

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**
Câmpus Pelotas

Reflexões acerca da formação inicial quanto ao
preparo do professor de Português para o uso
das TIC em sala de aula

Cleide Martinez da Silva Martins
22/02/2017

CLEIDE MARTINEZ DA SILVA MARTINS

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL QUANTO AO
PREPARO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA O USO DAS TIC
EM SALA DE AULA

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo- visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Araújo Cunha

Pelotas, fevereiro de 2017

Ficha Catalográfica

M386r Martins, Cleide Martinez da Silva.
Reflexões acerca da formação inicial quanto ao preparo do professor de português para o uso das TIC em sala de aula / por Cleide Martinez da Silva Martins. – 2017.
193 f.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Araújo Cunha.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.
1. Formação - Docente. 2. Ensino - Aprendizagem. 3. Letramento digital. 4. TIC. I. Cunha, Ana Paula de Araújo. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.
CDD 370.71

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

CLEIDE MARTINEZ DA SILVA MARTINS

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL QUANTO AO
PREPARO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA O USO DAS TIC
EM SALA DE AULA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Sul-Rio-Grandense – IFSul - Campus Pelotas.

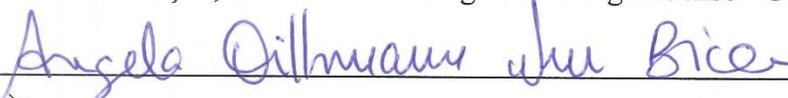
Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo- visuais e
Tecnologias.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula de Araújo Cunha

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula de Araújo Cunha –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Pelotas



1º avaliador (a):

Prof^ª Dr^ª Angela Dillmann Nunes Bicca –

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Pelotas



2º avaliador (a):

Prof^ª Dr^ª Valesca Brasil Ilara –

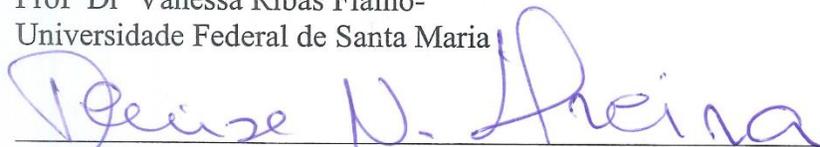
Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé



3º avaliador (a):

Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribas Fialho-

Universidade Federal de Santa Maria



4ª avaliador (a):

Prof^ª Dr^ª Denise Nascimento Silveira –

Universidade Federal de Pelotas

Local: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas

Aprovado pela Banca Examinadora em: _____ / _____ / 2017

Pelotas, fevereiro de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me auxiliaram direta ou indiretamente para que ele fosse realizado. Cada um que colaborou com um sorriso amigo, uma palavra carinhosa, um abraço, com sua paciência e compreensão merece esse destaque, pois foram muito importantes para que essa importante formação ocorresse.

Dedico esta dissertação, em especial, a minha família, que sempre esteve presente me incentivando para que seguisse em frente e acreditasse no meu potencial. A dedicatória também se estende a minha querida orientadora, Dra. Ana Paula de Araújo Cunha, a quem realmente sou muito grata pela incursão neste tema tão fascinante e pelo carinho e incentivos tão necessários nesta trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, em orações, agradeço a Deus, pois a minha fé sempre me manteve convicta de que, mesmo diante de tantos desafios e muitas vezes cansaço, esse momento de conclusão chegaria e os frutos do meu esforço e dedicação seriam colhidos.

Agradeço aos meus pais, que sempre foram a base sólida em que me apoiei em todos os momentos que precisei, sendo os maiores incentivadores e apoiadores de meus estudos, dando-me suporte para trilhar meu caminho com perseverança.

Ao meu amor Rodrigo, pois não tenho palavras para agradecer o apoio, o companheirismo, o carinho e, principalmente, a paciência que teve nesse momento de escritas, pois a sua compreensão e os seus incentivos foram essenciais para que eu prosseguisse na luta pelos meus/nossos objetivos.

Agradeço, profundamente, à prof. Dra. Ana Paula de Araújo Cunha, minha querida orientadora, pela parceria, amizade e companheirismo. Agradeço pela confiança creditada a mim e por todos os momentos de leituras, reflexões, risos e trocas de experiências que compartilhamos ao longo desta caminhada.

A minha amiga Maribel Motta, colega de mestrado, pelo companheirismo e alegria ao longo desta jornada. Sem dúvida, tudo seria mais difícil sem a tua amizade, por isso agradeço por me apoiar, me escutar e sempre me incentivar, sempre estando disposta a me ajudar com uma palavra amiga e motivadora.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa: Ângela Ferrúa, Diego Duarte, Michele Lemões, Marita Balreira e Rudinei Domingues, agradeço cada momento que compartilhamos, de troca de conhecimentos, de incentivos, de risos e de amizade. Vocês foram muito importantes nessa caminhada!

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação e Tecnologia do IFSUL, minha gratidão pela forma de conduzir o curso com dedicação e pela partilha de conhecimentos.

As professoras participantes da pesquisa, que dedicaram um tempo para me ajudar, respondendo aos questionários, participando das entrevistas e enviando os seus relatórios, compartilhando de suas experiências e tornando possível a realização deste estudo.

Às professoras Angela Bicca, Valesca Brasil Ilara, Vanessa Ribas Fialho e Denise Nascimento Silveira, componentes da banca de avaliação, pelas considerações feitas durante o momento da qualificação deste trabalho e também pelas futuras contribuições.

RESUMO

Parece inegável o fato de a educação estar em um constante processo de mudanças, particularmente potencializadas, nos últimos anos, pela eclosão tecnológica e sua disseminação nos mais variados setores e espaços da sociedade contemporânea. No campo educacional, um dos grandes desafios tem sido ressignificar e incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como veículos potentes de recursos com finalidades pedagógicas. Neste sentido, a escola precisa estar atenta e ciente de seu papel, incluindo em seu planejamento, objetivos e ações efetivas para a contemplação de tal desafio. Há que se investir, por conseguinte, não apenas no incremento infraestrutural escolar, mas na formação e capacitação do educador. Nesta senda, a partir de uma investigação de abordagem qualitativa, o objetivo geral deste estudo é investigar, a partir dos dizeres de licenciandos, perspectivas concernentes à formação proporcionada em curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, na modalidade presencial, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem que pressupõe o uso de tecnologias como possíveis recursos nas aulas de língua materna. A partir de tal contexto, o *corpus* analítico da pesquisa emerge de dados obtidos por meio da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e análise dos relatórios de estágio de regência de classe das licenciandas. Para suscitar a verbalização de pensamentos e opiniões das informantes, questionários e entrevistas foram aplicados, os quais foram interpretados à luz de importantes estudos referendados pela literatura acadêmica, dentre os quais se sublinham aqueles concernentes à formação de professores, ao projeto pedagógico de curso, ao estágio supervisionado e ao uso de tecnologias educacionais, encontrados em: NÓVOA, 1999; PIMENTA E LIMA, 2012; MORAN, 2012; entre outros. Os dados analisados, de um modo geral, apontam para uma abordagem acadêmica falha no que tange ao preparo para o ensino de língua materna mediado e/ou incrementado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesse sentido, esta investigação, ainda que configurada como um estudo de caso poderá contribuir, em alguma medida, para que reflexões sobre a temática sejam potencializadas e que, a partir do compartilhamento dos resultados deste e de outros estudos pertinentes e afins, intervenções e atualizações nas grades curriculares e nos Projetos Pedagógicos de cursos de formação docente sejam levadas a cabo, incluindo práticas pedagógicas que impliquem a inserção das TIC no âmbito acadêmico e escolar.

Palavras-chave: Formação docente; TIC; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

It seems undeniable that education has been in a constant process of change, particularly in recent years, potentiated by the technological outbreak and its dissemination in various sectors and spaces of contemporary society. In the educational field, one of the major challenges has been to re-signify and incorporate Information and Communication Technologies (ICT) as powerful vehicles of resources for pedagogical purposes. In this sense, the school needs to be vigilant and aware of its role, including in its planning objectives and effective actions for the contemplation of such a challenge. It is therefore necessary to invest not only in the school infrastructural increment but also in teacher formation and training. In this way, from a qualitative approach, the overall objective of this study is to investigate, from the sayings of pre-service teachers, perspectives concerning the training provided in an undergraduate course in languages, in face-to-face mode, especially with regard to the teaching and learning process which presupposes the use of technologies as possible resources for Portuguese language lessons. From this context, the analytical corpus of research emerges from data obtained through documentary analysis of the target course pedagogic project and teaching internship reports analysis. To raise the verbalization of thoughts and opinions of the informants, questionnaires and interviews were applied, which were interpreted in the light of important studies corroborated by academic literature, among which we highlight those related to teacher education, course pedagogical project, supervised teaching internship and the use of educational technologies, found in: NÓVOA, 1999; PEPPER and lime, 2012; MORAN, 2012; among others. In general, the data analyzed point to a failed academic approach with regard to the preparation for language teaching mediated and/or incremented by information and communication technologies. In this sense, this research, although being configured as a case study, will be able to contribute, to some extent, for reflections about the thematic to be potentiated. In sum we expect that, from the sharing of the results of this and other relevant and related studies, interventions and updates in curricular grids and Pedagogical projects of teacher training courses can be carried out, including pedagogical practices involving the integration of ICT in academic and school contexts.

Keywords: Teacher education; ICT; teaching and learning

LISTA DE ABREVIATURAS

IFSUL: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense EF1:

Entrevistada da universidade federal 1

EF2: Entrevistada da universidade federal 2 EP1:

Entrevistada da universidade privada 1 EP2:

Entrevistada da universidade privada 2 ERC:

Estágio de Regência de Classe

L (1,2,3,4,5,6,7,8): Licenciandas

TIC : Tecnologias da Informação e Comunicação PCNs:

Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Trajetória da pesquisadora.....	16
3. Revisão da literatura - “Estado da arte”.....	21
4. Fundamentação teórica.....	28
4.1. Formação docente: foco no professor de línguas.....	32
4.2. Formação docente e o uso das tecnologias.....	38
4.3. Letramento digital.....	49
4.4. O papel do currículo no atual contexto social.....	51
4.5. O estágio supervisionado.....	55
5. A pesquisa e sua metodologia.....	58
5.1. Instrumentos de coleta de dados.....	60
5.2. Descrição dos sujeitos.....	62
6. Apresentação e análise dos dados.....	63
6.1. Análise curricular (Etapa Piloto).....	63
6.2. Análise dos dados oriundos dos questionários aplicados aos licenciandos (Etapa Piloto).....	64
6.2.1. Categoria I – Perspectivas das licenciandas sobre as disciplinas do curso e de seu preparo para a prática docente.....	65
6.2.2. Categoria II – Perspectivas das licenciandas sobre a possibilidade e a importância de o ensino de línguas ser mediado pelas TIC.....	65
6.2.3. Categoria III - Perspectivas das licenciandas sobre o curso de licenciatura propiciar ou não formação que contemple, dentre tantos aspectos teóricos, práticos, linguísticos, o ensino mediado por TIC.....	66
6.2.4. Categoria IV – Perspectivas das licenciandas sobre sentirem-se preparadas e motivadas para inserir as tecnologias no seu fazer pedagógico.....	67
6.3. Análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras – Português.....	69
6.4. Apresentação e análise dos dados oriundos dos relatórios referentes ao Estágio de Regência de Classe dos licenciandos.....	72
6.4.1. Categoria I – Contexto em que o Estágio de Regência de Classe foi desenvolvido.....	72
6.4.2. Categoria II – Utilização ou não das TIC nos planejamentos das aulas ministradas no Estágio de Regência de Classe.....	75
6.5. Análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas com as licenciandas.....	77
6.5.1. Categoria I – Expectativas em relação às práticas proporcionadas pelo Estágio.....	

de Regência de Classe (ERC).....	77
6.5.2. Categoria II – Perspectivas quanto às dificuldades encontradas durante o período de ERC	78
6.5.3. Categoria III – Perspectivas quanto ao uso das tecnologias no contexto de sala de aula	80
6.5.4. Categoria IV – Motivações que ocorreram no período da graduação, para que, no estágio, as TIC fossem inseridas nos planejamentos	81
6.5.5. Categoria V – Utilização ou não, pelas licenciandas, das TIC no contexto de sala de aula durante o período de ERC	83
6.5.6. Categoria VI – Perspectivas quanto à necessidade de inserir as TIC durante a realização do estágio.....	85
6.5.7. Categoria VII – Recursos tecnológicos disponíveis no ambiente escolar em que o estágio de Regência de Classe foi realizado	86
6.5.8. Categoria VIII – Perspectivas/expectativas quanto à utilização dos recursos tecnológicos após o período de estágio	87
6.5.9. Categoria X – Percepções das licenciandas quanto a sua atuação em sala de aula durante o período de estágio de Regência de classe, no que se refere ao uso das TIC...	90
7. Triangulação dos dados oriundos dos instrumentos de coletas	92
8. Conclusões.....	94
9. Referências bibliográficas	97
APÊNDICES	102
APÊNDICE 1 – Carta de apresentação da pesquisa.....	103
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento de acesso livre e esclarecido	104
APÊNDICE 3 – Questões do questionário.....	105
APÊNDICE 4 - Questões norteadoras para a entrevista	108
ANEXOS	109
ANEXO 1 - Recortes do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português da Universidade Federal, dando destaque para os itens em que a palavra “tecnologia” aparece.....	110
ANEXO 3 - Questionário Informante 1 (EP 1) – Etapa piloto	117
ANEXO 4 - Questionário Informante 2 (EP2).....	120
ANEXO 5 - Questionário Informante 1 (EF1).....	124
ANEXO 6 - Questionário Informante 2 (EF2).....	127
ANEXO 7 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 1	131
ANEXO 8 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 2	138
ANEXO 9 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do	

Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 3	142
ANEXO 10 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 4	145
ANEXO 11 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 5	151
ANEXO 12 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 6	154
ANEXO 13 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 7	160
ANEXO 14 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 8	164
ANEXO 15 - Degravação da entrevista da licencianda L1, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	166
ANEXO 16 - Degravação da entrevista da licencianda L2, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	170
ANEXO 17 - Degravação da entrevista da licencianda L3, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	173
ANEXO 18 - Degravação da entrevista da licencianda L4, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	175
ANEXO 19 - Degravação da entrevista da licencianda L5, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	178
ANEXO 20 - Degravação da entrevista da licencianda L6, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	181
ANEXO 21 - Degravação da entrevista da licencianda L7, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	186
ANEXO 22 - Degravação da entrevista da licencianda L8, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português	189

1. Introdução

Ao concluir o curso superior em licenciatura e ingressar no mundo do trabalho, o indivíduo começa, supostamente, a colocar em prática o conhecimento mobilizado e construído no percurso da graduação, relacionando as teorias vigentes com a prática de sala de aula.

Atualmente, os futuros professores – alunos de licenciatura, que estão iniciando sua prática no campo da docência, veem-se diante de um novo desafio: saber utilizar adequadamente as tecnologias a favor de um ensino-aprendizagem de qualidade, já que os seus alunos estão, a todo instante, conectados, tendo a sua disposição informações atualizadas instantaneamente, razão em virtude da qual são denominados “nativos digitais”. A partir da definição estabelecida por Marc Prensky (2001), entende-se por “nativos digitais” os indivíduos que pertencem à geração atual, mais especificamente do século XXI, em que convivem com os aparatos tecnológicos desde muito novos e que, devido a este fato, estão acostumados a recorrer a essas fontes digitais para obterem informações de forma rápida e, ainda, interagirem com diversas mídias concomitantemente.

A eclosão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxe uma gama de possibilidades para a população, pois, a todo o momento, pode-se interagir, trocar informações e estar a par do que acontece no mundo. Esse novo contexto social acabou ultrapassando os espaços das escolas e, com ele, surgiu a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para a inserção das mídias também no meio educacional. Logo, pensar nas ferramentas midiáticas com as quais já convivemos cotidianamente de um modo cada vez mais estreito, naturalizado e que em tão pouco tempo se tornaram imprescindíveis, sobretudo pelos mais jovens, torna-se um desafio para o professor.

Nesse sentido, ao se depararem com a mudança, considerando a maneira como as informações se propagam, os professores começaram a se ver perante uma nova realidade que tende a refletir diretamente no seu fazer pedagógico, tornando-se presente em discussões entre docentes, devido ao valor emergente de se aliarem as mídias no espaço escolar, buscando uma apropriação dessas ferramentas e suas possíveis incorporações a favor de um ensino-aprendizagem atrativo e de qualidade.

Nesta perspectiva, os discentes que hoje frequentam a escola trazem novas percepções que precisam ser discutidas, refletidas e ressignificadas. Diferentemente da visão que se tinha de um ensino tradicional¹, o professor não se encontra mais como o único detentor do saber.

¹ No ensino do Português, o termo “tradicional”, refere-se ao ensino da gramática normativa como foco principal no estudo da língua.

Diante disso, suas metodologias precisam ser revistas e readaptadas para suprir as necessidades desse novo contexto sócio educacional do século XXI.

Nesse viés, ao refletir sobre o ensino da língua e o uso tecnológico, recai-se sobre a questão referente à preparação do docente, a partir de sua formação inicial, a licenciatura, para lidar com os recursos midiáticos disponíveis e incorporá-los de maneira significativa, efetiva e eficaz ao ensino. Todavia, um dos dilemas emergentes está relacionado à maneira como é possível associar as possibilidades tecnológicas disponíveis, e que já estão sendo utilizadas em contextos e espaços diversificados, trazendo-as para serem trabalhadas nas salas de aula, buscando, a partir de sua inserção, promover a construção de saberes e aprendizagens.

Contudo, para que haja aprendizado é necessário que o sujeito estabeleça relações com o objeto de conhecimento, seja para desenvolver habilidades ou competências, seja para formular conceitos. Sendo assim, para que possam realizar um trabalho de qualidade é fundamental que os professores estejam apropriados dessas ferramentas e que saibam utilizá-las de uma maneira que se tornem eficazes para a aprendizagem dos alunos, integrando-as em seu fazer de modo a se configurarem como ferramentas educacionais relevantes.

Ademais, partindo do pressuposto de que as TIC estão, cada vez mais, inseridas nas escolas, somando-se aos recursos já existentes, importa investigar como os futuros profissionais da educação estão preparando-se para atuarem, lançando mão de artefatos tecnológicos como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, analisar os dizeres² de licenciandos em estágio acerca de práticas que os preparam, orientam e auxiliam a mediar o trabalho com estudantes que, supostamente, venham a se inserir na concepção contemporânea de nativos digitais, faz-se premente. Trata-se, pois, de um processo analítico-reflexivo, cujos dados podem inspirar ações voltadas para o incremento da qualidade da formação docente, sendo uma das razões pelas quais o presente estudo assume um caráter de relevância dentro do panorama educacional.

Ao serem inseridas no ambiente escolar, as TIC precisam ser criteriosamente trabalhadas, procurando-se evitar uma mera transposição dos métodos tradicionalmente utilizados, sem alterar, de fato, a prática pedagógica. O professor, uma vez tendo conhecimento e relativo domínio de um conjunto de ferramentas tecnológicas, está potencialmente capacitado para (re) criar recursos e objetos de aprendizagem que venham a promover a construção colaborativa de saberes e competências. Tais considerações *per se* podem suscitar uma série de indagações que colocam em xeque o papel dos cursos de licenciatura em relação aos meios e à natureza dos processos formativos que têm levado a cabo nos últimos anos.

² Importa esclarecer que os termos “dizeres” e “discursos” são utilizados, nesta dissertação, como sinônimos, referindo-se as falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nessa senda, a reflexão aqui recai sobre a natureza da formação que esses licenciandos estão obtendo, especialmente no que concerne ao uso das tecnologias em contexto escolar, foco deste estudo. Para tanto, é importante investigar se os cursos de licenciatura incluem, em suas grades curriculares, disciplinas específicas que contemplem as Tecnologias de Informação e Comunicação, ou se, pelo menos, estas estão perpassando o trabalho com os diversos conteúdos que constituem o escopo das demais disciplinas.

Estudos atuais referentes à Linguística Aplicada, que abordam a formação docente e o ensino de línguas – tanto estrangeiras como materna, versam sobre um trabalho que ultrapassa a forma organizacional de como a língua era tradicionalmente abordada, isto é, com foco preponderante sobre a gramática. Em uma perspectiva mais contemporânea, a ênfase recai sobre o entendimento, propriamente dito, a partir das construções de significados e do valor comunicacional que a língua possui.

Nessa perspectiva, os futuros professores de língua materna deverão ter a oportunidade de conhecer a língua a partir dessa dinâmica funcional, possibilitando reflexões acerca de suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, culminando em ações revertidas no seu fazer pedagógico. Ademais, será, muito provavelmente, demandado do futuro professor o uso de sua competência linguística atrelada a sua competência tecnológica, tornando viável o incremento de técnicas e metodologias que potencializem a aprendizagem linguístico-comunicacional a partir da mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Considerando ser a formação inicial do professor de línguas o primeiro passo para que a compreensão seja estabelecida, na esteira das indagações levantadas, a presente pesquisa busca investigar, a partir da observância do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como (e se) o curso de Licenciatura em Letras investigado tem inserido o uso das TIC em suas disciplinas, preparando os futuros professores para a prática de sala de aula tecnologicamente mediada.

Além da análise documental, torna-se premente observar os dizeres de graduandos de um curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, na modalidade presencial, tendo como foco suas perspectivas acerca de seu processo formativo, incluindo aspectos pertinentes ao preparo para o uso efetivo de novas tecnologias em contexto escolar. Esses discursos serão captados a partir da aplicação de questionários e posteriores entrevistas. Logo, cotejar as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa – licenciandos em estágio –, com os dados constantes no PPC, torna-se necessário para a busca e identificação de congruências e incongruências

Por fim, será realizada a triangulação dos dados provenientes dos dizeres dos graduandos investigados com os oriundos do PPC, bem como com seus respectivos relatórios de estágio de

regência de classe, mantendo como foco o uso (ou não) das Tecnologias de Informação e Comunicação em práticas pedagógicas, analisando, a partir da perspectiva desses licenciandos, quais aspectos seriam considerados imprescindíveis, nos cursos de formação docente, especificamente no que concerne à preparação para a prática pedagógica com a utilização das TIC como recursos pedagógicos auxiliares.

2. Trajetória da pesquisadora

Nesta seção, peço licença ao leitor para conduzir a minha escrita na 1ª pessoa, tendo em vista que relatarei, a partir de algumas recordações importantes, como ocorreu a minha trajetória escolar-acadêmica e de que forma esse caminho percorrido me conduziu ao presente momento, mais especificamente, ao assunto proposto nessa pesquisa.

Alicerçada nas palavras de Josso (2004, p. 48), que afirma que ao

falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural [...],

justifico o texto que apresentarei na sequência, pois a escolha em relatar meu processo formativo se dá devido ao fato das narrativas propiciarem o entendimento acerca das trajetórias vividas e narradas, como expressão das histórias pessoais e profissionais década indivíduo. Nesta perspectiva, os relatos mostram a singularidade de cada percurso formativo e dos conhecimentos construídos/desconstruídos e reelaborados por mim durante o percurso, pois, no momento em que me posiciono como personagem, reavalio as situações vivenciadas e reflito acerca das minhas escolhas que, de certa forma, acabam influenciando o meu fazer pedagógico, mas, principalmente, a construção e (re)construção de minha identidade enquanto docente.

Nesse sentido, ao buscar nas memórias algumas recordações pertinentes advindas de minha inserção no contexto escolar, sinto uma nostalgia, uma sensação muito agradável, em que me remeto novamente a minha cidade natal, em que iniciei meus estudos até a conclusão do Curso Normal. Por ser uma cidade pequena, ao ingressar, em 1993, no pré-escolar já conhecia alguns daqueles que seriam os meus colegas, o que me proporcionou uma adaptação mais tranquila àquele ambiente.

No devaneio de minhas memórias, percebo o quanto a leitura esteve presente desde cedo em minha vida, pois, logo que aprendi a ler, encontrava em qualquer situação um motivo para pedir de presente um gibi, que era um dos meus hobbies favoritos, isto é, lê-los à noite, antes de dormir.

Toda minha formação ocorreu em escolas públicas, sendo que passei por diversos professores, alguns que me marcaram muito com suas aulas mais motivadoras, os filmes, os questionamentos e outros nem tanto, mas que carregavam em si o carinho por seus alunos e o empenho no desenvolvimento de suas aulas, o que era demonstrado em cada atividade

proposta. Sempre fui uma aluna esforçada, que buscava estar sempre com as tarefas em dia. De modo especial, no entanto, a Língua Portuguesa sempre foi a disciplina na qual mais me destacava, justamente por gostar de ler e de escrever. Porém, foi no meu último ano na escola de Ensino Fundamental que adquiri verdadeiro encantamento pela língua materna. Foi através das aulas de uma professora de Português que descobri o quão importante seria estudar e compreender a nossa língua, mas que, principalmente, o seu ensino não precisava ser maçante, com a imposição de memorização de regras gramaticais nem sempre contextualizadas. Foi então que, a partir de atividades variadas, como músicas, poemas e diferentes gêneros textuais, meu interesse pela disciplina se intensificou, vindo inclusive a me influenciar, muito mais tarde, na escolha pela docência.

Como toda adolescente, a dúvida se fez presente em diversos momentos de minha trajetória, principalmente ao escolher que caminho seguiria após concluir a primeira etapa de estudos: o Ensino Fundamental. Conforme mencionei, a cidade em que residia era muito pequena e não tínhamos muitas oportunidades de estudo. Assim, tive duas possibilidades: fazer o Curso Normal, o Magistério, ou cursar o Ensino Médio. Tive diversas conversas com meus pais sobre que direção seguir, pois, ao mesmo tempo em que meu desejo era cursar o Ensino Médio, justamente por não saber exatamente que profissão gostaria de seguir, meus pais me aconselhavam a cursar o Magistério, por acreditarem que eu teria mais oportunidades de empregabilidade no local.

Mesmo contrariada, iniciei, no ano de 2000, meus estudos no Curso Normal. A cada aula comecei a perceber o quanto tinha habilidade para desenvolver as tarefas propostas e o quanto me interessava pelos assuntos trabalhados. E foi no momento dos estágios que percebi, através dos recados deixados pelas professoras titulares e das supervisoras, o quão hábil eu era para lidar com os alunos e com os questionamentos que surgiam.

Em diversas situações, a dúvida esteve presente, junto com os medos e a insegurança diante de um aluno desobediente ou de um planejamento mal-sucedido, mas, a cada passo dado, fui construindo e me (re) construindo como educadora, fazendo de cada momento uma aprendizagem, sem desistir daquele sentimento que me movia, que era o ato de educar.

Ao concluir o Curso Normal, iniciei meus estudos em um curso pré-vestibular. Realizei o curso durante um ano e meio, encontrando muita dificuldade com as disciplinas exatas, pois o magistério não tinha me possibilitado base suficiente para resolver as questões propostas, haja vista voltar-se para o ensino das didáticas. Diante desse contexto, precisei buscar outras formas de tentar acompanhar as aulas e os assuntos discutidos. Nesse momento, encontrei

alguns colegas que me auxiliaram e juntos passávamos as tardes estudando e trocando experiências.

Ingressei no Curso de Letras, na Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, no segundo semestre de 2006. Foram quatro anos e meio de muitas viagens, muito cansaço, mas de muita aprendizagem.

Concomitante com o curso, iniciei a trabalhar, por meio de contrato, em uma escola rural do município em que morava. Minha primeira turma foi um pré-escolar, composta de cinco alunos, sendo que, normalmente, compareciam à escola duas alunas, o que se tornava um grande desafio, pois todas as atividades precisavam ser lúdicas e muitos dos planejamentos precisavam ser modificados e readaptados devido à falta de alunos. Com os pequenos aprendi muito. O carinho que me transmitiam fazia valer cada atividade planejada e repensada.

No segundo ano de contrato, na mesma escola, recebi uma turma de 2º ano, com 20 alunos. Frente a esse novo contexto, em que a alfabetização era a prioridade, obtive muitas aprendizagens, pois, sem nenhuma instrução, vi-me diante de alunos que precisavam de meu incentivo e de minha colaboração. Ao mesmo tempo, sentia-me muito insegura e despreparada para lidar com tal realidade. Após refletir muito, resolvi, no final do primeiro semestre, me afastar do cargo, pois não estava conseguindo acompanhar as disciplinas ministradas na faculdade, por ficar muito tempo pesquisando e estudando maneiras de conduzir as aulas. Além disso, não estava me sentindo confiante para colaborar significativamente com aqueles alunos, devido a minha inexperiência.

Logo, outra professora foi colocada no quadro de professores e eu fui conduzida a trabalhar como recepcionista na Secretaria de Educação, o que foi muito positivo, pois tinha mais tempo para me dedicar aos estudos e, assim, conseguir um melhor aproveitamento nas disciplinas.

No término do contrato como professora, após dois anos, fui convidada por uma professora de Literatura para participar como bolsista em um projeto de pesquisa e extensão na Universidade. Na ocasião, tive a oportunidade de estar em contato com diversos textos literários, o que resultou, após muitas discussões, leituras e análises, em um audiolivro denominado “Perspectivas de Fronteira em audiolivro”, que me trouxe muitos ensinamentos, uma vez que, juntamente com o grupo, participei ativamente de cada etapa do projeto até a sua divulgação em eventos. Logo em seguida, participei como bolsista em um projeto de ensino, na disciplina de Morfossintaxe, o que me proporcionou estar em sala de aula com a professora orientadora e extrair muito aprendizado das aulas construídas.

Quando estava próxima do término da graduação, recebi o convite para trabalhar em uma escola particular do município em que residia, como professora de Língua Portuguesa e Espanhola, com alunos do Ensino Fundamental- séries finais (5ª à 8ª série). Ao lecionar na disciplina em que cursava, tive a oportunidade de conviver diretamente com as dúvidas e as reflexões que permeavam durante as aulas, o que me conduziu a realizar meu trabalho de conclusão de curso sobre os gêneros textuais escritos e orais, tendo em vista o valor emergente e essencial que a leitura possui.

Conclui a graduação no ano de 2010 e, logo em seguida, ingressei como aluna especial no mestrado de Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Pelotas. As aulas foram importantes para verificar que não era exatamente o curso que buscava, pois queria algo mais palpável e que pudesse me auxiliar no desenvolvimento de minhas aulas. Ao concluir o semestre como aluna especial, realizei a seleção para aluna no curso de especialização em Linguística Aplicada, na mesma Universidade. Conduzi meu trabalho final voltado ao tema já proposto na graduação, realizando um aprofundamento ao tema referente ao uso dos gêneros orais em sala de aula.

Como viajava para realizar meus estudos, pois seguia trabalhando em Arroio Grande, fui verificando as possibilidades que essa cidade poderia me trazer no meu campo de trabalho. Sendo assim, comecei a deixar currículos nas escolas particulares daqui. No segundo semestre de 2013, fui chamada para realizar algumas entrevistas e a ministrar uma aula em uma das escolas, que logo me chamou para assumir duas turmas de oitava série. Nesse momento, o desafio era ainda maior, pois estava em uma outra cidade, trabalhando com uma turma mais numerosa do que de costume (cerca de 40 alunos), em uma escola conduzida por irmãs, que trabalhavam a religiosidade cristã em todas as atividades propostas.

Como fui muito bem acolhida nessa cidade, consegui desenvolver um trabalho positivo, ficando mais um ano nesse estabelecimento, até receber um convite para trabalhar em uma outra escola, a qual me proporcionaria trabalhar com mais turmas, incluindo o Ensino Médio, o que seria um novo e instigante desafio. Junto com o ingresso na nova escola também ingressei no Mestrado profissionalizante do IFSUL, no ano de 2015.

A partir do momento em que sai da minha cidade natal, na qual havia apenas uma escola particular, e iniciei minha carreira docente nesta cidade, percebi que as escolas particulares daqui buscavam nos aparatos tecnológicos uma forma de despertar o interesse dos alunos e fazer o diferencial no ensino. Logo, a preocupação surgiu, pois eu não estava acostumada a lidar com tantos recursos tecnológicos, utilizava o computador apenas para os trabalhos escolares e não sabia muito bem como lidar com tantas ferramentas.

Até o momento de meu ingresso como professora nessas escolas, não tinha tido nenhuma formação (nem mesmo na Licenciatura) referente ao uso das tecnologias como auxiliares na educação, o que me causou uma inquietação por não saber ao certo como lidar com esses recursos, diante de uma realidade que me exigia domínio tecnológico. Dessa forma, comecei a pedir auxílio para o setor de informática da escola, aos colegas e até mesmo aos próprios alunos para conseguir lidar com os materiais disponíveis. Ao buscar maneiras de como introduzir de modo proveitoso e significativo as TIC no ambiente escolar, fui sendo conduzida a buscar mais estratégias para realizar da melhor forma possível essa condução.

