidades semióticas, ao *design* de um produto ou a eventos semióticos,

associados à maneira particular como essas modalidades podem ser combinadas. (QUINTANA; SOUZA & PEREIRA, 2015, p. 36)

É nessa direção que acredito que o papel do aluno passa a ser o de construtor e intérprete de textos oriundos de práticas sociais situadas, de forma crítica, respeitando a pluralidade cultural e semiótica. E desse modo, é preciso estar numa sala de aula em que essa proposta seja atrelada ao que a multimodalidade como comunicação nos indica trabalhar para a produção de sentidos nos textos.

Nessa direção, a teoria da comunicação multimodal explica que

[...] onde a linguística tradicional define linguagem como um sistema que funciona pela dupla articulação, em que a mensagem seria uma sequência de unidades cada qual dotada de uma forma e de um sentido, eles consideram os textos multimodais como produtos ou evento semiótico que produzem sentido em articulações múltiplas. (QUINTANA, 2012, p. 109)

Seria, portanto, entender que o sentido está à frente, e que a natureza multimodal desses textos, sendo eles lidos ou produzidos na comunicação, é o produto em que uma semiótica pode potencializar a outra na produção desses sentidos. E cada modalidade é necessária para ajudar o leitor ou o produtor a estabelecer essa comunicação com significados específicos de acordo com o objetivo do texto e com parâmetros histórico-culturais.

4.3 BNCC: UMA PRESCRIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS

Pensar sobre as tecnologias, as questões culturais, os (multi)letramentos, a multimodalidade com foco na formação crítica dos sujeitos é uma demanda da contemporaneidade, considerando que estamos vivendo numa sociedade da informação a pleno vapor, no que concerne ao consumo e à produção das tecnologias digitais. Assim, a escola não pode, de forma alguma, se eximir da tarefa de acompanhar os acontecimentos e os modos de vida dos sujeitos aprendizes que se utilizam dessas linguagens diversas (multimodais) para produzir sentidos, ao passo que, por sua vez, fazem dentro ou fora da escola.

É consenso que estamos vivenciando um momento de imersão no mundo tecnológico, no qual a cultura digital se apresenta e, talvez até, se impõe a nós,

educadores e alunos, sujeitos dessa contemporaneidade, que se colocam frente a grandes desafios todos os dias, entre eles o de aproximar a escola desse mundo digital, dando conta dos multiletramentos e da multimodalidade dos textos atuais, cada vez mais necessários para se entender e possibilitar tanto a compreensão quanto a produção dos usos das linguagens pelos sujeitos que estão nos ambientes escolares.

Diante desse contexto, acompanhamos, no Brasil, a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que pretende definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais mínimas que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Tal documento tem o papel de nortear o ensino em todo o país, assim como o fizeram os PCN, as OCNEM, e outros documentos parametrizadores nos últimos 20 anos. Por isso, podemos dizer que a BNCC não é algo pensado como uma novidade na educação brasileira, pois desde muito tempo tem-se pretendido que no Brasil se tivesse uma base comum para a educação. (BRASIL, 1988, art. 210).

Para pensar sobre a BNCC, devemos considerar também que estamos vivenciando um momento crítico das políticas no Brasil e nesse bojo a disputa de perspectivas políticas se instala. Em consequência disso, é sabido que este documento e as discussões em torno de sua aprovação, homologação e implementação vêm embalados por uma série de questões polêmicas, dado o contexto social, político-ideológico, pelo qual o país vivencia, inclusive com sentimento de ameaça ao que se pode ou não fazer em sala de aula como sujeitos “autônomos e responsáveis” pela formação dos sujeitos alunos na escola⁹. Um exemplo disso é que quando a BNCC foi posta como pauta de discussão nos diversos segmentos, levantaram-se muitos pontos de divergências e de convergências, especialmente por ser um documento construído para ser um parâmetro mínimo ao ensino na educação básica para todo território nacional brasileiro e que, de certa forma, homogeneiza um país continental.

Embora a base tenha sido pensada para ser um parâmetro mínimo para toda a Educação Básica, a primeira etapa aprovada foi a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. Esse documento foi aprovado e homologado

⁹ No momento em que escrevo esta tese, as discussões sobre “A escola sem partido” se acaloram, num cenário de disputa entre os direitos conquistados e a perspectiva fascista da governança brasileira.

pelo Ministério da Educação e Cultura, em 20 de dezembro de 2017. Após essa fase de aprovação, as instâncias estaduais e municipais, bem como as escolas, têm um prazo de dois anos para que sua implementação aconteça de maneira efetiva.

Também faz parte do conjunto de materiais que devem seguir a orientação da base a formação de professores, a produção dos materiais didáticos, as avaliações e, principalmente, as práticas pedagógicas. A reflexão que levantamos, entretanto, diz respeito também aos desafios que a escola pública tem de enfrentar para operacionalizar essa proposta. Nosso foco se situa, especialmente, no que tange à abordagem das tecnologias e ao ensino de gêneros emergentes da cultura digital no documento.

Considerando tais aspectos e levando em conta a importância de discutirmos a BNCC, entendemos que seja necessário visitarmos o documento para compreender o modo como o mesmo faz referência às tecnologias digitais e o lugar que os multiletramentos ocupam na proposta. Nossa preocupação em analisar o texto da Base se justifica pelo fato de que esse documento pretende ter incidência tanto na formação dos professores de língua quanto nas atividades projetadas e levadas pelos docentes para as aulas.

Percebemos através das atividades observadas que a Base ainda não era pauta de discussão nas aulas da disciplina de Estágio no momento da construção e da geração de dados desta pesquisa e vimos que os estagiários ainda não se reportavam ao documento para planejarem suas aulas de regência que seriam ministradas por eles nas escolas *lócus* do estágio. Ainda assim, vimos que, neste trabalho, a Base precisa ser vista como uma possibilidade de entendimento de como as tecnologias digitais podem entrar na aula de língua. Para o ensino de Língua Portuguesa, o documento esclarece que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

Nesse excerto, podemos destacar a concepção de língua assumida no documento, ao ressaltar a interface social da linguagem, uma vez que pretende tomar o texto como unidade de trabalho, não se atentando à sua materialidade, mas

destacando “as perspectivas enunciativo-discursivas”, o que representa, ao menos, em tese, um avanço, quando comparamos as concepções de língua/linguagem em documentos anteriores. Ainda neste trecho, o texto faz referência a “atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”, o que revela uma preocupação em inserir, desde o Ensino Fundamental, um ensino que leve em conta as tecnologias e a cultura digital como um dos eixos centrais de trabalho, o que poderá influenciar desde os planos gerais até os mais específicos e, ainda, as atividades para a sala de aula.

Tal é a preocupação no texto da BNCC em assumir esse viés de trabalho com as tecnologias que, entre as dez competências gerais elencadas no documento, a “Cultura Digital” aparece como uma competência que deve atravessar todo o currículo escolar. Vejamos do que ela trata:

5. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017)

A partir da leitura da Base, percebemos que a tecnologia não aparece como um objeto de estudo fechado em si mesmo, mas surge como uma pauta transversal de ensino, em que a proposta é trabalhar como uma intervenção social que contextualize o uso da tecnologia ao conteúdo aplicado a quaisquer áreas do conhecimento.

Possivelmente, a mudança de objetivo, isto é, de olhar para os usos que fazemos da tecnologia e não apenas do uso dos instrumentos tecnológicos, seja um caminho, pois, desse modo, não se trata de ensinar as tecnologias como um fim em si mesmas, mas ensinar com e através das tecnologias, considerando suas interfaces *online* e digitais dos usos das diversas linguagens dentro de um contexto de culturas híbridas: ou seja, atividades multiletradas com as novas tecnologias.

Essa competência geral da BNCC para a Educação Básica indica uma perspectiva de entendimento de tecnologias em consonância com o que estamos levantando teoricamente sobre as mesmas, no sentido de que não há mais como se utilizar dos artefatos tecnológicos (CUPANI, 2011), sejam eles materiais ou das ações dos sujeitos, para a utilização das inovações propostas pela cultura digital

como uma nova ordem de participação social. Temos ao nosso redor sujeitos que lidam com as linguagens e, ao mesmo tempo, suas ações, comportamentos não podem mais ser entendidos à margem do processo de entendimento das tecnologias como modificadores de padrões sociais.

Além das competências gerais, apresentadas no infográfico anterior, é importante entender que a Base Nacional Comum Curricular, como documento, estrutura-se da seguinte maneira: partindo da apresentação das competências gerais para o nível de ensino a que se referem, detalham-se as áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares.

Para efeito de especificidade, como já dissemos, nosso maior interesse aqui é discutir as abordagens relativas ao que se orienta para o trabalho com as tecnologias e a cultura digital na área de linguagem e mais ainda no Componente Curricular de Língua Portuguesa. Portanto, além das competências gerais, a BNCC apresenta também competências específicas para a área de linguagens. Destas, destacamos duas – as competências 3 e 6 – que mais se enviesam para o trabalho com as tecnologias como ferramenta de desenvolvimento pedagógico, a saber:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65)

A primeira diz respeito ao digital como uma das linguagens a serem utilizadas, a outra foca totalmente no aprofundamento de seu uso com senso crítico. Assim, é possível perceber que, em essência, os dois itens se comunicam com as novas maneiras de se assimilar informação e se expressar com objetivos que impactam não só a realidade individual como a coletiva. E nos permite entender um alargamento na proposta de trabalho com as diversas linguagens quando linguagens como a visual, sonora e não apenas a verbal são amparadas para o consumo e para a produção das informações a serem compartilhadas. Entendemos, nessa proposta,

que o conceito de multimodalidade tem se mostrado cada vez mais pertinente e presente nos trabalhos pedagógicos que visam confluir as diversas semioses na produção de sentido. Em outro trecho, o documento destaca que,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 66)

Nesse excerto, de modo mais detalhado, o texto da Base especifica ferramentas e indica diferentes gêneros oriundos da cultura digital, que podem ser tomados como objeto de ensino ou como meios de produção e divulgação dos saberes construídos pelos alunos. Poderíamos afirmar que isso corrobora muito com o que o professor pode ou deve fazer em sala de aula, mas conhecendo a realidade das formações docentes e a precariedade das escolas públicas, cabe-nos dizer que tais orientações ajudam, mas não são suficientes para encaminhar projetos que resolvam os problemas de uso das linguagens na sala de aula pelos professores e alunos. Para que tal proposição seja exequível, haverá de existir grandes esforços não somente na melhoria dos aparatos tecnológicos das escolas, mas especialmente na formação de professores.

Nossa leitura da BNCC nos faz observar que está evidente em sua proposta a preocupação dos alunos vivenciarem atividades de leitura, produção oral, escrita e reflexão da língua, tendo como parâmetro o tratamento em sala de aula dos gêneros de diversas esferas e suportes. Embora a BNCC avance com a ampliação em sua proposta, a partir do tratamento dos gêneros discursivos digitais, nas aulas de língua, não apresenta alterações ou inovações, visto que nos PCN, principalmente no que diz respeito ao tripé uso-reflexão-uso da língua, essa orientação já consta.

É importante enfatizar que uma coerência que se revela no documento da BNCC é a concepção assumida de que os sujeitos são constituídos pelo uso da linguagem, ou seja, o documento assume um conceito de sujeito e de linguagem a partir do que vem se defendendo na Linguística Enunciativa, sobretudo a partir de

Mikhail Bakhtin, e que, já há algum tempo, embasam nossos trabalhos sobre a língua.

Em suma, podemos dizer, então, que, apesar de estar acontecendo uma implantação vertical, sendo pertinentes muitas críticas ao texto (GERALDI, 2015), a proposta da BNCC, no campo das linguagens, pode ser considerada ousada e atual, tendo como referenciais claros os estudos mais recentes no campo das tecnologias e dos multiletramentos, contemplando em seu escopo um diversificado leque de gêneros discursivos a serem trabalhados na escola, porém, ainda distante da realidade das escolas públicas do país.

As orientações da BNCC indicam, a meu ver, um importante destaque à cultura digital e aos textos emergentes dela, o que de fato precisa ser tomado como objeto de ensino, prioritariamente na área das linguagens, mas também nas demais áreas. Concordamos, entretanto, com Geraldi (2015), ao afirmar que a proposta peca pelo excesso, distanciando-se do que é possível ensinar na escola e que apesar de incluir “gêneros efetivamente praticados pelos professores e alunos segundo suas faixas etárias e de escolaridade e suas necessidades” (GERALDI, 2015, p. 386) inclui-se também, “gêneros distantes de seus mundos, longe de seus usos como aqueles próprios do mundo do trabalho ou da produção artística”. (GERALDI, 2015, p. 386)

Diante de tudo isso, ao que nos parece sensato, o professor será uma peça-chave no processo de entendimento de que o que seus alunos precisam realmente dar conta no quesito das linguagens e sua postura como docente será decisiva para tais mudanças, construindo seus modos de ser e fazer a partir de formações que o façam entender qual é o seu papel na sala de aula perante o contexto dos sujeitos e demandas contextuais atuais.

5 A UNEB E O CURSO DE LETRAS COMO AGENTE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO USO DAS TECNOLOGIAS

“A formação inicial destina-se a seres híbridos, estudantes-estagiários que se tornarão profissionais. Ela deve formá-los para uma prática que, na melhor das hipóteses, está nascendo ou foi sonhada”.

(PERRENOUD, 2002)

Para esta pesquisa, tomamos como propósito identificar se e como os documentos oficiais do Curso de Letras da UNEB – Jacobina orientam, fomentam e estimulam os estudantes em formação a inserirem as Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em seu planejamento e em sua prática de ensino. Esse objetivo tem nos norteado a partir do olhar que deveremos ter nas ações formativas empreendidas para a formação do futuro docente de Língua Portuguesa no uso das tecnologias digitais e nas práticas inerentes aos estágios como atividade obrigatória para a formação dele como futuro professor. Por isso, iniciaremos essa discussão com um olhar voltado inicialmente para compreender como a formação no curso de Letras tem contribuído para as práticas de ensino de língua relacionadas às tecnologias digitais.