Nesse sentido, encontrei no Mestrado e em cada texto e discussão realizada uma motivação para pesquisar e me aprofundar ainda mais sobre o processo de formação docente e suas implicações na prática pedagógica, tendo como foco o preparo (ou despreparo) para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto escolar, tema que tanto me inquieta e para o qual busco respostas, não apenas na literatura, como também por meio da audição de outras vozes que ecoam nos dizeres de futuros professores de línguas em processo de formação. Estariam tais licenciandos sendo preparados para práticas pedagógicas condizentes com a era em que nos encontramos? Tal indagação constitui-se em uma problemática pertinente de investigação, a qual será caracterizada a seguir.

3. Revisão da literatura - “Estado da arte”

A eclosão tecnológica tem suscitado uma gama de pesquisas que têm como foco as mudanças e implicações de tal fenômeno na sociedade como um todo e na educação, em particular. Diante de um contexto informatizado, os professores não são mais vistos como os únicos detentores do conhecimento, conforme pressupunha a educação tradicional, haja vista o fato de os estudantes terem acesso a toda sorte de informações quase que instantaneamente, requerendo, por conseguinte, outras/novas formas de pedagogia.

Tendo em vista esse contexto atual, da mesma forma que as informações se tornaram mais acessíveis, a educação precisa tentar acompanhar esse progresso. Isso implica reconhecer e, em alguma extensão, atender à crescente necessidade de inserção da(s) Tecnologia(s) de Informação e Comunicação (TIC) no contexto de sala de aula.

Para estar ciente dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos, recentemente, a partir da temática proposta nesse estudo foram realizadas diversas pesquisas junto ao portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão do Ministério da Educação e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), organizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Essas são, pois, fontes importantes de consulta para proceder à seleção criteriosa de publicações atualizadas sobre temas estudados nas universidades do país, particularmente aqueles que se articulam, em alguma dimensão, com os tópicos pesquisados para o desenvolvimento deste trabalho.

Os trabalhos, dentre eles dissertações e teses, encontrados na consulta farão parte de uma seleção que irá compor este estado da arte, no intuito de ampliar a temática desenvolvida e buscar subsídios que reforcem a relevância deste estudo. Nesse sentido, para compor o corpus do estado da arte foram selecionados os trabalhos publicados a partir de 2011 e que, a partir da observância de palavras-chave, apresentam uma relação com o estudo em foco.

Tendo em vista que o site BDTD disponibilizou maior número de dissertações e teses conforme as palavras-chave pesquisadas, possuindo, ainda, publicações mais atuais, optou-se em realizar a pesquisa somente em seu banco de trabalhos, ficando assim especificados:

Tabela I – Teses e dissertações emergentes do BDTD referentes ao período 2011-2016

Título pesquisado	Local	Área de pesquisa	Data da pesquisa	Teses e dissertações encontradas
a) Formação docente e tecnologias	BDTD	Educação	20/05/2016	71
b) Formação de professores de línguas e currículo	BDTD	Educação	20/05/2016	7
c) Letramento digital	BDTD	Educação	20/05/2016	14
d) Tecnologias e identidade docente	BDTD	Educação	20/05/2016	74

Após análise detalhada dos trabalhos a serem selecionados para comporem esse corpus, foram escolhidas uma dissertação e uma tese de cada título – processo embasado no assunto pesquisado, com o propósito de sistematizar parte do que está sendo desenvolvido pelas universidades do país no que se refere à temática abordada: formação docente e uso das tecnologias, foco deste estudo.

É nesse sentido que o primeiro assunto pesquisado está relacionado à formação dos professores e o uso das tecnologias para observar como ocorre a inserção dos estudantes à profissão docente e como os desafios presentes na utilização desses recursos implica a preparação para o desempenho profissional. Nesse viés, Elisabete Cerutti (2014) desenvolve, em sua tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), um estudo sobre o tema “Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura”.

Cerutti, a partir de seu estudo, buscou investigar se os alunos – nativos digitais, formandos de licenciatura estarão mais aptos a preparar uma aula para o contexto de cibercultura, considerando a compreensão que possuem do uso dessas, pois estando ambientados a essa realidade supostamente este seria um elemento facilitador que os tornaria sujeitos de mudança de práticas pedagógicas por associação de hábitos oriundos do seu fazer para a sua prática profissional. Nesse sentido, a pesquisa constituiu-se numa análise qualitativa descritiva, contando com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, através de questionário estruturado, aplicado aos acadêmicos concluintes dos cinco cursos de licenciatura da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, cuja faixa etária se encontra dentro do que hoje classifica-se como geração digital.

De acordo com os dados obtidos, a autora aponta para o fato de que possuir domínio

e ambiência com as tecnologias digitais não faz com que os professores associem estes conhecimentos para as situações didáticas, reforçando a ideia de que se torna necessária a formação docente para uso dos recursos tecnológicos como apoio ao ensinar e ao aprender, porque o fato de saber usar não significa que saberá planejar e organizar suas aulas apoiado em tais recursos.

Sobre a temática formação docente e uso tecnológico, destaca-se a dissertação “Estudo sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como mediadoras da construção do conhecimento na percepção de professores em formação e de crianças do ensino fundamental”, de Patrícia Mirella de Paulo Falcão, da Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2015.

O principal objetivo de Falcão foi estudar professores em formação de Pedagogia e crianças entre 9 e 11 anos, relacionando seus conhecimentos e práticas através da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e avaliar se há distanciamento entre estes sujeitos, no que tange a tal conhecimento. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, realizou-se a triangulação metodológica através de entrevistas e questionários, efetuando análises qualitativas e quantitativas durante o estudo. Nesse panorama as análises de dados realizadas apontaram que existe um forte discurso tecnológico no processo de mediação entre crianças e TDIC, talvez não tão fiel à realidade do conhecimento por parte das crianças. Além disso, aponta para o fato de que o professor em formação está diante de pelo menos dois grandes desafios: o primeiro, relacionado ao conhecimento que está recebendo na universidade sobre tal temática e o segundo sobre seu papel de mediador na produção do conhecimento, utilizando-se dos recursos das TDIC nesse processo.

A partir das palavras-chave letramento digital observa-se que diversos trabalhos estão sendo desenvolvidos para abordar essa temática, tendo em vista a necessidade em se trabalhar com as tecnologias diante da eclosão tecnológica atual que permeia a nossa sociedade. A dissertação denominada “As NTIC na licenciatura em Letras: trilhando caminhos para o letramento digital”, produzida por Daiane Eloisa dos Santos, mestranda da Universidade Federal de Londrina, e defendida no ano de 2015, busca refletir sobre o conhecimento construído a respeito da formação inicial em Licenciatura em Letras em relação à proposta de desenvolvimento de práticas de letramento digital pelos professores em formação, no período de 2011 a 2014, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho.

O corpus do trabalho de Santos consiste em documentos institucionais, como projetos pedagógicos de curso; grades curriculares; planos de ensino; projetos de pesquisa e

extensão; resumos das produções científicas da comunidade acadêmica, disponibilizadas em cursos e eventos ocorridos na instituição de ensino superior, correspondentes ao período delimitado. Para compor o corpus da pesquisa ainda foram aplicados questionários aos licenciandos e realizada uma sessão de grupo focal, na universidade. Os resultados da análise de dados evidenciaram que a formação tecnológica do futuro professor de língua portuguesa ainda ocorre de maneira individualizada e que as NTIC não estão incorporadas na formação inicial.

O letramento digital também é abordado na tese de doutorado de Ana Maria Pereira Lima, da Universidade Federal do Ceará, intitulada “Práticas de Letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa” (2013). O trabalho ora citado visa, a partir de práticas de letramentos desenvolvidas nas aulas de Português, que ocorreram no Laboratório Educativo de Informática (LEI) das escolas públicas de ensino médio da região Jaguaribana do estado do Ceará, verificar se esses recursos midiáticos podem favorecer o letramento digital e a inclusão digital dos alunos, a partir da aplicação da proposta dos documentos oficiais acerca da inserção das tecnologias na escola e da atuação dos professores na preparação e realização das aulas.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi de cunho qualitativo, documental e de campo. Nesse sentido, para compor o corpus da pesquisa, a autora organizou as atividades em duas etapas: a primeira sendo de análise de documentos oficiais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e PCN+, matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio, matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica e matrizes de referências e metodologias de apoio para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Em uma segunda etapa, foram realizadas entrevistas, questionários e registros de aulas de quatro professoras.

Ao concluir o seu estudo, Lima refletiu sobre a importância da orientação em momentos de formação inicial e continuada do professor, que o ajudaria a fazer a transposição didática do conhecimento de forma reflexiva, para que o espaço LEI possa oportunizar que as tecnologias sejam utilizadas para o trabalho com as práticas de letramentos como formas de ensino-aprendizagem sistemática de reflexão do uso da língua. Caso contrário, a insegurança continuará apresentando implicações de subutilização das tecnologias. Dentre outros aspectos analisados e levados em consideração, a doutoranda destaca que fatores como multimodalidade, multiculturalidade, estratégias metacognitivas para leitura dos elementos constitutivos dos textos presentes no ambiente digital não foram contemplados. Ademais, segundo a autora, os dados oriundos das entrevistas e questionários demonstraram que os

professores se colocam na posição de usuários das tecnologias, reconhecendo, inclusive, os seus alunos nesse contexto, mas ainda visualizando os recursos tecnológicos como algo inalcançável no que tange às práticas de sala de aula.

Na dissertação intitulada “A formação de professores no Curso de Letras: o Currículo e suas interseções entre os Saberes e a relação teoria e prática. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ”, da Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais, Fernando Marques Alvarenga (2012), busca analisar a formação dos professores da universidade pública supramencionada e compreender quais saberes são pertinentes a esta formação e como se dá a articulação entre teoria e prática. A pesquisa foi norteadada pela abordagem qualitativa e contou com um Estudo Exploratório da UFSJ, orientado por um Estudo de Caso.

A partir da análise curricular do curso e dos demais documentos que o compõem, o autor observou haver uma supervalorização dos saberes disciplinares, saberes teóricos referentes ao campo da Letras, como a Linguística e a Literatura e uma ausência ou mesmo um silenciamento dos saberes pedagógicos e das Ciências da Educação. Nesse sentido, ressalta que a prática é visualizada nas disciplinas denominadas Práticas Curriculares, mas referenciada por uma pedagogia apenas construtivista, determinada pelo construir material didático e elaborar seminários sobre o ensino de Língua Portuguesa. Destaca-se uma formação técnica e uma didática descontextualizada do exercício concreto da profissão, mas situa-se um currículo embasado nas diretrizes, de acordo com as características e o olhar para o mercado de trabalho.

A doutoranda Roberta Varginha Ramos Caiado, em sua tese, também desenvolveu um trabalho voltado para o processo pedagógico que envolve o discurso e as práticas dos professores de Língua Portuguesa, especificamente abordando o assunto a partir de como os docentes utilizam as novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino-aprendizagem, nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, com o título “Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa”, a autora desenvolve uma pesquisa a partir da análise dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP), objetivando identificar se os conteúdos digitais são abordados e/ou ministrados pelos docentes.

Além da análise documental, Caiado buscou realizar um estudo que se propunha a conhecer a formação e as concepções de professores de língua portuguesa relacionadas às novas TDIC, a partir da aplicação de questionários e entrevistas e, por fim, da análise contrastiva (ou não) dos discursos docentes, bem como da observação das aulas de três professores participantes do estudo anterior. Em última instância, os dados coletados

apontaram para a baixa representatividade da realidade digital nos livros didáticos analisados, além da precária formação (ou falta desta) do professor de língua portuguesa para a utilização das novas tecnologias nas dimensões de uso pessoal e profissional, inclusive, na sua prática pedagógica. Apesar disso, a utilização dos recursos midiáticos foi identificada como fator motivacional, na maior parte das aulas de língua materna observadas. Nas conclusões de seu estudo, Caiado reflete sobre a necessidade de as instituições escolares modificarem seus rígidos currículos de língua portuguesa, sugerindo que essas insiram em seu projeto político pedagógico as novas TDIC enquanto elementos estruturantes de novos processos educativos.

Nesse viés, a mestranda Fabiana Anhas Barbosa Lima desenvolveu sua dissertação de mestrado, no ano de 2015, sobre o tema: ‘Narrativas de experiências vividas por docentes e discentes com uso de tecnologia de informação e comunicação – TDIC na educação básica’. Em suas escritas, a autora objetiva refletir sobre como inserir estas ferramentas no processo de ensinar e aprender na escola a partir da visão de professores e alunos, visando à formação integral do educando. A metodologia adotada para a pesquisa foi na modalidade pesquisa-ação e narrativa, tendo uma revisão bibliográfica baseada na análise bibliográfica e documental em livros, teses, dissertações, periódicos específicos, além de artigos publicados na internet. A coleta de dados foi realizada a partir de conversas informais, entrevistas semiestruturadas e filmagem dos relatos, obtendo uma análise do corpus por meio de uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, que busca descrever e interpretar fenômenos da experiência humana, a fim de investigar a essência por meio da identificação de temas. Os dados analisados por Lima apontam para a necessidade e possibilidade da ampliação da utilização de TDIC como recurso no processo de ensino e aprendizagem, por meio de formação, diálogo, interação, intencionalidade, expectativas, esperança e seus desdobramentos.

Ainda sobre essa temática ressalta-se a tese de doutorado de Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher, intitulada “Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação”, defendida no ano de 2014. A partir da questão norteadora: quais as barreiras enfrentadas pelo docente na inserção da TIC em sua prática docente?, Schuhmacher teve como objetivo a classificação do surgimento das barreiras e suas origens, quando da inserção das TIC no Ensino.

Os resultados advindos dos dados coletados envolveram a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e programas de disciplinas dos cursos de Licenciaturas em Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática de duas Instituições de Ensino Superior do estado de Santa Catarina; entrevista de coordenadores dos cursos de formação; questionários com

professores do Ensino Médio (integrantes da Gerência de Educação da cidade de Blumenau) e das Licenciaturas. Tendo em vista que os resultados da análise apontam para um professor interessado em usar as TIC em sua prática, consciente de sua potencialidade, mas desprovido do conhecimento necessário para lançar mão destas em situações de ensino-aprendizagem, algumas situações que, em princípio, haviam sido consideradas como “barreiras” se configuravam efetivamente como “obstáculos” à prática docente.

O fato de serem considerados alguns obstáculos para a realização de um trabalho utilizando as TIC, indica a necessidade de se compreender a importância da formação do professor e sua responsabilidade na construção do conhecimento em tecnologias, cabendo a reflexão e o melhor preparo dos docentes para lidar com a realidade que permeia o seu contexto.

4. Fundamentação teórica

Provavelmente, de modo menos acelerado do que a sociedade, a educação está em um constante processo de mudanças, a partir de novos desafios que vão surgindo, e talvez os mais recorrentes nas últimas décadas sejam aqueles relacionados com a eclosão tecnológica no ambiente educacional. De acordo com Sibilía (2012), a inserção tecnológica “trata-se de uma transformação tão intensa que costuma despertar toda sorte de perplexidades, especialmente naqueles que não nasceram imersos no novo ambiente, mas atravessaram essa mutação e agora sentem seus efeitos na própria pele” (p.16). A referência aqui é, seguramente, aos professores, que precisaram se adaptar às mudanças e buscar a sua apropriação das ferramentas tecnológicas para, então, integrá-las no ensino. Ora, a escola precisa acompanhar tais avanços! Ao educador, por sua vez, tem sido demandado o papel de mediador do processo, tendo a tarefa de planejar e contextualizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, traçando estratégias pedagógicas no intuito de tornar o ensino significativo, perpassado/mediado pelas TIC.

Na mesma direção, Pimenta argumenta que (1999, p. 15), “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o trabalho docente enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos”, reforçando a importância de se repensar a formação docente como peça fundamental na construção de um ensino de qualidade. Tendo em vista o contexto social contemporâneo, a escola precisa rever suas ações e o seu papel no aperfeiçoamento da prática educativa de seus profissionais, sendo necessária uma análise sobre seus conceitos didático-metodológicos, na busca de uma adequação pedagógica, a partir de um espaço em que o professor questione, discuta e reflita acerca de sua prática para, assim, conseguir transformá-la, adaptando-a às necessidades vigentes.

Segundo Nóvoa (1999), os professores reaparecem, no século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Para que o professor consiga suportes para lidar com esse novo contexto, observa-se a relevância de o profissional investir em atualizações que lhe deem possibilidades de se preparar e refletir diante daquela ação que praticou ou praticará em sala de aula, tendo, principalmente, uma preocupação quanto à teoria que subjaz a sua atividade como docente, que lhe dá apoio, enfim, para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Ser professor, ou exercer plenamente a professoralidade, demanda atualização constante, o que pressupõe investimento na formação continuada, oportunizando, por sua vez, estudos e práticas reflexivas embasadas em pressupostos teóricos condizentes que orientem o seu fazer pedagógico. Neste sentido, Enricone (2009, p.7) destaca que “os saberes docentes são constituídos por conhecimentos, habilidades e competências que capacitam para a atividade profissional, constituídos com base na formação inicial e ao longo da vida”. O autor ainda mostra a importância das experiências pessoais dos professores em seus processos de escolarização, partindo da sua compreensão do ato educativo, com percepções de sua vivência, sendo ator de sua aprendizagem e responsável pelo seu aperfeiçoamento como profissional da docência.

A partir das considerações tecidas por Leffa (2001), reflete-se sobre a importância de se compreender a conotação do termo *formação* para, então, não confundir com a noção de mero *treinamento*. No âmbito da docência, *formação* acaba sendo um processo que se inicia na graduação, mas que se torna contínuo, pois é um trabalho que se desenvolve a partir do estudo, consolidado na prática pedagógica e potencializado pela reflexão, tornando o professor um profissional cada vez mais reflexivo, crítico e seguro para planejar e desenvolver as suas aulas. Em contraponto, encontra-se o *treinamento*, que é a busca por uma ação mais rápida, em que o professor não precisa necessariamente se preocupar com teorias, sendo o grande intuito a utilização efetiva dos materiais disponíveis naquele dado momento. Portanto, é importante a reflexão efetiva para que o professor não seja apenas treinado para ministrar aquela aula específica, mas, sim, que seja um agente ativo nesse processo de mobilização e construção de saberes e competências.

Reiterando o exposto acima, é importante observar que muito se tem falado em formação continuada e na importância de o professor buscar o aperfeiçoamento constante, porém é necessário também atentar-se para como a formação já acontece dentro das licenciaturas, a partir das oportunidades de compartilhamento de saberes teóricos e didático-metodológicos às quais o licenciando é exposto. Dependendo de sua natureza, tais oportunidades o auxiliarão e influenciarão na sua postura em relação às intervenções que deverá realizar em sala de aula. Neste sentido, Pimenta (1999) argumenta:

[...] espera-se que os cursos de formação inicial mobilizem nos alunos os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Ao realizar um estudo sobre formação docente, acaba-se observando como os discursos dos pesquisadores se tornam, por vezes, redundantes e recorrentes, bem como, perpassando por medidas educativas que em dados momentos já foram citadas e que retornam quando a discussão ressurge. Diante dessa constatação, cita-se Nóvoa (2011), que exemplifica as medidas que permeiam esses discursos e que exercem um papel essencial para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor, diante de diversos fatores. O autor expõe a preocupação existente com a formação inicial dos licenciandos em estágio, reforçando a atenção que se deve requerer aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção desses jovens professores nas escolas. Ademais, Nóvoa aponta para a “valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores” (Ibid, p.15).

Nesse viés, Nóvoa (2011) questiona, a partir da exposição desses diversos discursos, uma grande dificuldade em colocá-los em prática diante da situação atual da educação e seu entorno. Ao questionar sobre o ensino e o papel da escola no século XXI, o autor ainda expõe a preocupação com o “transbordamento” de assuntos abordados pela escola, em virtude das inúmeras missões que a ela são atribuídas. Essas atribuições acabam gerando, muitas vezes, uma dificuldade à instituição de definir o seu escopo de ação, bem como as prioridades que deverão ser consideradas. À escola parece ser imposta uma série interminável de responsabilidades de naturezas diversas. Como ressalta Nóvoa (op. cit.), “o mais fácil é enviar tudo para dentro das escolas, mas o resultado será sempre uma instituição confusa e desgovernada” (p.11). Assim, uma das sugestões apontadas pelo autor seria a de que outros setores da sociedade pudessem se envolver e contribuir, complementarmente, com a educação em uma dimensão mais ampla. Importa sublinhar, é claro, que a escola ainda se constitui em um espaço privilegiado e central para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem e de construção de saberes, cujos protagonistas são alunos e professores.

Diante desse contexto educacional, o autor sugere algumas medidas que poderão servir como escopo para auxiliar a superar alguns dos dilemas postos na sociedade contemporânea. A primeira medida sugerida pelo autor é para que a formação de professores passe a ser parte indissociável da profissão, no sentido de reforçar dispositivos e práticas baseadas na investigação, para serem construídas dentro do ambiente profissional, a partir do incentivo à leitura atualizada e crítica, bem como à reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Nessa perspectiva, Pimenta acrescenta que “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (1999, p. 19).

Como segunda medida, o professor Nóvoa propõe para que se promovam novos modelos de organização da profissão, reforçando que é

inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos. (2011, p. 9)

A terceira medida, citada pelo autor, demonstra a preocupação em reforçar a presença pessoal e pública dos professores, tendo em vista a importância de o próprio professor debater e refletir sobre o seu fazer, não sendo tal processo de problematização e discussão delegado apenas a outros profissionais, como normalmente ocorre. A visibilidade do docente diante da sociedade deve ocorrer para que esses profissionais recebam a sua devida valorização, não sendo mais uma classe que demonstra “silenciamento” (NÓVOA, 2011). Com essa retomada do discurso, o docente se sentirá mais confiante para exercer, criticar e propor melhorias para o campo educacional, por isso o pesquisador propõe que haja investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, como uma única saída possível para o impasse.

Pimenta (1999) contribui para as reflexões referentes à formação docente por meio de suas indagações sobre a identidade profissional, mostrando que esta se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais e da revisão das tradições” (p.19). Um dos desafios apontados é para que o aluno atribua sentido ao ser professor e que passe a proferir discursos como sujeito que se vê diante daquele papel, situando-se enquanto ator e autor no processo de ensino.

De um modo geral, os alunos têm a clareza de que serão professores de conhecimentos específicos e, segundo pesquisa realizada por Pimenta (Ibid), concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar bem. Porém, não basta produzir conhecimento, mas é preciso construir as condições de produção desse conhecimento.

A partir dessa citação, começa-se a introduzir a nova seção deste capítulo, em que a formação docente não será mais discutida a partir de uma visão mais geral, que acolha a todos os profissionais da educação, mas direcionará o foco para a formação do professor de línguas e suas implicações em sua prática pedagógica, alvo de investigação deste estudo.

4.1. Formação docente: foco no professor de línguas

Ao propor uma formação destinada aos professores de línguas, deve-se contemplar diversas áreas do conhecimento, pois, segundo Leffa (2001), além de incluir o domínio da língua alvo a ser ensinada, é necessário ao docente o domínio da ação pedagógica que utiliza para que a aprendizagem em sala de aula ocorra de maneira efetiva.

Ao focar o ensino de línguas nas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs, 1998) orientam para que sejam realizados planejamentos das situações didáticas que serão desenvolvidas a fim de possibilitar reflexões acerca dos discursos empregados e dos recursos linguísticos selecionados. O documento reitera a importância de se ter qualidade às discussões implantadas sobre o ensino de línguas, desde os primeiros ciclos de ensino, centrando-se, primeiramente, na atividade denominada epilinguística, porque é “na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, o caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística” (p. 53). Desta maneira, o aluno terá a possibilidade de conhecer a funcionalidade da língua, materna ou estrangeira, para a partir daí desenvolver um trabalho de conhecimentos metalinguísticos, que se relacionam a uma análise mais minuciosa dos elementos linguísticos que deverão ser trabalhados durante as aulas.

Para seguir as orientações propostas e discutidas nos PCNs, o licenciando precisará ter o embasamento teórico que o auxilie nesta reflexão, bem como a orientação de como desenvolver em sua prática essas propostas, tornando o ensino de línguas eficaz. Assim, ao refletir sobre a teoria utilizada em seus planejamentos, Magalhães (1996) expõe que o professor precisa relacionar esses estudos teóricos com a sua prática, observando a necessidade de que, muitas vezes, essa seja ressignificada e inovada. Importa observar que nem sempre essa implementação é simples, pois, de acordo com a autora, “as mudanças envolvem a transformação de modos de participação sedimentados não só por professores, mas também por pais e alunos, donos de escolas, coordenadores e diretores” (op.cit, p. 02).

De certo modo, ao iniciar no campo de trabalho, o profissional docente levará consigo algumas das concepções adquiridas em seu período de formação inicial, principalmente, no que concerne aos princípios teóricos discutidos na licenciatura. Porém, adaptações precisarão ser realizadas, assim como transformações e reconstruções teóricas para atender as necessidades exigidas pelo contexto escolar, tornando os conhecimentos mobilizados objetos próprios da situação de ensino.

Nesse sentido, diante de uma abordagem reflexiva relativa ao ensino de línguas na escola, Magalhães (op. cit., p.2) expõe a importância em se criarem “contextos interacionais

em que alunos e professores colaborem na construção de significados sobre *o quê, por quê, como, e quando* usar um determinado conhecimento”, auxiliando-os, por conseguinte, na organização e no controle de seu próprio aprendizado.

Todavia, para que o ensino- aprendizagem ocorra é necessário que os três elementos envolvidos no processo: professor, aluno e o conteúdo a ser trabalhado interajam, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos. Nesse sentido, o professor, ao ser um orientador e mediador no processo de ensino, e para que possa propiciar momentos de aprendizagem, precisa realizar um planejamento prévio buscando a melhor maneira de abordar os conteúdos exigidos pelo programa escolar. Nesta direção, os saberes mobilizados para tal planejamento, provavelmente, serão aqueles aos quais ele foi exposto durante a sua formação. Assim, para que o ensino da língua materna não se torne solto, desconexo, Marcuschi (2008) sugere que o professor de Língua Portuguesa, ao planejar suas aulas, utilize como recurso os textos que circulam socialmente, pois “todos nós sabemos que a comunicação linguística não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos” (p.71), indo além de frases, constituindo uma unidade de sentido.

Considerando que o aluno já possui uma capacidade comunicativa desenvolvida, nas aulas de Língua Materna, destaca-se como núcleo de trabalho a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual, baseadas nos “usos e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (op. cit, p. 55). Nessa perspectiva Marcuschi salienta que o trabalho deverá partir do enunciado e de suas condições de produção para se entender e bem produzir textos, observando a variabilidade da língua e colocando as normas gramaticais não mais como o centro do ensino.

Oliveira (2010) concorda com Marcuschi quando expõe que enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, “no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que leve em conta os usos que os brasileiros fazem da língua” (p. 37). Entretanto, vale destacar que, ao ingressar nas escolas, o aluno já sabe se comunicar, possuindo um determinado nível de competência e interagindo socialmente. Nesse sentido, o autor questiona “Para que ensinar português a brasileiros?”, ao mesmo tempo que expõe a necessidade de na escola se trabalharem as diversas formas de interação, em situações sociais diversificadas, já justificando o seu questionamento.

Assim, segundo Oliveira (op. cit, p.43), “ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa”, partindo do uso e de sua reflexão. Logo, a formação do professor de língua é fundamental para fazê-lo analisar e perceber quais

elementos são importantes de se trabalharem a partir da abordagem ensino de línguas escolhida, pois a maneira que o profissional vê o seu estudo determina o modo como ensina, adotando arcabouços teóricos que justifiquem os seus planejamentos e ações.

Ao abordar o ensino e trabalho com a língua, Leffa (2001) aponta que o professor, quando a ensina a um aluno, toca o ser humano na sua essência – “tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala” (p.154). Muito embora os estudos de Leffa sejam direcionados ao ensino de língua estrangeira, sua abordagem também poderá ser inspiradora para os professores de língua materna, na medida em que o seu ensino também pressupõe a provocação de mudanças, bem como o processo de reflexão sobre a própria língua, isto é, a metalinguagem.

De tal modo, Leffa argumenta que a formação do docente precisa fazer parte do contexto e do planejamento escolar, mostrando que qualificações precisam ser realizadas para que o professor esteja preparado para conduzir com propriedade e qualidade o processo de ensino-aprendizagem. No que tange à formação dos profissionais de línguas, o autor supracitado acrescenta que é preciso que haja um envolvimento do domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica.

Leffa defende que a formação precisa ser contínua e que o professor de línguas deve sempre buscar mais conhecimentos para aplicá-los em sala de aula, justificando que

achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade (p.361)

Nesse sentido, o autor (op. cit) reforça a necessidade de que haja investimentos na educação continuada dos professores. Ademais, aposta nas suas atualizações e na criação de bancos de materiais nas escolas para que o ensino se torne eficaz eo professor tenha recursos para enriquecer o seu trabalho.

Kleiman (2001), a partir de estudos realizados, argumenta que há pouco mais de uma década, em 1990, ao traçar um breve panorama do estado da arte de Linguística Aplicada no Brasil, constatou que a Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de língua materna era muito incipiente, obtendo-se bem menos trabalhos nessa área do que materiais relacionados às pesquisas em Língua estrangeira. Da mesma forma, pode-se verificar uma plêiade maior de

estudos acerca da formação de professores de línguas estrangeiras e um número menor de investigações cujo foco recai sobre a formação do docente de língua materna.

Ao propor uma formação sobre a língua materna, é necessário que o professor, já na sua formação inicial, tenha conhecimento das competências e habilidades exigidas para a disciplina que irá ministrar, para que, então, possa articular os conteúdos com as teorias estudadas no curso. Além disso, é a partir desse conhecimento que esse profissional consegue estabelecer relações e compreender (e fazer compreender) a funcionalidade dos conteúdos que desenvolve.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) comenta a trajetória histórica e suas modificações sobre a definição de competência a partir de sua introdução teórica iniciada por Chomsky, sendo revistas por autores renomados, como Hymes, Widdowson, chegando às considerações formulados por Canale e Swain, que já propõem o conceito de competência comunicativa relacionadas aos conhecimentos e habilidades dos educandos. O autor explica que, inicialmente, o estudo proposto por Canale e Swain possuía três componentes: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica, porém, salienta que três anos após esse estudo, o linguista acrescentou a competência discursiva, possivelmente motivado por outras pesquisas realizadas na área. Assim, Oliveira (op.cit) sugere que seja conhecida “cada uma dessas competências e como elas podem ser úteis ao professor em sua tarefa de ajudar os estudantes na aprendizagem de português” (P.47).

A primeira competência citada é a gramatical, que envolve o conhecimento que o usuário da língua possui diante das regras e características linguísticas, somada as suas habilidades para entender os enunciados. Portanto, “(...) ao planejar as suas aulas, o professor precisa se certificar de que está oferecendo as informações gramaticais necessárias para ajudar seus alunos a construir os conhecimentos de que precisam para desenvolverem sua competência comunicativa” (OLIVEIRA, p.47)

A segunda competência que Oliveira destaca é a sociolinguística, que diz respeito ao contexto sociocultural que rege o uso da língua, orientando os alunos para as possibilidades que esta lhes oferece por meio da interação e diante das situações contextuais.

O autor, ao citar a terceira competência – a discursiva –, ressalta que esta é tradicionalmente negligenciada pelos professores de português, por ter o texto relegado a segundo plano. Logo, a função primordial dessa competência diz respeito à função gramatical na construção e articulação textual.

Já, a última competência incorporada aos estudos – a estratégica –, busca, a partir da utilização de estratégias compensatórias, suprir a falta de alguma palavra necessária para

concluir o discurso como, por exemplo, no momento em que queremos expressar oralmente algo e esquecemos o termo mais adequado para empregar.

Para complementar o que foi exposto sobre competências, os PCNs propõem que, além dessas, o professor também esteja atento às habilidades que o aluno precisa adquirir ao estudar a língua materna, pois a finalidade do ensino de Língua Portuguesa deve ser exatamente a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Nesse sentido, “assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (1998, p. 35). Questiona-se, porém, se o futuro professor teve a oportunidade de desenvolver tais habilidades no curso de Licenciatura em Letras. Em caso negativo, pode-se colocar em xeque a sua capacidade de propiciar a seus futuros alunos o seu desenvolvimento, por meio de abordagens teórico-metodológicas e de atividades que venham a contemplar tal importante objetivo.

Levando em consideração as habilidades supramencionadas, os PCNs orientam para que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental sejam selecionados a partir desse viés, observando-se dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. Assim, perante as competências e habilidades enumeradas, cabe destacar que o professor de língua precisa estar preparado para exercer a sua função enquanto orientador e mediador do processo que envolve os seus alunos e a utilização de sua língua, levando-os a um trabalho que mobilize conhecimentos e a utilização dos mecanismos linguísticos vigentes.

Perante esse contexto, cabe salientar a importância de o futuro professor ter tido a oportunidade de desenvolver as competências e habilidades sugeridas acima na licenciatura, para que, a partir de sua experiência bem-sucedida, esse possa estar apto a orientar a sua prática pedagógica, no sentido de que tais competências sejam também desenvolvidas por seus alunos sob a sua mediação. Nesse sentido, para além das competências linguísticas supracitadas e atribuídas aos alunos, existem as competências específicas atribuídas ao professor, propriamente dito, a saber: implícita, pedagógica, linguística- comunicativa e profissional, acerca das quais se discorrerá a seguir.

Nessa senda, Garbuio (2006) cita alguns estudos referentes à configuração das competências do professor, argumentando, e parafraseando Almeida Filho, que a maneira como o docente ensina está sendo orientada por suas competências. Desse modo, nabusca de um fazer pedagógico reflexivo, cita a competência teórica e aplicada, por esta nortear as escolhas metodológicas, pois “capacita e permite que o professor explique porque ensina de determinada maneira e porque obtém os resultados que obtém” (p.83), estando ambas diretamente ligadas ao processo da reflexão e do repensar acerca da prática.

Para o professor de línguas, a competência linguístico-comunicativa se torna imprescindível de ser desenvolvida por estar vinculada à habilidade de compreensão e utilização de sua língua alvo do ensino-aprendizagem. Ao trabalhar tal competência os autores a associam ao ensino de língua estrangeira, porém a sua relevância possui igual sentido para o ensino de língua materna, tendo em vista que o docente precisa ter conhecimento sobre a sua estrutura e o seu funcionamento, enquanto código linguístico, para que, assim, consiga trabalhar com os alunos a partir da produção e interpretação de sentidos.

A competência profissional surge como uma contemplação das anteriormente mencionadas por abarcar uma conscientização do professor perante a sua responsabilidade social e pedagógica, diante do ensejo de seu desenvolvimento profissional constante. Vale dizer que isso implica ações e reflexões, bem como o fomento à prática constante de profissionalização, de capacitações e atualizações.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se a competência implícita, que, segundo Almeida Filho (2001, p. 20) é aquela “que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua (s) que vivemos”, ou seja, é aquela constituída a partir das intuições, crenças e experiências dos sujeitos. Tal competência é desenvolvida de modo subconsciente e paulatino, tornando-se importante suporte no processo de ensino, uma vez que também contribui para nortearas práticas docentes em sala de aula.

Ainda na esteira das competências, e considerando o cenário contemporâneo, perpassado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, é razoável advogar pelo que se poderia chamar de competência tecnológica³, articulada às demais supradescritas, ou seja: gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica, linguístico-comunicativa, pedagógica, teórica e aplicada, profissional e implícita. Nesta perspectiva, caberia também aos cursos de formação de professores de línguas criar oportunidades para o desenvolvimento de tais competências. Ademais, há que se considerar a necessidade de oportunidades de estudo e práticas que envolvam as novas tecnologias como requisitos para a contemplação da competência tecnológica, subsidiando, assim, a inserção das TIC pelos professores em pré-serviço como recursos para o incremento de suas futuras práticas pedagógicas, um dos pontos focais desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a próxima seção intitula-se *formação docente e o uso das tecnologias*, trazendo alguns estudiosos que vem realizando pesquisas sobre essa temática, destacando a importância da preparação docente para o bom desenvolvimento e aplicabilidade

³ De acordo com Krumsvi (2011, p.42, apud SILVA, 2016, p.129), competência tecnológica diz respeito à capacidade de o professor saber usar e ensinar como se usa as TIC, de forma alinhada à concepção educacional.

4.2. Formação docente e o uso das tecnologias

Com as tecnologias estando cada vez mais presentes na vida dos estudantes, premente se faz discutir esse tema nos espaços formativos e em sala de aula, repensando e redimensionando os meios de sua inserção no contexto educacional, como estratégia para auxiliar na mediação de processos colaborativos de construção de saberes e aprendizagens, em consonância com os eixos temáticos, conteúdos e objetivos traçados em relação aos componentes curriculares de cada nível de ensino. Dessa maneira, o desafio proposto às instituições de ensino é o de estabelecer condições e estratégias para incorporar, de maneira efetiva e eficaz, a tecnologia como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem.

Para que o professor esteja preparado para lidar com os desafios impostos pelo novo modelo social, baseado no uso das tecnologias, Lira (2016, p. 106) cita seis eixos norteadores e passíveis de reflexão durante a formação docente, a partir dos quais os professores em pré-serviço poderão observar traços pertinentes à profissão, abarcando as demandas sociais vigentes. Tais eixos incluem: ter boa formação, usar as novas tecnologias, atualizar-se nas novas didáticas, trabalhar em equipe, planejar e avaliar sempre e ter atitude e postura profissionais.

A boa formação, oportunizada pela universidade, é a primeira característica citada pelo autor e reforça a importância de se ter uma formação profissional sólida, possibilitando que o profissional adquira segurança em relação ao que deseja desenvolver e trabalhar com seus alunos.

Assim, como já mencionado, as tecnologias, neste século, ganharam destaque e representatividade, tornando-se importantes aliadas e facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem. Para que o desenvolvimento e a inserção tecnológica ocorra de maneira produtiva e significativa, Lira destaca a importância da formação continuada, a partir da constante atualização didática, que precisa ser constantemente (res) significada, levando em consideração o público com o qual se está desenvolvendo o trabalho, bem como a organização e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas, que se tornam contextuais e dinâmicas na medida em que mudam conforme o desenvolvimento do aluno e da turma, estando intrinsecamente atreladas ao currículo.

Como complementação dessas características, o autor ainda menciona o trabalho em equipe como uma forma de os professores compartilharem conhecimentos, na construção do saber. Por fim, a atitude do profissional docente e sua postura na sociedade, também são citadas como formas de reforçar a importância do reconhecimento social de que a profissão tanto necessita.

Nesse contexto informacional, o papel da escola recai sobre a ressignificação do que é ensinar e aprender, pois sua atenção volta-se para a promoção de um uso diversificado de fontes de informação que já não se encontram mais restritos apenas ao universo escolar, tendo como veículo o livro didático e o professor tão somente, como ocorria no ensino tradicional. Além disso, os papéis desempenhados por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem sofreram modificações, tendo sido acrescentada às instituições, a partir da mediação docente, a função de incentivar a maneira crítica de como os discentes deverão lidar com os dados disponibilizados pela rede, buscando a sua preparação para uma sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Diante da realidade tecnológica contemporânea, e como meio de solucionar alguns dos problemas presentes no contexto educacional, como a falta de preparo de alguns docentes, acaba-se criando uma grande expectativa ou a *ilusão* (NÓVOA, 2001) de que os recursos midiáticos poderão garantir a qualidade da educação. Ora, vale ressaltar que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas de ensino-aprendizagem poderá ser significativamente eficaz no contexto educacional, desde que se dê a partir de um planejamento pensado com base na contemplação de objetivos específicos e na adequada mediação do professor, haja vista que apenas o aparato tecnológico *per se* não é capaz de modificar positivamente o processo.

Nessa perspectiva, o papel de mediador exercido pelo professor é fundamental para que as TIC sejam incorporadas de maneira significativa e enriquecedora no desenvolvimento das aulas. Destarte, conforme afirma Marchand (2014), o professor, ao fazer uso das diversas tecnologias existentes, deve se apropriar delas, numa atitude bastante consciente e coerente com os objetivos a serem atingidos, pois a renovação do seu trabalho não acontece pelo simples uso do computador, como já mencionado. Ela vai além, quando o uso dessas ferramentas altera, de maneira acentuada, o olhar do docente frente ao seu trabalho, suas concepções do que seja educar e seus paradigmas de ensino-aprendizagem. Da mesma forma que a inserção tecnológica possivelmente trará benefícios aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ela poderá se tornar um meio de fuga e dispersão se o professor não estiver bem preparado para auxiliar os seus alunos a lidarem com esses recursos informacionais.

A preocupação no que concerne à utilização das TIC no ambiente escolar não é tão recente, não surgiu no século XXI, sendo já mencionada pelo Governo federal através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, no ano de sua publicação, em 1997. Referente ao primeiro e segundo ciclos, o documento menciona em um de seus objetivos a preocupação de

o aluno obter propriedade suficiente para utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Na sequência, isto é, nos PCNs destinados ao terceiro e quarto ciclos (1998), essa abordagem torna-se mais abundante, por disponibilizar ao leitor uma seção destinada às Tecnologias da Informação e Comunicação, onde apresenta alguns dispositivos que poderão ser incorporados no contexto escolar, tais como o computador, o CD, o rádio e a televisão, funcionando, portanto, como recursos educacionais, além de sugerir como utilizá-los. Da mesma forma, os PCNs destinado ao Ensino Médio já, na sua introdução, preveem o uso das tecnologias no ambiente escolar, mostrando que “é possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias” (2000, p. 05).

Tendo em vista que um dos documentos oficiais do Ministério da Educação, os PCNs, em seus diferentes ciclos, já discutia, há cerca de 15 anos, sobre as mudanças que precisavam ocorrer no cenário educacional para a inserção das novas tecnologias, a hipótese que se lança é de que os cursos de formação de professores se remodelaram para suprir esta carência e auxiliar os futuros professores para lidar com os estudantes, sendo atuantes e ativos na mediação entre discentes e os recursos digitais. Porém, mesmo diante de todo o discurso pedagógico de que as tecnologias precisam e devem estar inseridas durante as aulas, como um auxílio no processo de ensino- aprendizagem, inclusive essa temática compondo documentos organizados e escritos pelo Governo federal, conforme exposto anteriormente, muitas escolas ainda temem a utilização de tais ferramentas, haja vista, entre outros motivos, o despreparo docente para tal.

Nesse contexto de insegurança e falta de preparo para trabalhar com as TIC, algumas instituições veem na proibição dos aparelhos eletrônicos em sala de aula um meio de fazer com que a situação seja momentaneamente resolvida, sendo um controle para coibir a sua expansão naquele espaço e tempo, muitas vezes recorrendo a leis municipais que sustentam tal atitude.

Ao abordar as proibições dos aparelhos eletrônicos, Sibilía (2012) resgata a ideia de confinamento, que, conforme exemplifica em sua obra “Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão”, foi muito eficaz nos séculos XIX e XX, mas que agora, diante do cenário contemporâneo, ressurge como uma prática obsoleta.

Nesse cenário, a nomenclatura da palavra *confinar* é atribuída ao ato de

encerrar os indivíduos num espaço delimitado por paredes, grades e fechaduras, com o interior idealmente diagramado para os fins específicos de cada instituição, em intervalos regulares de tempo, cujos limites e pautas devem ser igualmente estritos (p.28).

Dessa forma, os confinamentos tornaram-se uma característica do ser moderno, que precisava ocultar-se, ou seja, de *confinar-se* na solidão para que pudesse realizar uma introspecção de si. Porém, no século XXI, essas paredes, que aludem a ideia de confinamentos, já estão sendo interceptadas e atravessadas pelas redes, as quais se referem às novas tecnologias e a sua possibilidade de permear diversos espaços (a escola, inclusive)⁴, antes inatingíveis.

Nesse sentido, é notório que as paredes ainda permaneçam, assim como a escola, mas o seu funcionamento sofreu importantes modificações, principalmente organizacional e disciplinar, por não ter a mesma eficácia que costumava ter nos séculos anteriores. A partir dessa constatação de mudanças sociais, os instrumentos utilizados nesse espaço também foram sendo aperfeiçoados e inseridos nos planejamentos dos docentes ao longo dos anos, oportunizando um trabalho que envolve recursos muito utilizados pelos alunos, que são os aparatos tecnológicos, destinando-os para fins educacionais

Nesse viés, implanta-se um grande desafio ao docente, que se torna um mediador e orientador, e que precisa ter nos aparatos tecnológicos recursos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem, cabendo, portanto, a reflexão diante da questão norteadora: “como dialogar, ensinar e aprender em novas circunstâncias tão desafiadoras?” (SIBILIA, 2012, p. 178).

Para que as informações sejam processadas de maneira significativa, sendo mediadas pelos recursos tecnológicos, é imprescindível considerar que o conhecimento ocorra a partir da maneira como cada aluno processa as suas experiências. Nessa perspectiva, Moran (2012) expõe que, no século XXI, o processamento informacional se dá por meio da forma multimídia, por esse meio utilizar-se de linguagens superpostas simultaneamente, em que a construção do conhecimento apresenta-se de forma mais livre e menos rígida.

Diante dessa nova maneira de lidar com as informações, o estudante adquire uma nova postura diante do aprender, pois deixa de ser passivo e repetidor e assume o papel de aprendiz ativo e participante. Suas ações começam a ser realizadas de forma mais autônoma e individual, no que, segundo Masetto *et ali*, pode-se denominar *autoaprendizagem*, realizando

⁴ Observação feita por mim.

um trabalho cooperativo juntamente com seus colegas e professores, o que denominam *interaprendizagem* (2011, p.141).

Porém, ao ter mais facilidade de realizar pesquisas e obter informações, diante dessa gama de possibilidades ilimitadas, Moran alerta para que se tenha cuidado com tantos referenciais disponíveis, devido ao valor emergente e pela fluidez que possuem, pois, as pessoas, mesmo interagindo com esses subsídios em seu dia a dia, “acabam não se sentindo preparadas para lidar com tanta variedade de dados, de estímulos, e aceitam e adotam a última moda na mídia ou na roupa” (2012, p.22).

Em outras palavras, com essa variedade de informações, o aluno poderá perder o foco daquela proposta que estava realizando ou, ainda, poderá tratar os assuntos de maneira superficial, não permitindo que informações importantes sejam valorizadas e aprofundadas. Aponta-se, nesse sentido, a superficialidade das informações como uma das preocupações quanto ao uso das tecnologias na escola, servindo de norte para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam um aprofundamento e que despertem no aluno o interesse pelo que está sendo abordado, sabendo priorizar o que é mais importante, diante de tantas possibilidades. Eis, pois, o importante papel do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem na Era da Informação.

Nessa linha, Sibilía (2012) afirma que,

(...) na experiência de leitura de muitos estudantes contemporâneos nota-se uma dificuldade para identificar e reproduzir o sentido do que se lê, algo que também sugere que essa ação já não se realiza usando-se as ferramentas tradicionais da modernidade. Se essa atividade devia ser silenciosa e solitária, assim criando as condições necessárias para se manter um diálogo fecundo com a própria interioridade ou com as demais vozes que povoam uma biblioteca (...) Ou, mais recentemente, com a atitude de quem está habituado a surfar entre vários materiais midiáticos ao mesmo tempo, a bordo de algum dispositivo conectado à internet (...) (p.73)

Diante das diversas informações disponíveis e de seu grande fluxo, a autora (op.cit) aponta para o desafio de “(...) gerar formas de ‘se prender a algo’ que lhes permita se constituir e incorporar a experiência” (2012, p. 121). Nessa perspectiva, Moran complementa a citação de Sibilía ao apontar que “o conhecimento se dá no filtrar, no selecionar, no comparar, no avaliar, no sintetizar, no contextualizar o que é mais relevante, significativo” (op.cit., p. 61).

Nesse sentido, os PCNS argumentam que

ter informação não significa ter conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento depende de informação, por outro, a informação por si só não produz novas formas de representação e compreensão da realidade. A forma como cada indivíduo participa dos processos comunicativos varia em função da relação que estabelece entre as novas informações e as suas estruturas de conhecimento; da capacidade de analisar e relacionar informações; e de uma atitude crítica frente à fonte de informações. (1998, p.136)

Para auxiliar nessa preparação do indivíduo para lidar e participar ativamente da atual sociedade da informação, segundo Moran, uma das tarefas principais da educação nesse processo de significação é

ajudar a desenvolver tanto o conhecimento de resposta imediata como o de longo prazo; tanto o que está ligado a múltiplos estímulos sensoriais como o que caminha em ritmos mais lentos, que exige pesquisa mais detalhada, e tem de passar por decantação, revisão, reformulação. (2012, p. 22)

Diante do cenário educacional atual, o professor, assim como o estudante, assume uma nova postura no processo de ensino-aprendizagem, por muitas vezes desempenhar um papel de orientador das atividades exercidas pelo aluno, sendo um facilitador da aprendizagem, dinamizando, colaborando e desenvolvendo um trabalho cooperativo junto de seus alunos. Todavia, essa mudança de postura, naturalmente, poderá gerar momentos de desconforto e insegurança ao docente, que passa da posição de detentor do poder do saber, para um colaborador que se coloca como um aprendiz, em um diálogo direto com os seus discentes.

Ao ser mediador do processo, Masetto (2012) explica que o professor se apresenta com “(...) a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. E ainda complementa dizendo que

é a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (p.145)

Devido à atual facilidade em pesquisar dados, novos desafios vão sendo impostos à escola, principalmente aos professores, pois o acesso imediato e o contato com a rede estimula os alunos a buscarem também respostas imediatistas para os seus questionamentos. Em algumas situações o docente poderá se sentir diminuído em seu papel e inseguro por não conseguir responder imediatamente alguma questão. É nesse sentido que a maneira de condução do processo deverá ser modificada para que o aluno se sinta também parte atuante e importante no processo de aprendizagem, estabelecendo uma construção coletiva e colaborativa de conhecimentos.

Nesse sentido, Moran reforça a ideia de que a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece, porém acrescenta que “(...) essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos” (2012, p.52). No entanto, para que esse ambiente motivador seja criado e favorável para a aprendizagem, pensa-se que,

primeiramente, o educador precisa se sentir confiante com as ferramentas com as quais irá trabalhar, e essa aquisição ocorrerá a partir de uma formação voltada para esse fim, que incentiva o licenciando em estágio a buscar novos recursos e a criar situações-problema para que possa, a partir desses mecanismos, envolver seus alunos nas atividades propostas.

Na mesma direção apontada por Moran (op. cit.), Kenski (2012) argumenta que, para a promoção de um ensino de qualidade, é necessário muito mais do que possuir avançados equipamentos disponíveis, sendo crucial, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos, ou seja, “estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino” (p.77).

Nessa perspectiva, tendo em vista que ensinar é um processo que envolve orientação, estímulo e relações estabelecidas e não apenas o ato de informar, Piva Jr. (2013) reitera a importância de o docente ter conhecimento dos recursos existentes e de sua finalidade e aplicabilidade, pois, segundo afirma, “só pode orientar aquele que conhece, aquele que possui uma boa base teórica e comunicacional, aquele que consegue caminhar diante de tantas mudanças” (p. 16). Dessa maneira, reforça-se a premissa de que o professor precisa estar sempre atualizado e aberto para as novidades que surgem para, assim, sempre que possível, incorporá-las no seu fazer pedagógico.

Diante do contexto atual, Lira (2016, p.99) destaca que “o professor, por sua vez, agora é acima de tudo um pesquisador e não mais um repassador de informações. Sendo uma pessoa que reflete e faz progredir a ciência, busca, constantemente, a sua qualificação por meio da formação continuada”. Quanto à atualização permanente, Piva Jr entende que se manter atualizado não significa utilizar as ferramentas midiáticas no mesmo ritmo e intensidade dos alunos, mas conhecê-las para ter discernimento, a partir da compreensão dos conceitos e princípios norteadores de tais recursos, avaliando-as se podem ou não ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, ao observar tal contexto, o autor Marco Silva (2012) expõe que a escola não está, de fato, acompanhando essa interatividade emergente, mantendo-se “fechada em si”, enquanto o seu entorno se modifica fundamentalmente. Enquanto os alunos se mostram cada vez menos passivos diante dos recursos tecnológicos disponíveis, os professores acabam não acompanhando esse novo paradigma e utilizam as mesmas metodologias que ressaltam a transmissão linear de informações e conhecimentos. Porém, deve-se refletir sobre esse aluno,

que, hoje, traz uma nova perspectiva, em que não aceita passivamente o que é transmitido, tendo a necessidade de interagir e compartilhar experiências, tornando-se mais autônomo, fato que, por si, determina um novo posicionamento da escola frente às transformações sociais e de comunicação.

A interatividade, abordada por Silva (op. cit.), mostra a possibilidade de o sujeito ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo. Assim, o termo interatividade é utilizado pelo autor para demonstrar que tratar o aluno apenas como um sujeito passivo e o professor como aquele que é o único e exclusivo detentor do saber não prevalece mais. Esse fato se dá, pois, com o avanço tecnológico, a participação dos sujeitos diante do cenário educacional também se modificou, tendo em vista que as próprias mídias de massa, como a televisão, buscam constantemente a participação do público, e este, por sua vez, está cada vez mais próximo de circunstâncias que exigem a sua interação, acarretando a necessidade de estar sempre sendo desafiado a participar. Essa situação, de certa forma, reflete-se no campo educacional, que precisa se remodelar para receber alunos cada vez mais interconectados e participativos.

Assim, como o papel de protagonismo foi modificado, as metodologias até então adotadas também se tornaram obsoletas, pois “As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam” (MASETTO, 2012 p.143). Nessa perspectiva, as técnicas precisarão estar coerentes com os novos papéis desempenhados, para que os ambientes propiciem momentos de aprendizagem significativa aos sujeitos envolvidos e para que, principalmente, contemplem o objetivo principal que é o ato de aprender.

Devido à grande diversidade cultural presente no país, é importante que cada localidade e até mesmo cada escola insira no seu meio as tecnologias da maneira que lhe for mais proveitosa, buscando a contemplação de grande parte de seus alunos, pois um modelo único para incorporação seria insuficiente e falho. Nesse viés, os PCNs promovem uma discussão acerca do papel da escola e a utilização das mídias, destacando que:

se entendermos a escola como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber; como um ambiente de discussão, troca de experiências e de elaboração de uma nova sociedade, é fundamental que a utilização dos recursos tecnológicos seja amplamente discutida e elaborada conjuntamente com a comunidade escolar, ou seja, que não fique restrita às decisões e recomendações de outros. Tanto no Brasil como em outros países, a maioria das experiências com o uso de tecnologias informacionais na escola estão apoiadas em uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Esse fato deve alertar para a importância da reflexão sobre qual é a educação que queremos oferecer aos nossos alunos, para que a incorporação da tecnologia não seja apenas o “antigo” travestido de “moderno”. (1998, p. 140-141)

A citação dos PCNs ora apresentada reforça a ideia de que a metodologia também precisa ser modificada para que o ensino se torne eficaz e condizente com a realidade que está sendo trabalhada em sala de aula, articulando-se com os assuntos e conteúdos trabalhados.

Nesse sentido, reforça-se a reflexão do docente como o princípio das discussões para que uma modificação no campo educacional ocorra. Sob esse viés, um dos enfoques destacados por Silva (2012) é ressaltar que o professor tem a possibilidade de ser autor, junto com os seus alunos, do processo, possibilitando uma aprendizagem não mais passiva, mas colaborativa. Essa criação coletiva, denominada pelo autor como *faça você mesmo*, mostra a importância da troca de experiências, enquanto atividade criativa.

Por conseguinte, concorda-se com Rojo (2013), quando expõe que a instituição escolar precisa preparar a sua população para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital, para que as pessoas possam “buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (p. 07). Diante desse novo contexto, a partir da multiplicidade das linguagens encontradas no meio midiático, a autora discorre sobre a importância de o espaço escolar acompanhar tais mudanças, verificando que, se até mesmo os textos da contemporaneidade mudaram, o trabalho que será realizado para desenvolver as competências/ capacidades de leitura e produção de textos também precisarão passar por modificações. De acordo com a autora, “Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia” (2013, p.08). Questiona-se, por conseguinte, *se e como* os cursos de Licenciatura (especialmente os da área de Letras, foco desta pesquisa) têm preparado os licenciandos para trabalhar a hipertextualidade em propostas de atividades mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Com as adaptações que precisam ser realizadas para que a tecnologia seja inserida efetivamente no contexto educacional, Ponte (2000) comenta sobre as diferentes atitudes dos professores frente a esse novo desafio. Dessa maneira, o autor expõe que alguns docentes procuram adiar ao máximo o seu encontro com as tecnologias e sua utilização na escola, outros, até as usam na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional e optam por não o fazer.

Nesse panorama, ainda, encontram-se aqueles professores que até procuram usar os recursos midiáticos nas suas aulas, mas sem alterar, de modo consistente, as suas práticas, o que acaba ocasionando uma divergência entre o discurso proferido, de que é preciso que a metodologia seja modificada, e a prática, que reflete o que de fato está sendo válido a partir dessa inserção. E, por fim, destacam-se aqueles professores que, segundo o autor, ainda são

minoria, mas que buscam novos produtos e ideias para explorar, e, mesmo assim, defrontam-se com muitas dificuldades ao tentar incorporar as ferramentas no seu fazer pedagógico, pela falta de conhecimento ao utilizá-las ou pelos poucos recursos disponíveis.

Essa situação acima relatada traz à tona a importância dos cursos de formação inicial e continuada, já que, segundo Moran “Ensinar é um desafio constante” (2010) e necessita de um profissional que perceba a importância da renovação de seu trabalho frente aos novos desafios que surgem, diante de uma sociedade informacional. Nessa perspectiva, Ponte (2000) ressalta que não devemos ver o ciberespaço como um mero repositório de informações, sendo, principalmente, um local em que se possa refletir a dinâmica social vigente, tendo na informação fluidez e constantes mudanças, possibilitando aos seus criadores a sua apropriação de forma transformadora.

Ao serem as TIC inseridas no ambiente escolar, reforçando o que já foi exposto nesta seção, o professor precisa estar confiante do trabalho que realizará ao utilizar os recursos tecnológicos que tem à sua disposição, a partir de uma boa formação, tanto teórica, quanto prática, que sustente essa inserção no seu trabalho, já que a sua preparação se torna fundamental para que o processo ocorra de maneira significativa, colaborando para o ensino e a aprendizagem dos estudantes envolvidos. Mediante esse fato, os cursos de formação docente inicial, ou seja, as licenciaturas, são um dos principais focos dessa pesquisa, tendo em vista o fato de serem esses cursos a fonte que provê possibilidades e subsídios para que o licenciando conheça, discuta e mobilize teorias, metodologias, saberes e competências, para, então, aplicá-las no exercício de sua docência.

Ao discorrerem sobre a maneira como as licenciaturas deverão abordar a temática tecnologias na formação docente, Marinho e Lobato (2008) reforçam a ideia e a necessidade que se tenha “(...) professores capacitados para que o computador seja utilizado na educação de maneira adequada, criteriosa, inclusive para que evite a sua sub-utilização, o que é imperiosa e exige uma nova postura nos cursos que os formam” (p.22). Nesse caso, o saber usar as ferramentas midiáticas vai além do treinamento de como utilizar a máquina, pois os professores deverão ser capacitados e estimulados para buscar novas formas para assegurar a aprendizagem dos alunos, para que, progressivamente, possam se utilizar de determinados recursos para enriquecer os seus planejamentos e abordagens.

Porém, segundo Masetto (2012), devido ao fato de não serem tão correntes, nos cursos de ensino superior (incluindo as licenciaturas), a utilização de tecnologias adequadas e variadas ao processo de ensino-aprendizagem, tem-se como consequência, não raramente, que os futuros professores, uma vez atuando em sala de aula, reproduzam técnicas e modelos de

cunho mais expositivo e menos interativo. Nesse caso, o autor conclui que se encontram nas escolas, então, professores denominados *miniespecialistas* ou *maxiespecialistas* em conteúdos, de acordo com o cronograma proposto em sua disciplina, por não considerarem aspectos tidos como fundamentais para que o processo de aprendizagem se desenvolva, incluindo, nesse caso, “as questões relativas ao relacionamento entre professor e aluno, metodologia de trabalho e o processo de avaliação” (op.cit, p. 135).

Nesse sentido, Moran (2010, p.63) destaca que:

ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.

Os PCNS (1999) reforçam a ideia de que a incorporação de computadores no ensino não deve ser apenas a informatização dos processos já existentes, pois não se trata de aula com “efeitos especiais”. Mais do que isso, o fato de se utilizarem novas ferramentas como auxiliares no processo permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender, a partir da aplicação de novas metodologias para abordar e trabalhar o que já vinha sendo discutido, buscando a participação constante e colaborativa de todos os envolvidos.

Nesse viés, a próxima seção aborda a questão de como o licenciando está se preparando para lidar com as TIC, no sentido de, primeiramente, saber utilizá-las para além do ler e digitar, para que possa delas extrair diversificadas possibilidades de atividades e aplicá-las com seus alunos, aproveitando-se desses recursos para desenvolver habilidades e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

4.3. Letramento digital

É notório que as tecnologias estão constantemente presentes no cotidiano das pessoas e essa constatação precisa ser refletida pelos docentes de modo que o seu uso ultrapasse os *muros escolares* (SIBILIA, 2012) e possa permear o espaço da sala de aula, no sentido de ser relevante e significativo no processo de ensino e aprendizagem. Isso requer, certamente, planejamento, revisão e atualização de metodologias e práticas pedagógicas. Ora, com o tempo, práticas que tinham êxito acabam se tornando obsoletas e precisam ser avaliadas no sentido de uma reorganização de acordo com os desafios que emergem socialmente, com repercussões no campo educacional.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de o licenciando, desde a sua formação inicial, estudar teorias que embasem discussões acerca do uso das TIC em ambientes escolares, tendo em vista o valor emergente que essa temática assume. Logicamente, para inserir esses recursos em suas aulas, o professor precisa conhecer as ferramentas tecnológicas para além de ler e digitar, sendo, portanto, digitalmente letrado. Ademais, há que descobrir as múltiplas possibilidades de que dispõe a partir desse arsenal de artefatos e informações no sentido de incorporá-los a seus planejamentos e as suas práticas.

No âmbito da docência, ser letrado digitalmente abarca saber lidar com as TIC de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos e de variadas fontes, mostrando o quanto o professor precisa ser conhecedor dos recursos digitais disponíveis, seus gêneros discursivos e as linguagens utilizadas para que possa, dessa maneira, realizar a mediação entre os seus alunos e as tecnologias vigentes, integrando-as de forma criativa na construção do conhecimento. Nesse viés, observa-se que ser letrado é conseguir desenvolver habilidades que vão além de saber manipular o computador enquanto máquina, mas desenvolver-se cognitivamente e ampliar as possibilidades ofertadas por essa ferramenta em suas práticas cotidianas.

Em termos ideais, ao se tornar letrado digitalmente, o indivíduo passa a utilizar as ferramentas para além da máquina, além do instrumental, fazendo usos que gerem compreensão e adequação, alinhando as diversas possibilidades do universo tecnológico a objetivos traçados.

Em referência ao domínio e uso de recursos digitais em contexto escolar, Coscarelli comenta que “(...) o computador é uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-los” (2011, p.25). Em outras palavras, apenas o conhecimento técnico não garante modificações na aprendizagem, cabendo ao professor transformar tais ferramentas em

importantes recursos, por meio de um planejamento consistente, com a utilização de estratégias diversificadas e significativas que venham a contribuir com o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, é notório o importante papel desempenhado pelo professor como um mediador no processo educativo, mas é necessário considerar outros âmbitos da organização escolar que precisam estar interligados para que a inserção tecnológica ocorra de maneira eficaz e significativa. Nesse caso, destacam-se os documentos que regem e orientam os educadores daquela instituição, como o Projeto Pedagógico (PP), tendo por base a inserção ou não das TIC nas atividades escolares, verificando em que medida a sua inserção está sendo contemplada, bem como outros fatores que precisam fazer parte do currículo e ultrapassam as barreiras da grade de conteúdos.

4.4. O papel do currículo no atual contexto social

Reiterando o que foi destacado nas seções antecedentes, com a inserção e o incremento das tecnologias digitais, a sociedade sofreu e vem sofrendo significativas mudanças, tornando-se mais globalizada, numa perspectiva cibercultural. Diante desse contexto, a escola precisou adaptar-se e, mesmo que lentamente, vem realizando as modificações necessárias para proceder à incorporação de novos aparatos tecnológicos em suas práticas. Na mesma direção, o que muito se tem discutido diz respeito à mudança de postura do docente, que precisou, de forma emergente, adaptar-se à nova situação, buscando metodologias permeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

É inegável o importante papel desempenhado por esse profissional como mediador do processo, porém, cabe refletir criticamente sobre outros âmbitos da organização escolar, tais como os documentos que regem e orientam o desenvolvimento das atividades. Neste sentido, destaca-se o Projeto Pedagógico (PP) da instituição, que é um importante documento organizado para orientar a comunidade escolar sobre os direcionamentos que precisarão ser dados para que o ensino seja significativo, no que concerne às abordagens de escolha, levando em consideração objetivos, procedimentos e recursos, alinhados com os conteúdos e as demandas contextuais da sala de aula.

Todavia, é importante uma análise detalhada desse documento para verificar como ele aborda a questão tecnológica dentro daquele espaço escolar, verificando em que medida a sua inserção está sendo contemplada, bem como outros fatores que precisam fazer parte do currículo e ultrapassam as barreiras da grade de conteúdos. Nesse viés, conforme explica Lira (2016, p. 76): “essa nova construção (de currículo) se dá por meio de eixos temáticos, projetos didáticos e temas transversais que sejam significativos para os estudantes”.

Ao referendar os eixos temáticos como elementos importantes dentro de um currículo desenvolvido e desempenhado no século XXI, o autor salienta que esses são desmembrados a partir de temas geradores e de onde surgem os assuntos que posteriormente serão ensinados e aprendidos, ocorrendo uma relação temática significativa entre as partes. Já os projetos didáticos são exemplos, citados pelo autor, para exemplificar uma nova forma de se vivenciar o currículo. Estes, por sua vez, a partir de seus objetivos, teorização, justificativa e metodologia buscam desempenhar um papel social através da intervenção, buscando uma relação no que ocorre cotidianamente com os conteúdos que estão sendo trabalhados no ambiente de sala de aula.