Para melhor apresentar os dados, eles estão organizados em conformidade com as três etapas deste estudo. Na 1ª etapa, temos os documentos que regulamentam e orientam a formação na universidade. Deles fazem parte o Regimento Geral da UNEB, Regulamento Geral de Estágio da UNEB, Regulamento Setorial do Curso de Letras do Campus IV da UNEB e Projeto do Curso de Letras, do qual analisaremos as ementas e programas dos componentes curriculares da área de formação docente para o curso de Letras. Na 2ª etapa, construímos dados a partir do contato com os alunos do curso de Letras que participam da pesquisa. Os dados que compõem essa etapa resultam da aplicação de questionários e das entrevistas realizadas com os estudantes. Já os dados da 3ª etapa se organizam pela compilação dos planejamentos dos alunos, da observação das aulas de regência registradas nas notas de campo feitas por mim e dos registros reflexivos elaborados pelos sujeitos colaboradores em que tratam de suas aulas.

Neste capítulo, nos dedicamos à análise dos documentos que fazem parte da 1ª etapa da pesquisa. Vejamos, então, nos tópicos que seguem o que e como esses dados têm mostrado sobre nosso objeto de pesquisa.

5.1 O QUE DIZ O DOCUMENTO QUE REGE A UNEB SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO?

A UNEB assume a multicampia como uma garantia de oferta de cursos de variados níveis à comunidade baiana, com 24 Campi, dentre os quais os seis últimos implantados levam o nome de Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Esse movimento de trazer a tecnologia como forma de nomear os Campi mais novos nos parece um indício de inovação que contempla, desde o título, o que se tem de real para a vida dos sujeitos na sociedade contemporânea, dentro do que os Departamentos/Campi venham a desenvolver.

Um dos documentos, no qual nos debruçamos para analisar nosso objeto de pesquisa foi o Regimento Geral da UNEB, aprovado pela Resolução CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologado pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Esse Regimento está organizado em títulos, capítulos e seções, que versam sobre as questões gerais do funcionamento da UNEB. E essas divisões ainda se desdobram em artigos e parágrafos. Dos 10 títulos que o documento apresenta, é no “Título I: Da Universidade e sua concepção” que encontramos as incidências que convergem nosso olhar para entender as relações entre a proposta da universidade e a proposta de formação inicial no quesito “tecnologias”.

Sobre o que reza o Regimento Geral no Título I, em seu § 2º, a dimensão tecnológica da formação figura como parte dos objetivos institucionais:

§ 2º Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, **tecnológicas**, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público. (SALVADOR, 2012, p. 5, grifo nosso)

Nos deparamos com a palavra *tecnológicas* nesse parágrafo do documento, nos fazendo entender que não mais como num passado recente isso seria uma

prioridade apenas para cursos eminentemente tecnológicos, ou seja, cursos cujo objeto de estudo prioritário fossem as tecnologias e os instrumentos tecnológicos aplicados às atividades diversas. Ao contrário, entendemos que, no momento atual, as tecnologias são, e o devem ser mesmo, propostas como caminho de trabalho para toda e qualquer área do conhecimento, como está representada nesse excerto do Regimento Geral. Observa-se que a tecnologia aqui é descrita como uma potencialidade que contribui para a formação integral dos alunos. Vemos, portanto, que muito mais que a formação, existe uma dimensão cultural, social e política para considerarmos as tecnologias na sala de aula.

Não vejo, em todo o documento, outras indicações do trabalho com as tecnologias para a formação dos alunos, portanto, essa indicação de forma genérica e superficial no Regimento da UNEB nos é apresentada de forma bem isolada. Pensando nisso, nos parece importante que entendamos que esse documento oficial é o maior de toda a universidade e dele sairão todos os outros a serem produzidos e executados como documentos.

No Regimento Geral, em análise, apesar de não encontrarmos outras indicações diretamente ligadas ao trabalho com as tecnologias para o ensino, entendemos que a universidade responsável pela formação dos seus alunos se coloca na posição de normatizar, através de documentos outros, ações que possibilitam atingir o propósito de trabalho com demandas transversais e locais de cada campus, como seria o caso das tecnologias. Assim, dos propósitos apresentados no Título I, do Artigo 2º, que fala sobre as autonomias da universidade, destacamos dois deles a seguir:

II - elaborar Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Projeto Pedagógico de Curso (PPC); e Currículo como documentos nos quais a UNEB explicita seu posicionamento a respeito de sociedade, de educação, de ser humano e assegura o cumprimento de suas políticas e ações, de forma articulada, bem como modificá-los, observadas as normas pertinentes;

IV - estabelecer o regime didático dos diferentes cursos, bem como linhas de pesquisa e de programas de extensão universitária. (SALVADOR, 2012, p. 5- 6)

Nos excertos em destaque, dos propósitos II e IV do Título I, do Regimento Geral da UNEB, vemos que o trabalho específico com as tecnologias na formação

dos alunos de graduação demanda a elaboração de documentos que orientem o desenvolvimento dos cursos.

Penso que é na elaboração de documentos como os citados nesses excertos que podemos inserir tanto os trabalhos que atravessam o currículo como demanda social atual, quanto os conteúdos específicos de cada curso. São esses documentos que podem (talvez até devam) estabelecer os limites e as possibilidades de trabalho, no nosso caso, com as tecnologias digitais dentro da universidade como uma forma de possibilitar o atravessamento desse eixo de trabalho, visto que, tanto o Projeto Pedagógico dos cursos, o currículo, como as linhas de pesquisas, determinam os encaminhamentos para o trabalho em sala de aula.

Almeida e Pimenta (2014) dão ênfase às finalidades da universidade, afirmando que o compromisso da universidade com os “novos desafios e demandas”, colocados pela sociedade no tempo atual, emerge como uma vinculação que a instituição formadora de profissionais tem, especialmente os da educação, com o que vai surgindo na história em termos de produção e que são imprescindíveis ao nosso tempo lançar mão para ter um trabalho de qualidade, tanto no ensino e na pesquisa, quanto na extensão.

Esse objetivo de formar, sendo uma das principais finalidades da universidade, funciona como um grande guarda-chuva que abriga todas as outras ações que, no fundo, levam à formação, e assim sendo, traz para si uma tarefa histórica de se dedicar à relevância social de seu papel formador e criador de conhecimentos. Esse é o grande compromisso político da universidade: o de contribuir para o desenvolvimento da comunidade que lhe dá condições de se aprimorar e que a cada geração constrói seu jeito próprio de produzir conhecimentos.

Mostra-nos esse documento (Regimento geral da UNEB) que a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é responsável por acompanhar questões relativas ao assessoramento técnico-pedagógico, ao desenvolvimento dos currículos, inclusive suas reformulações, a vida acadêmica dos discentes, a capacidade docente com base nos componentes curriculares, a formação docente no que diz respeito à qualificação consoante os currículos dos cursos, entre tantas outras. O que dá a essa instância menor possibilidade de inserir nos cursos demandas sociais atuais, como o das tecnologias.

Assim, numa época em que nos exige pensar tecnologicamente toda e qualquer mudança na educação, podemos ver, a partir do que foi observado no

Regimento Geral da UNEB, que são poucos os investimentos do documento com relação à formação integral do aluno vinculado às tecnologias. Ainda fica a cargo do currículo de cada curso estar ou não conectado a tais necessidades contemporâneas. É certo que, com a velocidade com que as tecnologias se inovam e renovam, e mesmo sendo o Regimento Geral um documento de 2012, precisamos considerar que as tecnologias digitais ainda estavam se expandindo e, portanto, a popularização dos instrumentos tecnológicos que rondavam a rede e abrigava novas formas de comunicação eram uma realidade diferente da observada hoje, no que diz respeito também ao uso das tecnologias digitais.

A essa expectativa de que os documentos oficiais trouxessem uma indicação mais incisiva para a formação dos alunos, entendemos que a tecnologia aqui é vislumbrada, a nosso ver, não como objeto ou atividade humana, mas como uma volição (CUPANI, 2011), ou seja, numa perspectiva de desejo e de expectativa do uso das tecnologias com vistas à formação que a universidade propõe.

Podemos perceber, portanto, que pouquíssima ou nenhuma indicação parece convergir para um trabalho com as tecnologias, nem há uma pretensa formação pautada por elas. Levantamos a hipótese, então, de que a dimensão da formação tecnológica para o ensino da língua estaria contemplada nos documentos mais próximos do aluno do curso de Letras, como nas ementas e programas das disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio. Buscamos encontrar, nestes documentos, as instruções e/ou abertura para potencializar as possibilidades de aprender e ensinar a partir das tecnologias digitais, que já são uma realidade tão frequente fora da universidade e da escola de Educação Básica.

5.2 A formação dos alunos de Letras nos documentos do curso

Como verificamos até o momento, dada a própria natureza do Regimento Geral da universidade e sua constituição, entendemos que os documentos derivados hierarquicamente dele – o Projeto do Curso de Letras, assim como os Regulamentos de Estágio, Geral e Setorial – poderiam focar mais de perto as tecnologias.

Havia uma expectativa, portanto, que tanto o Regulamento Geral de Estágio da UNEB quanto o Regulamento Setorial de Estágio do Curso de Letras trouxessem, em alguma medida, as especificidades para a formação, envolvendo a dimensão

tecnológica. Entretanto, não vimos, em nenhum momento, nesses dois documentos, abordagens especificamente voltadas para as tecnologias digitais.

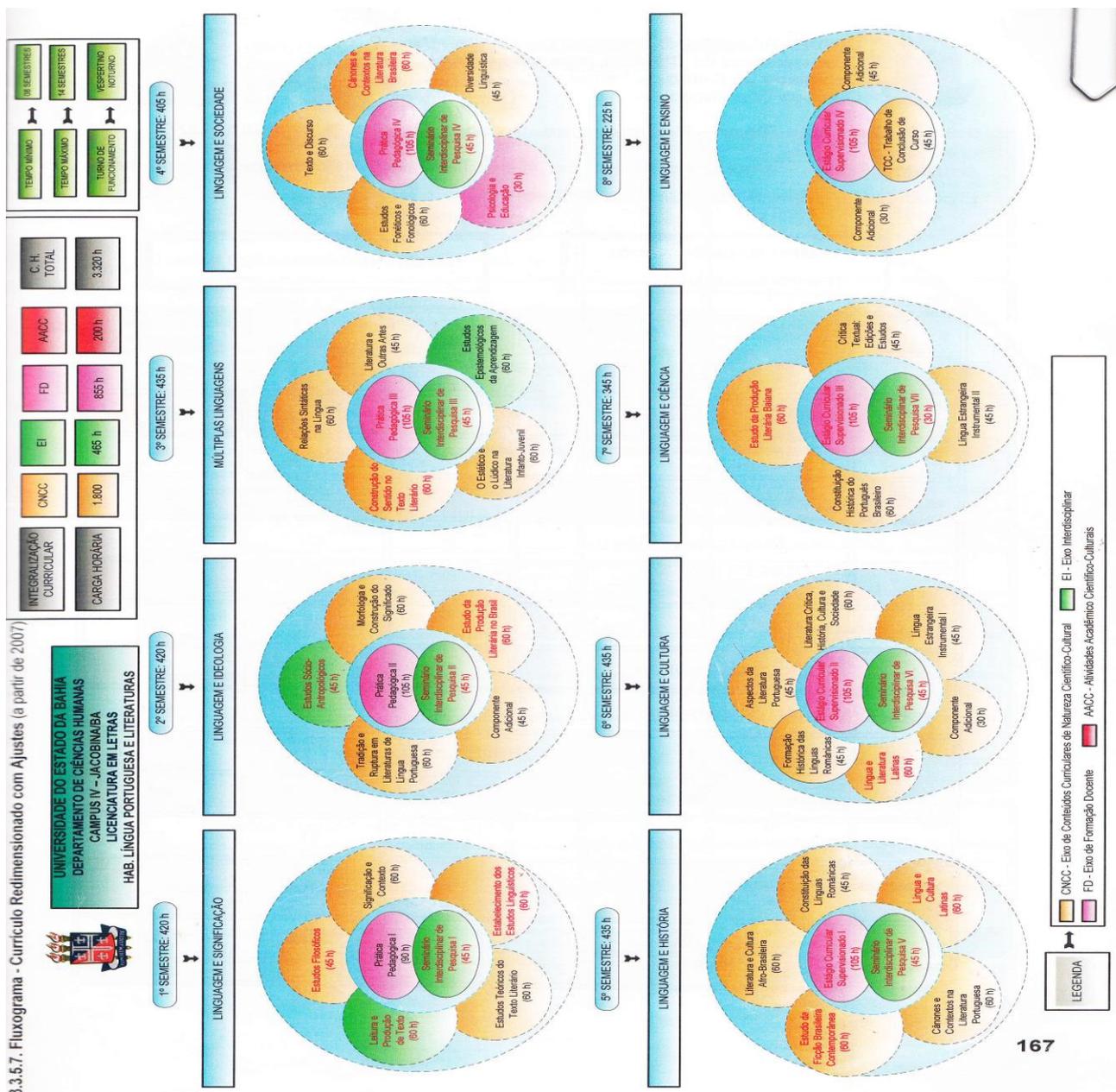
Seguiremos com a análise do Projeto do curso de Letras, através das ementas e programas desse documento para depreendermos o que a UNEB propõe enquanto instituição formadora, sabendo que o currículo do curso de Letras da UNEB passou por um processo de reformulação há alguns anos¹⁰ e já se encontra na eminente necessidade de uma nova reformulação, em razão das demandas que surgiram e estão surgindo ao se considerar a formação desses alunos.

O Projeto do Curso de Letras está dividido em quatro partes, assim nomeadas: “1. Da instituição de ensino”, “2. Do Departamento”, “3. Do Curso” e “4. Currículo do coordenador acadêmico do curso”. A partir dessas divisões é que se explicitam as concepções, formato e direcionamentos gerais e específicos do curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas Campus IV, da UNEB de Jacobina.

Neste documento, focalizamos as ementas como possibilidade de trabalho de formação, também, sobre as tecnologias para os alunos de Estágio do curso de Letras. Vejamos na Figura 9, retirada do Projeto do Curso de Letras, currículo vigente, a disposição dos componentes curriculares de Prática Pedagógica e de Estágio dentro do curso.

¹⁰ Último redimensionamento do currículo do curso de Letras foi aprovado no ano de 2007. Existe uma expectativa de mais um redimensionamento no contexto atual, mas ainda não foi efetivamente produzido e aprovado para o DCH-IV de Jacobina.

Figura 9 – Fluxograma do Curso de Letras



Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2018.

Essa imagem apresenta, de forma geral, como estão dispostas e como está prevista a oferta dos componentes curriculares a cada semestre. O curso está dividido em 8 semestres, cada um deles com tema e eixos aos quais pertencem os componentes. Os temas definidos pelo documento a cada semestre são: *Linguagem*

e Significação, Linguagem e Ideologia, Múltiplas Linguagens, Linguagem e Sociedade, Linguagem e História, Linguagem e Cultura, Linguagem e Ciência e Linguagem e Ensino.

Quanto aos eixos, são definidos componentes curriculares que pertencem aos de CNCC, que somam 1.800 horas; o de Eixo Interdisciplinar (EI) com 465 horas; o de Formação Docente (FD), com 855 horas, e as AACC com 200 horas de atividades a serem integradas. No total, temos, no curso de Letras, 3.320 horas de carga horária total mínima, ofertadas aos alunos para integração curricular. Dos eixos apresentados, os três primeiros são promovidos pela universidade através dos Componentes Curriculares e o último, nas atividades extracurriculares que os alunos fazem no decorrer do curso de graduação.

Ao entender como funciona o curso e buscar nesse documento específico do curso de Letras caminhos que proporcionem aos alunos uma formação que contemple a dimensão tecnológica nas diversas linguagens, encontramos três momentos diferentes, que convergem para essa perspectiva de trabalho:

a) A percepção de língua e linguagem numa concepção concentrada no indivíduo e nas práticas de linguagem como determinante de suas constituições ideológicas e sociais. Depreendemos isso quando no tópico 3 Projeto do Curso, a respeito da estrutura curricular, esboça-se sobre a concepção e finalidade, a seguinte premissa:

Dentro dessa perspectiva, a de percepção da função da língua dentro de uma sociedade, insere-se uma outra: a da centralização do indivíduo nesse processo de uso linguístico, de inserção de suas marcas individuais e ao mesmo tempo sociais, de agente no “fazer” linguístico e social, uma vez que, obviamente, é o indivíduo o responsável pela propagação lingüística e pelas mudanças sociais, políticas, históricas, culturais, literárias e artísticas. A sua forma de usar a língua reflete sua ideologia, seu padrão social, seu nível cultural e sua forma de ver o mundo. Desse modo, pode-se afirmar que a forma como os indivíduos vêem, compreendem e agem está determinada por variados aspectos do funcionamento da língua e da linguagem. (JACOBINA, 2010, p. 62)

b) Ao explicitar, ainda no tópico sobre o curso e sua concepção e finalidade, dentro da mesma perspectiva de uso da linguagem, o documento apresenta um dos seguintes objetivos:

Proporcionar aos licenciados a reflexão analítica e crítica sobre as linguagens, considerando a necessidade do uso das novas tecnologias, a fim de melhor produzir e compreender os textos que circulam socialmente. (JACOBINA, 2010, p. 63)

c) Ao inserir o tema *Múltiplas Linguagens*, percebemos que se inclui no conjunto de componentes curriculares oferecidos no 3º semestre, *Literatura e outras artes*, *O Estético e o Lúdico na Literatura Infanto-Juvenil* e *Prática Pedagógica III*, como disciplinas que nos parece afluírem para discussões mais próximas das linguagens diversas. E no caso da *Prática Pedagógica III*, que é um ponto de interesse deste trabalho, por ser do Eixo de Formação Docente, já visualizamos que se trata de um componente que discute tecnologias e, por isso, será analisado na próxima seção, juntamente com os outros componentes desse eixo, que são responsáveis pela aproximação do aluno de Letras ao seu fazer docente.

Assim, em se tratando de indicação do que o Curso de Letras, através do documento em análise, tem oferecido para uma formação cuja dimensão tecnológica seja contemplada, destacaremos e analisaremos a seguir, as ementas dos Componentes Curriculares do Eixo de Formação Docente.

5.2.1 As tecnologias nos Componentes Curriculares do Eixo de Formação Docente do Curso de Letras

Aqui apresentamos uma análise sobre o que é proposto para o trabalho de formação docente na sala de aula, considerando as ementas e os programas dos componentes curriculares do Eixo de Formação Docente. Todos esses componentes são obrigatórios para a integralização curricular dos alunos. No total são 8 componentes, os quais são ofertadas um em cada semestre. No que diz respeito às Práticas Pedagógicas, são 4 componentes e Estágio também são 4. Portanto, do primeiro ao último semestre o aluno do Curso de Letras tem no conjunto de componentes ofertados para o semestre, um do Eixo de Formação.

Observemos a ementa de *Prática Pedagógica I* apresentada no Quadro 10:

Figura 10 – Ementa de Prática Pedagógica I

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
Prática Pedagógica I	Metodologia Diversificada	LE0006	90
Discute e analisa o conceito de educação, as políticas públicas em educação e a influência das diversas tendências pedagógicas brasileiras nas práticas metodológicas do ensino de língua portuguesa e de literatura, com o objetivo de estabelecer a efetiva relação entre a teoria, a prática e a pesquisa, confrontando os diversos períodos e as mudanças que tenham se efetivado nas escolas, principalmente no que se refere à ministração dos conteúdos de língua e literatura.			
CONTEUDO PROGRAMÁTICO			
Conceito de educação. A Educação formal – A escola. A relação escola e Sociedade/ Cultura, política e ensino. As tendências pedagógicas. O currículo das escolas locais e os movimentos sócio/educacionais/ A história de vida dos sujeitos da educação. A formação de professores hoje: permanência e rupturas na construção da identidade profissional. A Educação e as tecnologias da comunicação e da informação – O futuro da escola. Educação e multiculturalismo. Prática pedagógica e contemporaneidade.			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 90

O componente Prática Pedagógica I (Figura 10) propõe uma discussão voltada para questões relativas à Educação, seu conceito e mudanças, tanto políticas quanto pedagógicas. Embora a ementa mostre que o componente em questão não propõe discussões voltadas para as tecnologias, levamos em consideração tópicos sugeridos nos conteúdos propostos, como “Educação e as tecnologias da comunicação e da informação – o futuro da escola” para entender que esse componente já tenta atender, em alguma medida, algumas aspirações do Projeto do curso, quando traça como meta a reflexão e crítica sobre as linguagens no uso das novas tecnologias.

A Ementa de Prática Pedagógica II, apresentada na Figura 11, por sua vez, já se volta para a discussão do planejamento, a relação professor-aluno e a avaliação na Educação Básica, não tendo nenhum enviezamento para a dimensão tecnológica no componente, nem no texto que orienta a disciplina, nem no conteúdo programático. Assim, as discussões teórico-práticas da dimensão tecnológica com

vistas à docência não são contempladas nessa ementa. Vejamos como o programa a apresenta:

Figura 11 – Ementa de Prática Pedagógica II

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
Prática Pedagógica II	Metodologia Diversificada	ED0002	105
Discute o planejamento, a relação professor-aluno e a avaliação, vivenciando situações de ensino-aprendizagem de temas lingüísticos e literários relacionados aos conteúdos abordados na educação básica.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Níveis de planejamento e suas relações (Educativa, curricular e de ensino). A relação entre aprendizagem, planejamento e avaliação. O projeto político pedagógico da escola e o trabalho docente. Planejamento participativo, ensino e gestão. Diferentes modalidades de planos de ensino. Elementos do planejamento (epistemológicos e técnicos). Concepções de avaliação. Avaliação e poder. A avaliação mediadora. Instrumentos de avaliação.			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 99

Já em Prática Pedagógica III (Figura 12), como se observa nesta ementa, a utilização das TIC é o ponto principal de trabalho. Neste componente curricular, a dimensão tecnológica é o ponto central das discussões e sendo essa ementa apresentada dessa forma e com essa proposta de ensino, derivam-se da mesma, conteúdos como “Relações entre as tecnologias contemporâneas, sociedade e educação”, “Os avanços tecnológicos e as transformações sociais”, “A geração da cultura digital”, “Tecnologias da informação e cognição”, “Tecnologias da comunicação e linguagem”. Vejamos:

Figura 12 – Ementa de Prática Pedagógica III

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
Prática Pedagógica III	Metodologia Diversificada	ED006	105
<p>Analisa e discute a utilização de tecnologias da informação e da comunicação nas situações de ensino-aprendizagem de temas literários e de Língua Portuguesa relacionados aos conteúdos abordados na Educação Básica.</p>			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<p>Relações entre as tecnologias contemporâneas, sociedade e educação. Os avanços tecnológicos e as transformações sociais. A geração da cultura digital. Tecnologias da informação e cognição: pensamento em rede e ecologia cognitiva. A educação à distância. Tecnologias da comunicação e linguagem. A interação lingüística. O papel das imagens. Discurso e ideologia. A produção das formas simbólicas. O poder criador da mídia. Tecnologias contemporâneas e o ensino de língua portuguesa. Fatores de aprendizagem no ciberespaço: acervo, hipertextualidade, leitura, escrita, oralidade. Tecnologias contemporâneas, tradições e diversidade cultural lingüística e textual.</p>			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 103

Esse componente – Prática Pedagógica III – é dedicado ao uso das TIC no ensino das linguagens com vista ao desempenho do aluno de Letras na Escola Básica. Para tanto, é foco principal nos conteúdos apresentados, uma gama de discussões acerca do objeto *tecnologias no ensino de língua*, incluindo os diversos ambientes virtuais que amparam os textos diversos, por exemplo, os textos imagéticos.

Sobre a Prática Pedagógica IV, sua ementa prioriza a temática *lúdico como processo de mediação da aprendizagem da língua e da literatura*. Inclusive, o conteúdo programático chega a contemplar *Humor e implícitos nos textos da mídia*, mas não se percebe a convergência ou a ligação do que é dado pela ementa ou indicado nos conteúdos para o estudo e análise de textos que emergem da cultura digital, do que os alunos já vivenciam em suas práticas discursivas.

Figura 13 – Ementa de Prática Pedagógica IV

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
Prática Pedagógica IV	Metodologia Diversificada	ED0009	105
Discute o lúdico como processo de mediação da aprendizagem da língua e de literatura e realiza atividades referentes as diversas linguagens artísticas.			
CONTEUDO PROGRAMÁTICO			
O elemento lúdico e a condição humana. A pedagogização do lúdico. O elemento lúdico das praticas de leitura e produção de texto. A diversidade textual, leitura e escrita. Níveis de leitura. Humor e implícitos nos textos da mídia. A produção artística e o texto argumentativo. A aula de leitura e escrita de textos			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 110 -111

Até o momento, Prática Pedagógica III, a partir apenas da ementa e dos conteúdos de se apresenta como um componente curricular que tem as tecnologias como centro para seu trabalho, com vistas à formação dos alunos do curso de Letras. Assim, continuando a analisar as disciplinas do Eixo de Formação Docente, temos os quatro componentes curriculares de Estágio.

Na ementa do Estágio I são listados conteúdos concernentes ao ensino e à pesquisa dentro do ensino de língua e especificamente o tópico “Análise das novas orientações curriculares para o ensino de língua”, na atualidade está conectado com a BNCC, visto que essas novas prescrições oficiais já carregam em seu texto as tecnologias como eixo transversal de trabalho a partir das competências gerais, e específicas da área da linguagem, relacionadas à cultura digital.

Figura 14 – Ementa de Estágio I

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
Estágio I	Metodologia variada	ED0013	100
Discute os objetivos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental, de 5 ^a . à 8 ^a . séries e Ensino Médio. Além disso, desenvolve observações e análises das práticas pedagógicas escolares e de outros aspectos educativos, visando à elaboração de projetos de ensino e extensão.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Reflexões sobre os fundamentos do ensino de Língua Portuguesa. Análise das novas orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa Práticas e técnicas de ensino de Língua. A pesquisa em educação: a importância do ato de pesquisa na aquisição e produção do conhecimento. Pesquisa e formação profissional: professor-pesquisador, uma reflexão da teoria e prática. A etnografia da prática escolar. Instrumentos e estratégias de coleta de dados. Análise crítica das condições observadas com base nos conhecimentos constituídos durante a formação acadêmica.			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 125

Em Estágio II, as atividades estão voltadas para vivências diversificadas com públicos de espaços formais e não formais, no formato de minicursos e/ou oficinas. Essa é a única diferença entre Estágio II e os Estágios III e IV, pois o primeiro abre essa possibilidade de um trabalho fora das escolas de Educação Básica. Também é um componente que em nada indica uma construção de práticas voltadas às tecnologias.

Figura 15 – Ementa de Estágio II

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
Estágio II	Metodologia variada	ED0033	100
Desenvolve estudos de caso e estudos diagnósticos com vistas à elaboração de projetos diversos para serem aplicados em espaços educativos variados, bem como minicursos e oficinas pedagógicas direcionadas a programas de ensino tanto para instituições como para projetos comunitários.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Plano de curso. Plano e aula. Fundamentos teóricos e prática pedagógica. Metodologia de ensino de L. Portuguesa. Avaliação escolar. Regência de classe.			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 127

Os dois próximos componentes – Estágio III e IV – encerram o ciclo da formação inicial acadêmica juntamente com a finalização do curso, pois são ofertados nos dois últimos semestres do curso de Letras. E assim como a ementa e os conteúdos de Estágio II, os Estágios III e IV não convergem para um trabalho que contemple as tecnologias digitais. Seguem ementas na Figura 16.

Figura 16 – Ementa de Estágio III

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO III	Metodologia variada	ED0041	100 h
Elabora e desenvolve projetos de docência em classes de Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Mapeamento da realidade das escolas de estágio. Organização do projeto (adequação segundo a turma). Planejamento das atividades. Sugestão de rotina para o estágio. Cronograma para aplicação do estágio. Apresentação do estagiário na escola. Co-participação. Execução do Projeto Didático do estágio de regência. Avaliação do estágio (Orientador, Regente, Alunos, Aluno-estagiário). O estágio como experiência na formação do educador. Relatório de Estágio / Aspectos formais e funcionais. Seminário de Estágio: Apresentação da experiência vivenciada no estágio.			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 139

Figura 17 – Ementa de Estágio IV

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO IV	Metodologia Diversificada	ED 0042	100
Elabora e desenvolve projetos de docência em classes de Ensino Médio na área de Língua Portuguesa e Literatura, discutindo procedimentos didáticos e metodológicos para otimização do ensino da língua materna.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Discussão teórica. Mapeamento da realidade das escolas de estágio. Organização do projeto (adequação segundo a turma). Planejamento das atividades. Sugestão de rotina para o estágio. Cronograma para aplicação do estágio. Apresentação do estagiário na escola. Co-participação. Execução do Projeto Didático do estágio de regência. Avaliação do estágio (Orientador, Regente, Alunos, Aluno-estagiário). O estágio como experiência na formação do educador. Relatório de Estágio / Aspectos formais e funcionais. Seminário de Estágio: Apresentação da experiência vivenciada no estágio			

Fonte: Projeto do Curso de Letras, 2010, p. 142 -143

As ementas e programas descritos, portanto, deixam bem claro que os componentes do currículo de Letras, no Eixo da Formação Docente, apresentam apenas uma das disciplinas, Prática Pedagógica III, com proposta de discussão sobre as tecnologias na educação, e outra, Prática Pedagógica I, com uma indicação para discussão de conteúdos tecnológicos.