Os temas transversais também são citados como um dos elementos que deverão ser contemplados pelo currículo, pois trazem a realidade para dentro do contexto educacional,

abordando assuntos que precisam ser discutidos e trabalhados junto dos alunos, como questões que ressaltam a preservação, conscientização e o respeito mútuo, em um processo de humanização. Nesse enfoque, “o novo foco da educação formal (escolar) não abandona os conteúdos acumulados pela humanidade, mas os utiliza a fim de que os alunos adquiram habilidades novas e alcancem as competências exigidas para esse novo profissional do século XXI” (LIRA, op.cit, p.115).

Nesse sentido, Lira (op. cit, p.78) destaca que o currículo escolar tem íntima relação com a formação das personalidades e subjetividades, sendo um elemento central do Projeto (Político) Pedagógico da escola, pois representa a expressão da cultura escolar, com sua recriação e desenvolvimento constante. A partir dessa reflexão, observa-se a importância que o documento exerce no contexto educacional e o quanto ele deve ser valorizado para além da grade curricular, pois seus objetivos e alcance vão muito além de disciplinas fragmentadas. Ademais, tem como finalidade, além da propagação da cultura, a transformação social, preocupando-se com o sujeito como um todo, integralmente constituído.

Diante do exposto, o autor ora citado ainda apresenta três adjetivos que, uma vez justapostos ao termo currículo, conferem-lhe concepções distintas, a saber: real, oculto e prescrito. O currículo real é aquele em que ocorre a possibilidade de modificações a partir da necessidade verificada junto dos discentes, tendo as possíveis alterações como uma forma de adequá-lo às mudanças que irão ocorrendo ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esse é o currículo trabalhado no dia a dia, que, uma vez verificada a necessidade de adaptação, torna-se flexível. Em contrapartida, o currículo oculto, tais como o próprio nome já identifica, traz contribuições que não estão explícitas e prescritas no documento, mas que acabam se tornando interferências contextuais e históricas que, em certa medida, podem afetar o trabalho que está sendo desenvolvido pelo professor e a aprendizagem do aluno, tais como crenças e atitudes.

Por fim, destaca-se o currículo prescrito, que é aquele formalmente construído e que estabelece uma ordem lógica, sem considerar o contexto de cada envolvido, tornando-se o mesmo para todas as instituições e sendo executado sem levar em conta o ambiente em que está sendo desenvolvido.

Diante dessas três concepções de currículo, reflete-se sobre a forma como o professor lida com o Projeto Pedagógico, no intuito de adequá-lo, mesmo que tenha um cunho prescritivo, criando novas alternativas condizentes com a proposta de trabalho que desenvolve e observando o contexto em que está inserido, tentando, por conseguinte, aproximá-lo da realidade dos discentes. Nessa perspectiva, a criticidade deve permanecer no momento em

que o currículo é (re) construído pelo corpo docente, levando-se em consideração tudo que esse abarca, e buscando estratégias para que as competências sejam desenvolvidas e alinhadas às demandas que o século XXI acaba impondo.

Nessa perspectiva, Veiga (2004, p.71) comenta que é preciso ficar claro que o PP é um documento produzido e executado na esteira de um movimento participativo, pois “como documento, ele expressa desejos, aspirações, orientações teórico-metodológicas e avaliativas, e não deve ficar restrito ao cumprimento de solicitações prescritivas ou de um formulário necessário para o credenciamento e credenciamento a cursos e instituições”.

Na mesma direção, Lira argumenta (2016, p.82) que

uma constante análise da prática didática reflexiva é essencial, pois se percebe que a distância entre objeto do saber e objeto de ensino poderá ser imensa se não houver um replanejamento contínuo para facilitar a aprendizagem, já que esta é a função do ensino e a primeira intenção dos professores. Há, por assim dizer, um controle social das aprendizagens nas constantes refações do currículo na busca de conteúdos significativos.

Diante da importância atrelada ao projeto pedagógico escolar, ora mencionado, verifica-se um papel fundamental do professor nesse processo, pois esse se torna um agente direto na construção e adaptação do documento na instituição em que está inserido, realizando constantes reflexões acerca do que está sendo trabalhado, tendo em vista o contexto social vigente.

Nesse sentido, até o momento, a abordagem de currículo recaiu sobre o Projeto no âmbito escolar, mas, levando-se em consideração que são os professores os responsáveis por sua elaboração e constante reflexão, cabe, a partir desse instante, analisar também como o Projeto Pedagógico Curricular é desenvolvido e trabalhado no Ensino Superior, mais especificamente, nas licenciaturas. Por conseguinte, será retomado o objetivo estabelecido na presente pesquisa referente à possível contemplação, no projeto pedagógico do Ensino Superior, mais especificamente, do curso de Licenciatura em Letras investigado, a ocorrência ou não da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas previstas.

De acordo com Veiga (2004, p. 13), “refletir sobre inovações pedagógicas no ensino superior necessariamente nos encaminha à questão do PP como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade e permite que suas ações adquiram relevância”. Nesse sentido, a autora expõe que o Projeto Pedagógico de um curso, independente de qual for, terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação propostos

no documento, ou seja, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros, refletidos e repensados a partir do presente.

Vale ressaltar que o projeto pedagógico institucional deve ser claro diante de sua intencionalidade, pois “a falta de clareza acerca do PP reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser” (op.cit, p. 17). Nesse viés, de acordo com Veiga, a ideia básica do PP exige pensar o curso inteiro de forma orgânica, com vistas à construção de sua identidade, pois esse fato também contribui para a definição do profissional a ser formado. É pertinente problematizar neste estudo, portanto, se tal definição contempla também um profissional apto a trabalhar no contexto escolar do Século XXI, inserido em uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais.

Tendo como base as propostas de PP, Veiga (p.40) salienta aqueles vistos pela ótica da inovação, por introduzir nas instituições educativas a ideia de ruptura, buscando a unicidade da relação teoria e prática, sendo orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário, desenvolvendo atitudes de cooperação e reciprocidade. Por outro lado, encontra-se o PP como modismo, que leva o aluno a crer que o pensamento científico é um fato isolado e independente dessa realidade, o que pode provocar a supervalorização de determinadas disciplinas em vez de processos interativos de construção do conhecimento, fortalecendo o produto em detrimento do processo.

A partir das propostas estabelecidas no projeto institucional, cabe refletir sobre as particularidades de cada curso, principalmente, tratando-se de licenciaturas, pensando e refletindo a partir do tipo de profissional que se pretende realmente formar, adaptando-o de acordo com o contexto instituído.

Nesse sentido, de acordo com Veiga (2004):

O currículo como um projeto acadêmico resulta de uma complexa construção social, historicamente determinada. A construção do currículo constitui uma oportunidade para: questionar a sociedade contemporânea e analisar as características deste novo tempo; analisar a função social da educação superior diante da nova conjuntura tecnológica e globalizada (...) (p.64).

Diante do exposto, a autora supramencionada reforça que se deve abdicar da ideia de que a organização curricular deve ser compreendida como uma espécie de “grade” mais ou menos rígida em torno de um conjunto de disciplinas justapostas, sendo essa a forma mais clássica de organização curricular, ainda predominante nos meios acadêmicos.

Dando continuidade ao referencial que embasa as posteriores análises dos dados desta pesquisa, recorre-se a uma breve abordagem acerca do estágio supervisionado, momento no

qual o licenciando assume o papel de professor, mediador de práticas pedagógicas em contexto escolar.

4.5. O estágio supervisionado

O discente, ao cursar uma Licenciatura, perpassa por diversas disciplinas que, possivelmente, o conduzem para uma reflexão sobre teorias e metodologias, articulando, em alguma medida, teoria e prática. Nesse sentido, alguns cursos de licenciatura, desde o início, oportunizam diversos momentos em que os licenciandos estarão em sala de aula, vivenciando a experiência de ser professor, tendo, primeiramente, no estágio de observação, a oportunidade de conviver com a comunidade escolar. Uma vez inserido em tal contexto, o licenciando tem a oportunidade de aprender a partir de observações e anotações de professores e alunos, bem como das dinâmicas de sala de aula. Eis um importante momento para reflexão, em que é possível estabelecer relações entre o aprendizado acadêmico e a realidade escolar. Não raramente, podem ser percebidos distanciamentos e/ou lacunas entre um contexto e outro.

Todavia, é no momento do estágio de regência que o licenciando se encontra como autor da prática pedagógica e de suas implicações e atribuições, tais como planejar, traçar metas e trabalhar conteúdos. Ademais, deverá lidar com situações que necessitarão de flexibilidade e criatividade, reverberando em possíveis alterações na sua prática. Reforça-se, pois, a relevância do estágio no processo de formação docente.

Em outras palavras, o estágio é a disciplina que busca contemplar o que foi aprendido no decorrer do curso, teoricamente, oportunizando que o futuro professor conheça o contexto escolar e os seus desafios, mesmo que por um breve espaço de tempo, tendo nessa prática uma oportunidade de aprendizagem da profissão e da construção da identidade de ser professor. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p.43) explicam que, no estágio dos cursos de formação, “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”.

É notório que o estágio como componente curricular poderá não ser suficiente, devido a sua carga horária, para que o licenciando se sinta totalmente seguro para desempenhar o seu papel dentro de uma sala de aula, mas é uma oportunidade para que nesse espaço professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalhem “questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, a escola concreta, a realidade dos alunos de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.100).

Segundo as autoras supramencionadas, é no espaço educacional que os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores permitem que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Nesse viés acrescentam (PIMENTA e LIMA, op.cit, p. 102) que

essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela.

É nessa perspectiva que a orientação e o acompanhamento dos professores da graduação torna-se fundamental para que os planejamentos sejam elaborados e, assim, consigam ser executados levando-se em consideração o público e o contexto de trabalho, muitas vezes tendo que repensar atividades programadas e adaptá-las. É nesse acompanhamento que os alunos poderão, a partir da discussão de suas experiências com professores que já exercem a docência, observar e compartilhar as possibilidades e dúvidas que surgirem ao longo da caminhada.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o professor formador também se vê diante de constantes reflexões ao acompanhar e orientar o trabalho de seus orientandos, no sentido de reverem suas certezas, suas concepções de ensinar e de aprender e seus modos de compreender, de analisar e de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades e no estágio. Trata-se, portanto, de um processo de reflexão diante de sua própria prática como professor, possibilitando uma formação contínua, também, para os formadores. Assim, as autoras (op.cit, p. 114) complementam que “os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação) ”.

Nessa seara, de acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio traduz as características do projeto pedagógico do curso (PPC), de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Ademais, o PPC “traduz ainda a marca do (s) professor (es) que o orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados” (p.113).

Levando-se em consideração a importância, já mencionada, do estágio supervisionado, este deixa de ser considerado apenas um dos componentes, e mesmo um apêndice do currículo, e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação dos professores, podendo, inclusive, permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise

e síntese ao final do curso. Dessa forma, o parecer 0232/2002, da Lei de Diretrizes e Bases, contribui para que essa afirmativa seja reiterada, pois, além de propor um estágio supervisionado obrigatório nos cursos de Licenciatura, com carga horária prevista para 400 horas, ainda destaca:

acrescente-se que, em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar. (MEC, 2002).

Logo, além de constar no Projeto Pedagógico e na grade curricular do curso, o estágio trabalha a questão da identidade profissional, sendo esta construída ao longo de sua trajetória como profissional docente, pois “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar” (PIMENTA e LIMA, p.62). Nesta seara, reitera-se a pertinência de coletar dados oriundos dos relatórios de estágio de regência dos sujeitos participantes desta pesquisa, como mais um instrumento investigativo.

5. A pesquisa e sua metodologia

A metodologia adotada para o estudo em questão foi definida tendo em vista os objetivos apresentados e referendados anteriormente. Nesse sentido, este trabalho ancora-se em uma abordagem qualitativa, por esta se tratar de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Nessa perspectiva, a autora supracitada ressalta que a pesquisa qualitativa é um procedimento que visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto da investigação. Porém, nem sempre o tema estudado será único, inesperado, inusitado, mas a pesquisa qualitativa permite um novo enfoque diante daquela temática, devido a análise partir de uma apropriação do conhecimento, o que mostra um fato extremamente pessoal.

Dentre os métodos de tratamento de dados sugeridos na pesquisa de abordagem qualitativa destaca-se a *análise de conteúdo*, a qual é adotada no presente estudo. Nesse viés, para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...). É a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (p.44).

Nesse sentido, a partir de tal metodologia, o pesquisador busca compreender as inferências presentes nos fragmentos coletados, a partir da linguagem. Ademais, o autor supracitado indica que a análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, denominadas de: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação, que precisam estar presentes no estudo, mostrando os passos que a pesquisa deverá percorrer. Sob esse viés, segundo Bardin, o pesquisador trabalhará a partir de vestígios, ou seja, ele precisará analisar atentamente as mensagens que manipula para “inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo” (2011, p. 45).

Todavia, como o estudo também versará sobre os dizeres de licenciandas de um curso de Letras – Habilitação em Português, o Estudo de Caso também tornar-se-á um importante método investigativo, pois segundo Yin (2010, p. 39), esse estudo “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]”.

Nessa perspectiva, segundo André (2013, p. 97), as abordagens qualitativas de pesquisa, aqui incluindo o estudo de caso, se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Desse modo, se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Logo, as entrevistas se tornam um importante instrumento de coleta de dados, pois trata-se de relatos verbais dos informantes e que servem para corroborar a pesquisa, a partir do momento que possibilitam uma descrição mais detalhada do que o informante pensa a respeito de determinada situação. Ademais, vale destacar que a metodologia mencionada ainda possibilita a triangulação de dados como estratégia de validação deste estudo.

Nessa direção, a triangulação de dados é definida como a combinação de metodologias no estudo de fenômenos similares. Assim, por meio da combinação de diferentes métodos e investigadores no mesmo estudo, os observadores podem, parcialmente, superar as deficiências que emanam de um único investigador ou método (DENZIN, 1970).

Para complementar, Martins (2008, p.80) destaca que a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. Portanto, a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias, razão pela qual se elegeram distintos instrumentos e fontes de coleta de dados para o desenvolvimento da presente investigação.

5.1. Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, a análise dos dados recai sobre a grade curricular de um curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, tendo-se como objetivo específico verificar a existência ou inexistência de disciplinas que dizem respeito ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto educacional. Ademais, são analisados, a partir da aplicação de questionários, em uma etapa piloto deste estudo, os dizeres de licenciandos formandos que concluíram o curso no ano de 2015. Esses, por seu turno, oriundos de uma universidade pública e uma privada, localizada na metade sul do Rio Grande do Sul. Neste sentido, a ideia é contemplar o objetivo de investigar as perspectivas dos participantes acerca de sua formação para a docência e em que medida é propiciada a sua preparação para o uso das TIC como recursos mediadores do ensino-aprendizagem de Português em sala de aula.

Portanto, o *corpus* precípua da pesquisa é oriundo de questionários contendo questões abertas e fechadas, além de posteriores entrevistas com perguntas semiestruturadas, aplicadas aos licenciandos.

Referenciando Oliveira (2014),

o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre tudo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (p.83).

Com base no exposto, aplicou-se o questionário elaborado (cf. Apêndice III) como forma de etapa-piloto do estudo. A pilotagem é uma das etapas da pesquisa extremamente importante dentro de qualquer investigação.

Os instrumentos supracitados foram aplicados aos sujeitos da pesquisa, após breve explanação dos objetivos primordiais, por meio de Carta de Apresentação (cf. Apêndice I), e autorização formal dos mesmos por meio do Termo de Consentimento de Acesso Livre e Esclarecido (cf. Apêndice II).

Além da análise da grade curricular, em que estão dispostas as disciplinas trabalhadas no curso, verificou-se a importância de analisar o seu respectivo Projeto Pedagógico (PPC), haja vista dizer muito mais do que a nomenclatura das disciplinas organizadas em grade.

Ao verificar que as universidades participantes da pilotagem aproximavam-se quanto ao trabalho realizado com as TIC, levando-se em consideração o que foi exposto pelas informantes e o que continha no PPC e na grade curricular, a partir dessa etapa do estudo, optou-se por prosseguir a coleta de dados e análises tendo como objeto de estudo apenas uma

delas, tendo como critério aquela que demonstrou maior disponibilidade de contato, além de um número superior de formandos.

Ao prosseguir a investigação, a coleta e análise dos relatórios de estágio de regência de classe em Português também se tornaram foco e instrumento de coleta de dados dessa pesquisadora, pois, através da observação do registro, pode-se ter uma ideia mais real do evento ocorrido, já que este não seria observado diretamente, além de oportunizar a verificação da metodologia, dos procedimentos e recursos utilizados pelos graduandos, complementando, deste modo, informações obtidas por outras fontes, já citadas, e fornecendo base para a triangulação dos dados.

Todavia, para aprofundar as questões levantadas nos questionários, realizaram-se entrevistas, durante as quais foram dadas oportunidades para que as professoras em pré-serviço falassem sobre a sua formação, a sua experiência em sala de aula e, principalmente, sobre a sua atuação durante a prática de estágio de regência em língua materna e da inserção ou não das TIC em seus planejamentos e atividades efetivamente desenvolvidas. Nesse caso, as entrevistas tornam-se um instrumento importante para compor a pesquisa por permitirem a interação entre pesquisadora e informantes, na busca por descrições mais detalhadas sobre o que está sendo pesquisado e que já foi abordado nos questionários, para que, dessa forma, o estudo seja enriquecido e aprofundado.

5.2. Descrição dos sujeitos

Os sujeitos informantes da pesquisa são alunos de um curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, de uma Universidade Federal, localizada no sul do Rio Grande do Sul. O curso pesquisado é ofertado na modalidade presencial.

Na primeira etapa do estudo, foi realizada uma análise de dados oriundos de questionários, que serviram de piloto, com o intuito de capturar as percepções dos licenciandos acerca do contexto social pesquisado. Inicialmente, foram selecionados 4 alunos, 2 de uma universidade pública e 2 de uma universidade privada. Cabe destacar que a seleção dos alunos se deu aleatoriamente, conforme a disponibilidade dos mesmos diante da solicitação desta pesquisadora aos coordenadores dos referidos cursos.

Ao prosseguir as etapas do estudo, foi realizado um recorte, tendo em vista a adequação ao tempo de realização da pesquisa. Após a qualificação do projeto desta dissertação, optou-se em prosseguir a investigação abrangendo somente uma das instituições da pilotagem, tendo como critério aquela que demonstrou maior disponibilidade de contato, além de um número superior de formandos. Logo, o universo de informantes é representado por oito licenciandas, ocasionalmente sendo todas do sexo feminino.

6. Apresentação e análise dos dados

6.1. Análise curricular (Etapa Piloto)

As grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras – Habilitação em Português, envolvidos na presente pesquisa foram retirados dos sites das instituições participantes do estudo, sendo uma universidade privada e uma universidade pública, ambas localizadas no extremo sul do Rio Grande do Sul.

Dos componentes curriculares analisados nos dois cursos não foi encontrada nenhuma disciplina (obrigatória) que tivesse alguma palavra-chave que conduzisse a uma abordagem referente ao estudo sobre a utilização das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar. Importa ressaltar que se está ciente de que, ainda que houvesse uma disciplina cujo título remetesse à preocupação com o tema ora pesquisado (isto é, Tecnologias da Informação e Comunicação em contexto educacional), isso não seria garantia de uma prática pedagógica ressignificada e efetiva a partir da aplicação das TIC na educação. Da mesma forma, o fato de não haver uma disciplina específica na área de TI não significa, necessariamente, a inexistência de um trabalho voltado para a preparação no que diz respeito a seu domínio e uso, pois a sua abordagem poderá ainda ser feita perpassando as dinâmicas das diversas disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso, e sua eficiência poderá ser ainda maior, dependendo muito da maneira como os professores organizam e conduzem o seu ensino. Quanto a isso, os dados dos licenciandos participantes da pesquisa apontarão para uma ou outra tendência, o que ratifica a pertinência da aplicação dos questionários e das entrevistas.

Mais especificamente, para que se possa verificar se a inserção das ferramentas midiáticas ocorrem nos cursos de formação de professores de línguas, optou-se por aplicar um questionário híbrido, contendo questões abertas e fechadas, na intenção de analisar, a partir dos dizeres dos sujeitos informantes se há ocorrência de práticas pedagógicas voltadas para as tecnologias no decorrer do curso ou não, verificando a emergência de um trabalho destinado a esse fim, pensando em uma maior qualidade de ensino- aprendizagem nas escolas.

6.2. Análise dos dados oriundos dos questionários aplicados aos licenciandos (Etapa Piloto)

Com o propósito de averiguar se os objetivos propostos na pesquisa são pertinentes de análise, foi elaborado um questionário piloto, que foi aplicado a um grupo de estudantes licenciandos em Letras – Habilitação em Português. Ademais, buscou-se verificar se as questões concernentes ao instrumento investigativo atendiam aos propósitos do estudo, o que foi posteriormente confirmado.

Portanto, para dar conta dos objetivos específicos da investigação, o instrumento supramencionado foi constituído de questões fechadas, as quais requeriam respostas objetivas consonantes à identificação dos sujeitos informantes e de sua aproximação com as Tecnologias de Informação e Comunicação. Porém, na sua essência, o questionário conteve questões abertas, possibilitando que os licenciandos discorressem sobre a temática. Assim, a partir desses dados, foi possível a obtenção de informações que subsidiaram, em alguma medida, o desenvolvimento desta pesquisa.

O primeiro passo para a realização do trabalho foi o contato estabelecido com as coordenadoras das universidades – pública e privada, através de uma carta de autorização, conforme já mencionado. A escolha por duas universidades de âmbitos distintos, proposta inicialmente utilizada, foi tomada no intuito de verificar se havia divergência entre as propostas curriculares e as percepções dos graduandos participantes acerca da formação proporcionada nesses contextos acadêmicos.

Em posse das assinaturas, como os cursos estavam em período de provas finais, o contato com os alunos deu-se via email e redes sociais, buscando aqueles que se encontravam em fase inicial e final da Licenciatura. Para fins de análises preliminares, os participantes foram selecionados aleatoriamente dentre aqueles que se disponibilizaram a responder às questões propostas.

Na sequência, serão apresentadas as questões abertas, que foram divididas de acordo com a categoria com a qual estão relacionadas, pois, segundo Abrahão (2006):

Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados ou em escala; as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados. (p.222)

Quanto à análise do instrumento questionário, ressalta-se que, a partir deste momento de tratamento dos dados, as informantes serão identificadas como **EP 1** e **EP 2**, em referência àquelas que são estudantes/ licenciandas do curso de Letras na **universidade privada**, além

de estarem numeradas em ordem progressiva de semestre, no caso, **quarto e sétimo** semestres, respectivamente, e **EF 1 e EF2** em referência às estudantes/licenciandas da **universidade federal**, cujos semestres são, respectivamente, **quarto e oitavo**.

6.2.1. Categoria I – Perspectivas das licenciandas sobre as disciplinas do curso e de seu preparo para a prática docente

A entrevistada 1 (doravante EP 1), a qual se encontra no quarto semestre, enfatiza a sua preocupação diante da falta de preparo e justifica que esse sentimento poderá ser momentâneo tendo em vista que ainda participará da aplicação prática dos estudos, que se dará no quinto semestre. Enquanto que a entrevistada 2 (doravante EP 2), da mesma instituição, mas que se encontra no 7º semestre, ressalta que esse preparo acontece em algumas disciplinas, que, segundo ela, são de “grande auxílio, pois preparam o acadêmico para a prática docente de forma muito clara”.

Acerca do mesmo ponto, as demais entrevistadas (doravante EF 1 e EF 2), estudantes da universidade federal, concordam que algumas disciplinas específicas realizam um preparo por meio da promoção de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Porém, EF 2 complementa, explicando que observa, no curso, a perspectiva de uma educação muito idealizada, pelo menos em termos de discurso, e constata que, infelizmente, “quando nos deparamos com a realidade na sala de aula, é bem difícil colocar em prática o que se aprende na faculdade, mas acho que a tentativa é válida e um dia conseguiremos” (trecho retirado do questionário; vide anexo).

6.2.2. Categoria II – Perspectivas das licenciandas sobre a possibilidade e a importância de o ensino de línguas ser mediado pelas TIC

Ao serem questionadas se, em algum momento do curso, os professores da graduação abordaram a importância da utilização das tecnologias no ambiente escolar, as entrevistadas se dividiram nas opiniões, pois, enquanto EP2 e EF1 responderam que sim, inclusive a primeira citou diversas propostas em que era necessário criar vídeos, utilizar retroprojetor e alguns programas de computador específicos; a segunda informante citou a disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, em que a turma precisou realizar um trabalho à distância. Todavia, o mesmo não ocorreu com EP1 e EF2, as quais comentaram não ser tratado

como prioridade o uso de TIC em contexto de ensino e aprendizagem e, portanto, esse assunto não era/tem sido ponto de discussão em aula.

Sobre a questão que se refere a como as informantes, como alunas de Letras, veem a possibilidade de o ensino de línguas ser mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, há um consenso de que se faz necessária essa inserção, mas sempre enfatizado, por parte das informantes, o empenho que o aluno e o futuro professor deverão ter para que, de fato, esses recursos auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se um consenso entre as informantes ao responderem à questão referente a como cada uma, diante de sua posição como licenciandas em estágio, vê a possibilidade de o ensino de línguas ser mediado pelas TIC. Nesse sentido, as informantes destacam a importância e a necessidade de incorporar esses recursos nos planejamentos, dizeres esses que encontram eco na citação a seguir:

a tecnologia no ambiente escolar quando utilizada da maneira correta amplia o horizonte do conhecimento do aluno, além de auxiliá-lo no estudo, pois mesmo não estando em período de aula ele poderá sanar suas dúvidas com trocas de mensagens com o professor, ademais, encontrará meios próprios para seus estudos como livros digitais e sites de apoio escolar. (trecho retirado do questionário da EP2).

6.2.3. Categoria III - Perspectivas das licenciandas sobre o curso de licenciatura propiciar ou não formação que contemple, dentre tantos aspectos teóricos, práticos, linguísticos, o ensino mediado por TIC

Nesse momento, as informantes são direcionadas para refletirem sobre a existência de alguma disciplina específica que trabalhe o ensino mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Apenas uma das entrevistas, a EP2, que se encontra no 7º semestre, diz ter participado da disciplina denominada “Letramentos digitais”, que se trata de uma disciplina optativa, que mostrava aos acadêmicos os termos técnicos sobre a internet, além de apresentar programas que poderiam utilizar em sala de aula.

6.2.4. Categoria IV – Perspectivas das licenciandas sobre sentirem-se preparadas e motivadas para inserir as tecnologias no seu fazer pedagógico

Diante do questionamento relacionado à motivação e ao preparo para o uso das TIC, as quatro informantes se referem a essa abordagem como algo de grande relevância, mas salientam que é preciso ter autonomia para fazer com que as ferramentas tecnológicas sejam didaticamente inseridas na vida dos alunos. Nessa perspectiva, uma das informantes comenta que: “nesse semestre tivemos um professor novo que começou a nos mostrar as formas de utilização da tecnologia no ensino, mas foi bem pouco e já deu para perceber como ela pode nos ajudar” (EP1).

6.2.5. Categoria V – Expectativas das licenciandas em termos de formação propiciada pelo curso de licenciatura

A partir desse questionamento, em que as alunas deveriam dissertar sobre as expectativas e, posteriormente, acerca da contemplação dessas em relação à formação propiciada pelo curso de Letras, observaram-se discursos distintos, conforme é descrito a seguir:

EP1: diz que as suas expectativas estão relacionadas com a prática e enfatiza que as mesmas começarão nos próximos semestres. Já EP2: explica que, antes de ingressar na universidade, tinha a visão de que o professor seria obrigado a ter total e absoluto conhecimento do Português, ideia essa que foi sendo desconstruída ao longo do curso, o que lhe mostrou que não existe profissional pronto, mas em constante formação.

EF1: diz ter se surpreendido a cada dia e que o curso supera as suas expectativas, sem enfatizar quais seriam elas. Por seu turno, EF2: comenta que a sua visão, ao entrar na faculdade, era uma e, quando ingressou, deparou-se com aspectos mais amplos e complexos, principalmente percebendo, no momento dos estágios, que o ato de dar aula não era tão fácil como parecia teoricamente. Todavia, reforça que as expectativas até o presente momento foram alcançadas, mas demonstra expectativa com o restante do curso, destacando que essas poderão ser melhor contempladas até o término da licenciatura, sem descrevê-las detalhadamente.

Observou-se, após a análise das questões discursivas constituintes dos questionários do estudo piloto, que essas precisariam ser revistas e ampliadas para comporem as entrevistas, para que as licenciandas fossem levadas a dissertar mais detalhadamente sobre as aulas que tiveram na graduação, bem como as suas percepções no que concerne à motivação e ao preparo para um trabalho pedagógico voltado à inserção e ao uso das ferramentas tecnológicas. Nesse

sentido, reforça-se a importância de se lançar mão de outros instrumentos de coleta de dados, tais como o Projeto Pedagógico do Curso alvo, os relatórios de estágio de regência de classe e as entrevistas com as licenciandas participantes da pesquisa, os quais serão apresentados e analisados na sequência.

6.3. Análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras – Português

Partindo-se do pressuposto de que a formação inicial do professor de línguas é o primeiro passo para que a compreensão do uso das tecnologias, foco deste estudo, seja estabelecida, um dos objetivos desta pesquisa é buscar investigar, a partir da observância do Projeto Pedagógico do Curso, como (e se) o curso de Licenciatura em Letras investigado tem inserido o uso das TIC em suas disciplinas, preparando os futuros professores para a prática de sala de aula tecnologicamente mediada.

O PPC da instituição federal investigada, referente ao curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português foi atualizado no ano de 2008 e consta no site da referida universidade. Esse documento é importante, pois, de acordo com Veiga (1995, p. 12), “ (...) vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”. Nesse viés, a autora salienta que o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Para além disso, ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A autora supramencionada acrescenta que o principal objetivo relacionado à construção do projeto pedagógico passa pela relativa autonomia da escola (e pela autonomia da universidade, em se tratando de nível superior de ensino)⁵, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Esse fato significa resgatar a escola (e a universidade)⁶ como espaço público, como um lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o PPC dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, orientando os professores no desenvolvimento de suas dinâmicas em sala de aula. Nesse sentido, “o Projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja), terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo - objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação (...)” (VEIGA, 2004, p.13).

Nessa perspectiva, a autora menciona que a instituição educativa é entendida como *espaço-tempo* de articulação entre o instituído (lei, norma, regra) e o instituinte (comunidade acadêmica ou escolar), reservado à formação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a desencadear uma reflexão coletiva. Portanto, “projetar é explicitar

⁵ Observação desta mestranda.

⁶ Idem

solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos envolvidos na universidade” (op. cit, p.24).

A esse fato, Vasconcelos (2002) reitera que projetar a instituição é tarefa dos seus agentes e não de especialistas e/ou burocratas, devendo ser um instrumento de luta e transformação educacional, disponibilizado, reconstruído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança. Ademais, acrescenta: “Quanto maior a participação na elaboração do Projeto Político⁷ Pedagógico, maior a possibilidade de que as coisas planejadas venham de fato acontecer (VASCONCELLOS, 2002, p.26).

Nessa senda, para o autor (op.cit, p.17), o PPC é o plano global da instituição. Logo, pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Dessa maneira, o PPC torna-se um importante instrumento de reflexão acerca do papel social desempenhado pela universidade, relacionando as teorias trabalhadas no decorrer do curso com as práticas de sala de aula, possibilitando a compreensão dessa relação, atrelada às possíveis inovações pedagógicas e às ações dos acadêmicos na perspectiva de novas construções e posteriores interferências no meio em que atuarão como docentes. Logo, ratifica-se que “a legitimidade de um PP está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da universidade, o que requer continuidade de ações”. (VEIGA, 2004, p. 19).

Assim, conhecer e analisar o PPC do curso em questão se torna importante para compreender como (e se) o documento aborda as tecnologias, foco deste estudo.

Ao realizar a análise documental, constatou-se que as TIC são pouco referendadas, sendo mencionadas inicialmente em uma das seções em que o foco são os Projetos de pesquisa realizados pela instituição, destacando que são desenvolvidos projetos de extensão sobre esses temas junto à comunidade onde está inserida a universidade investigada (PPC, 2008, p.16).