Ademais, com relação aos outros Eixos (mesmo não apresentando as suas ementas neste trabalho, pois não fazem parte do conjunto de disciplinas ligadas à formação docente), ao retomar o Projeto do Curso de Letras, constatamos que nem nas ementas teóricas, práticas, obrigatórias ou optativas, vislumbra-se uma dimensão tecnológica dentro do curso de Letras. E a partir desses documentos institucionais analisados, percebemos, numa dimensão macro (institucional) e micro (curso), que a oferta da universidade, através do curso de Letras, não apresenta outras possibilidades de estudos sobre tecnologias que não seja o componente curricular Prática Pedagógica III.

6 AS VOZES DOS ALUNOS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO: ANSEIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES

Neste capítulo, analisaremos os dados gerados e construídos a partir de instrumentos de pesquisa que revelam os desejos, as frustrações, as práticas e as reflexões dos alunos durante o cumprimento do componente curricular Estágio III, no qual os discentes em formação precisam planejar, ministrar aulas e, após as aulas dadas, refletir sobre suas práticas em sala de aula do Ensino Fundamental II. Ou seja, aqui mostraremos o que os dados das 2ª e 3ª etapas da pesquisa revelaram sobre a formação do aluno de Letras e as tecnologias educacionais contidas em suas práticas.

6.1 DA UNIVERSIDADE ÀS ESCOLAS: OS ANSEIOS E AS PRÁTICAS DOS ESTAGIÁRIOS

Nessa 2ª etapa da pesquisa, trouxemos a perspectiva dos estudantes sobre os aspectos relativos à presença dos conhecimentos relacionados às TDIC na formação docente. Para tanto, foi necessário aplicarmos um questionário para organizar as informações sobre o perfil e as propostas ligadas às práticas didáticas com uso das tecnologias, dos sujeitos da turma de Estágio III, de 2016 e de 2017. Também, realizamos entrevistas com os três sujeitos da turma de 2016, a fim de ouvi-los sobre sua formação e o uso das TDIC nas aulas de estágio. Pretendíamos ouvi-los sobre o que eles objetivavam para o Estágio III, pois eles estavam em sua fase inicial de regência. Além disso, pretendíamos compreender, também, o que eles haviam feito em Estágio II, e acolher as comparações que os sujeitos faziam entre os dois contextos de docência, principalmente no que dizia respeito aos usos das TDIC.

As informações contidas no questionário foram organizadas em três quadros (Quadros 2, 3 e 4), que nos mostraram os interesses dos alunos em trabalhar com a temática das tecnologias, tanto em Estágio II, Estágio III, quanto no TCC. Os estagiários selecionados como sujeitos colaboradores, nos grupos I e II, 2016 e 2017, esboçaram e demonstraram interesse em trabalhar com as tecnologias digitais no Estágio e na pesquisa que desenvolviam como parte do Trabalho de Conclusão de Curso, mas vimos que não é exatamente o que eles conseguem fazer.

O questionário foi aplicado aos três alunos estagiários da turma de 2016, que informaram terem trabalhado com um Projeto chamado *Literatura Afro em Rede*. Esse foi um projeto em que eles ensinavam Literatura Afro, através da metodologia de trabalho com *Web Quest*, atividade na qual, para responder a questões dos mediadores, os cursistas se valiam de informações advindas de pesquisas na internet. Esses três alunos também revelaram, no questionário e na entrevista, que sendo o ambiente de trabalho a sala de informática da UNEB, isso facilitou o encaminhamento de todas as atividades.

Assim, recém-saídos do Estágio II e iniciando suas práticas em Estágio III, os alunos estagiários selecionados para a entrevista foram os que assumiram ter intenção de trabalhar com tecnologias no TCC e no Estágio III, momento da regência do Ensino Fundamental II. Sabemos que nesse momento do Estágio III, os alunos da universidade assumem a postura de professores que, de acordo com o quadro do perfil dos sujeitos em questão (Quadro 3), esses são estagiários que já têm experiências acumuladas em outros momentos de suas vidas, uns em escolas particulares e todos no PIBID. Os chamaremos a partir daqui de G1A, G1B e G1C.

A aluna G1A é uma estagiária¹¹ que teve experiência no PIBID durante um semestre e estagiou na Escola Pe. Alfredo Haasler. Essa aluna (G1A) se valeu do curso que ministrou em Estágio II - planejado já com esse intuito - para gerar os dados de sua pesquisa para o TCC:

(3)¹²

O objeto da utilização das tecnologias, especificamente a internet, na realização do meu Estágio II foi por conta da metodologia do meu projeto de pesquisa ser uma pesquisa-ação, aproveitei a carga horária de estágio não formal e já apliquei e desenvolvi o minicurso que servirá de base para minha pesquisa.

(G1A – Entrevista¹³)¹⁴

Fica evidente que existe uma relação do uso da tecnologia com a pesquisa que ele está desenvolvendo, embora não esteja claro, a partir do que esse aluno relata, sobre as conjecturas que podem ser feitas com o estágio, mais ainda com a

¹¹ Ver no Quadro 3 o perfil dos colaboradores.

¹² Seguem em anexo as regras utilizadas para transcrição dos áudios das entrevistas.

¹³ As entrevistas, como dito no Capítulo 3, foram registradas em duas modalidades. Uma por registro escrito no momento em que o aluno respondia (G1A) e as outras duas (G1B e G1C).

¹⁴ Em todos os excertos utilizados a partir dos dados gerados nesta pesquisa informaremos sempre nessa ordem, o código referente ao aluno produtor da fala, do plano ou do registro reflexivo e após o traço o instrumento da pesquisa.

docência no sentido mais amplo. Podemos verificar a presença da dimensão tecnológica no cotidiano, nas intenções das práticas de pesquisa que alunos do curso de Letras propõem, tomando G1A como exemplo, mas reafirmo que essas práticas não se mostram como proposta de trabalho para a docência.

Os outros dois sujeitos, a saber G1B e G1C, estagiários que, iguais a anterior, tiveram participação no PIBID, embora com mais tempo do que G1A, acrescentando, ainda, aos seus currículos, experiências com escolas particulares da região de Jacobina. Esses estagiários que ministraram o curso juntamente com G1A, também, demonstraram intenção em trabalhar com tecnologias nos seus TCC, porém, com a temática *Os novos suportes de leitura na era digital*, como consta no Quadro 2 (p. 55) sobre o “Levantamento das temáticas trabalhadas nos Estágios II, III e TCC do grupo I”. Esses dois alunos (G1B e G1C) trabalharam com o curso de intervenção em Estágio II, formando grupo com G1A, todavia, como perceberemos no excerto abaixo (4), a motivação desse curso foi a necessidade de G1A gerar dados para sua pesquisa, como explica G1B:

(4)

*PEQ*¹⁵) Qual foi a motivação?¹⁶

G1B) O motivo foi o TCC de “fulana” na verdade (minicurso) era objeto de estudo pra ela/

PEQ) Sim, é que eu achei, é, e eu achei massa “fulana” utilizar o minicurso para o TCC, eu achei assim que era isso que eu acho que a gente devia fazer mais vezes, mas me fala

G1B) Aí ela:: como meu tcc também é voltado para as tecnologias, só que não tem nada a ver uma coisa com a outra, que ela utilizou uma ferramenta da internet (web quest) que ela vai falar sobre essa ferramenta no TCC dela/

PEQ) Certo

G1B) Eu não vou falar sobre (web quest) até por que meu tema é outra coisa/

PEQ) Você é os novos/

G1B) Suportes de leitura na digital, o tema

PEQ) O tema

G1B) O tema, o recorte do título ainda não foi++/

PEQ) Uhum

G1B) Feito

PEQ) Você, mas você já tem o projeto de pesquisa (num tem)?

G1B) Já, já tem um projeto, já comecei a escrita também/

PEQ) Hum (G1B – entrevista)

¹⁵ PEQ é o código que usamos para representar a figura do pesquisador (eu) nas entrevistas.

¹⁶ Seguem em anexo, as regras utilizadas para a transcrição das entrevistas feitas com os colaboradores G1B e G1C.

O aluno G1B expõe a motivação da temática desse Estágio II, discorre sobre sua temática de TCC com os novos suportes de leitura na era digital, mas como G1A, não demonstra refletir isso nas práticas de ensino, ficando a dimensão tecnológica reconhecida nas práticas de pesquisa apenas.

Na entrevista com G1C, a aluna ratifica o que os colegas afirmaram sobre a motivação do trabalho com a *web quest*. Ela diz que:

- (5)
 G1C) *Na verdade, a gente foi influenciado mesmo por Rosana/*
 PEQ) *Hun*
 G1C) *Que o TCC dela é sobre, é::: tecnologia mesmo/*
 PEQ) *Pode falar viu*
 G1C) *Essa ferramenta pedagógica né?*
 PEQ) *Hun*
 G1C) *(ela fala) sobre isso (webquest)*
 PEQ) *Sim*
 G1C) *E ela já tinha um projeto e aí nos convidou e a gente aceitou*
 PEQ) *Pra participar e construir: junto (G1C – Entrevista)*

Durante as entrevistas, os alunos relatam um pouco do que vivenciaram quanto ao uso das tecnologias para a pesquisa de G1A, assim, percebemos através do Quadro 2 (p. 55), que G1B e G1C formavam uma dupla para a pesquisa dos suportes digitais com vistas ao TCC. Assim, pudemos, através dos relatos dos três alunos colaboradores, que, nas suas pesquisas, o tratamento da dimensão tecnológica tem sido garantida por esses estagiários. Podemos afirmar que, diante das duas propostas de trabalho de pesquisa, considerando os títulos e as explicações dos sujeitos, duas dimensões tecnológicas (CUPANI,2011) são reportadas para o trabalho de *Web Quest*: exige-se que os alunos, na utilização da ferramenta educacional tenham ações diante dos instrumentos tecnológicos, portanto, temos a tecnologia como objeto, mas também como atividade humana, ao realizarem suas ações para responderem às tarefas sugeridas pelas *webquest*. Já na segunda pesquisa, ao se referirem aos suportes, os alunos estão se remetendo aos artefatos tecnológicos, direcionando seu olhar ao uso das tecnologias como objeto, visto que a pretensão é refletir sobre os novos suportes para a leitura digital.

Sobre o desenvolvimento do curso com a ferramenta escolhida por G1A, a *Web Quest*, eles demonstram, como comprova o excerto 6, que essa proposta de trabalho no formato em que o Estágio II apresenta, de intervenção em espaços formais ou não formais, com contexto e perfil de alunos que podem ser escolhidos

pelos estagiários, convergem para o sucesso das atividades propostas a partir de ferramentas, cuja base são artefatos tecnológicos, como é o caso da *Web Quest*. O que, em outras situações, ambientes, e com alunos das escolas de Ensino Fundamental II, talvez não fosse possível. Então, sobre as propostas elaboradas, os estagiários se posicionam nos diálogos a seguir:

(6)

PEQ) E o fato de você ter feito um trabalho com tecnologias em: estágio dois você chegou em algum momento a pensar em trabalhar tecnologias no estágio três?/

G1C) Não não, porque o curso que a gente fez aqui o minicurso a Uneb+ tem aparato tem a sala de informática, o público era muito bom que era os alunos do segundo semestre, e como eu já passei na escola do Comuja já passei no+ no Frey José ne outras escolas aqui do ensino fundamental um na bananeira, Emília Brandão e o que eu percebo é que realmente ninguém tem essas (sala) de informática os alunos não usam quando tem computadores que funcionam o sistema é aquele sistema linux se não me engano/

PEQ) Linux

G1C) Linux, e:: ninguém mexe porque não sabe mexer então ta lá só de enfeite, e por isso que eu não levei pra esse lado que eu sabia também que o Comuja é: tem uma sala de informática, mas pela demanda de todas as salas também seria inviável, então eu nem pensei relacionado a isso, eu (acredito) que esse mini curso deu certo de Rxxxxx justamente porque é aqui na Uneb. (G1C – Entrevista)

(7)

PEQ) E vocês faziam aqui no laboratório?

G1B) Isso, no laboratório de informática.

PEQ) Que já ajudava bastante a não ter problema com material/

G1B) É

PEQ) Num é? ((risos)) então, em algum momento dessa transição entre estágio dois e estágio três você pensou em trabalhar em estágio três é::: com as tecnologias?

G1B) Eu até pensei, mas assim a gente + fez projeto a partir da realidade da escola/

PEQ) Sim

G1B) E a escola não adentra/

PEQ) E isso que to...

G1B) Não atende a essa realidade, lá tem tv (pen drive) mas não funciona, tem os controles todos quebrados, tem uma sala de computação acredito, mas só que não são... não é utilizado (G1B – entrevista)

Os estagiários chegam a confrontar as práticas com as tecnologias nos Estágios II (finalizado) e III (iniciado), de acordo com o que eles conhecem das escolas de Ensino Fundamental II, com as experiências do PIBID, e do que eles

tiveram a sua disposição durante a execução do projeto com as *Web Quest*. Uma questão citada por G1C é que nos computadores das escolas o sistema operacional é sempre o Linux e que, além de alunos e professores, inclusive estagiários, não sabem lidar com esse sistema, a sala de informática ainda é insuficiente para a demanda da escola. Logo, essas informações foram bastante influenciadoras para que esse sujeito não optasse mais pelo trabalho, cujas tecnologias seriam o ponto central de suas aulas no Estágio III.

Entendemos, com isso, que a respeito dos usos dos materiais e de ações na formação dos alunos na universidade e a disponibilização dos recursos nas escolas *lócus* de estágio não se configuram ações sintonizadas, visto que a formação da universidade, tanto na oferta deficitária das disciplinas acerca de tecnologias, quanto na preparação de materiais que considerem a situação real do usos tecnológicos possíveis nas escolas de Educação Básica não contribui para que o aluno esteja preparado para ações que culminem no uso das tecnologias em uma ou mais dimensões tecnológicas.

O fato de eles terem à disposição a sala de informática da UNEB e de estarem lidando com alunos da universidade, cursando 2º semestre, contribuiu, na visão deles, para melhores condições de êxito, como eles avaliam no excerto 8:

(8)

G1B) *Principalmente porque era: uma atividade dinâmica né, uma ferramenta de quest em que as atividades eram propostas pela in/ pelo cyber espaço mesmo, e eles+ conseguiram desenvolver tranquilamente*

PEQ) *Hum run, e o quê que você achou da ferramenta sendo utilizada didaticamente?*

G1B) *Achei ótima, uma ótima ferramenta para se trabalhar na sala de aula, agora só que dá muito trabalho pra você trabalhar com essa ferramenta*

PEQ) *Hum*

G1B) *Porque tem que fazer várias pesquisas, sites confiáveis com informações precisas também que não podem colocar também por exemplo um artigo pra ler, um artigo muito grande que demora muito tempo*

PEQ) *Sim, tem que fazer essas essas adaptações/*

G1B) *Sim, adaptar bem o conteúdo enxugar mesmo/*

PEQ) *Hã*

G1B) *Para que os alunos consigam chegar aquela informação mais rápido possível. (G1B – Entrevista)*

Duas situações são enfatizadas no excerto 6, a primeira é que ter equipamentos disponíveis em todas as aulas foi um fator preponderante para que o uso dos recursos tecnológicos se efetivasse; e a segunda é que, ao avaliar a *Web Quest* como ferramenta didática, G1B a aprova, com ressalva para o contexto do curso, pois demanda um trabalho mais minucioso de escolha de textos, para que estes não sejam longos e que tenham informações concisas e precisas, pela questão tempo. Caso fossem trabalhar com textos quaisquer que aparecessem nas buscas, os alunos poderiam perder tempo na procura das respostas e isso demandaria mais tempo de aula, o que não era possível. Todavia, de outro lado, o ministrante do curso – os estagiários – precisavam concentrar mais tempo para organizar e selecionar materiais cujos textos fossem mais apropriados ao objetivo tanto do curso quanto do tempo disponível para a aula.

Já a respeito do Estágio III, modalidade de regência em sala de aula, os alunos demonstram desde antes de iniciar as atividades desse componente curricular, quando na fase de observação e escolha das salas para a prática de estágio, que conhecem o contexto que os espera e por isso fazem seus planejamentos (Projeto de Estágio e Sequências Didáticas) de acordo com o que a escola disponibiliza em termos de materiais tecnológicos. Isso se dá a partir das experiências deles com o PIBID, desenvolvido em escolas públicas de Jacobina.

O colaborador G1A afirma que,

(9)
G1A) Com a experiência do Pibid, vi que as escolas são parecidas na questão tecnológica, eu já sabia que muita coisa não funciona que a sala de informática muitas vezes não funciona todos os computadores, a caixa de som também não funciona. Com isso, nesse semestre vou trabalhar com “Consumo X consumismo”. (G1A - Entrevista)

Observamos no desenvolvimento desse Estágio III que os alunos do curso de Letras já têm muita clareza sobre os muitos entraves que encontrarão nas escolas, no que se diz respeito ao uso dos equipamentos tecnológicos. Por isso, eles enfatizam que o trabalho com as tecnologias depende, em muitos aspectos, da contrapartida dos ambientes nos quais eles estagiam e do perfil de alunos que eles

terão, mas não do perfil tecnológico. Esse perfil está relacionado à participação nas aulas ministradas.

Seguiremos analisando trechos das entrevistas nessa mesma direção, nos quais os estagiários explicam o porquê de não terem conseguido produzir os projetos de estágio sobre tecnologias para o estágio de regência. A aluna-estagiária G1C se remete ao assunto *comportamento*, correlacionando-o com propostas tecnológicas, entendendo que, em função do perfil comportamental dos alunos, não seria produtivo propor alguma atividade pensada para o uso das tecnologias em Estágio III:

(10)

PEQ) *E::+ pra esse estágio você fez alguma coisa relacionado a tecnologia? (Pra) o estágio três?*

G1C) *Três? Até o momento não+ só com relação a slide mesmo eu até cheguei a pensar em criar um grupo no whatsapp, mas como minha turma é EJA os alunos são muito pra frente muito soltinhos aí não: não foi possível*

PEQ) *Pra frente como assim?*

G1C) *Eles (piadinhas) as meninas provocam, melhor não criar porque eles vão colocar::/*

PEQ) *Por questão de comportamento mesmo né?*

G1C) *Tem dezenove vinte anos aí já são atiradinhos aí as meninas: os próprios colegas me orientaram que não que o professor já tentou fazer e não deu certo/*

PEQ) *Não deu certo*

G1C) *(vão acabar colocando) coisinha picuinhas:/ (G1C – Entrevista)*

Ainda sobre as proposições para o Estágio III, ouvi relatos das tentativas deles em trabalhar na sala de aula e nos ambientes escolares; todavia, tentativas frustradas, tanto no planejamento do projeto de estágio quanto em atividades no decorrer das aulas. Mais uma vez, os alunos demonstram acreditar que a premissa de que quando se tem instrumentos tecnológicos mais disponíveis é mais fácil para propor atividades nessa dimensão.

(11)

G1B) *Que tem até, mas + tem que reservar com antecedência um não funciona só são dois e da pra trabalhar tem que reservar com quinze dias antes+ 8 dias no mínimo*

PEQ) *Hum run*

G1B) *Então não dá pra levar/*

PEQ) *Então você tinha pensado/*

G1B) *Por isso eu pensei/*

PEQ) *Mas pensou na realidade?*

G1B) Foi

PEQ)

G1B) A partir do momento que eu fui observar não teve como eu seguir com a proposta

PEQ) Hum rum, Então teu tema hoje é consumo e consumismo

G1B) Isso (G1B – Entrevista)

No excerto 11, quando G1B diz que: “A partir do momento que eu fui observar não teve como eu seguir”, entendemos que esse sujeito - que já tinha noções sobre a escola pública através de outras experiências - foi fazer as devidas observações para cumprir a disciplina, percebendo mais uma vez que, nesse ambiente escolar, não há como usar os instrumentos tecnológicos dentro das aulas de Língua Portuguesa.

Numa tentativa de entender se, mesmo não propondo um plano de ensino, cujo foco fossem as tecnologias educacionais, questionei ao colaborador G1B (excerto 12) sobre atividades dentro da própria disciplina no campo das tecnologias.

(12)

PEQ) Hum, e você tem feito dentro desse consumo e consumismo mesmo que o teu (carro chefe) tenha sido tecnologias, mas tu tem alguma coisa feita relacionado a::s redes sociais a:: as virtualidades usos tecnológicos/

G1B) Com o tema?

PEQ) Hã

G1B) Com o tema não, com o tema não porque o tema surgiu, mas o projeto a gente só começou adequar a partir da realidade/

PEQ) Hum rum

G1B) Conheceu a realidade viu que não atendia, não continuamos

PEQ) Não continuou

G1B) Então não fiz o projeto relacionado as tecnologias/

PEQ) Certo

G1B) Voltado pro consumismo

PEQ) Hum, e você acha que mesmo assim você acha que dentro de consumo e consumismo uma ou outra aula você: conseguiria ou não conseguiria trabalhar alguma coisa/

G1B) Eu até, é:: eu até tentei/

PEQ) Hã

G1B) Trabalhar com whatsapp, assim porque como nós estamos trabalhando com a temática consumo e consumismo eu sugeri que eles enviassem é: produtos++ que eles compraram influenciados por esse/

PEQ) Hum rum

G1B) Por esse consumo né?

PEQ) A) Hum rum

G1B) Mas+ não deu certo porque todos não tinham whatsapp, nem todos tinham, que uma sala com trinta e quatro quinze tinham (G1B – Entrevista)

(13)

G1C) Eu percebi que eles tem um certo cuidado com o celular/

PEQ) É?

G1C) Ninguém pode nem pegar no celular do outro que eles tem uma resistência

PEC) Eles num tem aquela atividade que cada um vai passando/

G1C) Eles tem um cuidado (G1C – entrevista)

Nos excertos 12 e 13, após minha provocação, os alunos mostram que até tentam trazer as tecnologias para a aula, mesmo com entraves de uma demanda que a escola não consegue atingir. A esse movimento de expectativa, de desejo que algo aconteça dentro da dimensão tecnológica, Cupani (2011) traduz como uma volição. E nessa tentativa de que as coisas aconteçam, eles lançam mão de usar os celulares dos alunos dentro da aula, possibilitando que os colegas que possuem o aparelho móvel repassem a quem não tem, a fim de que todos visualizem a informação necessária para a discussão na aula, mas também não dá certo porque os alunos não querem emprestar o celular, como mostra o excerto 13.

A partir dos anseios e as ações dos alunos de estágio do curso de Letras para as aulas de Língua Portuguesa, nas entrevistas aos três sujeitos e nos Quadros 2, 3 e 4 originados dos questionários, depreendemos que sobre as tentativas de trabalhar com as temáticas dos estágios e inserindo as tecnologias educacionais como possibilidade de trabalho, os estagiários tentaram planejar, mas não deram seguimento às ideias nos projetos e sequências didáticas para as aulas, porque precisavam recorrer sempre ao tradicional papel impresso, por não terem onde apresentar ou onde os alunos pesquisarem sobre o assunto no momento da aula.

Assim, as aulas ficaram fadadas ao mesmo caminho de sempre, em que o professor levava o material sugerido para ser discutido e os alunos recebiam as informações levadas. O que poderia ter sido feito de maneira mais participativa se os alunos tivessem condição de serem os buscadores das informações que lhes pareciam mais próprias a serem discutidas dentro da temática e se construíssem seus próprios materiais, verbais, visuais, sonoros; enfim, se conseguissem espaço e metodologias que propiciassem a eles serem não apenas consumidores, mas também produtores dentro da cultura digital.

6.2 O ESTÁGIO DE REGÊNCIA NAS ESCOLAS: PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para a análise dos dados construídos nessa etapa da pesquisa, com os instrumentos que revelam as práticas e as reflexões dos estagiários em situações de aula nas escolas de Educação Básica, tomamos como referência o propósito de entender o que e como se revelam suas propostas de estágio para o ensino pautado nas tecnologias digitais nessa formação inicial nas aulas de Língua Portuguesa.

Os dados utilizados nessa etapa foram os planos de estágio (Projetos e Sequências Didáticas), os registros reflexivos dos estagiários e as notas de campo produzidas por mim no momento das observações das aulas desenvolvidas pelos estagiários.

Dos planos, tomamos como referência para fazer as análises, dois projetos produzidos em grupo, o primeiro é o projeto *Da sala de aula às redes sociais e blogs: a escrita como enfrentamento social* (Projeto de Estágio 1), o qual deu origem a três sequências didáticas. Os sujeitos (nomeados aqui de G2A e G2B), produtores desses planos, trabalharam com o mesmo material, porém, em turmas diferentes, pois a regência em sala de aula é uma atividade em que a universidade exige que seja individual.

O segundo projeto, *Conhecendo, respeitando e valorizando a pluralidade cultural brasileira nas aulas de Língua Portuguesa* (Projeto de Estágio 2)¹⁷, embora não tenha em seu título uma referência às tecnologias, os três alunos que o produziram (nomeados aqui no trabalho por G2C, G2D e G2E) mostram que têm pretensão em trabalhar com as tecnologias digitais nas atividades propostas. E foi por isso que esses três alunos também foram selecionados como sujeitos dessa pesquisa: pela pelo desejo e possibilidade de incluir as tecnologias em suas aulas de estágio, mesmo não assumindo-as como conteúdo ou objeto de estudo.

Ao ler os projetos, inicialmente, vemos que, ao fazerem suas propostas de ensino, os estagiários demonstram suas crenças quanto ao uso das redes sociais, no intuito de aproximar o que o aluno pode e precisa fazer com relação ao seu posicionamento enquanto leitor e produtor nas redes sociais:

(14)

Nas linguagens das redes sociais o aluno deslança no processo de criação sem temer a análise crítica do professor e dos outros dos seus meios. Ainda que essa interação não configure um

¹⁷ Ver em Anexos.

enfrentamento social este leitor e escritor potencializa seus processos de compreensão de diversos temas. (G2A e G2B - Projeto de Estágio 1)

Nesse trecho do Projeto *Da sala de aula às redes sociais e blogs: a escrita como enfrentamento social* fica evidente que os alunos (estagiários), produtores do projeto, revelam suas concepções sobre como se dá o uso das tecnologias nas redes sociais pelos alunos das escolas onde atuarão como docentes de língua durante o estágio. Eles explicitam que esses jovens ficam à vontade para produzir nos ambientes virtuais. E por isso pretendem inserir atividades dessa natureza em suas aulas.

Os estagiários, ao pensarem e formalizarem as ideias gerais do que constará no projeto para levar à sala de aula, demonstram saber e querer levar as tecnologias, juntamente com metodologias que oportunizem ao aluno criar, entender e avaliar situações de ensino em que as ações favoreçam o interesse dos alunos, assim como constam nesses dois excertos retirados da apresentação de um dos projetos:

(15)

Analisando este meio e o uso abusivo dos celulares e redes como What'sapp e Facebook nos períodos de aula, propõe-se que este projeto culmine suas produções na criação e veiculação do Blog para construção de comentários e análises críticas bem como a construção individual e coletiva de um conto, propondo como temática principal a violência. (G2A e G2B - Projeto de Estágio 1)

(16)

Ao perceber que o espaço escolar tornou-se enfadonho no que tange ao desenvolvimento da escrita como processo de criação e a leitura como parte de compreensão do mundo, recorrer as novas tecnologias informacionais apresentou-se como ponto de partida para uma significação do processo de escrita e leitura dos educandos da escola COMUJA. (G2A e G2B - Projeto de Estágio 1)

Essa é uma ideia encontrada também em Silva (2005) quando se diz que o professor precisa sair do posto de transmissor e que a “dinâmica e as potencialidades da interface on-line permitem ao professor superar a prevalência da pedagogia da transmissão” (SILVA, 2005, p. 67), fazendo com que os alunos comecem a se posicionar inclusive sobre o que querem em determinados momentos.