Ademais, no item “Integralização Curricular”, local este onde constam as disciplinas obrigatórias e optativas do curso, observou-se a presença de uma disciplina obrigatória denominada “Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa”, em que trazia em sua lista de conteúdos a serem desenvolvidos o tema: “O ensino de português e as novas

⁷ Importa esclarecer que o termo “político”, em referência ao Projeto Pedagógico de Curso tem sido omitido, inclusive nesta dissertação, pois, segundo Veiga (2004), tal vocábulo já estaria implícito/atrelado ao termo pedagógico.

tecnologias”. Essa mesma temática também é descrita nos conteúdos programáticos da disciplina optativa, intitulada “Didática em Letras”, trazendo como foco: “A prática docente frente às novas tecnologias”. Curiosamente, no entanto, as participantes desta pesquisa, atualmente egressas do curso em foco, relataram não terem participado de disciplina alguma que abordasse o uso de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de Português. Ressalva fizeram, isto sim, em relação ao ensino de Inglês, cuja abordagem também incluía a mediação de TIC como incremento das práticas pedagógicas na língua alvo. Todavia, tal oportunidade restringiu-se apenas a duas das oito informantes, as quais optaram pela dupla habilitação, ou seja, Português e Inglês e suas respectivas Literaturas, ponto este que será retomado na seção concernente à triangulação dos dados.

Conforme já mencionado, o PPC do curso ora analisado não realiza um aprofundamento sobre o assunto relacionado às tecnologias, apenas as menciona como um dos temas transversais trabalhados em alguns projetos dentro da instituição, além de o trazer como tema de discussão em uma disciplina obrigatória e outra optativa ofertadas aos graduandos. Logo, para compreender melhor como e se, de fato, é desenvolvido um trabalho voltado à inserção tecnológica no ambiente escolar, a partir de uma preparação do licenciando para tal prática, será necessário inserir outros métodos de coleta de dados, tais como os relatórios de regência de classe, que serão abordados na próxima seção, para se obter um melhor esclarecimento diante dessa questão.

6.4. Apresentação e análise dos dados oriundos dos relatórios referentes ao Estágio de Regência de Classe dos licenciandos

Os relatórios de estágio de regência de classe foram analisados no intuito de verificar se os professores em pré serviço utilizaram ou não as TIC no momento do estágio de prática docente. A análise do documento se deu a partir da solicitação desta pesquisadora aos alunos que concluíram o curso de Letras – Habilitação em Português, no ano de 2015.

Ressalta-se que, a partir deste momento, serão consideradas somente as informantes da Universidade Federal, haja vista ter-se averiguado maior disponibilidade de participação e envio dos materiais solicitados da parte dessas, no caso, o relatório de regência de classe em Língua Portuguesa. Ademais, considerou-se o fato de que, no estudo piloto, os dados oriundos das informantes da universidade privada assemelharam-se, sobremaneira, aos das licenciandas da universidade federal. Doravante, tais licenciandas serão identificadas como: (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 e L8).

6.4.1. Categoria I – Contexto em que o Estágio de Regência de Classe foi desenvolvido

Tendo em vista que os recursos tecnológicos disponíveis no local de trabalho, no caso, no âmbito escolar, possam vir a facilitar ou dificultar que o professor consiga desenvolver a sua aula utilizando-se das TIC como um diferencial no ensino, a primeira categoria situa o leitor perante o contexto educacional em que as informantes estavam inseridas no momento em que realizavam os seus estágios de Regência de Classe.

Nesse viés, leva-se em consideração a fala de Nóvoa (1999), quando explica que “(...) os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho veem-se, frequentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-lo (...). A médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor.” (p. 106). Nesse sentido, abaixo serão descritos o local, a turma e os conteúdos desenvolvidos pelas informantes durante o período de estágio.

L1 – Escola municipal de pequeno porte, tendo como público-alvo uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do turno da noite, na faixa etária dos 16 aos 44 anos. A infraestrutura e os recursos disponíveis pela escola não são mencionados. Os conteúdos

solicitados pela professora titular para serem trabalhados durante o estágio foram: substantivos e adjetivos.

L2 – Escola Municipal, de pequeno porte, tendo como público-alvo uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã. A faixa etária dos alunos não é mencionada. A infraestrutura e os recursos disponíveis pela escola também não são mencionados. Os conteúdos solicitados para serem trabalhados durante o estágio foram: gêneros textuais (carta, crônica, bula de remédio, receita de bolo, charge) e produção textual.

L3 – Escola Municipal, de pequeno porte, tendo como público-alvo uma turma de 6º ano, do turno da tarde, na faixa etária dos 11 aos 14 anos. A escola está situada no limite entre a zona urbana e a zona rural, tendo um prédio bem conservado e que comporta os três turnos de aula: manhã, tarde e noite. A direção disponibilizou uma quota de 50 cópias por mês para a estagiária reproduzir para os alunos os materiais impressos trabalhados em sala de aula. Os conteúdos solicitados para serem trabalhados durante o estágio foram: interpretação de textos verbais e visuais, mais especificamente quadrinhos em HQ.

L4 – Escola Municipal, de pequeno porte, tendo como público-alvo uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã e composta de 20 alunos. A faixa etária dos alunos, a infraestrutura e os recursos disponíveis pela escola não são mencionados. Os conteúdos solicitados para serem trabalhados durante o estágio foram: concordância nominal e verbal (sujeito simples e sujeito composto).

L5 – Escola Municipal, de pequeno porte, tendo como público-alvo uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã, composta por 15 alunos, na faixa etária entre 10 e 12 anos. A infraestrutura e os recursos disponíveis pela escola não foram mencionados. Os conteúdos solicitados para serem trabalhados durante o estágio foram: interpretação de textos (verbais e visuais) e verbos: pretérito perfeito do indicativo e presente do indicativo.

L6 – Escola Estadual, de médio porte, tendo como público-alvo uma turma do 3º ano do Ensino Médio Politécnico noturno. A escola encontra-se situada na zona nobre da região central da cidade e acolhe estudantes de diferentes bairros e de distintas classes sociais. A turma era composta por 28 alunos matriculados; no entanto, durante o período de estágio, a frequência variou entre 2 e 14 discentes. A faixa etária, a infraestrutura e os recursos disponíveis pela escola não são mencionados. Os conteúdos solicitados para serem trabalhados durante o

estágio foram: leitura e interpretação, ideias explícitas e implícitas, produção textual, denotação e conotação, ambiguidade, tipos de texto: descritivo, narrativo, dissertativo e texto dissertativo-argumentativo.

L7 – Escola Municipal, de médio porte, tendo como público-alvo uma 5ª série da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, composta por 18 alunos matriculados, mas assíduos em torno de 5, com faixa etária variando de 16 a 44 anos. A infraestrutura e os recursos disponíveis pela escola não são mencionados. Os conteúdos solicitados para serem trabalhados durante o estágio foram: ler e interpretar de forma crítica, diferentes tipos de textos e gêneros textuais.

L8 – Escola Municipal, de médio porte, tendo como público-alvo um 8º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã. A faixa etária, a infraestrutura e os recursos disponíveis pela escola não são mencionados. Os conteúdos solicitados para serem trabalhados durante o estágio foram: sinais de pontuação e verbos.

Após a análise dos relatórios, constatou-se que alguns dos itens considerados importantes para serem abordados, contextualizando a instituição onde o estágio de regência de classe foi realizado, não foram contemplados, tendo em vista que informações, tais como infraestrutura e faixa etária não constavam na maioria das descrições. Todavia, parte-se do pressuposto de que as estagiárias, por serem orientadas a realizarem o estágio de regência no mesmo local em que realizaram os estágios anteriores, no caso, o de observação e o de intervenção, tenham contemplado tais itens em escritas anteriores. Desse modo, reforça-se a importância de, além da realização da análise documental, sejam realizadas entrevistas com as licenciandas, para compreender mais detalhadamente os recursos disponíveis e o contexto escolar em que os planejamentos foram executados.

6.4.2. Categoria II –Utilização ou não das TIC nos planejamentos das aulas ministradas no Estágio de Regência de Classe

Ao analisar os planejamentos e o relato das experiências obtidas a partir da prática docente, observou-se que, das oito informantes participantes da pesquisa, somente três usaram ou mencionaram, em algum momento de seu relato, as TIC como um recurso de suas aulas, sendo elas: L1, L6 e L7. As demais ficaram restritas à promoção de atividades orais, bem como discussões e exercícios referentes à leitura e interpretação de textos impressos, sob uma perspectiva mais tradicional da língua, utilizando os materiais para o desenvolvimento de atividades que envolvessem o uso da gramática.

Quanto ao planejamento que envolvesse o uso das TIC, a licencianda 1 (L1) utilizou postagens retiradas da rede social *facebook*, mais especificamente charges, para atrair a atenção dos seus alunos para a importância da reflexão atrelada à interpretação de textos, pois, conforme menciona, “notei que realmente eles (alunos) têm muita dificuldade na interpretação, concentram-se pouco na leitura, leem muito superficialmente” (Vide anexo 15, página 167). A informante mencionou, na sua autoavaliação, que percebeu que, apesar das dificuldades encontradas para interpretar os textos, os alunos estavam interessados na proposta, pois riam e comentavam as suas percepções.

Além das postagens, L1 trabalhou com uma letra de música e um vídeo para ilustrar e realizar o fechamento da atividade interpretativa. Após a aplicação da proposta, a estagiária verificou que os alunos gostaram de assistir ao vídeo, o que para ela tornou-se um incentivo a mais para a aula de língua materna.

Nessa mesma perspectiva, a licencianda 6 (L6), para aprofundar o conteúdo gramatical e motivar os alunos na realização da leitura de um texto do gênero crônica, realizou questionamentos e debateu sobre a questão relacionada à privacidade existente ou não ao se utilizar uma rede social, tal como o *facebook*. Logo, notícias foram inseridas na discussão para que houvesse embasamento perante os comentários tecidos.

Ao observar o contexto em que estava inserida, no caso, uma turma de EJA no período noturno, tendo como público-alvo alunos que trabalhavam durante o dia e, por consequência, faltavam muito às aulas, a licencianda, a partir do uso tecnológico, buscou uma aproximação com esses estudantes, criando um grupo via *facebook* para que pudessem, nesse espaço, postar os conteúdos trabalhados em sala de aula, além da possibilidade de tirar dúvidas e compartilhar ideias. Com essa iniciativa, a informante buscava motivá-los para que pudessem acompanhar os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula,

possibilitando que se sentissem inseridos naquele contexto e incentivados a não terem tantas faltas. Porém, ao não obter um retorno dos alunos, pois, além de não comparecerem às aulas, não acessavam os materiais que estavam online, fez com que a estagiária se frustrasse com a proposta.

Já a licencianda 7 (L7) mencionou em seu planejamento que realizaria uma atividade que envolvesse a utilização de um vídeo sobre leitura. No entanto, no momento do desenvolvimento de suas atividades, ocorreu um evento organizado pela equipe diretiva da escola, o que fez com que o seu planejamento fosse modificado.

Após analisar os planejamentos, a partir das descrições das licenciandas, e detalhar as atividades em que o uso das TIC foi mencionado (ainda que de forma não efetiva), observou-se uma utilização muito superficial dos recursos, que se restringiu em comentários, textos impressos e a utilização de vídeos. Todavia, Moran (2007) afirma que, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (p. 12).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se realizar um aprofundamento das questões até o presente momento relatadas, a partir da coleta de dados, por meio das entrevistas. Os dizeres das alunas serão analisados a partir de uma triangulação de dados realizada, levando-se também em consideração os questionários aplicados durante a etapa piloto e os relatórios de Regência de classe disponibilizados pelas mesmas. A triangulação servirá de suporte para que discussões acerca da utilização ou não das TIC possam ser realizadas, considerando a preparação das licenciandas em relação aos recursos disponíveis, observando-se, por conseguinte, possíveis incongruências entre os dizeres e a prática relatada nos relatórios.

6.5. Análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas com as licenciandas

6.5.1. Categoria I – Expectativas em relação às práticas proporcionadas pelo Estágio de Regência de Classe (ERC)

Ao analisar as respostas atribuídas à primeira categoria, relacionadas às expectativas quanto ao estágio de regência de classe, a maioria das licenciandas comentou que já conhecia as escolas em que realizariam a prática, por terem feito os estágios anteriores (isto é, observação e intervenção) nesses locais. Devido a esse fato, as futuras professoras se sentiam mais seguras para a realização desse estágio, pois já obtinham conhecimento sobre a organização escolar e já tinham estabelecido contato com os professores e os alunos, podendo, então, organizar os planejamentos pensando nesse público específico.

Nessa senda, Pimenta e Lima (2012, p.63) destacam que o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. Dessa forma, o objetivo dessa prática é a aproximação do licenciando à realidade escolar, para que ele possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá e obtendo informações e trocas de experiências. Logo, não obstante as expectativas existirem, por ser tratar de um momento de avaliação, por meio da captura dos discursos das estagiárias, percebe-se que a ansiedade foi sendo amenizada em razão de já conhecerem o contexto em que desenvolveram as práticas de estágio.

Nessa direção, destaca-se aqui a colocação de L3:

Eu não encontrei dificuldades no período de estágio, pois como eu já conhecia o ambiente, eu já fui com um trabalho adequado *pra* desenvolver a atividade *né*, já conhecia o espaço e já fui preparado *pra* tudo que estava ali, pra tudo que vinha a meu encontro. (Anexo 17, p. 173)

Ainda de acordo com Pimenta e Lima (2012) “um dos primeiros impactos (relacionados à prática de estágio) é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece” (p.103), o que pode ser observado na citação de L5.

As expectativas que eu tinha era perceber como era realmente a realidade da sala de aula e perceber o que realmente acontece e quais são as dificuldades que me aguardariam pós formatura *né* porque a *gente* vê tudo bonitinho da sala de aula, o que deve fazer e o que não deve fazer, mas na prática é diferente. Então, eu esperava que com a ajuda da orientadora, no estágio de regência, ela pudesse me dar dicas, caso acontecesse alguma dificuldade (...) (Anexo 19, p. 178)

Dificuldades e dúvidas similares às relatadas por L5 emergem nesse período em que o estagiário se aproxima da realidade das escolas e se vê impelido a colocar em prática os

ensinamentos que obteve durante o curso. Logo, para a realização dessa prática, esse precisa ter o acompanhamento de um professor orientador que o auxilia na construção dos planejamentos e no esclarecimento de dúvidas que irão surgindo em seu percurso.

A partir dessa constatação, é na realização e acompanhamento dos estágios que caberá aos orientadores questionar o seu aluno sobre as práticas vivenciadas no ambiente escolar, ou seja, “é preciso que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Nesse viés, a licencianda 1 destaca esse importante papel diante da construção dos planejamentos, salientando que a sua professora orientadora utilizava um método visual que a possibilitou perceber claramente o que precisava melhorar em seus planos, destacando, com canetas coloridas, as atividades que estavam boas e satisfatórias e, principalmente, o que precisava ser melhorado. Essa metodologia, por mais simples que pareça, fez com que a informante tivesse clareza quanto as suas dificuldades, levando a superá-las, a partir de reformulações e adaptações em suas atividades, conduzindo-a, de fato, a aprender a construir uma aula bem elaborada e com objetivos claros.

6.5.2. Categoria II – Perspectivas quanto às dificuldades encontradas durante o período de ERC

É notório que o estágio de regência de classe, por ser um momento prático e de avaliação, em que o estudante se coloca na posição de ser professor, a insegurança surge como um sentimento comum entre os licenciandos, pois estes começam a lidar com as dificuldades reais que uma sala de aula impõe.

Pimenta e Gonçalves (apud PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45) “consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” [...]. As autoras defendem “uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade”. Desse modo, é a partir das dificuldades que os alunos refletem sobre o seu fazer e que repensam outros caminhos de abordagem do conteúdo, adaptando-o de acordo com o contexto em que estão inseridos em um processo de ação-reflexão, diálogo e intervenção.

Felizmente, diferentemente do que é esperado, a maioria das licenciandas destacou, nos seus relatos, que não tiveram muitas dificuldades ao serem inseridas no contexto de sala de

aula, por já conhecerem a organização escolar e os alunos com os quais iriam trabalhar, como fora mencionado anteriormente.

Porém, algumas informantes encontraram determinadas dificuldades que precisaram ser refletidas durante conversas com as suas orientadoras e discussões com os colegas, tais como: a licencianda 5, que destaca a dificuldade em trabalhar com os alunos de uma forma diferente da professora titular da turma. A modificação na forma do direcionamento das suas aulas, a partir de diálogos e discussões, trouxe um estranhamento aos alunos, que estavam acostumados a receber os exercícios, realizá-los por escrito e, logo após, serem corrigidos no quadro, sem abertura para questionamentos e tomada de posições.

Portanto, ao trabalhar de forma interacional, a turma questionava seguidamente a estagiária quanto à validade da atividade que estava sendo realizada e sobre como iriam ficar somente “conversando” em sala de aula. Essas atitudes mostram o quanto os alunos ainda estavam direcionados a um ensino mais tradicional em relação ao trabalho com o Português. Já as licenciandas L6 e L7 encontraram dificuldades devido às frequentes faltas dos alunos. Esse fato ocorreu, pois, as graduandas estavam diante de um público mais velho, que já estavam inseridos no mercado de trabalho e que, ao ingressarem no EJA, no período noturno, obtiveram uma oportunidade de retornar aos estudos. Porém, ao tentar conciliar os estudos, o trabalho e a família, muitos acabavam não comparecendo às aulas e, com isso, a cada novo encontro era necessário retomar o que havia sido trabalhado no anterior para que todos pudessem acompanhar o desenvolvimento das atividades, o que tornava o processo mais lento e, para alguns, repetitivo.

Importa sublinhar que, por estranho que possa parecer, até esse momento, nenhuma das licenciandas em estágio mencionou ter enfrentado dificuldades em relação a aspectos tecnológicos durante o estágio de regência de classe.

6.5.3. Categoria III – Perspectivas quanto ao uso das tecnologias no contexto de sala de aula

Ao ser abordada a inserção tecnológica no ambiente de sala de aula, todas as informantes concordaram que a sua utilização se torna positiva a partir do momento que o professor traz para a escola a realidade que está sendo vivenciada pelos alunos em seu dia a dia. Essa percepção se dá devido ao fato de que a sociedade se tornou informatizada e a escola não pode ficar à parte, mas deve aproveitar desses recursos para trabalhar atividades voltadas ao ensino-aprendizagem.

A inserção das TIC no ambiente educacional proporciona o contato dos alunos com as mídias de forma distinta das que conhece, no caso, como lazer, verificando as possibilidades que elas propiciam ao ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Pimenta (1999) comenta que, no entanto, não basta se expor aos meios de informação para adquiri-las, logo “(...) a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (p.23).

Ao questionar as licenciandas sobre a inserção das TIC em seu estágio, ensejou-se obter informações referentes a como elas percebem esse uso e se conseguiram aplicar esse conhecimento na prática de sala de aula, pois “ela (a tecnologia) somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que, no caso, serão de aprendizagem “ (PIMENTA, 1999, p. 144).

L1 destaca que, hoje em dia, todos os alunos têm acesso às redes sociais e que naquele espaço eles estão interagindo, compartilhando, publicando, mas ressalta que nem sempre eles têm plena convicção sobre o significado de suas postagens, e isso ela percebeu ao trabalhar com a interpretação textual em sala de aula. Já L2 reforça a importância do uso das TIC, pois, para ela, algumas práticas, tais como copiar do quadro, tornaram-se obsoletas e desinteressantes, já que os alunos têm a sua disposição acesso a muitas informações em frações de segundos a partir do uso de seus celulares, onde inclusive conseguem “fabricar conteúdos, estudar e aprender” (anexo 16, p. 171).

Nesse viés, L6 menciona a utilização de vídeos curtos como um dos recursos que poderiam ser explorados, sendo complementada por L7, que aborda as TIC como um elemento motivacional para as aulas, já que estão presentes na vida do aluno e que não deverão ser excluídas do contexto educacional.

Todavia, L3 comenta sobre a importância de a escola abrir mais espaço para o uso das tecnologias, tendo em vista que algumas instituições ainda as veem como algo proibitivo ou passível de punição. L5 complementa contando uma de suas experiências em sala, pois os alunos se surpreenderam no momento em que ela solicitou para que pesquisassem o significado de uma palavra sobre a qual estavam com dúvidas na internet, já que eles estavam acostumados a serem repreendidos quando utilizavam o celular em sala.

Nessa mesma linha, L4 destaca que é importante a inserção tecnológica, mas que, antes disso, deveria ocorrer uma reformulação nas escolas, por não haver recursos disponíveis e não ter capacitação dos professores, acrescentando que não adianta ter as ferramentas se o professor não as sabe utilizar. Por fim, L8 destaca que vê a necessidade da inserção a partir do momento em que ela se coloca como aluna de uma pós-graduação e sente a necessidade de realizar pesquisas, inclusive, durante as aulas, fazendo uso de algumas ferramentas tecnológicas. Desse modo, a mesma ressalta que é necessária uma atualização do professor para que este saiba como lidar com esses recursos de forma produtiva em suas aulas.

Sobre a atualização docente, Pimenta (1999) complementa que é de suma importância que o professor saiba o que exatamente deseja ensinar e para isso recorra, além dos livros, ao mundo digital que produz informações instantâneas aos acontecimentos e que deixa nossos alunos em constante conexão com os fatos que estão acontecendo no mundo. Logo, “essa informação (a partir das tecnologias) deverá ser processada pelo professor que ensinará como deverá ser feita a leitura crítica dos fatos e sua aplicação social. Os vários saberes deverão ser transmitidos em sua amplitude e exatidão, levando os alunos a os reciclarem e transformarem para o seu próprio benefício” (p. 36). Por conseguinte, o professor, ao mediar o ensino, torna-se uma *ponte* entre o aluno e o conhecimento (MASETTO, 2012).

6.5.4. Categoria IV – Motivações que ocorreram no período da graduação, para que, no estágio, as TIC fossem inseridas nos planejamentos

Quando questionadas sobre o preparo dado pelo curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, para o uso das TIC, as licenciandas foram unânimes ao dizerem que não existe uma disciplina específica no curso em que os alunos são preparados para essa inserção em sala de aula.

De acordo com Behrens, “espera-se que os docentes universitários possam contemplar dois polos em suas práticas pedagógicas: formar para a cidadania como sujeito histórico e

transformador da sociedade, e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo. (...) (2012, p.72). Tendo em vista esse dizer, supõe-se que a universidade já está (ou deveria estar) adaptada para trabalhar com situações de aprendizagens com uma formação humanística compatível com as exigências do mundo contemporâneo.

Logo, os dizeres das licenciandas são importantes para verificar como ocorre essa situação na prática de sala de aula. Para ilustrar, L1 explica que os professores universitários até utilizam o *datashow* como um dos principais recursos para apresentar os conteúdos, mas que essa utilização se restringe a leituras, com em um ensino bem “tradicional”, mesmo que o discurso seja de que é necessário sair do tradicional e conferir importância ao inovar.

Já L2 explica que, por ter ingressado em um curso de Programação visual, mesmo não o tendo concluído, buscou utilizar os ensinamentos obtidos, primeiramente lá, para a Licenciatura. Todavia, por ter mais conhecimento sobre as TIC, ao apresentar trabalhos na universidade, utilizava-se desses recursos para enriquecer as suas explicações, além de ainda conseguir auxiliar alguns colegas que não sabiam como realizar esse uso.

Porém, observa-se que esse conhecimento se deu antes de ingressar no curso de Letras, e através do seu discurso, observa-se que, na licenciatura, a mesma não teve oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos, pois as TIC não foram efetivamente trabalhadas e nem passaram nenhuma disciplina. A licencianda apenas destaca que se lembra de uma de suas professoras que utilizava muito a televisão para “passar” os conteúdos estudados, os textos através de slides, mas, sendo uma utilização bem singular e sem fins de ensinar pedagogicamente a utilização dessas ferramentas.

Já L3, L5, L7 e L8 salientaram que aprenderam a lidar com os recursos tecnológicos com o uso em seu dia a dia e que, a partir da necessidade, inclusive enquanto alunas, buscaram mais qualificação e conhecer novas ferramentas para aplicar em sala de aula. Porém, L5 e L7 complementam que, além da busca particular, ainda encontraram incentivo para realizar esse trabalho voltado ao uso das TIC na disciplina de Língua Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, em que as leituras, discussões e os projetos eram voltados para esse uso. L5 justifica que o professor da referida disciplina era provocativo quanto ao tema, o que a motivou, inclusive, a participar posteriormente de um grupo de pesquisa para trabalhar com o idioma.

Na mesma direção, L6 também menciona a disciplina de Língua Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, destacando que esta lhe deu oportunidade de conhecer e aprender a lidar com ferramentas de áudio, com a utilização da plataforma moodle, a fazer/montar blogs e páginas da internet, por exemplo. Porém, esse mesmo fato não ocorreu na disciplina de

Linguística Aplicada ao Ensino de Português, ocorrendo apenas discussões ressaltando a importância da adaptação dos conteúdos de acordo com o público-alvo, no caso, alunos que estão imersos no universo tecnológico, mas nenhuma atividade prática.

L4, ao responder essa questão, realiza uma crítica à forma como as tecnologias eram abordadas na graduação, pois salienta que, ao mesmo tempo em que os professores permitiam, e muitas vezes incentivavam a utilização, percebia-se certo receio a partir dos discursos que alguns proferiam, em que solicitavam, por exemplo, que os trabalhos fossem impressos e não online, e quando pediam resumos escritos à mão. Esse posicionamento ela atrela aos professores mais velhos e que não estavam familiarizados com as TIC, percebendo-as ainda como lazer e não voltadas ao estudo ou à aprendizagem.

Esses dizeres vêm ao encontro do que Lira (2016) comenta sobre esse novo tipo de escola, que “deverá treinar os seus professores para o domínio técnico do uso do computador a partir de uma mudança de mentalidade, para que se possa ter uma educação de qualidade na sociedade da informação” (p.60).

6.5.5. Categoria V – Utilização ou não, pelas licenciandas, das TIC no contexto de sala de aula durante o período de ERC

Das oito informantes, somente duas utilizaram algum recurso tecnológico (digital) em sua prática de estágio de regência de classe. Desse modo, ao serem questionadas sobre essa inserção, já que anteriormente tinham destacado a sua relevância para o ensino e aprendizagem, a principal justificativa para o não uso foi o de a escola não disponibilizar de recursos e esse fato se tornar um empecilho para o desenvolvimento desse trabalho.

Nessa concepção, Lira salienta que “a escola, como parte integrante dessa sociedade, com a preocupação em formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis pelo seu aprendizado, tem de se adaptar a esse novo ambiente, criando mecanismos didático-pedagógicos que favoreçam o aprendizado de forma dinâmica e contínua” (p.62). Ainda, segundo o autor, essas mudanças sociais refletem na educação, pois modificam a concepção de professor, de estudante, de escola, como também, de ambientes universitários e acadêmicos em geral.

Ademais, a falta de incentivo e de recursos também foi destacada por L3, sendo novamente uma justificativa para a não utilização das TIC no período de estágio. Todavia, a mesma aponta para o uso de tais tecnologias no planejamento de suas aulas, o que a auxiliou na busca de materiais, tais como textos.

Já L8 comenta que nem pensou na possibilidade de inserir as TIC durante as suas aulas. A falta de incentivo e de experiência são destacados pela mesma como uma justificativa para a sua não utilização, explicando que na universidade não teve preparo para tal prática, pois seu ensino de línguas sempre foi voltado para o tradicional, para o estudo da gramática.

Tal fato a levou a repetir essa prática durante o seu estágio, inclusive, incentivada pela sua orientadora, que baseava as suas pesquisas levando em consideração o ensino gramatical. Mas, o interessante é que, a partir de seu discurso, percebe-se que os professores da universidade reconhecem a importância de uma mudança de postura e metodologias, pois destaca que várias discussões são realizadas referentes à importância de se ter a inserção e adaptação das práticas, porém reforça que esse discurso não procede, na prática, como algo que promova a mudança.

Diferentemente das licenciandas anteriores, L1 e L6 inseriram pelo menos um dos recursos tecnológicos disponíveis. A primeira retirou das redes sociais alguns textos para trabalhar com os alunos em sala de aula, tais como charges e postagens, além de um vídeo relacionado ao conteúdo que estava sendo abordado.

Já a segunda licencianda mencionada (L6) trabalhou com uma música, justificando que não teve tempo para trabalhar com outras ferramentas. A mesma ainda mencionou que, devido ao grande número de faltas dos alunos, criou um grupo na rede social *facebook* para que, ao término de cada aula, pudesse postar o que foi trabalhado naquele dia. Essa iniciativa ocorreu no intuito de possibilitar que todos os alunos tivessem acesso aos materiais e que, nos próximos encontros, soubessem sobre o que foi desenvolvido em sala de aula, motivando-os para que conseguissem acompanhar o restante da turma. Porém, a sua proposta não foi produtiva pelo fato de os alunos não acessarem os materiais, tornando-se uma experiência frustrada.

De acordo com Lira (2016, p. 63), os alunos, nesse início de século, já dominam as ferramentas da web e navegam nas várias redes sociais e sites de busca, com desenvoltura, daí a importância de se formar grupos virtuais, a fim de se criar uma conexão acadêmica para troca de informações, novas descobertas científicas, retirada de dúvidas, enfim, tudo aquilo que possa facilitar uma aprendizagem mais significativa e sua aplicação social. Nesse caso, mesmo a experiência de L6 ter sido frustrada, foi importante para refletir sobre como incentivar os alunos a começarem a aproveitar esses recursos para o seu benefício, favorecendo, de forma dinâmica e contínua, a sua aprendizagem.

6.5.6. Categoria VI – Perspectivas quanto à necessidade de inserir as TIC durante a realização do estágio

Mesmo a maioria das licenciandas não tendo inserido as TIC no seu planejamento, essa inserção pode se tornar necessária ao longo do processo, em que o estagiário estará mais acostumado com o contexto e conhecedor da metodologia adotada, levando-o a adaptar os planos à realidade vivenciada pelo seu público-alvo. Porém, alguns professores, mesmo percebendo essa necessidade, não conseguem realizar esse uso devido à falta de recursos disponíveis no ambiente escolar, o que os impossibilita de levar a cabo as propostas planejadas.

Esta falta de recursos foi mencionada por L2, que, ao trabalhar com gêneros textuais, durante o seu período de estágio, gostaria de ter incrementado as suas aulas com o uso das tecnologias, tendo em vista reconhecer que o ensino poderia ter se tornado mais produtivo e significativo. Essa necessidade de inserção surgiu no momento em que a licencianda, ao solicitar uma produção textual por escrito, foi questionada por uma aluna sobre o seu conhecimento diante do aplicativo Whattpad, que é um recurso de escrita de textos online, mostrando que, naquele espaço, ela e alguns de seus colegas produziam, liam e interagiam realizando comentários sobre os textos, o que em sala acabava não ocorrendo com tanta frequência e facilidade.

No exemplo acima descrito, percebe-se que os alunos estão imersos nesse contexto informatizado e que se interessam por esse tipo de atividade, criando autonomia diante de situações que poderiam ser exploradas pela escola.

Outrora, L5 justifica que não utilizou as TIC em seu estágio, mas também comenta que, no momento de solicitar uma produção textual por escrito aos seus alunos, percebeu que alguns se destacavam por possuir um vocabulário diferente dos demais e uma estrutura gramatical bem organizada. Após conversar com esses alunos sobre as suas produções, a licencianda descobriu que eles buscavam na internet, mais especificamente, nos *fanfictions* (que são releituras de obras de ficção realizadas por jovens e adultos em sites e blogs, sem caráter comercial ou lucrativo), um incentivo para realizar as suas leituras e escritas.

Os exemplos acima mencionados vêm ao encontro do que Moran (2012) explica sobre a utilização das tecnologias, ao comentar que “a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos” (p.53).

Diferentemente das licenciandas anteriormente mencionadas, L8 destaca que nem pensou na possibilidade de trabalhar com as TIC, por estar voltada a um ensino tradicional da língua e por sua inexperiência dentro de uma sala de aula. Assim, constata que, por ter sido uma aluna direcionada para o uso do caderno e do quadro, como recursos principais de aprendizagem, ela nem percebeu se os alunos teriam um melhor aproveitamento e motivação com a ocorrência dessa inserção.

6.5.7. Categoria VII – Recursos tecnológicos disponíveis no ambiente escolar em que o estágio de Regência de Classe foi realizado

Além de o professor estar disposto a realizar atividades mediadas pelo uso das TIC, é importante que a escola disponibilize recursos para que o trabalho ocorra, porém sabe-se que essa não é a realidade de muitas das instituições brasileiras, que carecem de infraestrutura e de instrumentos adequados, fato este que pode obstar o trabalho de muitos docentes.

Nesse viés, Esteve (1999) comenta que a falta de material didático necessário e de recursos para adquiri-los limita os professores no desempenho de uma renovação pedagógica. Assim, argumenta que “muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades exigem” (p.105), concluindo que essa situação, a médio prazo, provoca a inibição do professor frente às mudanças.

Esse fato, referendado por Esteve (op. cit.), também é observado na fala das licenciandas a seguir.

L1 não tinha esses materiais disponíveis, pois, mesmo a escola tendo uma sala de informática, esta se encontrava sempre trancada, estando disponível apenas para uso do professor específico de informática. Diante desse contexto, a graduanda, como possuía um grupo pequeno de alunos, encontrou no seu notebook a solução para que o seu trabalho fosse realizado.