Desse modo, os estagiários demonstram, nos projetos, uma realidade que eles já conheceram antes de produzir suas propostas de ensino, seja sobre o comportamento diante das tecnologias, de forma geral, seja sobre o que pensam ser importante propor como atividade acerca das tecnologias na aula de Língua Portuguesa. Percebemos também que nos projetos de ensino os estagiários têm a preocupação em fazer algo que seja próximo do mundo dos alunos da escola, preocupam-se em desenvolver uma metodologia diferenciada através das tecnologias para alcançar objetivos relacionados à temática central do projeto, que no caso do Projeto 2 é a questão cultural. E não apenas a utilização de materiais tecnológicos são entendidos e esboçados, mas formas de ensino que cheguem até o aluno que está, na visão dos estagiários, se desinteressando cada vez mais das aulas que frequentam.

(17)

*Percebemos maiores desafios em sala de aula na atualidade está no adequado uso da tecnologia em seu dia a dia. O principal recurso a ser utilizado a nosso favor será os recursos tecnológicos, músicas e tudo aquilo que engloba o mundo e a realidade dos adolescentes na faixa etária 12 anos de idade. **Para que se possa ter um ambiente agradável em sala de aula é preciso mergulhar nesse mundo para compreender quais são as situações cotidianas próprias dessa fase da vida dos alunos.** Para a maioria, tudo nessa fase é chato e as propostas feitas por adultos são no mínimo cafona para eles, então nossa proposta é de apresentar para eles novas possibilidades, afim de que compreendam a importância da leitura para obter atitudes positivas referente ao tema abordado. (G2C, G2D e G2E – Projeto de Estágio 2, grifos nosso)*

Esses alunos estagiários querem e traçam estratégias que visam o acolhimento, e até o estreitamento das realidades escolares e da cultura digital vivenciadas pelos alunos da escola de Educação Básica. Como defende Foucault (2004) sobre a dominação e poder desse gerenciamento, interessa cada vez mais aos que são responsáveis pelas aulas, o que o autor chama, portanto, de “governamentalidade”. A relação estabelecida entre as tecnologias de si, que observam o uso das tecnologias por si mesmo, de alunos que propõem o ensino e ao mesmo tempo dos alunos da escola de ensino básico.

Fica perceptível, nesse caso, que os estagiários esboçam seus saberes sobre a necessidade de discutir questões sociais e culturais de seus alunos, demonstrando contribuir para o desenvolvimento de comportamentos mais ligados ao contexto

social deles. Destarte, entendemos, no trecho 17, em destaque acima, que o posicionamento dos estagiários sobre o que os alunos elegem como algo que dão ou não prazer está claro para ambos, bem como traçam o perfil dos alunos a partir de suas vivências e práticas e sobre o que sabem dos alunos de 12 anos, que é uma média aproximada de idade das turmas em que eles atuaram.

No excerto 18, no objetivo geral de Projeto de Estágio para a regência, mais uma exemplificação de como os alunos estagiários pretendem trabalhar com as tecnologias, cujos docentes em formação indicam anseios sobre o que proporcionar nas aulas de Língua Portuguesa.

(18)

Ao propormos este trabalho, buscaremos que os alunos desenvolvam leituras e interpretações relacionados ao tema proposto, dessa forma, acreditamos que esta temática cogitada a leitura em sala de aula e o uso de recursos TICs tem sua grande importância, principalmente por se tratar de uma realidade que é vivenciada no cotidiano escolar. Por isso, torna-se relevante esta reflexão para todos aqueles que promovem um ensino interligado com os acontecimentos e conhecimentos voltados para a formação do cidadão aluno-leitor de variadas temáticas que envolvam o cotidiano social. (G2C, G2D e G2E – Projeto de Estágio 2)

Os estagiários G2C, G2D e G2E, do Projeto de Estágio 2, demonstram que sabem e entendem a importância de discutir a temática geral do projeto, mas vinculam sua importância na sala de aula, ao que entendemos que seja uma metodologia que os ajude a alcançar os objetivos, que é o uso das TICs. Para eles, não parece ser legítimo que se faça qualquer discussão em sala de aula sobre quaisquer assuntos ou temáticas sem envolver a dimensão tecnológica, quando possível, visto que as mesmas já fazem parte do cotidiano do aluno. Essa é uma tentativa de inovar, diferenciar a metodologia de sala de aula, ou seja, da metodologia “inovadora” que, para Cupani (2011), é também uma tecnologia, não vista como objeto apenas, mas como uma realidade polifacetada, que engloba os processos, os sistemas, os modos de proceder.

O que se entende que a iniciativa e o planejamento a partir de um anseio se constituem numa dimensão tecnológica, também, para além do que se pensa ser a tecnologia como objeto concreto, pois os alunos estagiários estão no momento da organização do que vão ensinar, trazendo à tona conhecimentos, tanto dos alunos

quanto dos artefatos tecnológicos que serão utilizados como meios para atingir seus objetivos didáticos.

Ao analisarmos os dois projetos aqui citados, depreendemos que, no Projeto de Estágio 1, não é um trabalho com blogs que está em jogo, como demonstra o título do trabalho, mas sim, o uso do blog como veículo de discussão da temática, que é a diversidade social. E no Projeto de Estágio 2, a mesma coisa acontece. Isso significa que os estagiários já, desde antes da publicação da BNCC, seguem seus preceitos, que também constavam em outros documentos parametrizadores do ensino e discussões a partir de teorias da área, inclusive as empreendidas nas aulas do curso de Letras. Preceitos esses que absorvem o uso das tecnologias como uma metodologia, uma competência que atravessa o currículo escolar e não como um objeto ou conteúdo específico a ser ensinado.

Vejam os excertos da metodologia da Sequência Didática 01 e 02 das alunas G2A e G2B, quando elas falam sobre o que fazer após a atividade feita em sala de aula da maneira tradicional de discutir e produzir determinados textos. A temática é *violência* e os estagiários, a fim de não esbarrarem em entraves como a falta de conexão, falta de recursos tecnológicos, entre outro que poderiam interferir no trabalho com as tecnologias na escola pública, conseguem pensar em soluções, como as explicitadas nos excertos 19 e 20:

(19)

Após cada aluno inferir um significado para violência será apresentado um conceito de violência social e violência contra a mulher. Também será apresentado aos alunos a proposta de nossas discussões acerca de violência serem trabalhadas na página do face criada pela Profa. Estagiária, a fim de tornar o processo de escrita um elemento de representação social. (G2A e G2B - Sequência Didática 01)

(20)

Na atividade seguinte os alunos irão construir uma paródia (antes da construção será apresentado pela professora como se realiza uma paródia) essa atividade será realizada no caderno, após correção as paródias serão colocadas na página do face. (G2A e G2B - Sequência Didática 02)

Nas Sequências Didáticas, vemos atividades propostas para dar conta do que se prevê nos Projetos de Estágio, e nessa proposta de atividade mais específica, retirada da SD 01, evidencia-se que os estagiários anseiam por um trabalho cuja

trajetória didática seja sempre a discussão, produção de algum material e depois publicação das produções em rede, sejam blogs ou páginas do face. Percebemos que não é a leitura e a escrita de gêneros discursivos digitais que são projetados, mas o tratamento da temática violência e preconceito, com vistas ao uso das redes sociais. Essa expectativa está explicitada tanto nos Projetos quanto nas Sequências Didáticas. É uma construção de atividades que os alunos estagiários fazem sobre o que e como ensinar em Língua Portuguesa e isso tem reflexo do que é pensado e orientado nas aulas de Estágio. Nos trechos das Sequências Didáticas expostos nos trechos 19 e 20, vemos o formato de como os alunos em formação propunham suas aulas a partir das tecnologias, tanto como metodologia, como mentalidade tecnológica, quanto como objeto, artefato concreto.

Sobre essas aulas ministradas, o sujeito G2B avalia que,

(21)

Foi uma experiência enriquecedora, onde pude perceber que a dinâmica da escola por vezes se afasta da teoria e que não importa com quantas turmas você tenha trabalhado, será sempre uma nova experiência, uma outra necessidade. O que tem em comum entre eles é que as tecnologias são sempre um atrativo para todos. (G2B – Registro Reflexivo)

O estagiário deixa explícito com a reflexão acima sobre a heterogeneidade das turmas, mas também fala do que há em comum: o prazer que os alunos da escola de Educação Básica têm em lidar com as tecnologias. E, portanto, ele percebe que, quando usa recursos tecnológicos, consegue que seus alunos estejam mais atentos às aulas.

A partir das primeiras atividades elaboradas e ministradas, G2C escreve sobre sua prática e reflete sobre o uso das tecnologias como objeto e como metodologia:

(22)

Aprendi muito nessas primeiras aulas ministradas e tentei conciliar as teorias a atividade prática, com o auxílio das diversas ferramentas que possibilitam a prática pedagógica mais atrativa e motivadora, tanto para os alunos quanto para os professores. Mas nem tudo que eu gostaria, consegui fazer, pois não é sempre que tem disponibilidade de recursos tecnológicos. (G2C – Registro reflexivo)

Apresentamos, nos excertos 23 e 24, outras propostas de trabalho com o uso das tecnologias, porém, ao invés de utilizar as redes para publicação de material

produzido, a finalidade foi a construção de materiais audiovisuais para serem utilizados como recursos para discussão em sala de aula. Essa é uma outra modalidade de utilização de tecnologias, que fica explícita nos materiais analisados.

(23)

Nessa aula iremos trabalhar com uma imagem que represente crianças sofrendo violência (imagens disponíveis no Google) e com o vídeo Renata Pfütze - Violência Doméstica (contra Crianças e Adolescentes) (<https://www.youtube.com/watch?v=90drLBGS-sE>). Os alunos deverão mediados pela professora elaborar um pequeno texto, contando uma situação de violência vivida por eles. Descrevendo como se sentiram e o que gostariam de tivessem feito por eles. (G2A e G2B - Sequência Didática 03)

(24)

Nesse encontro os alunos irão escutar a música Cidadão de Zé Ramalho e realizar uma interpretação do texto, fazendo relação com a imagem (disponível no <http://blog.construir.arq.br/wp-content/uploads/2014/04/Departamentos-de-lujo-pegados-a-Fabelas-en-Sao-Paulo.jpg>) das diferenças sociais. (G2C e G2D - Sequência Didática 03)

Quando buscamos entender como esse trabalho acontece em sala de aula, com professores em formação, e saber como se processa o uso de instrumentos, com vistas às inovações a partir das tecnologias, entendemos que os estagiários evidenciam seus anseios do trabalho nos planos de ensino. Apresentarei uma sequência de atividades e reflexões, com o objetivo de demonstração como tem acontecido o processo, desde a proposta até o momento da reflexão sobre a atividade programada e executada. No projeto, estão as atividades para a discussão sobre a pluralidade cultural com gêneros diversos. Vejamos os objetivos específicos do Projeto de Estágio 2 e os gêneros selecionados para o trabalho:

(25)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ler variados textos verbais e imagéticos, viabilizando a formação da consciência crítica, compreendendo e interpretando, para que aperfeiçoem a competência leitora e oratória, ampliando assim o repertório cultural dos alunos;

Conhecer as variedades linguísticas e a estrutura da língua, no que diz respeito à ortografia, substantivos, adjetivos e artigos para que percebam a funcionalidade da língua nas práticas da oralidade e nas produções textuais;

Reconhecer a importância da valorização de todos os povos, etnias, ideias e culturas que formam a população brasileira, do pleno

respeito a todo cidadão, nas diferentes esferas da vida. (G2C, G2D e G2E – Projeto de Estágio 2, grifos nosso)

Gênero Textual: Carta, painel, história em quadrinho. (G2C, G2D e G2E – Projeto de Estágio 2, grifos nosso)

Na Sequência Didática nº 2, dos alunos G2C e G2E, pertencente ao Projeto de Estágio 2, o trabalho é especificado com os seguintes objetivos e gêneros:

(26)

Objetivos da atividade:

- *Dialogar sobre as influências da cultura afro, vivenciadas no seu cotidiano, discutindo sobre a importância histórica desses povos e reafirmando a suas contribuições para o nosso país;*
- *Valorizar as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades.*
- *Analisar os quadrinhos afim de exercitar a leitura possibilitando a compreensão da ideia apresentada no gênero;*
- *Localizar nos textos discutidos em sala as características atribuídas aos seres, refletindo sobre a função dos adjetivos.*

Conteúdos trabalhados:

- 1 - *Estratégia de leitura: histórias em quadrinhos*
- 2 - *Gênero textual: quadrinhos*
- 3 - *Análise linguística: substantivo e adjetivo: flexões gênero e número. (G2C e G2E – Sequência Didática 02, grifos nosso)*

E nessa mesma sequência, a dupla de estagiários que produziu essa sequência propõe a seguinte estratégia:

(27)

Aula 29/09/17

Na sala de multimídia utilizaremos um slide apresentando a estrutura das histórias em quadrinhos, com alguns exemplos de quadrinhos que relatam a cultura afro (sinalizando sempre que houver adjetivos nos quadrinhos que estão sendo lidos para revisar de forma breve o conteúdo para a prova). Em seguida faremos a orientação para trabalho em grupo de produção de uma história em quadrinhos. (G2C e G2E – Sequência Didática 02, grifos nosso)

Meu intuito em apresentar essa atividade, desde o Projeto até a Sequência Didática, é evidenciar o percurso empreendido pelos estagiários, desde a proposta até a execução, considerando o uso de tecnologias na sala de multimídia da escola. Por isso, sublinho os trechos dos excertos que se referem a quadrinhos e multimídia.

Então, G2E, a aluna observada durante a docência, precisou fazer duas tentativas do uso da sala de multimídia do Colégio Gilberto Dias de Miranda, para ministrar a aula que foi planejada com seus colegas. Esse sujeito reflete sobre sua aula da seguinte forma:

(28)

Trabalhei, na mesma sequência, história em quadrinhos associados a cultura afro, todos adoraram e confesso que também gostei muito. Após uma longa espera finalmente consegui agendar a sala de vídeo. Foi muito produtiva a aula com o uso das tecnologias, o que reforça a importância dessa ferramenta no contexto escolar. (G2E – Registro reflexivo)

Essa foi uma aula dentre outras que observei, que me chamou a atenção porque a aula precisou ser repetida, visto que estava programada para acontecer em um determinado dia, mas a sala de multimídia não foi liberada para a aluna estagiária. Ela entendeu que deveria repetir a aula como havia programado, mostrando todo o material preparado nos slides. Assim, no dia seguinte, conseguiu ministrar a aula como tinha sido planejada, com os recursos tecnológicos disponíveis na sala de multimídia, como explica um trecho da minha nota de campo (29):

(29)

Por falta de horário e disponibilidade essa aula não pode ser na sala de multimídia. Então o uso dos recursos da sala foi transferido para o dia seguinte de acordo com a reserva. Foram feitas adequações por causa da mudança de dia e horário. Essa aula aconteceu de maneira repetida em função de não ter disponibilidade do uso da sala de multimídia. O aluno usou o livro didático e a sala de aula convencional para trabalhar as histórias em quadrinho e sua estrutura. Os alunos não tinham muito interesse. (Thaís – Notas de Campo)

A aula em sala de aula tradicional, na qual acontecem todos os dias, sem muitas novidades para os alunos, foi bastante tumultuada e os alunos não demonstravam interesse algum por essa atividade. Assim, sabendo que no dia seguinte haveria mais uma chance de essa aula acontecer de acordo com o que a estagiária planejara, me dispus a retornar à escola para observar a aluna mais uma vez, considerando que o planejamento da aula era o mesmo.