Da mesma forma, L6 que, mesmo conseguindo trabalhar com uma música, menciona, assim como as demais informantes, a dificuldade que encontrou para utilizar as TIC, devido ao fato de a escola onde estagiou não possuir recursos midiáticos disponíveis e acessíveis a todos os professores, pois a sala de informática e o datashow eram agendados e, por serem poucos, não estavam ao alcance de todos que os desejavam utilizar.

Nessa mesma perspectiva, L7 conta que precisou modificar o seu projeto de estágio após conhecer a realidade da escola em que iria trabalhar, por essa não ter os recursos midiáticos, tais como o aparelho de som, disponíveis. A estagiária reconhece que as aulas seriam muito mais atrativas e que, de repente, o número de alunos faltosos diminuiria por meio da utilização de estratégias como a música para motivá-los.

Diante desse contexto de falta de recursos, Moran (2012) comenta que a lacuna existente entre os que tinham acesso ou não a computadores e redes vai ampliar-se cada vez mais devido à eclosão tecnológica vivenciada atualmente. Segundo o autor, poderá ser criado, inclusive, um grande “abismo tecnológico” entre alunos e professores que usam ou não os meios digitais para todo e qualquer fim, pois “essas novas maneiras de pensar e agir das atuais gerações digitais já influenciam e ainda vão influenciar bem mais o futuro dos professores, das escolas e da educação e será preciso a ampliação de políticas públicas efetivas que propiciem a inclusão digital de todos os cidadãos”. (p.58). Importa sublinhar, é claro, que parte do avanço a que se referiu Moran como perspectiva futura tem-se feito sentir nos últimos anos, considerando a época de sua escrita (isto é, 2012). Lamentavelmente, no entanto, políticas públicas que propiciem a inclusão digital de todos não têm caminhado na mesma velocidade do avanço tecnológico.

Dessa maneira, frisando o que já foi mencionado, além da infraestrutura e do ambiente escolar propícios, é fundamental o professor estar qualificado para compreender e atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem, inserindo as TIC no contexto de sala de aula como incremento de sua prática.

6.5.8. Categoria VIII – Perspectivas/expectativas quanto à utilização dos recursos tecnológicos após o período de estágio

As informantes foram unânimes ao discorrerem sobre a importância de se realizar um trabalho com as TIC durante o estágio e, principalmente, dando-lhe continuidade após a conclusão do curso, tendo em vista o valor emergente que se configura a partir de um público cada vez mais conectado e exigente, no que se refere ao uso das ferramentas midiáticas.

Dessa forma, as mesmas compreendem que esses recursos fazem parte da vida dos alunos e que a escola não pode ignorá-los, e sim, tentar inseri-los na sua prática. Considerando, desse modo, que “a aquisição da informação e dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados,

a relacioná-los, a contextualizá-los”. (MORAN, 2012, p.30).

Nesse sentido, é o professor que dará o direcionamento necessário para que a prática ocorra, possibilitando que os alunos estejam em contato com diferentes formas e possibilidades de trabalhar com as TIC, tendo criticidade diante de tantas informações, motivando-os a selecionar somente o que for mais importante para a sua aprendizagem.

Nessa senda, L7 complementa, destacando que uma aula bem planejada e com objetivos claros torna o ensino diferenciado, mas salienta que se precisa ter um bom preparo por parte do professor para que não sejam utilizados apenas 5 minutos, dentro dos 50 minutos de aula. Além do tempo, é importante deixar claro para a turma os motivos pelos quais estão utilizando tais ferramentas para que essas sejam valorizadas dentro da aprendizagem e não se tornem um elemento dispersivo ao aluno.

Em síntese, L6 relata que, após a sua formação no curso de Letras, e ao ingressar no mundo do trabalho, viu-se diante de uma realidade que exigia que o trabalho com as TIC tivesse continuidade. Para atrair os alunos para os conteúdos estudados, a mesma expõe que incluiu nos seus planejamentos atividades a partir do uso de aplicativos com jogos. Porém, mesmo lidando com um público alvo conectado e que utiliza as ferramentas tecnológicas com frequência, ela percebe que os jovens ainda possuem dificuldades para manterem o foco e utilizarem esses recursos para, de fato, aprenderem e obterem conhecimentos. Essa dispersão é explicada por Moran (2012) ao relatar que

os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente (...) é fácil perder tempo com informações pouco significativas, ficando na periferia dos assuntos, sem aprofundá-los, sem integrá-los num paradigma consistente. O conhecimento se dá no filtrar, no selecionar, no comparar, no avaliar, no sintetizar, no contextualizar o que é mais relevante, significativo. (p.61)

Nesse caso, o conhecimento do professor diante das TIC é destacado pela informante, justificando que se este não domina determinada ferramenta que será utilizada em sala de aula, talvez aquela prática não seja produtiva: “então eu acho que sempre tem que ter um direcionamento, um planejamento, tem que ter uma proposta, para levar uma atividade tem que ter um fim” (ver Anexo). Logo, “a navegação precisa de bom-senso, gosto estético e intuição. Bom-senso para não se deter, diante de tantas possibilidades, em todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes. (...)” (MORAN, 2012, p. 51).

6.5.9. Categoria IX–Perspectivas quanto ao uso das TIC como um possível diferencial para a aprendizagem dos alunos no ensino de línguas

Interessante que, nessa categoria, a maioria das graduandas mencionou a importância e a utilização dos recursos tecnológicos no contexto das aulas de línguas estrangeiras, não ocorrendo o mesmo ao mencionar o uso no trabalho com a língua materna.

Nesse viés, L5 comenta que, no seu estágio de regência de classe em Língua Inglesa, que foi anterior ao de Português, ela realizou todo o seu planejamento voltado ao uso das TIC, em que os alunos teriam, a partir de objetos de aprendizagem produzidos pela própria estagiária, a oportunidade de desenvolverem habilidades e de trabalharem com os conteúdos solicitados pelo programa de uma forma interativa e motivacional. A informante comenta que essa atividade foi extraclasse devido à baixa carga horária e que serviu de feedback para que ela realizasse o acompanhamento da aprendizagem de cada aluno.

Ao ser questionada sobre essa mesma utilização, mas na língua materna, L5 mencionou que o contexto escolar de um estágio era distinto do outro e que não possuía os recursos necessários para que o trabalho pudesse ser realizado, impossibilitando essa prática.

Na mesma perspectiva, L6 discorre sobre o quanto que o ensino de língua materna ainda é voltado para o viés tradicional, levando em consideração a gramática como principal elemento construtor da aprendizagem. A licencianda comenta que se utilizam mais as TIC na língua estrangeira por serem poucas aulas e, assim, os graduandos recebem orientações para que sejam mais lúdicas e tecnologicamente mediadas.

O mesmo, segundo a informante, não ocorre no estágio de Português, pois os conteúdos programáticos são mais voltados ao ensino da língua a partir da perspectiva gramatical. A licencianda complementa que: “(...) acredito que dentro da própria faculdade, que aprender uma língua estrangeira, o professor vai introduzir mais vídeos na sua aula para tornar mais dinâmica (...) trabalhar com outras coisas que, às vezes, o pessoal da Língua Portuguesa não trabalha, parece que é tudo mais fechado, mais duro mesmo”. (Anexo 20, p. 185).

A partir dos dizeres das licenciandas, observou-se que alguns professores universitários, em disciplinas que enfocam o estudo da língua estrangeira, realizaram trabalhos voltados à motivação e preparação dos sujeitos informantes para o uso das tecnologias digitais como um recurso para incrementar o estudo do idioma. Em contrapartida, de acordo com as informantes, o mesmo não ocorreu em disciplinas que envolvem o estudo da língua materna.

Nessa perspectiva, Marinho e Lobato (2008) argumentam:

É evidente que, se os cursos tiverem como [...] estratégia levar o computador a todas [ou praticamente todas] disciplinas das licenciaturas, fazendo com que esse recurso permeasse a formação inicial do professor, possivelmente teria maior eficácia já que possibilitaria o desenvolvimento de uma competência para o uso educacional das tecnologias digitais através de sua efetiva incorporação nas várias instâncias e momentos da formação do educador (...) (p. 35)

Em síntese, as autoras sugerem que as TIC sejam trabalhadas perpassando diversas disciplinas da grade curricular, para que o discente tenha contato com diferentes ferramentas tecnológicas, possibilitando, por conseguinte, ampliar sua gama de possibilidades em relação ao entendimento e uso desses recursos, adaptando-os para o contexto escolar e usufruindo desses como ferramentas pedagógicas.

6.5.9. Categoria X – Percepções das licenciandas quanto a sua atuação em sala de aula durante o período de estágio de Regência de classe, no que se refere ao uso das TIC

A maioria das licenciandas menciona que, após concluir o estágio e ao realizar um curso ou uma pós-graduação em que as tecnologias foram mencionadas, começaram a compreender melhor como deve ocorrer a utilização das TIC no contexto educacional. Essa reflexão as levou a perceber o quanto poderiam ter aproveitado melhor os recursos tecnológicos disponíveis no seu período de estágio e que, pela falta de oportunidade e orientação, acabaram não realizando.

L1 destaca que se sente satisfeita com a realização do estágio, mas lamenta por este ter sido o último, pois, se tivesse sido o primeiro, acredita que os anteriores teriam sido muito melhores. Esse fato se dá, pois, ao ser questionada sobre a forma como foi motivada a inserir no estágio as TIC, a mesma menciona que, por ter participado de um seminário em uma outra universidade, no último semestre da faculdade, essa despertou o seu interesse pelas TIC e que, uma vez motivada, buscou recursos diversificados para aplicá-los com os seus alunos durante as aulas.

Nessa senda, cita-se Sacristán (2000, p.238), que justifica a importância e a relevância de um trabalho voltado à inovação curricular a partir da inserção das TIC, tendo em vista que propor inovações pedagógicas aos professores é remover a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, já que, em geral, não se trata de simples substituições metodológicas, mas de importantes alterações que devem ser vistas dentro da complexidade dos encargos da função do professor e de acordo com suas possibilidades e

obrigações de trabalho. Dessa forma, é possível o professor se transformar em um estimulador do aprendizado do aluno, despertando nele a curiosidade em conhecer, em pesquisar, buscando a informação mais significativa ao aluno, no intuito de motivá-lo para o estudo e a importância de se trabalhar a língua materna em sala de aula.

Pimenta e Lima (2012) complementam que “o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (p. 67). Nesta perspectiva, a licencianda L1 teve a possibilidade de, a partir da participação em um curso, mesmo que em curto prazo, ter o contato com diferentes recursos midiáticos, e esse fato foi suficiente para motivá-la a trazer essa experiência para o seu contexto de sala de aula.

Em contrapartida, outra participante, isto é, L2, não utilizou as TIC durante o seu estágio e isso lhe causou um sentimento de déficit, pois justifica que: “eu recém (tinha) saído da graduação e eu não conhecia nada e na pós que tem uma disciplina que é direcionada a isso, que é tecnologias, eu conheci muita coisa que eu nunca tinha visto” (Anexo 16, p. 172).

A informante L2 é ainda mais taxativa ao dizer que foi após o ingresso na pós-graduação que percebeu como foi fraco o seu planejamento no estágio, salientando que poderia ter sido muito melhor se tivesse esse conhecimento, se tivesse aprendido sobre esse uso na graduação, complementando que “é inadmissível que uma graduação que acabou em 2015 não tenha esse ensino *pra* ti como professor” (Anexo 16, p. 172).

Nessa mesma linha, L7 comenta que seu estágio poderia ter sido muito melhor, com aulas mais criativas e interativas, se as tecnologias tivessem feito parte seus planejamentos, cogitando, inclusive, uma diminuição de faltas dos alunos, devido à motivação que eles teriam naquele momento, com novas possibilidades de estudo.

Segundo Pimenta e Lima (2012) “é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial” (p.68). Logo, a proposta do estágio é de propiciar um espaço “de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos” (op.cit, p. 129).

Dessa forma, a reflexão a partir da prática, entrelaçada com os conhecimentos teóricos, poderá auxiliar os licenciandos a ressignificarem o seu fazer, melhorando-o a cada nova experiência e adequando-o de acordo com as necessidades que o contexto social e escolar apresentam.

7. Triangulação dos dados oriundos dos instrumentos de coletas

Conforme já referendado na metodologia presente neste estudo, a triangulação de dados é uma forma de validar o estudo a partir da utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico. Neste caso, o pesquisador faz uso de diferentes fontes para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria. Segundo Yin (1993), uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso (p. 69).

Ao cotejar os dados relevantes, oriundos das quatro fontes de pesquisa utilizadas nesse estudo, no caso: questionários, análise do Projeto Pedagógico do Curso, análise dos relatórios de estágio de regência de classe e entrevistas, destacar-se-ão as informações mais pertinentes, apresentando possíveis congruências e incongruências diante dos dados coletados.

Ao analisar o Projeto Pedagógico do curso de Letras- Habilitação em Português em foco neste estudo, obtiveram-se poucos dados referentes ao preparo dos licenciandos em relação ao contexto atual de inserção das tecnologias no ambiente escolar. Uma das informações capturadas foi com relação à oferta de uma disciplina obrigatória denominada “Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa”, a qual trazia em seu programa o tema “O ensino de português e as novas tecnologias”. Essa mesma temática também aparece em uma das disciplinas optativas do curso, denominada “Didática em Letras”, que traz como um dos conteúdos programáticos a serem discutidos pelo grupo de licenciandos as práticas frente às novas tecnologias. Vale destacar que a temática das TIC também aparece no PPC, quando os projetos de pesquisa e extensão são mencionados, sendo um dos assuntos pertinentes a serem trabalhados junto dos estudantes e da comunidade.

Nos questionários analisados, somente uma licencianda da Universidade Federal investigada mencionou que, em algum dado momento do curso, os alunos utilizaram as TIC para realizarem um trabalho a distância. Porém, a mesma não detalhou como foi a realização dessa atividade.

Já nas falas das informantes, durante as entrevistas, as mesmas demonstraram preocupação ao abordarem a questão das TIC, pois, conforme mencionam, é um trabalho importante de ser desenvolvido e que precisa fazer parte do contexto acadêmico e escolar. Quando questionadas sobre o preparo dado pelo curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, para o uso das TIC, as licenciandas foram unânimes ao dizerem que não existe

uma disciplina específica no curso em que os alunos são preparados para essa inserção em sala de aula.

Logo, ao cotejar as informações presentes no PPC e os dizeres dos professores em pré serviço, encontraram-se incongruências, devido ao fato de nenhuma das informantes mencionar as disciplinas supracitadas, mostrando que não participaram dessas ou participaram e essas não foram relevantes a ponto de acrescentarem informações importantes para a sua formação quanto ao ensino da língua materna incrementado pelo uso de recursos midiáticos.

Nos relatórios de estágio analisados, constatou-se que, das 8 informantes, somente 3 utilizaram ou, pelo menos, mencionaram a utilização das TIC em seu planejamento, porém, no momento da entrevista, a licencianda denominada L7 disse que não havia cogitado o uso dessas ferramentas na sua prática. Todavia, ao retomar a leitura do seu relatório de estágio, observou-se que, em um de seus planos, consta que a mesma realizaria uma atividade envolvendo a utilização de um vídeo sobre leitura, fato este que não se efetivou devido à ocorrência de um evento organizado pela equipe diretiva da escola na mesma data, o que a fez modificar as suas atividades (e não realizá-la, nem mesmo a posteriori). Logo, encontra-se uma incongruência, pois esse fato, nem sequer foi mencionado pela licencianda, que justificou a não utilização devido à falta de recursos disponíveis na escola em que realizou a sua prática.

As demais licenciandas não utilizaram as TIC em seu estágio, conforme consta nos relatórios. No momento das entrevistas enfatizaram que, mesmo tendo consciência da importância da sua utilização e do desejo de inseri-las no contexto de sala de aula, isso não foi possível devido à falta de recursos disponíveis nas escolas em que estavam inseridas. Tal constatação nos remete a Moran (2012), segundo o qual as mudanças atreladas à inserção tecnológica estão ocorrendo de forma avançada socialmente. Entretanto, nem sempre estão vindo ao encontro das propostas pedagógicas das escolas, que acabam não acompanhando esse novo panorama social.

Nessa perspectiva, Kenski (2012) argumenta que, ao assumir o uso das tecnologias digitais no ensino, a escola deve estar em condições para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização dos requisitos de acesso e de uso dos aparatos tecnológicos. Assim, “é preciso que os sistemas públicos, a sociedade em geral e as instituições de ensino, em particular, mobilizem-se para conseguir que todos possam dar um salto qualitativo em seu processo educativo, integrando às suas atividades o ambiente cibernético” (op.cit. p.72).

8. Conclusões

Ao se concluir a pesquisa, resta a sensação de que ainda se tem muito o que discutir no que tange à relação entre o ensino de língua materna e as TIC no contexto educacional, principalmente no que se refere ao preparo de licenciandos para essa inserção em sala de aula. De um modo geral, percebe-se que os futuros professores, ainda que inseridos no universo digital e cientes da importância de sua utilização, sentem-se intimidados e com receio de se utilizarem dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas.

Pensando em uma abordagem mais didática, retomam-se aqui os objetivos precípuos que nortearam o desenvolvimento desta investigação, seguidos de dados de maior relevância como respostas plausíveis ou, minimamente, indícios que apontam para possíveis conclusões.

Primeiramente, procurou-se investigar, a partir da observância de seu Projeto Pedagógico (PPC), como (e se) o curso de Licenciatura em Letras investigado tem inserido o uso das TIC em suas disciplinas, preparando os futuros professores para a prática de sala de aula tecnologicamente mediada. A partir da análise documental, obteve-se um panorama de como a instituição organiza o seu processo de ensino, observando que, apesar de abordar temas importantes e que precisam ser discutidos e refletidos pela comunidade acadêmica, no que concerne ao uso das tecnologias, essa abordagem acaba não avançada para além do nível da superfície. Observam-se, na grade curricular, conforme já analisado, tão somente duas disciplinas, sendo uma optativa e uma obrigatória, as quais trazem como assunto as Tecnologias de Informação e Comunicação. Todavia, não há descrição clara, no Projeto Pedagógico do curso alvo, acerca de como as TIC poderiam ser trabalhadas. Há, isto sim, uma menção quanto à possibilidade de as TIC serem temas transversais de projetos de pesquisa e/ou extensão, com os quais nem todos os estudantes estarão necessariamente envolvidos, conforme reiterado pelas licenciandas participantes desta investigação.

Visando à contemplação do objetivo de investigar e analisar as perspectivas de graduandos de um curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, acerca de seu processo formativo, incluindo aspectos pertinentes ao preparo para o uso efetivo de novas tecnologias em contexto escolar, buscou-se a captura de seus dizeres, por meio de questionários e entrevistas.

Nesse sentido, as informantes concordaram ao manifestarem que a utilização das TIC se torna positiva quando inserida no contexto educacional, haja vista fazerem parte da realidade vivenciada pelos alunos, condizendo, pois, com o atual cenário social. Todavia, apesar de discursos nessa direção, observou-se que, das oito licenciandas investigadas,

somente duas utilizaram algum recurso tecnológico digital em sua prática de estágio de regência de classe.

Questionadas sobre tal fato, as licenciandas mencionaram que as escolas em que realizaram os seus estágios não dispunham de ferramentas tecnológicas adequadas, o que se tornou um dos principais impeditivos para que essas não fossem consideradas no momento da realização dos planejamentos, tendo sido, por conseguinte, descartadas no momento da prática. Ademais, a falta de preparo dos informantes, em alguns momentos, foi destacada. Neste viés, as licenciandas foram unânimes ao apontarem para a não existência de uma disciplina específica no curso em que os graduandos são preparados para a inserção das TIC em sala de aula, o que contribuiu, sobremaneira, para que essa prática não fosse realizada no período de estágio.

É razoável inferir que a percepção das participantes da pesquisa em relação à formação propiciada pelo curso alvo é falha no que tange ao preparo para o ensino de língua portuguesa mediado e/ou incrementado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Como agravante, acrescenta-se a precária estrutura das escolas nas quais realizaram seus estágios de regência de classe. Ressalta-se, aqui, a relevância do restabelecimento de contato com as referidas informantes a posteriori, buscando-se investigar como se tem dado suas práticas atuais, no efetivo exercício da docência, para além do momento de estágio. Serão mantidas suas colocações acerca da própria formação? Que outras percepções podem emergir a partir de novas reflexões também entrelaçadas às práticas pedagógicas atuais? Procuraram/têm procurado minimizar as lacunas anteriormente apontadas, tanto em termos de capacitação quanto em termos de ações conjuntas que venham a minimizar os problemas apontados? Eis o que se pretende contemplar em estudos vindouros.

Pensar no ensino mediado pelas TIC é pensar em aulas dinâmicas, que propiciem processos permeados por interações caracterizadas por trocas e negociações que culminem na construção e reconstrução de saberes, considerando o perfil desses novos alunos da escola do século XXI, buscando, portanto, novos modos de aproximação desses com os recursos tecnológicos presentes em seu meio, porém utilizados com fins pedagógicos e sob a mediação docente.

Em síntese, a partir da perspectiva das licenciandas investigadas, alguns aspectos foram considerados imprescindíveis, em relação aos cursos de formação docente, especificamente no que concerne à preparação para a prática com a utilização das TIC como recursos didático-pedagógicos auxiliares. Ora, entende-se que a reflexão acerca da prática deve ser permanente e realizada por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Muito embora os

dizeres analisados neste estudo sejam restritos a um pequeno número de licenciandas de um curso de Letras de uma universidade pública da metade sul do Rio Grande do Sul, esses e outros dizeres de pesquisas de foco similar podem inspirar discussões profícuas que venham, quem sabe, a repercutir na elaboração e/ou readaptação de Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura que levem em conta aspectos relevantes do contexto sócioeducacional contemporâneo.

Certamente, há de se reiterar a importância dos cursos de licenciatura, levando-se em consideração que “o conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.55).

Ademais, reflete-se sobre a importância do fazer pedagógico ser pensado e ressignificado pela coletividade acadêmica e escolar, sendo os cursos de licenciatura um dos espaços privilegiados para tal. Tais cursos, por seu turno, devem ser discutidos e atualizados, no sentido de contemplarem, de forma eficaz, as necessidades emergentes do século XXI, o que inclui, entre outros aspectos não menos relevantes, propiciar um processo formativo efetivo envolvendo a utilização das TIC como recursos educacionais potentes.

Por fim, considerando a realidade contemporânea, em que as Tecnologias de Informação e Comunicação permeiam boa parte das ações humanas, este estudo se propôs, tanto quanto possível, a colaborar para que reflexões sobre a temática sejam potencializadas e que, a partir do compartilhamento dos resultados deste e de outros estudos pertinentes e afins, intervenções e atualizações nas grades curriculares de cursos de formação docente que pressuponham a inserção das TIC em práticas pedagógicas no ambiente tanto acadêmico quanto escolar sejam levadas a cabo.

9. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v .1, n .1, 2001:UNICAMP.

ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino.** Tese de doutorado. 195 fls. Campinas, SP, 2012.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Jul./dez. 2013 em: revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526. Acesso em: novembro de 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19ªed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em julho de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em junho de 2015.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.** Tese de doutorado: Universidade Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900>. Acesso em: agosto de 2015.

CERUTTI, Elisabete. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura.** Tese de doutorado: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5808>. Acesso em agosto de 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Carla Coscarelli, Ana Elisa Ribeiro (orgs). 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSTA, Sirley Terezinha Golemba; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Esperanças, receios, crenças e valores: o que está presente no imaginário do professor quando planeja**

sua proposta de trabalho integrando as tecnologias? Revista online Diálogo educativa, v.10. Curitiba, set/out. 2010. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=4295. Acesso em: setembro de 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENRICONE, Délcia (Org). **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FALCÃO, Patrícia Mirella de Paulo. **Estudo sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como mediadoras da construção do conhecimento na percepção de professores em formação e de crianças do ensino fundamental**. Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1145>. Acesso em: agosto de 2015.

FLORES, Maria Assunção. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades**. Revista eletrônica, v.38, n.1, jan. abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em setembro de 2015.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultado das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em: setembro de 2016.

GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

JOSSO, M.C. (2004). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, A.B. “Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?” In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de Letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. Tese de doutorado: Universidade Federal do Ceará, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8234>. Acesso em: agosto de 2015.

LIMA, Fabiana Anhas Barbosa. **Narrativas de experiências vividas por docentes e discentes com uso de tecnologia de informação e comunicação – TDIC na educação básica**. Dissertação de mestrado: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1534>. Acesso em: abril de 2016.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: A sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOBO, Alex Sander; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. **O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior**. Caderno de Geografia, v.25, n.44, 2015.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Contribuições da pesquisa sóciohistórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores**. The ESP, São Paulo, vol. 17. 1996. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9473>. Acesso em: setembro de 2015.

MARINHO, Simão Pedro P (coordenador); LOBATO, Wolney. **A inserção curricular das tecnologias digitais na formação inicial de professores da educação básica: a visão dos alunos de licenciaturas**. Relatório Técnico de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-BH, 2008. Retirado de: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828101647.pdf. Acesso em: outubro de 2015.

MARCHAND, Julio Mario da Silveira. **Tecnologia e identidade docente: o professor de língua materna na era da cibercultura**. 86 fl. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Pelotas, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ªed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MEC. **Parecer 0232/2002 - Lei de Diretrizes e Bases.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces232_02.pdf. Acesso em: outubro de 2016.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19ªed., Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores#scribd>. Acesso em agosto de 2015.

NÓVOA, António. **Palestra: desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo,** 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2015.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber; a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Capítulo 1, disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!topic/grupo-estudos-ensino-de-lingua-materna/7niPASdFN0>. Acesso em 21 de outubro de 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIVA JR. Dilermano. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores.** 1ªed., São Paulo: Saraiva, 2013.

PONTE, João Pedro da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?** Revista Ibero-Americana de Educação. Nº24, Setembro-dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie24a03.htm>. Acesso em 10 de julho de 2015.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. In: SOUZA, Roberta de Moraes Jesus. Tradução do artigo "**Digital natives, digital immigrants**", 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 25 de julho de 2015

RIBEIRO, Mariana Henrichs. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, 2012.

ROJO, Roxane (org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; MENEGHINI, Carla Mayumi. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de professores em serviço sobre língua (gem) em um Curso de Formação Continuada**. Revista online Signum: Estudos da linguagem. V. 17, n.1, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17434/14778>. Acesso em: outubro de 2015.

SANTOS, Daiane Eloisa dos. **As NTIC na licenciatura em Letras: trilhando caminhos para o letramento digital**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000201054>. Acesso em: agosto de 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. São Paulo; Brochura, 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, Luciana de Oliveira. **Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com apoio de ambientes virtuais**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ides/v69n1/2175-8026-ides-69-01-00127.pdf>. Acesso em: janeiro de 2017.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg. **Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação**. Tese de doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: agosto de 2015.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior – Projeto Político-Pedagógico**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de apresentação da pesquisa



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezada Profa. [REDACTED] - Coordenadora Geral do Curso de Licenciatura em Letras- Português, da Universidade Federal de [REDACTED]

A pesquisa, intitulada **Tecnologia e formação docente: desafios do século XXI**, será desenvolvida, primeiramente, por meio de questionários destinados a 4 alunos do curso de letras desta instituição de ensino, sendo 2 sujeitos no início de sua formação e 2 próximo de sua conclusão.

As informações registradas estão sendo fornecidas para subsidiar a participação voluntária neste estudo, o qual visa investigar, a partir dos dizeres de professores em pré-serviço, perspectivas concernentes ao processo de ensino e aprendizagem que pressupõe o uso de novas tecnologias como possíveis recursos a serem utilizados nas aulas de língua materna.

Em qualquer etapa do estudo, a senhora terá acesso à pesquisadora, cujos dados seguem ao final desta, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

As informações coletadas serão, posteriormente, analisadas, sendo garantido o sigilo absoluto e resguardando-se os nomes dos participantes, assim como a identificação do local de coleta dos dados. A divulgação do trabalho será feita por meio de artigos, comunicações em congressos e eventos científicos.

Todos os participantes serão esclarecidos da finalidade da pesquisa e autorizarão, por escrito (cf. Anexo), sua participação.

Todas as fases da pesquisa serão cuidadosamente analisadas, cumprindo os protocolos éticos previstos para a participação de pessoas em pesquisas na área das Ciências Humanas.

Pretende-se que este trabalho traga contribuições importantes e abra novas perspectivas de estudos de outras temáticas derivadas das discussões e questões que virem a ser identificadas por meio desta pesquisa.

Sem mais, antecipam-se sinceros agradecimentos por seu apoio e compreensão, certa de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em sua instituição.

Pelotas, dezembro de 2015

[REDACTED]

Profa. Cleide Martinez da Silva Martins (pesquisadora) – cleidemartinezmartins@gmail.com
Profa. Dra. Ana Paula de Araújo cunha (orientadora) - cpead.anapcunha@gmail.com

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento de acesso livre e esclarecido



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

TERMO DE CONSENTIMENTO DE ACESSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
CPF _____, CI _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa referente ao projeto intitulado: *Tecnologia e formação docente: desafios do século XXI*, desenvolvido por Cleide Martinez da Silva Martins. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof^a Dr^a Ana Paula de Araújo Cunha, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, resumem-se em traçar, por meio de uma pesquisa qualitativa, as perspectivas de graduandos de cursos de Licenciatura em Letras, modalidade presencial, especialmente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, que pressupõe o uso de novas tecnologias como possíveis recursos nas aulas de língua materna.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, sendo minha identidade preservada. Dessa forma, o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e seu /sua orientador(a).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de LIVRE Consentimento, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, _____ de _____ de 2016

Assinatura do (a) participante:

Assinatura da pesquisadora:

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE 3 – Questões do questionário



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Questionário

1. Dados de identificação do(a) informante
 - a. Gênero: () feminino () masculino
 - b. Idade:
 - c. Email:
 - d. Telefone para contato:
 - e. Semestre que está cursando?
 - f. Já exerces ou exercesses à docência? Em caso afirmativo, mencione o contexto e o tempo de exercício.

2. Das alternativas abaixo assinale a (s) situação (ões) que o(a) motivaram a optar pelo curso de licenciatura em Letras:
 - () sempre gostei de ler.
 - () gostaria de ser professor.
 - () Por influência de familiares e amigos.
 - () Minha nota não permitiu que conseguisse ingressar em outro curso.
 - () quero apenas ter um ensino superior.
 - () Outros _____

3. Como você avalia o seu conhecimento sobre computador e navegação na Internet?
 - () ruim
 - () bom
 - () muito bom
 - () ótimo

4. Você costuma fazer trabalhos que utilizem a internet durante as aulas?
 - () nunca
 - () às vezes
 - () raramente
 - () com frequência

() sempre

5. Nesse semestre você já foi instigado (a) a utilizar algum recurso tecnológico durante a apresentação de trabalhos?

() nenhuma vez

() poucas vezes

() várias vezes (

) sempre

6. Ao utilizar um recurso tecnológico durante o curso de graduação, para fazer ou apresentar um trabalho, por exemplo, você precisou do auxílio de seu professor?

() não, dominei bem o recurso.

() algumas vezes fiquei em dúvida e solicitei a ajuda do professor

() procurei outros meios para solucionar a minha dúvida e não perguntei ao professor.

7. Dos recursos tecnológicos listados abaixo, qual (is) os professores do curso já utilizaram na sala de aula para atraí-los a atenção?

() retroprojektor

() computadores

() lousa digital

() vídeos

() outros. Quais? _____

8. Como aluno (a) efetivo (a) do curso de Letras, você acredita que as disciplinas vigentes até o momento, o (a) estão preparando para a prática docente? De que forma isso ocorre?

9. Teve algum momento, durante o curso, em que os professores abordaram a importância da utilização das tecnologias no ambiente escolar? De que forma foi feita essa abordagem?

10. Como você, como aluno (a) de Letras, vê a possibilidade de o ensino de línguas ser mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?

11. Você acha importante a inserção das tecnologias no ambiente escolar? Por quê?

12. E o curso de licenciatura em que estás inserido (a) propicia uma formação que contemple, dentre tanto aspectos teóricos, práticos, linguísticos, o ensino mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação? Existem, portanto, disciplinas especificamente voltadas para este objetivo?

13. Você se sente preparado (a) e motivado (a) para inserir as tecnologias no seu fazer pedagógico? Justifique.

14. Em termos de formação propiciada pelo curso de licenciatura em Letras- habilitação em Língua Portuguesa, quais eram as suas expectativas? Tais expectativas tem sido contempladas?

APÊNDICE 4 - Questões norteadoras para a entrevista

Informante: _____

1. Ao ingressar na Licenciatura, quais expectativas você tinha quanto ao estágio de regência de classe? (considerar: relacionamento com alunos, com a professora titular, com a orientadora, além do ensino de conteúdo e convívio na escola).

2. Quais as dificuldades encontradas nesse período de estágio?

3. Que tecnologias, na sua opinião, são essenciais à atuação de professores de línguas, considerando-se o atual contexto sócio histórico?

4. Você costumava utilizar recursos tecnológicos durante o desenvolvimento das suas aulas no estágio? De maneira você utilizou esses recursos?

Se a resposta for SIM: De que forma adquirisse o domínio desses recursos tecnológicos?

Se a resposta for NÃO: quais os motivos que lhe motivaram a não utilizar esses recursos no desenvolvimento de suas aulas?

5. Observando o seu público-alvo, no decorrer do estágio sentisses necessidade de inserir as tecnologias como um dos recursos para o desenvolvimento do seu planejamento? Por quê?

6. A escola em que realizasse o estágio dispunha de recursos para que essa prática (utilizando as TIC) fosse possível?

Se a resposta for NÃO: esse fato atrapalhou o seu planejamento?

7. Para além do período de estágio, você é favorável ao desenvolvimento de práticas docentes incrementadas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?

8. O que é necessário para que o professor utilize os recursos tecnológicos a seu favor no contexto de sala de aula? Por quê?

9. O ensino de línguas atrelado ao uso tecnológico pode se tornar um diferencial para a aprendizagem do aluno? De que forma isso ocorre?

10. Em que medida o uso das TIC pode potencializar ou não o ensino-aprendizagem específico de línguas?

11. Como você julga a sua atuação no estágio de regência de classe em relação ao uso de tecnologias em sala de aula? Que sensação isso lhe causa? Explique.

ANEXOS

ANEXO 1 - Recortes do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português da Universidade Federal, dando destaque para os itens em que a palavra “tecnologia” aparece.

7.3.1.4 C Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa

Nome da disciplina: Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa	
Código: 1320044	Semestre oferta: 3º.
Departamento/s: Câmara de Ensino 2	Eixo: LPLIT
Carga Horária Semanal: Presencial: 3h/t + 1h/p Não presencial: 1h/e	Carga Horária Total: 85h/a
Créditos: 5	Natureza da Carga Horária: Obrigatória
Curso: Licenciatura em Letras – Português Licenciatura em Letras – Português e Espanhol Licenciatura em Letras – Português e Francês Licenciatura em Letras – Português e Inglês Licenciatura em Letras – Português e Alemão	
Pré-Requisito/s imediatos/s (efeito cumulativo): Teorias e Práticas de Leitura	
Professores:	
Objetivos: Gerais: - Oportunizar ao aluno o contato com diferentes abordagens teóricas no âmbito da Linguística Aplicada, a fim de que possa compreender as contribuições delas advindas para o ensino da língua materna; - refletir sobre a linguagem como um dos maiores instrumentos de ação social, formador de consciência do mundo cultural. Específicos: Oferecer aos alunos condições que lhes permitam: - compreender como, basicamente, o conhecimento linguístico - uma formação em Linguística - pode auxiliar o futuro professor de língua materna; - ampliar as perspectivas a partir das quais a abordagem do ensino de língua materna pode ser desenvolvida; - perceber a indissociabilidade entre o ensino da leitura, da produção textual e da gramática normativa;	

- apreciar criticamente o papel do professor de português no sistema educacional brasileiro contemporâneo;
- examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona.

Ementa:

Pressupostos teóricos para formulação de programas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio.

Programa:

- Linguística e ensino de língua: objetivos; implicações básicas para o ensino da língua materna;
- Contribuições da Linguística para a formação do professor;
- Descrição linguística e o ensino: Ensino descritivo, prescritivo e produtivo;
- Visão do ensino gramatical contemporâneo;
- A tradição e o ensino de língua portuguesa;
- Subsídios teórico-metodológicos para o tratamento escolar da gramática;
- Linguística textual e ensino do português;
- Relação entre teoria e prática no fazer docente;
- O ensino de português e as novas tecnologias;
- Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor;
- Sobre a leitura: O que é ler; pesquisa em leitura; teoria de esquemas; metacognição; ensino da leitura; fatores da compreensão;
- Sobre a escrita: aquisição da escrita; ensino da escrita; coesão e coerência;
- Aspectos sociais da recepção e produção textual. Avaliação da leitura e da escrita;
- A avaliação dos resultados do trabalho em sala de aula;
- A elaboração e a seleção e a utilização de materiais para a formulação de programas de língua portuguesa.

Bibliografia básica:

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- KATO, Mary (org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Bibliografia complementar:

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

7.3.2 Disciplinas Optativas

7.3.2.1 Didática em Letras

Nome da disciplina: Didática em Letras	
Código: 1310470	Semestre oferta:
Departamento/s: Câmara de ensino 1	Eixo: CLET
Carga Horária Semanal: Presencial: 3 h/t +1 h/p Não presencial: 1h/e	Carga Horária Total: 85h/a
Créditos: 5	Natureza da Carga Horária: Optativa
Cursos: Licenciatura em Letras – Português Licenciatura em Letras – Português e Espanhol Licenciatura em Letras – Português e Francês Licenciatura em Letras – Português e Inglês Licenciatura em Letras – Português e Alemão	
Pré-Requisito/s imediatos/s (efeito cumulativo): Nenhum	
Professores:	
Objetivos:	
Gerais:	
- Analisar as principais concepções de Educação e suas relações com as teorias de ensino e aprendizagem;	
- Refletir sobre o papel da Educação e da Escola e suas múltiplas relações com a construção do saber.	
Específicos:	
- Compreender o papel da Didática no desenvolvimento do trabalho docente;	
- Aplicar subsídios teóricos, metodológicos e pedagógicos para atuação no ensino fundamental e médio;	
- Compreender alguns dos elementos que constituem a organização do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, metodologia e avaliação;	
- Elaborar planos de ensino e instrumentos de avaliação;	
- Desenvolver práticas de pesquisa relacionadas à prática didática	

Ementa:

A Didática e seus fundamentos. Concepções de Educação e teorias pedagógicas. Teorias do currículo. Procedimentos, recursos e técnicas de ensino e aprendizagem. Avaliação. Recursos didáticos, novas tecnologias e suas implicações para o ensino.

Conteúdo programático:

- 1) Pressupostos teóricos, históricos, sociais e filosóficos da Didática.
- 2) As diferentes concepções de educação.
- 3) Teorias de aprendizagem e de currículo: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.
- 4) A ação docente no processo de ensino e de aprendizagem.
- 5) Estratégias e métodos de ensino.
- 6) Planejamento e avaliação no processo de ensino.
- 7) A prática docente frente às novas tecnologias.

Bibliografia básica:

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa: oralidade; escrita; leitura*. SP: Contexto, 2011

HAIDT, Regina Célia C. *Curso de didática geral*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

Bibliografia complementar:

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2001.

NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

RUIZ, E. *Como corrigir redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

3. Perfil do Curso de Licenciatura em Letras Português

O Curso caracteriza-se pela formação de professores da área de Letras, de modo a abranger parte das diversas áreas que a compõe, quais sejam: Estudos Linguísticos e Gramaticais da Língua Portuguesa; Estudos Literários e Culturais em Língua Portuguesa. Dá-se uma especial atenção à formação de professores nos componentes curriculares do Projeto Pedagógico, relacionando saberes teóricos à construção da prática docente. Nesse mesmo sentido, a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão é fundamental ao perfil de professores que se pretende formar.

3.1 Perfil do Egresso

O Curso de Letras proposto neste Projeto Pedagógico deverá proporcionar aos alunos condições que lhes favoreçam o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades necessárias para que se tornem professores de língua(s) e/ou literatura(s) capazes de:

- a) dominar o uso da língua portuguesa, na modalidade culta, em manifestações orais e escritas;
- b) compreender que a língua, produto e instrumento dos processos interlocutivos que se dão no interior de espaços sociais, apresenta “heterogeneidade sistemática” e uma gramática variável, capaz de aplicar os diferentes aspectos fonológicos, morfológicos e sistemáticos que se observam nas variedades tanto cultas quanto populares;
- c) empenhar-se no combate a todo e qualquer preconceito, em especial o preconceito linguístico, que constrange a livre expressão e a atuação social das classes populares, tanto na aprendizagem quanto no ensino da língua padrão;
- d) dominar o uso da língua portuguesa, na modalidade culta, em manifestações orais e escritas e reconhecer as variações regionais e sociais;
- e) aplicar teorias linguísticas à análise dos diversos níveis das línguas portuguesa;
- f) analisar obras representativas das literaturas em língua portuguesa, como forma de conhecimento de culturas diversas, de engajamento social, de punição, de compreensão de sentimentos, paixões e comportamentos humanos, que possam concorrer para o desenvolvimento da sensibilidade ética e estética;
- g) dominar princípios técnico-metodológicos de ensino de línguas e literaturas que fundamentem atividades levadas à sala de aula, formas de avaliação e planejamento de curso;
- h) analisar e utilizar criticamente materiais didáticos e paradidáticos;
- i) utilizar multimeios como recursos didáticos;
- j) executar planos de ação interdisciplinar;
- k) conscientizar-se de sua responsabilidade no processo de educação para a cidadania;
- l) conscientizar-se de que sua formação global e crítica deve ser um processo continuado e autônomo.

3.2 Do Direito à Diversidade, da Superação do Racismo e da Defesa da Inclusão Social e Racial no Âmbito da Formação Oferecida pelo Curso

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9/01/01) traduzem esta definição jurídica em desdobramentos específicos nacionais e legislações complementares. Assim, a Lei 10.639 de 2003, com suas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Desde então, os governos federal, estaduais e municipais têm desenvolvido programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva com vistas a uma formação que vise à superação do racismo e que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

O Curso de Licenciatura em Letras assume o compromisso de que o currículo, através do ensino, da pesquisa e da extensão, contemple reflexões sobre tais questões e atenda ao direito à diversidade, à necessidade de superação do racismo e de inclusão de afrodescendentes, indígenas e outras minorias na Universidade Federal de _____ e na sociedade. Essa postura consolida-se não somente pelo dever de cumprimento das exigências legais, mas, sobretudo, pela observância de princípios que se fundam na atuação ética do profissional de Letras. Assim, a condução do processo de formação de professores tem como responsabilidade promover o respeito às diferenças étnicas, econômicas, religiosas, de gênero, de escolha sexual, entre outras, bem como aos portadores de necessidades especiais, atuando, desse modo, na formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade justa para todos.

O profissional de Letras requer uma formação que contemple a instrumentalização para a compreensão e a prática da crítica sócio-político-cultural para lidar com a diversidade discursiva, buscando, assim, seu espaço no enunciado da história. Diante disso, no que diz respeito à aprendizagem desde o ponto de vista das possibilidades de relações entre diferentes áreas e campos do conhecimento envolvidos, destaca-se a questão da transversalidade. Nesse sentido, este Projeto Pedagógico incorpora questões relativas às concepções de cultura e às relações assimétricas de gênero, raça e etnia, de forma transversal, já que estas formam parte da representação cultural e simbólica dos povos estudados. A sociedade, de forma geral e nos contextos relativos às diferentes culturas, é historicamente caracterizada pela diversidade e pluralidade, constituídas a partir dos movimentos migratórios. Evidenciar esse caleidoscópio constitui-se numa forma de investimento da valorização da riqueza e do patrimônio etnocultural que permeia as línguas e as culturas estudadas no Curso.

Para tanto, incorporam-se ao currículo disciplinas que buscam dar conta desse viés, em especial as de “Literatura e Racismo” e “Cultura e Civilização”, como também as de literatura africana, portuguesa e brasileira. Também as disciplinas das áreas de línguas e de ensino contemplam essas questões, seja enquanto conteúdo específico, seja pela natureza dos estudos sobre a linguagem, que têm na variação e na complexidade das línguas os elementos para compreender a própria transformação das sociedades.

Dentre as atividades de extensão, vários projetos desenvolvidos estão ligados ao Programa Vizinhança, da Universidade, cuja atuação se dá em áreas de extrema pobreza e alta densidade de população negra localizadas nas proximidades do _____. Outrossim, muitos dos projetos de extensão do Centro de Letras e Comunicação propõem atuação em escolas públicas e junto à população de baixa renda no município de _____ e região.

Na pesquisa, destaca-se o Grupo de Pesquisa ÍCARO, vinculado ao Centro de Letras e Comunicação, com a participação de professores de diferentes universidades, que desenvolve estudos sobre literatura, relações étnico-raciais e questões de gênero. Além disso, valoriza e abrange outros temas transversais, como meio ambiente, sociedade e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através de Projetos de Extensão desenvolvidos junto à comunidade onde está inserida a _____.

A noção de interculturalidade que perpassa o currículo do Curso é reforçada pela proximidade que a Universidade Federal de _____ tem da fronteira com o Uruguai e pela oferta no Centro de Letras e Comunicação dos cursos de licenciatura e extensão em diferentes línguas, a saber: espanhol, francês, inglês e alemão.

ANEXO 2 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português, Universidade Federal

1º. Semestre	2º. Semestre	3º. Semestre	4º. Semestre	5º. Semestre	6º. Semestre	7º. Semestre	8º. Semestre
Língua Portuguesa: Sintaxe I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Língua Portuguesa: Sintaxe II (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Língua Portuguesa: Morfologia (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Língua Portuguesa: Fonologia (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Ensino da Língua Portuguesa I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Estágio de Intervenção Comunitária L.Português (6h/p)	Estágio de Intervenção Comunitária Literatura (6h/p)	Estágio de Regência LP e LIT (12h/p)
Produção da Leitura e da Escrita I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Produção da Leitura e da Escrita II (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Sociolinguística (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Latim Básico I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Latim Básico II (3h/t+1h/p + 1/h/e)			
Introdução aos Estudos Literários (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Linguística Geral (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Panorama Cultural da Literatura Brasileira II (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Crítica Literária (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Ensino da Literatura (3h/t+1h/p + 1/h/e)			
Teorias e Práticas de Leitura (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Panorama Cultural da Literatura Brasileira I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Linguística Textual (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Estágio de Observação LP/LIT (4h/p)			
Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação (4h/t)	Educação Brasileira Organização e Políticas Públicas (4h/t)	Fundamentos Psicológicos da Educação (4h/t)		Libras I (3h/t+1h/p + 1/h/e)			
24h	24h	24h	20h	24h	6h	6h	12h

Formação complementar: 200h

Formação livre: 100h

Legenda:

Carga horária obrigatória total do semestre.

ANEXO 3 - Questionário Informante 1 (EP 1) – Etapa piloto**1. Dados de identificação do (a) informante – Universidade Particular**

- a. Gênero: (X) feminino () masculino
- b. Idade: 23 anos
- c. Email:
- d. Telefone para contato:
- e. Semestre que está cursando? 4º semestre
- f. Já exerceu ou exercesse à docência? Em caso afirmativo, mencione o contexto e o tempo de exercício. Não

2. Das alternativas abaixo assinale a (s) situação (ões) que o(a) motivaram a optar pelo curso de licenciatura em Letras:

- () sempre gostei de ler.
- (X) gostaria de ser professor.
- () Por influência de familiares e amigos.
- () Minha nota não permitiu que conseguisse ingressar em outro curso.
- () quero apenas ter um ensino superior.
- () Outros _____

3. Como você avalia o seu conhecimento sobre computador e navegação na Internet?

- () ruim
- (X) bom
- () muito bom
- () ótimo

4. Você costuma fazer trabalhos que utilizem a internet durante as aulas?

- () nunca
- (X) às vezes
- () raramente
- () com frequência
- () sempre

5. Nesse semestre você já foi instigado(a) a utilizar algum recurso tecnológico durante a apresentação de trabalhos?

- nenhuma vez
- poucas vezes
- várias vezes
- sempre

6. Ao utilizar um recurso tecnológico durante o curso de graduação, para fazer ou apresentar um trabalho, por exemplo, você precisou do auxílio de seu professor?

- não, dominei bem o recurso.
- algumas vezes fiquei em dúvida e solicitei a ajuda do professor
- procurei outros meios para solucionar a minha dúvida e não perguntei ao professor.

7. Dos recursos tecnológicos listados abaixo, qual (is) os professores do curso já utilizaram na sala de aula para atraí-los a atenção?

- retroprojektor
- computadores
- lousa digital
- vídeos
- outros. Quais? _____

8. Como aluno (a) efetivo (a) do curso de Letras, você acredita que as disciplinas vigentes até o momento, o(a) estão preparando para a prática docente? De que forma isso ocorre? Ainda falta a prática que inicia no 5º semestre, até o momento acho que ainda falta essa preparação.

9. Teve algum momento, durante o curso, em que os professores abordaram a importância da utilização das tecnologias no ambiente escolar? De que forma foi feita essa abordagem? Em sala de aula não, acredito que o aluno por si só opta por usar as tecnologias para auxiliar na execução dos trabalhos, mas não por uma indicação do professor.

10. Como você, como aluno (a) de Letras, vê a possibilidade de o ensino de línguas ser mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação? Como uma grande oportunidade, e como uma forma auxiliar para o melhoramento da aprendizagem.

- 11.** Você acha importante a inserção das tecnologias no ambiente escolar? Por quê? Sim, acredito na aprendizagem em grande escala para os alunos, até mesmo, porque eles vivem nesse mundo da tecnologia, então porque tirar isso deles ao invés de juntar as duas formas.
- 12.** E o curso de licenciatura em que estás inserido (a) propicia uma formação que contemple, dentre tantos aspectos teóricos, práticos, linguísticos, o ensino mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação? Existem, portanto, disciplinas especificamente voltadas para este objetivo? Não, por enquanto em nenhuma disciplina.
- 13.** Você se sente preparado (a) e motivado (a) para inserir as tecnologias no seu fazer pedagógico? Justifique. Sim, mas por uma escolha minha e não por indicação de professores, nesse semestre tivemos um professor novo que começou a nos mostrar as formas de utilização da tecnologia no ensino, mas foi bem pouco e já deu para perceber como ela pode nos ajudar.
- 14.** Em termos de formação propiciada pelo curso de licenciatura em Letras- habilitação em Língua Portuguesa, quais eram as suas expectativas? Tais expectativas tem sido contempladas? A minha expectativa era mais com a prática que começa nos próximos semestres, mas ainda continuo positiva em relação à prática.

ANEXO 4 - Questionário Informante 2 (EP2)

1. Dados de identificação do(a) informante – Universidade Privada

- a. Gênero: (x) feminino () masculino
- b. Idade:29
- c. Email:
- d. Telefone para contato:
- e. Semestre que está cursando? 7º
- f. Já exerces ou exercesses à docência? Em caso afirmativo, mencione o contexto e o tempo de exercício.

Tive contato com a prática docente no estágio obrigatório durante o 5º semestre na Escola Municipal Ferreira Viana com uma turma EJA noturno durante cerca de 3 meses. A turma era composta basicamente por alunos carentes com grande déficit de ensino.

2. Das alternativas abaixo assinale a (s) situação (ões) que o(a) motivaram a optar pelo curso de licenciatura em Letras:

- (x) sempre gostei de ler.
- () gostaria de ser professor.
- () Por influência de familiares e amigos.
- (x) Minha nota não permitiu que conseguisse ingressar em outro curso.
- () quero apenas ter um ensino superior.
- (x) Outros _Embora o curso de Letras não tenha sido minha ideia original, sinto-me satisfeita com a escolha pois durante o período acadêmico consegui encontrar no curso algo com que eu me identificasse profissionalmente.

3. Como você avalia o seu conhecimento sobre computador e navegação na Internet? () ruim

- () bom
- (x) muito bom
- () ótimo

4. Você costuma fazer trabalhos que utilizem a internet durante as aulas?

- () nunca
- (x) às vezes
- () raramente
- () com frequência

sempre

5. Nesse semestre você já foi instigado(a) a utilizar algum recurso tecnológico durante a apresentação de trabalhos?

nenhuma vez

poucas vezes

várias vezes

sempre

6. Ao utilizar um recurso tecnológico durante o curso de graduação, para fazer ou apresentar um trabalho, por exemplo, você precisou do auxílio de seu professor?

não, dominei bem o recurso.

algumas vezes fiquei em dúvida e solicitei a ajuda do professor

procurei outros meios para solucionar a minha dúvida e não perguntei ao professor.

7. Dos recursos tecnológicos listados abaixo, qual (is) os professores do curso já utilizaram na sala de aula para atraí-los a atenção?

retroprojeter (

computadores (

lousa digital

vídeos

outros. Quais? _____

8. Como aluno (a) efetivo (a) do curso de Letras, você acredita que as disciplinas vigentes até o momento, o(a) estão preparando para a prática docente? De que forma isso ocorre?

Algumas disciplinas são de grande auxílio, pois preparam o acadêmico para a prática docente de forma muito clara, incentivam o futuro professor a descobrir formas de dominar o conteúdo aplicado. Percebe-se também que, como muitos colegas do curso são oriundo de uma educação bastante precária, fez-se necessário um empenho tanto do aluno quanto do professor para que tivéssemos conhecimento suficiente para aplicar esses conteúdos em sala de aula.

9. Teve algum momento, durante o curso, em que os professores abordaram a importância da utilização das tecnologias no ambiente escolar? De que forma foi feita essa abordagem?

Alguns professores demonstraram de forma prática como os recursos tecnológicos podem atrair com mais facilidade a atenção do aluno, além disso, pelo fato de muitos alunos dominarem esse tipo de recurso, a utilização seria um meio de inseri-los aos conteúdos com mais facilidade uma vez que a aula se tornaria mais dinâmica. Fizemos alguns trabalhos onde era necessário a criação de vídeos, utilização de retroprojetor, de programas de computador específicos.

10. Como você, como aluno (a) de Letras, vê a possibilidade de o ensino de línguas ser mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?

Considerando que, para um bom entendimento das tecnologias é muito necessário o conhecimento da nossa própria língua, visto que as compreensões de palavras além do domínio dos meios tecnológicos estão diretamente ligadas a questões interpretativas e raciocínio. Pode-se perceber que, a carência do conhecimento da língua é percebido claramente em mensagens nas redes sociais, emails, mensagens de texto, com frequência surge mal entendidos no sentido do texto devido ao inexatidão na grafia da palavra e o curso de Letras mostra como deve ser usada a língua, as aceitações dos “erros” da comunicação digital, os preconceitos linguísticos entre outros.

11. Você acha importante a inserção das tecnologias no ambiente escolar? Por quê?

A tecnologia no ambiente escolar quando utilizada da maneira correta amplia o horizonte do conhecimento do aluno além de auxiliá-lo no estudo, pois mesmo não estando em período de aula ele poderá sanar suas dúvidas com trocas de mensagens com o professor ademais, encontrará meios próprios para seus estudos como livros digitais, sites de apoio escolar.

12. E o curso de licenciatura em que estás inserido (a) propicia uma formação que contemple, dentre tantos aspectos teóricos, práticos, linguísticos, o ensino mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação? Existem, portanto, disciplinas especificamente voltadas para este objetivo?

Considerando que, a cada dia aumenta mais a necessidade da inserção digital, o curso de Letras deve formar professores que esteja, ambientados com as novas tecnologias para que

ele não fique desatualizado tornando sua aula desinteressante ao aluno. Durante o curso tivemos apenas uma disciplina voltada para as novas tecnologias, chamada de Letramentos Digitais, a cadeira mostra ao acadêmico termos técnicos sobre a internet além de apresentar programas que poderão utilizar em sala de aula.

13. Você se sente preparado (a) e motivado (a) para inserir as tecnologias no seu fazer pedagógico? Justifique.

Considero que dado ao avanço tecnológico o professor que não tiver esse conhecimento estará obsoleto portanto, busco a cada dia me interar mais das tecnologias, dos meios de utilização e de aproveitamento até mesmo das redes sócias para inserção do aluno no contexto da aula, aplicando assim um conteúdo de forma dinâmica e atrativo. É difícil mensurar se estou preparada para a pratica ou não, pois somente com a vivência teremos habilidade e desenvoltura mas, pretendo desenvolver nas aulas minhas experiências particulares e trabalhar a teoria aplicada durante as aulas na faculdade.

14. Em termos de formação propiciada pelo curso de licenciatura em Letras- habilitação em Língua Portuguesa, quais eram as suas expectativas? Tais expectativas tem sido contempladas?

Ao iniciar o curso de Letras tinha uma expectativa deturpada de que o professor é obrigado a ter total e absoluto conhecimento do Português, com o passar do curso percebi que isso é impossível e que tal fato não me torna um profissional menos qualificado para o mercado de trabalho, mostra que o educador não está completo após a formatura mas que estamos em constante aprendizado e aprimoramento do conhecimento. Essa situação pode apenas diferenciar um professor motivado ou apenas alguém que buscou na docência um diploma e um meio de renda.

A educação por ser algo dinâmico e em constante mudança torna-se fascinante a medida que percebemos que não existe profissional pronto mas em constante formação e essa busca pelo novo vai ao encontro dos avanços tecnológicos uma vez que ambos, nunca estão acabados.

ANEXO 5 - Questionário Informante 1 (EF1)**1. Dados de identificação do(a) informante**

- a. Gênero: feminino () masculino
- b. Idade: 39 anos
- c. Email:
- d. Telefone para contato:
- e. Semestre que está cursando? 4º semestre
- f. Já exerces ou exercesses à docência? Em caso afirmativo, mencione o contexto e o tempo de exercício. Somente como estágio.

2. Das alternativas abaixo assinale a (s) situação (ões) que o(a) motivaram a optar pelo curso de licenciatura em Letras:

- sempre gostei de ler.
- gostaria de ser professor.
- Por influência de familiares e amigos.
- Minha nota não permitiu que conseguisse ingressar em outro curso.
- quero apenas ter um ensino superior.
- Outros. Por Amor e respeito à profissão, e também pelos bons exemplos que tive de alguns professores enquanto aluna.

3. Como você avalia o seu conhecimento sobre computador e navegação na Internet? ()
ruim

- bom
- muito bom
- ótimo

4. Você costuma fazer trabalhos que utilizem a internet durante as aulas?

- nunca
- às vezes
- raramente
- com frequência
- sempre

5. Nesse semestre você já foi instigado(a) a utilizar algum recurso tecnológico durante a apresentação de trabalhos?

nenhuma vez

poucas vezes

várias vezes

sempre

6. Ao utilizar um recurso tecnológico durante o curso de graduação, para fazer ou apresentar um trabalho, por exemplo, você precisou do auxílio de seu professor?

não, dominei bem o recurso.

algumas vezes fiquei em dúvida e solicitei a ajuda do professor

procurei outros meios para solucionar a minha dúvida e não perguntei ao professor.

7. Dos recursos tecnológicos listados abaixo, qual (is) os professores do curso já utilizaram na sala de aula para atraí-los a atenção?

retroprojetor (

computadores (

lousa digital

vídeos

outros. Quais? _____

8. Como aluno (a) efetivo(a) do curso de Letras, você acredita que as disciplinas vigentes até o momento, o(a) estão preparando para a prática docente? De que forma isso ocorre? Sim, não só através de conteúdos, mas também das experiências vividas em sala de aula e fora da universidade.

9. Teve algum momento, durante o curso, em que os professores abordaram a importância da utilização das tecnologias no ambiente escolar? De que forma foi feita essa abordagem? Sim, durante as aulas de Fundamentos psicológicos da educação, onde precisamos fazer um trabalho a distância.

10. Como você, como aluno (a) de Letras, vê a possibilidade de o ensino de línguas ser mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?

Acredito nessa possibilidade, mas só será um bom trabalho se houver muita disciplina por parte dos alunos.

11. Você acha importante a inserção das tecnologias no ambiente escolar? Por quê?

Sim, não podemos fechar os olhos para essa ferramenta que é de extrema importância para todos.

12. E o curso de licenciatura em que estás inserido (a) propicia uma formação que contemple, dentre tantos aspectos teóricos, práticos, linguísticos, o ensino mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação? Existem, portanto, disciplinas especificamente voltadas para este objetivo? Não, mas sempre comentamos com nossos professores da importância de existir um curso para nos auxiliar na realização de trabalhos dentro da universidade.

13. Você se sente preparado (a) e motivado (a) para inserir as tecnologias no seu fazer pedagógico? Justifique.

Sim, mas ainda não tenho domínio para desenvolver muitas coisas ligadas às tecnologias.

14. Em termos de formação propiciada pelo curso de licenciatura em Letras- habilitação em Língua Portuguesa, quais eram as suas expectativas? Tais expectativas tem sido contempladas?

Tenho me surpreendido a cada dia com tudo que vivencio dentro e fora da minha vida acadêmica, portanto posso dizer que o curso supera todas as minhas expectativas a cada nova etapa.

ANEXO 6 - Questionário Informante 2 (EF2)

1. Dados de identificação do(a) informante – Universidade Federal
 - a. Gênero: (x) feminino () masculino
 - b. Idade: 35
 - c. Email:
 - d. Telefone para contato:
 - e. Semestre que está cursando? Terminando a graduação (8º semestre)
 - f. Já exerces ou exercesses à docência? Em caso afirmativo, mencione o contexto e o tempo de exercício. Só exerci a docência no curso pré- vestibular, ministrando aulas de literatura por aproximadamente 20horas, e depois tão somente nos estágios obrigatórios da graduação.

2. Das alternativas abaixo assinale a (s) situação (ões) que o(a) motivaram a optar pelo curso de licenciatura em Letras:
 - (x) sempre gostei de ler.
 - (x) gostaria de ser professor.
 - () Por influência de familiares e amigos.
 - () Minha nota não permitiu que conseguisse ingressar em outro curso.
 - () quero apenas ter um ensino superior.
 - () Outros _____

3. Como você avalia o seu conhecimento sobre computador e navegação na Internet?
 - () ruim
 - () bom
 - (x) muito bom
 - () ótimo

4. Você costuma fazer trabalhos que utilizem a internet durante as aulas?
 - () nunca
 - (x) às vezes
 - () raramente
 - () com frequência

sempre

5. Nesse semestre você já foi instigado(a) a utilizar algum recurso tecnológico durante a apresentação de trabalhos?

nenhuma vez

poucas vezes

várias vezes

sempre

6. Ao utilizar um recurso tecnológico durante o curso de graduação, para fazer ou apresentar um trabalho, por exemplo, você precisou do auxílio de seu professor?

não, dominei bem o recurso.

algumas vezes fiquei em dúvida e solicitei a ajuda do professor

procurei outros meios para solucionar a minha dúvida e não perguntei ao professor.

7. Dos recursos tecnológicos listados abaixo, qual (is) os professores do curso já utilizaram na sala de aula para atraí-los a atenção?

retroprojektor

computadores

lousa digital

vídeos

outros. Quais? _____

8. Como aluno (a) efetivo (a) do curso de Letras, você acredita que as disciplinas vigentes até o momento, o(a) estão preparando para a prática docente? De que forma isso ocorre?

Sim, estão. Porém de uma forma um tanto ideal, e na realidade como se diz “o buraco é mais embaixo”, infelizmente quando nos deparamos com a realidade na sala de aula, é bem difícil colocar em prática o que se aprende na faculdade, mas acho que a tentativa é válida, e um dia conseguiremos.

9. Teve algum momento, durante o curso, em que os professores abordaram a importância da utilização das tecnologias no ambiente escolar? De que forma foi feita essa abordagem?

Isso não é abordado como importância, pois ainda há muitas escolas que não dispõem

de tecnologia ao alcance do aluno, é importante abordar verbalmente as coisas que acontecem através das tecnologias, mas as vezes em uma escola não há um projetor ou uma sala de vídeo para apresentação de um filme ou algo parecido, claro que há inúmeras com laboratórios, salas de recursos, aí você pode focar nesse assunto e até dar uma aula com bastante influência nas tecnologias, mas isso não é prioridade na abordagem como material de aula na graduação.

10. Como você, como aluno (a) de Letras, vê a possibilidade de o ensino de línguas ser mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?

Hoje em dia, as tecnologias, as redes sociais, o âmbito comunicativo das pessoas mudaram bastante, isso tem influenciado na vida das pessoas e dos alunos em sala de aula. A motivação para as aulas de língua e linguagem são bem variadas, trabalha-se interpretação, coesão e coerência, figuras de linguagem, variedades linguísticas e muito mais, é só saber explorar e aproveitar o que a internet tem de bom para tal.

11. Você acha importante a inserção das tecnologias no ambiente escolar? Por quê?

Sim, como já respondi anteriormente, quando se consegue explorar de maneira colaborativa para o ensino dos alunos é válida sim. As tecnologias estão aí para serem usadas, compartilhadas e exploradas.

12. E o curso de licenciatura em que estás inserido (a) propicia uma formação que contemple, dentre tantos aspectos teóricos, práticos, linguísticos, o ensino mediado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação? Existem, portanto, disciplinas especificamente voltadas para este objetivo?

Uma disciplina exclusiva não, mas na medida do possível são abordadas em várias disciplinas, principalmente as de linguística.

13. Você se sente preparado (a) e motivado (a) para inserir as tecnologias no seu fazer pedagógico? Justifique.

Sim, pelo fato de estar sempre me informando sobre tal, sabe-se que há nesse contexto uma certa dose de “autodidata” e autonomia para fazer com que os recursos pedagógicos sejam abordados e inseridos na vida dos alunos.

14. Em termos de formação propiciada pelo curso de licenciatura em Letras- habilitação em Língua Portuguesa, quais eram as suas expectativas? Tais expectativas tem sido contempladas?