(30)

Resolvi voltar e acompanhar a aula do dia seguinte, em que o planejamento em nada mudou em relação à metodologia. A grande diferença que percebi foi no comportamento dos meninos, pois na aula anterior eles não paravam para dialogar sobre a discussão, para fazer a atividade. E a mesma aula, porém, foi dada e os alunos ficaram bem atentos a tudo que se passava na lousa digital. Quiseram inclusive sentar bem próximo para participar melhor. (Thaís – Notas de Campo)

Foi surpreendente a diferença no comportamento e na aceitação do que estava sendo tratado na aula, comparando a que ocorreu na sala de aula convencional e a aula ministrada na sala de multimídia. Entendemos com isso que, quando uma aula é projetada, o professor, seja em formação ou já graduado, entende quais são as direções que a aula pode tomar, porém, apenas na prática isso se revela.

O planejamento dessa aula, por parte do estagiário, desde o Projeto de Estágio até a Sequência Didática, mostra o desejo de realizar aulas que sejam mais agradáveis para os alunos e que possam trazê-lo para mais próximo da escola. No entanto, não depende apenas dele e muitas vezes as atividades são frustradas, como está evidenciado nesse exemplo dos excertos 25 a 30. Mais uma vez, como vimos no tópico anterior (cf. 6.1), através do que revelam os quadros e as entrevistas, o material como objeto concreto que está disponível nas escolas públicas não é suficiente para todos os usos requeridos e, portanto, entende-se como um dos entraves para o trabalho com as tecnologias.

No entanto, podemos também nos referir a outras situações da formação, porque, considerando que a escola é conhecida por seu contexto limitador quanto às tecnologias, as atividades e metodologia não estão em sintonia com o que é proposto na formação docente. E sobre isso, um dos sujeitos, no seu registro reflexivo, apresenta a seguinte demanda:

(31)

As teorias trabalhadas no curso de letras são de grande valia na atividade prática, porém, senti a necessidade de uma maior união entre os docentes (futuros docentes) de se trabalhar em grupo: compartilhar ideias e estratégias entre os colegas, como também, deveria ser ofertada uma quantidade maior de oficinas durante o curso, ocasionando assim, uma melhora significativa na interação entre a teoria e a prática. (G2C – Registro reflexivo, grifos nosso)

Aqui o aluno da universidade não expõe uma insatisfação quanto à escola de Educação Básica, embora o faça em outros momentos. Porém, deixa explícita a

quebra de conectividade entre o que está sendo tratado na universidade e o que eles precisam dar conta nas escolas de estágio. Seus anseios e suas frustrações estão relacionadas a vários campos da sua formação, inclusive do que planejar e executar na regência em sala de aula.

Por isso, o que tratamos e entendemos por tecnologias é muito mais do que uso de artefatos digitais, está relacionado ao que se propõe, ao que se faz como metodologia ou atividade que pretende sair da posição tradicional de uso da leitura e escrita. Assim, ações do professor, como criador de metodologias inovadoras, também são entendidas como tecnologias.

7 CONCLUSÃO

Considerando que a universidade precisa atender a uma demanda contemporânea dos novos usos da linguagem em contextos da cultura digital, na formação dos alunos, futuros docentes de Língua Portuguesa, esta pesquisa pretendeu investigar como se materializam as práticas de ensino da língua, a partir das ações formativas do curso de Letras e como e o que o aluno em formação inicial propõe para o ensino de língua mediado pelas tecnologias digitais em seu planejamento das aulas para o estágio.

Ao buscar respostas para essas indagações, objetivamos compreender como o estagiário do curso de Letras da UNEB – Jacobina tem materializado em práticas de ensino, no Estágio Supervisionado, as relações entre o ensino de língua e as tecnologias digitais. A pesquisa se propôs, ainda, a discutir dois objetivos específicos, sendo um mais voltado para a formação ofertada pela UNEB Jacobina: compreender como a formação no curso de Letras tem contribuído para as práticas de ensino de língua relacionadas às tecnologias digitais; e outro direcionado à promover reflexões sobre as ações dos estagiários, no que respeita ao planejamento e desenvolvimento da docência: refletir sobre como os estagiários do curso de Letras articulam as tecnologias digitais com as linguagens em suas práticas de planejamento e de ensino nas escolas *lócus* do estágio de regência.

Esse contexto de pesquisa nos indicou que, para responder às questões e atingir nossos objetivos, alguns caminhos eram imprescindíveis. No primeiro passo nos dedicamos a analisar o que a UNEB propõe como formação em seus documentos, no que diz respeito às tecnologias digitais para a educação. Depois, buscamos acompanhar de perto as práticas dos estagiários do curso de Letras, nas diversas atividades inerentes ao componente curricular Estágio III. Assim, com documentos da universidade, documentos produzidos pelos alunos e as práticas de ensino dos graduandos, tivemos um conjunto de dados híbridos, pois são de naturezas diferentes, que nos possibilitaram algumas reflexões sintetizadas nessas últimas palavras.

Pudemos verificar que, quanto aos documentos que parametrizam a formação na universidade, ainda é incipiente a oferta de propostas e garantias institucionais que formalizem a indicação de um trabalho mais intensivo com as tecnologias

digitais na formação dos alunos, de maneira geral, embora o trabalho específico com as tecnologias na formação dos alunos de graduação demande a elaboração de documentos que orientem o desenvolvimento dos cursos, garantindo o acesso às tecnologias e o aperfeiçoamento dos estudantes no que diz respeito aos usos das TDIC. Vimos, a partir desses dados documentais, que pouca ou nenhuma indicação concentra-se em um trabalho com as tecnologias, assim como não se apresenta nenhuma pretensa formação pautada por elas.

Quanto aos documentos mais específicos, relacionados ao curso, tivemos uma mesma compreensão sobre a oferta das atividades durante a formação, pois em todo o projeto do curso (currículo), apenas um componente curricular obrigatório trata dessa discussão, a saber Prática Pedagógica III, da área de formação, e um outro componente da mesma área, que é a Prática Pedagógica I, apesar de não constar a indicação do trabalho com as tecnologias na ementa, mas os conteúdos sugeridos fazem menção ao estudo das novas orientações curriculares para o ensino, o que é imperativo que se estabeleça uma relação com as tecnologias, visto que a BNCC está apoiada em práticas basicamente apoiadas na cultura digital como uma referência ao que o aluno vive na contemporaneidade, especialmente nas práticas languageiras.

Também pudemos compreender que os alunos estagiários, ao conhecer a realidade escolar, não se sentem muito estimulados a projetar suas aulas, utilizando recursos tecnológicos, pois as escolas públicas ainda não estão equipadas com tecnologias digitais educacionais, ou, mesmo tendo, não é de fácil acesso pela quantidade de turmas para usar apenas uma sala de multimídia, como é o caso do colégio em que observamos as práticas e que mesmo tendo dificuldades para executar os projetos, os alunos do Curso de Letras pensam em metodologias que possam minimizar os efeitos da realidade tanto universitária quanto escolar, pois, ao que percebemos a respeito dos usos dos recursos e de ações na formação dos alunos na universidade e a disponibilização dos recursos nas escolas *lócus* de estágio, não se configuram ações sintonizadas.

Existe uma busca para pensar o ensino, a aula de Língua Portuguesa, de entender e produzir metodologias que se propõem a aproximar os alunos da escola, cada vez mais, à realidade, no que diz respeito ao nosso principal objeto de ensino – a linguagem. Essas que estão e são paulatinamente mais multimodais em sua constituição, uso e apresentação nas vidas de todos.

Essas constatações nos garantem, considerando os limites da pesquisa, defender que, tanto a universidade quanto as escolas, nos incluindo como profissionais da educação, precisam repensar os seus papéis e o que se oferta aos alunos, de maneira geral, entendendo que não é possível ir de encontro ao que está longe do que o aprendiz deseja realizar como sujeito participante de uma sociedade tecnológica, e ainda esperar que a repulsa deste pela escola fosse diferente.

Além disso, nas práticas de estágio, tanto nos planejamentos quanto na aula, percebemos os anseios para que as aulas sejam de sucesso e, para isso, eles refletem sobre o uso das tecnologias e o significado de se ter a oportunidade de usar os recursos tecnológicos da escola. Para os alunos estagiários, conseguir fazer aulas voltadas às tecnologias é a oportunidade de estar mais próximo dos alunos e fazê-los participar das aulas.

Ademais, o entendimento de que os estagiários procuram produzir seus fazeres cada vez mais interagindo com o que querem os alunos, independente do que propõe a universidade ou do que oferece a escola em recursos tecnológicos, é uma caminho que se faz necessário dentro de um contexto político-ideológico que não tem, muitas vezes, ajudado a ampliar as tecnologias como artefatos concretos, como objeto, quiçá como atividade humana que requer sujeitos reflexivos, argumentadores e exigentes com o que o poder público poderia fazer com recursos que lhe seriam próprios.

Diante desses resultados e considerando minha participação como professora da área de formação docente no curso de Letras da UNEB, percebo que precisamos repensar as propostas de ensino para os componentes dessa área para atender a uma demanda não apenas de discussão sobre tecnologias nas escolas, mas também, e principalmente de formação mais prática para a construção de situações didáticas que possam ser utilizadas nos estágios de regência e que sejam pensadas a partir da realidade em que se encontram as escolas, visto que essa realidade tem uma demanda bem limitada dos usos dos recursos tecnológicos.

Entendo que podemos avançar no que diz respeito ao tratamento das tecnologias na formação dos professores de Língua Portuguesa, e esta pesquisa nos dá subsídios para repensarmos as ações como formadoras na universidade e como docentes do ensino básico. Como formadora, por saber que precisamos ampliar o trabalho de discussão e produção de materiais a serem pensados para os estágios, a partir desta pesquisa já se entende quais são os momentos da formação

a serem focalizados para tais intervenções. E como docente da Educação Básica, este estudo poderá contribuir para que os possíveis leitores, profissionais de educação, no ensino de Língua, que estão diretamente envolvidos nesse contexto, possam visualizar e demandar a produção de materiais a serem executados nas aulas, de forma a contemplar tanto o que se espera das aulas de língua, como o que os alunos esperam da escola com propostas que inovem e superem práticas que professores e alunos não enxerguem significado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANJOS-SANTOS, L. M. dos; GAMERO, R; GIMENEZ, T. N. **Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 53, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reeexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso: 18 nov. 2018.

BUNGE, M. **Racionalidad y realismo**. Madrid: Alianza, 1985a.

BUNGE, M. **Seudociencia e ideologia**. Madrid: Alianza, 1985b.

BUNGE. **Philosophy of science and technology**: parte I, formal and physical sciences. Dordrecht: Reidel, 1985c.

BUNGE, M. **Teoria e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede*, 2006, São Paulo. **Anais III Congresso Ibero-Americano EducaRede**. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 1-7.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. DELTA [online]. 2009, vol. 25, n.1, p.01-38. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2011.

COLL, C; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Revisão Técnica Milena da Rosa Silva. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**. Verve, 6, 2004.

GERALDI, J. W. O Ensino da Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n.17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JACOBINA. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa 2004/2005/2006**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/jacobina/wp-content/uploads/sites/22/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-3.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

JEWITT, C.; KRESS, G. (ed.). **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [S.l.: s.n.] v. 49, n. 2, p. 393-417, jul./dez., 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUINTANA, H. G. **Comunicação multimodal e cinema**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2012.

QUINTANA, H. G; SOUZA, A. L. S; PEREIRA, J. N. Leitura e Modalidade. *In*: SILVA, Simone Bueno Borges da. **Leitura, Multimodalidade e Formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015. p. 30-56.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editoria, 2011.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
SALVADOR. **Regimento Geral da UNEB, 864/2011, 19/20-11-2011**. Universidade do Estado da Bahia. Homologada pelo Decreto n. 13.664, de 07-02-2012.

SALVADOR. **Regimento Geral da UNEB**, aprovado pela Resolução CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologado pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012. (D.O.E. 08-02-2012). Disponível em: <https://portal.uneb.br/wp-content/uploads/2018/09/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, dez. 2003.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da modernidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-

aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos Estudos Linguísticos, Sinop**, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; MORAM, J. M. (org.). *Integração das tecnologias na Educação*. 63 – 68. Disponível em <http://docplayer.com.br/18626965-Tecnologias-na-escola-2-tecnologias-na-escola.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1985.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. *In*: FERRAZ, C; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANEXOS

ANEXO A - Regras de Transcrição Utilizadas

<http://transcritores.com.br/tag/metodo-marcuschi-de-transcricao-de-audio/>

01. *Falas simultâneas*: [[

Os *colchetes duplos* localizados no início do turno entre A. e B. indicam o ponto em que se iniciam as falas simultâneas. A sua finalização é representada na mudança de linha do turno seguinte.

Contexto: dois rapazes discutindo sobre um acidente de automóvel.

...

A: mas e eu não tive nem como fazer nada né'

A: mas o quê que aconteceu''

B: [o cara apareceu do nada'

A: não deu tempo de breicar''

B: DEU NA::DA:/(+) mas fazer o quê,

...

02. *Sobreposição de vozes*: [

A sobreposição pode não ocorrer no início do turno, mas em qualquer parte. Neste caso utiliza-se o *colchete simples* abrindo.

...

A: e o seguro'' o cara tem que ter,

BATEU''/ ainda mais na traseira do carro né'' você não tem testemunha não''

B: [mas e não/ hã'' testemunha''

você sabe que sempre tem A./ (+)

mas/.../

03. *Sobreposições localizadas*: []

Na ausência de um novo turno formado, utilizamos *colchete abrindo e outro fechando* sinalizando pontualmente.

...

A: B. é o seguinte' e::u acho que ele paga

B: [hm]

A: acho que é boa gente, ele paga a franquia'

B: [é sim]

A: ai, tomara que tenha seguro, ele (+)/.../

04. Pausas: (+) ou (2.5)

Duas formas de indicação entre *parênteses*. Cada sinal de + representa 0.5 segundo. Para pausas maiores que 1.5 segundo, cronometra-se e se indica como segundo e décimos de segundo. Ex.: (1.8), (2.5) etc.

... (Cf. os exemplos a seguir.)

05. Dúvidas e suposições: (- - - - - - - - - -)

Usa-se *parênteses* para marcação tanto do que não se entende, indicando com vazio ou a expressão "incompreensível". Caso seja possível formular uma hipótese de fala, coloca-se a palavra entre parênteses, o que se supôs ter ouvido.

...

A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em

seguro, (+) EU particularmente acho

que o seguro paga, (2.9) TUDO/ sabe'' (++)

B: mas A. você estava com a CNH'' o::u, (+)/ não''

(que nem foi o caso do) (incompreensível) (+)

você está lembrado'' porque/.../

06. Truncamentos bruscos: /

A ocorrência de truncamento pode ser marcado com uma barra. Pode haver um corte brusco pelo segundo falante.

...

A: menino' tava não né''

B: é/ (+) agora complicou

se a coisa não foi amigável, na justiça

e:le vai dizer (+) você estava errado/

A: mas ((rápido)) o doutor esteve

conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+)

...

07. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA

A ênfase ou acento mais forte tem a ocorrência registrada com letras maiúsculas (veja os exemplos de 2. e 5. Acima).

A partir disso surge a limitação do uso da letra maiúscula nos inícios de turno.

08. Alongamento de vogal: ::

O alongamento de vogal é marcado por *dois-pontos*. Marcuschi sugere sua repetição, mas não fica claro a duração da repetição. No caso entendemos por analogia que cada : equivalem a meio segundo, em analogia às sinalizações de pausa.

...

A: a:h”(+) e:::u que:::ro sumi::r daqui”

09. Comentários do analista: ((comentários))

Utilizam-se *parênteses duplos* no local de ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Pode-se colocá-los também entre um turno e outro.

((risos)), ((baixa tom de voz)), ((tosse)), ((nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra)).

10. Silabação: - - - - -

Os hífens são utilizados para marcar a ocorrência de pronúncia silábica.

11. Sinais de entoação[2]: ” ’ ,

Usam-se:

aspas duplas – para uma subida rápida (correspondente mais ou menos a um ponto de interrogação);

aspas simples – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula);

aspa simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca.

Cf. exemplos dados anteriormente.

12. Repetições: reduplicação de letra ou sílaba

Para repetições utilizamos o recurso de duplicar a sílaba repetida.

Ex.: ma ma mas e aí”

13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

A grafia é discutida mas são relativamente claros para

Marcuschi: *eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã*, entre vários outros.

14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../

O uso de *reticências* no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho.

Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

ANEXO B - Exemplo de Projeto de Estágio

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB CAMPUS IV JACOBINA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CDHIV
COMPOENTE CURRICULAR – ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
PROFESSORA- CRIZEIDE FREIRE
PROJETO DE ESTÁGIO

**DA SALA DE AULA À REDES SOCIAIS E BLOGS: A ESCRITA COMO
ENFRENTAMENTO SOCIAL**

JACOBINA

2017

IDENTIFICAÇÃO

O projeto aqui apresentado terá sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa, no período, no colégio Gilberto Dias de Miranda (COMUJA) com a carga horária de 40 horas/aulas, sendo que antes da efetiva regência aconteceu um processo de monitoria no qual foram destinadas 15 horas para observações, e 5 horas de coparticipação com a professora em sala de aula. O estágio de regência supervisionado III será ministrado pelas graduandas Monique Pereira e Elismar de Almeida durante a III unidade do ano letivo do corrente ano, sendo Monique no turno matutino tendo no 6 ano A, como professora regente Maria Selma e Elismar de Almeida no 5/6 ano Tempo juvenil no turno vespertino como professora regente Rivania sob orientação da professora Crizeide Freire supervisora do referido estágio.

TEMA – língua portuguesa e literaturas na construção da linguagem por meios do blog.

JUSTIFICATIVA

É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiar a compreensão dos textos, segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

A leitura é um ato indispensável para a interação e inclusão social do indivíduo e, conseqüentemente, possui relevante contribuição à cidadania, uma vez que, com o conhecimento adquirido por meio educacional, o sujeito terá uma participação de forma mais consciente nas decisões relativo ao futuro do meio em que ele se encontra inserido.

Com base nessas afirmativas, percebemos que os processos de leitura e escrita é muito mais que uma simples decodificação de palavras, ler e escrever é um ato de conhecimento de enfrentamento, pois, significa perceber

e compreender o que se encontra explícito e implícito na enunciação discursiva e nas relações existentes no mundo, utilizando-se do contexto apresentado e também do conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento de mundo que cada indivíduo traz consigo.

Ao perceber que o espaço escolar tornou-se enfadonho no que tange ao desenvolvimento da escrita como processo de criação e a leitura como parte de compreensão do mundo, recorrer as novas tecnologias informacional apresentou-se como ponto de partida para uma significação do processo de escrita e leitura dos educandos da escola COMUJA.

Nas linguagens das redes sociais o aluno deslança no processo de criação sem temer a análise crítica do professor e dos outros dos seus meio. Ainda que essa interação não configure um enfrentamento social este leitor e escritor potencializa seus processos de compreensão de diversos temas.

Analisando este meio e o uso abusivo dos celulares e redes como Whatapp e Facebook nos períodos de aula, propõe-se que este projeto culmine suas produções na criação e veiculação do Blog para construção de comentários e análises críticas bem como a construção individual e coletiva de um conto, propondo como temática principal a Violência.

Nos períodos de observação por parte das estagiarias, notou-se que as relações se configuram por violência verbal e física entre alunos e alunos. Portanto cabe aqui discutirmos a Violência nas vertentes:

Violência contra a Mulher

Violência Racial

Violência social

A leitura será usada como ponto de partida das discussões apresentadas, para compreende-la como formação do indivíduo. Dialogaremos com diversos gêneros textuais, entre eles, música o conto e as reportagens, incentivando a produção textual, bem como e leitura crítica.

OBJETIVO GERAL

Propor a análise crítica do aluno a partir de leituras, produção e interpretação de texto tendo como foco a linguagem verbal e imagética, para que os alunos possam se posicionar diante de determinados enunciados. E que possibilite a eles estabelecer relação dialógica e criticidade no processo de produção escrita. Para que com isso ele desenvolva a habilidade de interpretar e argumentar sobre o conteúdo trabalhado

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender as diferenças que existem entre a linguagem verbal e não verbal

Analisar as estruturas linguísticas e seus mecanismos de coerência e coesão com vista a desenvolver o raciocínio lógico.

Entender que a leitura é parte continua do processo de aprendizagem.

Interpretar imagens das histórias em quadrinhos para desenvolver um texto

Criar oportunidade para leituras diversificadas.

Estimular o processo de escrita e produção textual, para que eles desenvolvam uma história em quadrinho.

Compreender o funcionamento efetivo da língua em situações reais de uso para melhor desenvolver a competência comunicativa.

CONTEÚDO:

Textos imagéticos, cartazes, filme

Conto, História em quadrinho, texto do livro didático

Oralidade: discussões, leituras e apresentações

Interpretação textual: textos verbais e não verbais

Análise gramatical: grau dos substantivos e adjetivos, artigos, coerência e coesão

METODOLOGIA

As aulas terão início com uma mensagem de reflexão logo em seguida daremos início as discussões. As aulas serão expositivas e dialogadas, será utilizada a sala de multimídia para uso de músicas e slides, filmes. De acordo com o PCN (parâmetro curriculares nacionais), cabe portanto ao estagiário viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que devem utilizar a intertextualidade.

AValiação

O processo avaliativo se dará por meio da observação de interação dos alunos nas interpretações orais, as atividades de produção serão pontuadas e será aplicada uma avaliação do conteúdo, porém os alunos produziram textos e história em quadrinho e confeccionaram cartazes e um painel literário com

todas as atividades propostas em sala de aula. Segundo Luckesi, 2000, p.7), avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela. Mas é importante ficar claro que o professor estagiário tem que fazer uma avaliação e perceber se as suas estratégias estão sendo utilizadas de forma adequada e analisar se está sendo aproveitado pelos alunos e se eles estão conseguindo alcançar os objetivos e se desenvolver nas atividades, sendo assim é necessário que o docente avalie se os discentes estão compreendendo discussões que estão sendo feitas sobre os temas polêmicos e se os alunos tem a possibilidade de argumentar sobre os mesmos.

CRONOGRAMA

Etapas	Temas/gêneros	Nº de aulas	Período
		8 aulas/horas	14/09/17
		8 aulas/horas	18/09/17
		8 aulas/ horas	20/09/17
		8 aulas/horas	21/09/17 25/09/17 26/09/17 02/10/17 04/10/17 09/10/17 11/10/17
		8 aulas/horas	18/10/17
		8 aulas/horas	19/10/17
		8 aulas/horas	23/10/17 25/10/17 26/10/17 30/10/17 01/11/17 06/11/17 08/11/17

			09/11/17 13/11/17 15/11/17 16/11/17
--	--	--	--

REFERÊNCIAS

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes 2002.

TERRA, Ernani. Português: **língua, literatura e produção de textos**. São Paulo: Scipione, 2002.

ANEXO C - Exemplo de Sequencia Didática

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB CAMPUS IV JACOBINA
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CDHIV
 COMPOENTE CURRICULAR – ESTÁGIO SUPERVISIONADO III
 PROFESSORA- CRIZEIDE FREIRE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA Nº 2**1. Identificação**

Escola: Colégio municipal Gilberto Dias de Miranda		
Ano: 6º ano	Turma: D e E	Turno: matutino
Regente: xxxxxxxxxx		
Estagiário: xxxxxxxxxx e xxxxxxxxxx		
Nº de Aulas: 8 aulas	Período de realização: 28/09 a 06/10	

2. Dados gerais

Tema: cultura Afro-brasileira, importância, contribuições e respeito
Contextualização/Justificativa: <p>Denomina-se cultura afro-brasileira o conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil colônia até a atualidade. A importância de conhecer e trabalhar a literatura afro-brasileira conforme a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, com o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. É comum encontrarmos em sala de aula alunos negros que se sentem ofendidos com brincadeiras e piadas de mau gosto a respeito da sua cor e de suas origens. É importante salientar em sala de aula a importância dos povos afro para a formação histórica e cultural do nosso país. Dessa forma, será trabalhado nos textos para interpretação e debate com enfoque nesse tema, trazendo músicas e histórias em quadrinhos que demonstrem de forma simples a importância do respeito a esses povos.</p>

Competências e habilidades:

- Levantar hipóteses, conforme as possibilidades de interpretação;
- Utilizar, adequadamente, as marcas do gênero e dos tipos textuais, considerando a situação de produção escrita, o suporte, os interlocutores e objetivos do texto;
- Selecionar ideias, visando à reelaboração de textos;

Objetivos da atividade:

- Dialogar sobre as influências da cultura afro, vivenciadas no seu cotidiano, discutindo sobre a importância histórica desses povos e reafirmando a suas contribuições para o nosso país;
- Valorizar as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades.
- Analisar os quadrinhos afim de exercitar a leitura possibilitando a compreensão da ideia apresentada no gênero;
- Localizar nos textos discutidos em sala as características atribuídas aos seres, refletindo sobre a função dos adjetivos.

Conteúdos trabalhados: 1. Estratégia de leitura: histórias em quadrinhos
 2- Gênero textual: quadrinhos
 3- Análise linguística: substantivo e adjetivo: flexões gênero e número;

3. Desenvolvimento

3.1 Estratégias metodológicas:

- Aula 28/09 duas aulas

Breve diálogo sobre o subtema cultura afro-brasileira (relatar artistas e escritores negros do Brasil e suas contribuições), leitura de quadrinhos no livro didático nas

páginas 104, 105 e 106

Atividade para casa no livro página 107;

Aula 29/09-

Na sala de multimídia utilizaremos um slide apresentando a estrutura das histórias em quadrinhos, com alguns exemplos de quadrinhos que relatam a cultura afro (sinalizando sempre que houver adjetivos nos quadrinhos que estão sendo lidos para revisar de forma breve o conteúdo para a prova). Em seguida faremos a orientação para trabalho em grupo de produção de uma história em quadrinhos

Aula 05/10 –

revisão dos assuntos trabalhados na unidade (substantivo, adjetivo, quadrinhos e interpretação de textos).

Aula 06/10 –

prova escrita (ADILSON)

Aula 05/10- duas aulas

Prova escrita

Aula 06/10- duas aulas

Irei propor uma mini-gincana a partir do texto na mata. A turma será dividida em grupos, após lerem o texto deverão encontrar o maior número de animais que conseguirem no texto em tempo máximo de 5 minutos e em seguida escrever cinco frases selecionando cinco animais e atribuindo características aos mesmos. Ainda no texto discutiremos sobre o termo negro sarará, dialogando sobre esse significado e posteriormente analisando a música de Sandra de Sá Olhos Coloridos que também tem esse termo presente na letra. Após ouvir a música cada grupo terá 10 minutos para responder duas questões (diferentes para cada grupo) sobre a letra da música para fazermos um debate.

3.2 Recursos: sala de multimídia (vídeos, fotos, imagens e outros), livro didático, atividades xerocopiadas e outros.

3.3 Avaliação:

A avaliação se constituirá dos seguintes momentos:

1. Observação e análise do grau de criticidade durante a leitura e discussão dos textos;
2. O aluno será avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizagem enquanto desenvolvem as atividades propostas em sala de aula.
3. Serão avaliados também a participação do aluno e realização das atividades propostas.
4. Trabalho em trio de produção de uma história em quadrinhos no valor de 3 pontos que deverá ser feita em casa e entregue no dia 06/10;
5. Avaliação escrita no valor de 4 pontos.

3.4 Referências:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Português: Linguagens,6 / Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9 – ed.reform - São Paulo: Saraiva, 2015.

4. Observação

5. Memória reflexiva