Quando cheguei à faculdade tinha uma visão sobre o curso de letras, lá me deparei com coisas muito mais amplas e complexas, mil maneiras de dar uma boa aula, a aula ideal, quando cheguei a sala de aula para exercer a docência vi que as coisas não eram tão fáceis quanto pareciam, os livros didáticos, as professoras titulares “bitoladas” a uma só maneira de dar aula, deixavam-me como estagiária de mãos atadas, mas no segundo e terceiro estágio consegui abordar a minha forma de dar aula, e fui aprovada por professoras muito conservadoras. Então ai posso dizer que algumas de minhas expectativas foram alcançadas. E ainda serão mais.

ANEXO 7 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 1 (L1)

INTRODUÇÃO:

Aos vinte e dois dias do mês de outubro de 2015 (...) A escola é pequena, acolhedora, os professores, diretores e funcionários conhecem a maioria dos alunos pelo nome, sabem quais trabalham e quais só frequentam a escola, eles tentam da melhor forma possível manter uma harmonia para que o ambiente escolar possa proporcionar um maior acolhimento a esses jovens e adultos que optaram pela EJA por um motivo ou outro. Por exemplo, para que possam garantir um maior aproveitamento da matéria aplicada em aula, os professores avaliam toda e qualquer produção dos alunos em sala, mesmo assim a infrequência ainda é alta, e para tal é difícil fazer algo, segundo a própria coordenadora, alguns alunos são repetentes que foram para o turno da noite, pois já estavam “velhos” demais para ficar entre as crianças das mesmas séries.

Antes mesmo de conhecer esses motivos eu já tinha optado por dar minhas aulas do estágio na EJA, por acreditar que esses alunos já adultos ou adolescentes tivessem mais interesse do que os pequenos da educação regular. Na minha concepção os alunos de EJA são mais batalhadores, trabalham de dia e procuram conhecimento a noite, são pessoas que normalmente abandonaram a escola regular quando ainda estavam na idade adequada, e conforme o tempo passa, aparece novamente a vontade e a necessidade de obter mais conhecimento, para tentar uma vaga de emprego que exija escolaridade, de retomar os estudos e seguir em frente até chegarem a uma universidade.

(...)

Plano de Aula 01

Conteúdo da aula:

- Interpretação de texto;
- identificação dos substantivos e suas classes;
- discussão acerca de coesão e coerência.

Número de períodos: 05 (dias 22 e 23/10)

Objetivos:

- Desenvolver uma leitura crítica e interpretativa;
- conhecer os diferentes tipos de substantivos;

- conhecer os fatores de coesão e coerência e sua importância nos textos.

Recursos:

- Fichinhas com as perguntas para a apresentação;
- folhas impressas com o texto circuito fechado;
- folhas impressas com o conceito de coesão e coerência;
- quadro, canetão ou giz;
- recursos humanos.

Plano de aula 02**Conteúdo a aula:**

- Interpretação de texto (texto “Em código”);
- discussão acerca de coesão e coerência.

Número de períodos: 2**Objetivos:**

- Desenvolver uma leitura interpretativa e crítica sobre o assunto do texto;
- conhecer fatores de coesão e coerência e seu sentido no texto.

Recursos:

- Folhas com o texto;
- quadro, giz;
- recursos humanos.

Plano de Aula 03

Conteúdo a aula:

- Interpretação de texto (postagens de redes sociais);
- discussão acerca de coesão e coerência (conhecimento de mundo e contexto);
- identificação dos substantivos.

1. Número de períodos: 05 (dias 05 e 06/11)

2. Objetivos:

- Interpretar e reconhecer o contexto das postagens ;
- Conhecer e identificar os diferentes tipos de substantivos;
- conhecer os fatores de coesão e coerência (conhecimento de mundo e contexto) e sua importância nos textos.

3. Procedimentos: Primeira parte da aula: (2 períodos - 05/11)

- Fazer a retomada do texto da aula passada;
- comentar, corrigir e recolher os exercícios propostos na aula anterior;
- apresentar a nova proposta de exercícios;
- entregar a folha com as imagens, explicar que se trata de postagens de redes sociais, que sua interpretação depende do nosso conhecimento de mundo ou do contexto em que acontecem (anexo 1);
- ler as postagens em voz alta, pedindo que a turma acompanhe;
- fazer a interpretação da imagens e pedir que façam as restantes;
- tirar dúvidas que possam surgir no decorrer da aula;
- pedir que eles devolvam a folha devidamente respondida para correção e avaliação.

Segunda parte da aula: (3 períodos – 06/11)

- Entregar os trabalhos corrigidos;
- fazer uma retomada e tirar as dúvidas que ficaram;
- apresentar a nova proposta de trabalho sobre substantivos;
- entregar material com teoria (anexo 2);
- passar no quadro os exercícios sobre substantivos (anexo 3);
- ajudar os alunos a desenvolver os exercícios caso tenham dúvidas.
- corrigir os exercícios no quadro com os alunos.

4. Recursos:

- Material impresso com os textos (postagens de redes sociais);
- material teórico sobre substantivos;
- quadro, giz;
- recursos humanos.

Avaliação crítica da aula: Primeira parte da aula (05/11): Como de costume comecei a aula com poucos alunos, mas em poucos minutos eles chegaram e foram se acomodando, dei uma breve retomada na aula anterior, recolhi o restante dos trabalhos que eles ficaram de entregar, todos entregaram, perguntei se tinham alguma dúvida em relação a aula passada e responderam que não.

Dei sequência a aula, entregando o material preparado para hoje, trata-se de postagens de redes sociais para trabalhar interpretação e coerência, li a primeira postagem e depois pedi para que lessem e tirassem suas próprias conclusões, notei que eles gostaram do tipo de exercício, riam e comentavam conforme iam lendo as postagens.

Mas ao começar fazer a interpretação das postagens com eles foi onde novamente percebi a grande dificuldade em fazer relações no sentido de inferências e contextualização nas postagens, então fui dando um norte a eles para que conseguissem fazer as relações e responder as questões referentes as postagens, a aula passou muito rápido, eles foram atenciosos na aula de hoje, participaram bastante, fizeram perguntas pertinentes para a resolução das questões, mas como já é de costume, nem todos entregaram.

Segunda parte da aula (06/11): A aula de hoje é com os períodos reduzidos, então já cheguei em aula e comecei a trabalhar com quem estava em sala, foram poucos mesmo, então comentei os trabalhos, recolhi os que faltaram me entregar. Já tinha mencionado em outra avaliação a dificuldade deles em fazer interpretações, e nesse trabalho pude perceber realmente a falta de concentração. Pensei que com esse tipo de material (postagens, tão conhecidas deles) seria fácil a interpretação, mas me enganei, tive que ajudar muito e mesmo assim os trabalhos foram bem precários, dei os trabalhos para eles olharem, corrigimos no caderno, mas os recolhi de volta para entregar a professora titular, conforme pedido dela.

Hoje comecei e terminei a aula com apenas três alunas, por sinal essas quase nunca faltam, são as mais interessadas, participativas, também têm suas dificuldades, só que buscam, perguntam e fazem todos os exercícios.

PLANO DE AULA 04

1. **Conteúdo a aula:** texto (interpretação): “Alfredo é Gisele” de Elisa Lucinda

2. **Número de períodos:** 05

3. **Objetivos:**

- Pesquisar no texto de forma a descobrir seu tema;
- estudar seu propósito comunicativo;
- identificar suas partes e descobrir qual sua pretensão;
- analisar o propósito dos substantivos e adjetivos aparentes no texto.

4. **Procedimentos parte I (2 períodos, dia 19/11)**

- Entregar o texto (anexo 1);
- falar brevemente sobre a atriz e escritora desse texto, só para contextualizar
- colocar o vídeo com o texto narrado pela cantora Ana Carolina (anexo 2)
- Fazer as seguintes questões em torno do texto;
- De acordo com o título, era isso que vocês esperavam ler?
- Entenderam o texto?;
- Identificaram quantos personagens tem no texto?;
- Qual o tema do texto?
- Como é a linguagem do texto?
- Como é a reação do casal ao saber o porquê do trânsito parado?
- Quando o taxista diz: “E o tal Alfredo parecia um homem rico”, será que ele duvidou que Alfredo fosse rico? Por quê?
- Como a Madame trata o taxista?
- Como o marido trata a mulher?
- Em que frase ou expressão no texto você reconhece o preconceito social?
- Quando você percebe que o texto fala em preconceito homossexual?
- Como é a linguagem do texto?
- O que vocês me dizem da fala do taxista quando ele fala “todo desmaiado parecendo uma moça”?
- Segundo a reação da mãe ao descer do carro, o que vocês imaginam que ela fez?
- Qual seria a sua reação se isso fosse um fato na sua família?
- Seguiremos a discussão de acordo com as respostas e participação dos alunos;

5.1. **Procedimentos parte II (3 períodos, 20/11/2015)**

- Dar uma breve retomada no texto;
- falar que no texto aparecem muitos substantivos e adjetivos;
- explicar o papel de cada um deles;

- fazer exercícios de fixação em gramática sobre substantivos e adjetivos em torno do texto (anexo 3).

5. Recursos:

- Texto impresso;
- folha com exercícios;
- computador e data show para apresentar a narrativa;
- quadro e giz;
- recursos humanos.

6. Avaliação crítica da aula: primeira parte da aula (19/11): Hoje paraminha frustração só tinha duas alunas em aula, levei material para mostrar o vídeo da Ana Carolina narrando “Alfredo é Gisele”.

Como planejado, mostrei o vídeo, elas adoraram, ao começar as fazer as perguntas previamente estabelecidas nos procedimentos fiquei muito feliz, elas acertaram o tema, o proposito comunicativo do texto, me disseram que era uma linguagem fácil, usada cotidianamente, que o tal Alfredo era um homem grosseiro, o taxista um “fuxiqueiro” que conta a vida de umas pessoas para outras no taxi, que hoje em dia temos que acostumar em ver meninas beijando meninas e vice versa, que a sociedade ainda é preconceituosa, mas que um dia vão todos se acostumar, responderam-me que a mulher de Alfredo deveria ter um nome na narrativa, pois era ela quem mais falava, comentaram que o papel dos pais estava invertido, pois quem deveria ter desmaiado ao ver a menina era a mãe e não o pai, afirmaram também que ao lerem o título acharam que o texto relatava de um travesti (o que é realmente sugestivo por não ter a vírgula após Alfredo), colocação bem feita na minha visão, já que têm tanta dificuldade em interpretação.

Fiquei realmente muito contente com o resultado deste texto, a aula decorreu muito bem, as alunas foram bem participativas.

Segunda parte da aula: (20/11): Hoje havia mais alunos em aula, só que não levei material para apresentar novamente o texto, então resolvi ler, tentando reproduzir conforme o vídeo, foi hilário... eles adoraram o texto, uma das alunas da aula anterior que assistiu o vídeo disse que gostou mais de ouvir na minha perspectiva do que a do vídeo, que eu puxei mais o sotaque de cada um e ela pode perceber todos os personagens. Os demais alunos não fizeram comentários, mas responderam as perguntas dos procedimentos (só que não fiz todas em respeito as que estavam na aula anterior e queriam o seguimento da aula).

Dei sequência a aula, entreguei as folhas com exercícios sobre o texto e alguns de

gramática conforme pedido da professora titular da turma, então abordei dois assuntos que ela pediu, um pouco de substantivos e um pouco de adjetivos, também notei dificuldade nessa parte, eles fazem bastante confusão com os tipos de substantivos, as vezes não conseguem “enxergar” onde está o adjetivo ou o que ele representa no contexto ou frase. Então já como de costume os exercícios foram feitos em sala e fui ajudando de classe em classe, conforme eles iam chamando. Hoje foi minha última aula com eles, volto na próxima semana apenas para fazer uma confraternização e entregar para a professora titular da turma todas as produções feitas por eles durante minha estadia. Gostei muito de lecionar para eles, apesar da turma ser um tanto faltosa, quando eles estão em aula são bem participativos, mesmo com as dificuldades eles não têm medo de dar um palpite, não tem receio de serem corrigidos, tanto pelos colegas, quanto pela professora. Enfim foi uma turma de EJA muito boa de trabalhar.

ANEXO 8 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 2 (L2)

Plano de Aula 1

- **CONTEÚDO DA AULA**

Para esta aula, a professora titular vai fazer minha apresentação como professora estagiária para turma. Será estabelecido um diálogo sobre o que trabalharemos nos oito encontros do estágio; faremos a construção deste material. Falaremos sobre a importância de saber escrever e interpretar um texto. Para finalizar a aula irei propor uma atividade de interpretação e introduzirei gêneros textuais, através do gênero carta.

- **NÚMEROS DE PERÍODOS**

Três aulas de quarenta e cinco minutos.

- **OBJETIVO GERAL**

Estabelecer contato com a turma e discutir o Plano de Ensino a ser trabalhado em nossos oito encontros e introduzir os gêneros textuais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir o plano de ensino;
- Estimular o interesse pela produção textual;
- Estreitar os laços com a turma;
- Verificar o nível de interpretação da turma.
- Introduzir gêneros textuais através do gênero carta.

- **RECURSOS**

Serão utilizados, nesta aula, quadro negro, giz, envelopes e cópias dos textos trabalhados.

- **AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação durante as atividades propostas, bem como com o seu nível de aprendizado decorrente das situações didáticas propostas em sala de aula durante a aula.

Plano de Aula 2

- **CONTEÚDO DA AULA**

No princípio da aula irei propor a confecção de uma pasta para guardar o material que produziremos durante o estágio. Conversaremos sobre a dificuldade de muitos em escrever um texto. No segundo momento propiciarei um primeiro contato com uma crônica.

- **NÚMEROS DE PERÍODOS**

Cinco aulas de quarenta e cinco minutos.

- **OBJETIVO GERAL**

Estabelecer um objetivo comum a todos na turma, superar suas dificuldades em produzir um texto.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Estreitar relações com a turma, através da confecção de uma pasta destinada aos trabalhos feitos durante o período de estágio;
- Evidenciar que é possível superar as dificuldades encontradas ao escrever um texto;
- Propiciar um primeiro contato com o gênero crônica;
- Oportunizar um ambiente favorável a discussão sobre o tema, a estrutura e o objetivo que levou a produção desta crônica.

- **RECURSOS**

Serão utilizados, nesta aula, pasta branca, sacos plásticos, grampos de plásticos, quadro negro, giz e cópias dos textos trabalhados.

- **AValiação DOS ALUNOS**

Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação durante as atividades propostas, bem como com o seu nível de aprendizado decorrente das situações didáticas propostas em sala de aula durante a aula.

Plano de Aula 3

- **CONTEÚDO DA AULA**

Para estas aulas, serão trabalhados alguns gêneros textuais: crônica, bula de remédio, receita de bolo e charge. Os alunos serão questionados sobre a que tipo de gênero pertence

cada texto, e quais as características de cada gênero.

- **NÚMEROS DE PERÍODOS**

Cinco aulas de quarenta e cinco minutos.

- **OBJETIVO GERAL**

Desenvolver a competência leitora do aluno, fazendo com que possa identificar os diferentes tipos de gêneros textuais.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Estimular o interesse pela leitura de diferentes gêneros textuais;
- Levar o aluno a fazer uma reflexão sobre o assunto tratado em aula;
- Que os alunos conheçam os gêneros trabalhados e mais especificamente que tenham contato com o gênero crônica.

- **RECURSOS**

Serão utilizados, nestas aulas, quadro branco, marcadores e fotocópias dos textos trabalhados.

- **AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação durante as atividades propostas, bem como com o seu nível de aprendizado decorrente das situações didáticas propostas em sala de aula durante a aula.

Plano de Aula 4

- **CONTEÚDO DA AULA**

Nestas aulas entregarei as produções textuais aos alunos, darei um retorno individual a cada um e farei a proposta de reescrever os textos. Para encerrar o estágio discutiremos sobre as crônicas que produziram e a evolução de suas escritas. Nos últimos períodos com a turma iremos nos despedir em uma pequena confraternização.

- **NÚMEROS DE PERÍODOS**

Cinco aulas de quarenta e cinco minutos.

- **OBJETIVO GERAL**

Desenvolver a competência escritora dos alunos.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Propiciar aos alunos recursos que os ajudem a desenvolver a capacidade de reescrita.
- Que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua produção textual;
- Concluir o estágio pontuando suas evoluções;
- Despedir-me dos alunos e agradecê-los por me receber.

- **RECURSOS**

Serão utilizados, nestas aulas, quadro negro, giz e folhas ofício.

- **AVALIAÇÃO DOS ALUNOS**

Os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação durante as atividades propostas, bem como com o seu nível de aprendizado decorrente das situações didáticas propostas em sala de aula.

ANEXO 9 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 3 (L3)

INTRODUÇÃO

O presente plano de trabalho será desenvolvido no oitavo semestre do curso de Letras Português e Literaturas de língua portuguesa para a disciplina de Estágio de Docência – Língua Portuguesa.

O trabalho será desenvolvido na turma de 6º ano C (...)

O gênero escolhido para o presente trabalho é a história em quadrinhos (HQs). O motivo desta escolha é que se trata de um gênero que tem ganhado muito espaço no universo escolar, inclusive tem seu espaço garantido nos livros didáticos, nas provas de vestibular, no ENEM e em exames para concursos públicos. Além disso a HQ tem prestígio no universo infantil, sendo bem aceita pelos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem.

As HQs são um riquíssimo recurso para atividades voltadas para a expressão e compreensão em língua portuguesa. Também proporciona um contexto favorável para atividades em grupo, já que as atividades de produção de HQs têm de ser em equipe, pois contam com roteiristas, desenhistas, escritores, pintores, finalizadores e etc.

JUSTIFICATIVA

É de extrema importância que as atividades no processo de ensino e aprendizagem sejam significativas e agradáveis para os alunos. Atividades que incutem o conhecimento através de meios e gêneros prestigiosos no universo infanto-juvenil fazem com que a apreensão do conteúdo se construa de maneira apropriada, prazerosa, oportunizando o desenvolvimento intelectual.

Aproveitando a excelente aceitação por parte dos alunos deste gênero, este será utilizado para a revisão dos conteúdos gramaticais verbos e pronomes, ao final do projeto, a pedido do professor titular.

OBJETIVOS

Geral:

Fazer com que os alunos tenham conhecimento a respeito do gênero textual História em Quadrinhos e das características que o compõem dentro da sequência didática planejada.

Específicos

Ao final do projeto, o aluno deverá ser capaz de:

- Interpretar o sentido apreendido nas HQs.
- Saber diferenciar a linguagem verbal da linguagem visual.
- Conhecer a história das HQs no Brasil e no mundo.
- Apreciar os itens que compõem as HQs e saber usá-los de maneira consciente e

adequada.

- Conseguir produzir sua própria história em quadrinhos.

CONTEÚDOS

Será trabalhado o gênero História em Quadrinhos e todos seus elementos, que são a linguagem verbal x linguagem visual, a história das HQs, os quadrinhos, a montagem, os balões, as legendas, as personagens principais e secundárias, onomatopeias, interjeições, interpretação e produção textual.

AVALIAÇÃO

Serão feitas as avaliações parciais do trimestre letivo, que consistirá em uma prova a ser realizada na semana do dia 19 a 23 de Outubro do corrente, ainda sem data exata definida, valendo 3,0 pontos. Também servirá como instrumento avaliativo, o trabalho final do projeto de estágio, que serão as HQs produzidas pelos alunos, pois contarão como trabalhos diversificados do trimestre e valerão 2,0 pontos.

7. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

21/09/2015- (1h/aula) Diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das HQs. Leitura dos gibis da gibiteca e roda de comentários a respeito das histórias lidas.

24/09/2015- (2h/aulas) Confronto entre a linguagem verbal e a linguagem visual.

25/09/2015- (2h/aulas) Estudo sobre a história das HQs no Brasil e no mundo. Explicação do conceito de arte sequencial.

28/09/2015- (1h/aula) Análise de tópicos que compõem a HQ: os quadrinhos.

1º/10/2015- (2h/aulas) Análise de tópicos que compõem a HQ os quadrinhos e a montagem,

02/10/2015- (2h/aulas) Análise de tópicos que compõem a HQ: os balões e as legendas.

05/10/2015: (1h/aula) Análise de tópicos que compõem a HQ: personagens protagonistas e secundárias.

08/10/2015: (2h/aulas) Análise de tópicos que compõem a HQ: onomatopeias e interjeições. Produção da HQ.

09/10/2015: (2h/aulas) Produção da HQ.

19/10/2015: (1h/aula) Produção da HQ.

22/10/2015: (2h/aulas) Entregas das HQs. Revisão do conteúdo sobre verbos e pronomes dentro do texto HQ.

23/10/2015: (2h/aulas) Revisão do conteúdo sobre verbos e pronomes dentro do texto HQ.

26/10/2015: (2h/aula) Revisão do conteúdo sobre verbos e pronomes dentro do texto HQ.

ANEXO 10 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 4 (L4)

1. Introdução

Este relatório tem por objetivo descrever, exemplificar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio de regência. Para tanto, serão apresentados os conteúdos trabalhados (conforme orientação do professor regente da disciplina nas escolas); os planos das aulas ministradas seguidos da reflexão e autoavaliação do estagiário sobre sua prática docente; a avaliação do trabalho do orientador do estágio sob a ótica do estagiário; a visão conclusiva sobre o processo; as referências bibliográficas e os anexos (quando houver).

2. Conteúdos trabalhados

Concordância nominal e verbal (sujeito simples e sujeito composto).

Plano de aula 1

Data: 01/09/15

Período: 2 aulas (45min cada)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal

Objetivos:

- Diferenciar linguagem coloquial de linguagem formal;
- Ler e interpretar textos;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração.

Recursos:

- Quadro branco, caneta para quadro branco, folhas xerocadas.

Avaliação:

- A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 2

Data: 03/09/15

Período: 2 aulas (45min cada)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;

- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Ler e interpretar textos.

Recursos:

- Quadro, caneta para quadro branco, folhas xerocadas.

Avaliação:

- A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 3

Data: 04/09/15

Período: 1 aula (45min)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Ler e interpretar textos.

Recursos: Quadro branco e caneta para quadro branco.

Avaliação: A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Observações: Houve uma alteração no primeiro e no segundo momento da aula, não passei no quadro todos os exercícios, mas sim a metade deles, para que tivessem tempo de ser respondidos e corrigidos na mesma aula.

Plano de aula 4

Data: 08/09/15

Período: 2 aulas (45min cada)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração.
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Diferenciar sujeito simples de sujeito composto.

Recursos:

Quadro branco e caneta para quadro branco.

Avaliação:

A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 5

Data: 10/09/15

Período: 2 aulas (45min cada)

Conteúdos:

Concordância nominal e verbal

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Diferenciar sujeito simples de sujeito composto.

Recursos:

Quadro branco e caneta para quadro branco.

Avaliação:

A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 6

Data: 17/09/15

Período: 2 aulas (45min cada)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal.

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Diferenciar sujeito simples de sujeito composto.

Recursos:

- Quadro branco e caneta para quadro branco.

Avaliação:

- A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 7

Data: 18/09/15

Período: 1 aula (45min)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal.

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Diferenciar sujeito simples de sujeito composto.

- Recursos:

Quadro branco, caneta para quadro branco e folhas xerocadas.

- Avaliação:

A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 8

Data: 29/09/15

Período: 2 aulas (45min cada)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal.

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Diferenciar sujeito simples de sujeito composto.

Recursos:

- Quadro branco e caneta para quadro branco.

Avaliação:

- A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 9

Data: 01/10/15

Período: 2 aulas (45min cada)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal.

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Diferenciar sujeito simples de sujeito composto.

Recursos:

- Quadro branco e caneta para quadro branco.

Avaliação:

- A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

Plano de aula 10

Data: 02/10/15

Período: 1 aula (45min)

Conteúdo:

Concordância nominal e verbal.

Objetivos:

- Reconhecer a importância da concordância entre os termos de uma oração;
- Expressar-se oralmente e por escrito;
- Diferenciar sujeito simples de sujeito composto.

Recursos:

Quadro branco e caneta para quadro branco.

Avaliação:

A aula será considerada satisfatória se atingir os objetivos propostos.

ANEXO 11 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 5 (L5)

INTRODUÇÃO

O estágio de regência costuma ser realizado na mesma instituição em que foram feitos os estágios de observação e intervenção, no entanto, devido ao extenso período de greve pelo qual passou a escola em que esses primeiros ocorreram, optou-se pela busca de outra. (...)

O desenvolvimento dos conteúdos trabalhados pela professora nesse estágio de regência foi sustentado pelo estudo do texto, com base na leitura e compreensão dele em sala de aula. A partir disso, foram abordadas também as formas verbais pretérito perfeito do indicativo e presente do indicativo. Após o estudo detalhado do texto trabalhado em sala de aula, a professora utilizava passagens dele para iniciar a análise gramatical do tempo verbal predominante, focando sempre em sua função prática no texto, a fim de que os alunos fossem capazes de identificar o sentido pelo qual estavam estudando determinado conteúdo. Por fim, como forma de colocar em prática o que era estudado, a professora propunha uma composição textual ligada ao tópico gramatical ou conteúdo textual abordado anteriormente.

Plano de aula 1

Carga Horária: Três períodos de quarenta e cinco minutos (três horas aula)

CONTEÚDO(S):

-Leitura e interpretação de texto; -Gênero textual: “Crônica”;

OBJETIVO(S):

Objetivo Geral: -Fazer com que os alunos interpretem o texto proposto de maneira crítica por meio de discussão guiada e que reconheçam o gênero “crônica”.

Objetivo Específico: -Criar uma discussão a partir do texto de Moacyr Scliar “Bruxas não existem” voltada para a interpretação da narrativa e de suas particularidades, a qual deve ser desenvolvida por meio de perguntas específicas que devem ser respondidas pelos alunos. Além disso, a aula propõe a caracterização do gênero textual “crônica”.

MEIOS E RECURSOS:

- Quadro, giz, apagador, material impresso.

AVALIAÇÃO: -Participação ativa dos alunos durante a aula.

Plano de aula 2

Carga Horária: Três períodos de quarenta e cinco minutos (três horas aula)

CONTEÚDO(S):

- Estudo do verbo – pretérito perfeito do indicativo
- Produção textual

OBJETIVO(S):

Objetivo Geral: Estudo e a análise coletiva da classe gramatical verbo, visando compreensão prática de uso de tal classe.

Objetivo Específico: A partir do texto lido na aula anterior, será promovido o estudo do verbo flexionado no pretérito perfeito do indicativo. Os alunos devem ser capazes de distinguir o uso do verbo, bem como de flexioná-lo nesse tempo verbal para escrever uma narrativa no passado.

MEIOS E RECURSOS:

- Quadro, giz, apagador, material impresso.

AVALIAÇÃO:

- Participação ativa dos alunos durante a aula e entrega da produção textual.

Plano de aula 3

Carga Horária: Três períodos de quarenta e cinco minutos (três horas aula)

CONTEÚDO(S): -Leitura e interpretação de texto; -Construção verbal do presente do indicativo;

OBJETIVO(S):

Objetivo Geral: - Fazer com que os alunos interpretem o texto proposto de maneira crítica por meio de discussão guiada e que problematizem o uso do verbo no presente do indicativo.

Objetivo Específico: -Criar uma discussão a partir do texto de Ricardo Ramos “Circuito fechado” voltada para a interpretação da narrativa e de suas particularidades, a qual deve ser

desenvolvida por meio de perguntas específicas que devem ser respondidas pelos alunos. Além disso, o texto trabalhado deve desencadear uma discussão sobre a construção verbal do presente do indicativo.

MEIOS E RECURSOS: - Quadro, giz, apagador, material impresso.

AValiação: -Participação ativa dos alunos durante a aula.

Plano de aula 4

Carga Horária: Três períodos de quarenta e cinco minutos (três horas aula)

CONTEÚDO(S):

-Leitura e interpretação de texto;

-Gênero textual: Conto

OBJETIVO(S):

Objetivo Geral -Fazer com que os alunos interpretem o texto proposto de maneira crítica por meio de discussão guiada e que reconheçam o gênero “conto”.

Objetivo Específico: -Leitura crítica do texto “O Amigo de Juliana” de Eva Furnari com os alunos, levando em conta as particularidades do texto tanto em sua forma escrita (gênero textual), quanto no conteúdo do texto, com base em questões propostas pela professora para uma interpretação mais aprofundada do conto.

MEIOS E RECURSOS: - Quadro, giz, apagador, material impresso.

AValiação: -Participação ativa dos alunos durante a aula.

ANEXO 12 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 6 (L6)

1. INTRODUÇÃO

O estágio de regência em Língua Portuguesa foi realizado com uma turma de 3º ano do Ensino Médio Politécnico noturno.

A escola encontra-se situada na zona nobre da região central da cidade de Pelotas, Rio grande do Sul, e acolhe estudantes de diferentes bairros e de distintas classes sociais.

O grupo era composto por 28 alunos matriculados, no entanto, durante o período de estágio, a frequência variou entre 2 e 14 discentes. A maioria deles trabalhava durante o dia e, por isso, estudavam à noite. Havia situações em que alguns optaram por estudar no período noturno por motivos de reprovações em algumas disciplinas pela manhã.

No Ensino Médio, os alunos têm três aulas de Língua Portuguesa por semana e, principalmente, no 3º ano há um enfoque maior para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por parte de alguns professores. (...)

Planos de Aula 1, 2 e 3

1. Conteúdo da aula

- Leitura e interpretação.
- Ideias explícitas e implícitas.
- Produção textual.

Número de períodos

- 03 (1+2)

Objetivos

- Ler e interpretar textos, identificar ideias explícitas e implícitas, e elaborar um texto escrito.

Recursos

- Caneta para quadro branco; quadro branco; cópias dos textos; lixeira; professora; alunos.

Avaliação crítica da aula

No primeiro dia de aula, 18 de setembro, estiveram presentes apenas sete alunos.

Primeiro me apresentei e depois fiz uma pequena dinâmica (com bombons e rapaduras). Cada

aluno, além de dizer o seu nome, deveria responder a uma pergunta: objetivo a curto prazo, objetivo a longo prazo, uma qualidade, etc.

Depois, iniciei a atividade proposta passando uma lixeira com alguns ‘lixos’ como: embalagem de barra de cereal, de bolachinha integral, de refrigerante light... Os alunos, num momento inicial, estranharam o fato de eu ter levado uma lixeira, mas depois compreenderam a proposta. Quando perguntei o que poderíamos comentar sobre o ‘dono do lixo’, obtive várias respostas: pessoa se preocupa com o meio ambiente, por isso separa o lixo reciclável; preocupada com a boa forma; está tentando emagrecer; é gorda; preocupa-se com a saúde.

Ao lerem o texto, perceberam o quanto o lixo pode mostrar a vida de uma pessoa e é através dele que podemos ter informações sobre alguém. Então, quando perguntei sobre quais lugares hoje em dia podemos obter informações, prontamente, lembraram das redes sociais.

Como a crônica utilizada é em forma de diálogo, solicitei a colaboração da turma e um aluno se manifestou para fazer a leitura juntamente comigo. Leu de forma adequada, dando todas as entonações necessárias ao diálogo.

A crônica do Veríssimo proporcionou uma boa discussão levando ao questionamento do que é público e do que é privado. Também a questão da exposição ser saudável ou não, nesse ponto, houve a divisão de opiniões.

O plano de aula 2 e o 3, previstos para o dia 18 de setembro, não pôde ser aplicado, pois nesse dia nenhum aluno foi à aula.

Então, o plano 2 foi aplicado no dia 24 de setembro, em que compareceram nove alunos. Destes, apenas dois estiveram na primeira aula e o restante não sabia o que havia sido trabalhado, pois não se informou com os colegas. Dessa forma, retomei um pouco do que havia sido ministrado na aula anterior, entregando a crônica impressa, além de pedir a colaboração daqueles dois alunos sobre alguns dos questionamentos debatidos naquele dia.

Em função das faltas constantes dos alunos, pensei em criar um grupo no Facebook para postar os materiais utilizados em aula para que aqueles alunos que faltassem pudessem ter acesso aos conteúdos. Quando comentei isso com os alunos, eles pareceram bastante motivados.

Todos leram o texto “Justiça julga válida demissão com justa causa por ‘curtida’ no Facebook” e percebi que, quando estavam fazendo a leitura silenciosa, as expressões eram de reprovação. Depois de termos feito a leitura em voz alta, a discussão sobre o assunto abordado do texto foi intensa, pois para os alunos aquilo que havia acontecido com funcionário era um absurdo. Desde quando uma ‘curtida’ poderia resultar em demissão? Eles se mostraram bem descontentes sobre o fato apresentado no texto. Acredito que tenha sido uma boa escolha

trabalhar com o tema das redes sociais, debater sobre o lado positivo e o lado negativo, pois alguns alunos pensam que tudo pode ser postado.

No momento da aula não pensei, mas depois lembrei de outra situação interessante que poderia ter usado, que é a de uma professora universitária que criticou a forma de vestir de um passageiro – que era advogado – no aeroporto, expondo-o nas redes sociais, através de uma foto e dizendo “Aeroporto ou rodoviária?”.

Voltando ao que foi ministrado na aula, após o texto, trabalhamos a charge. Vários alunos não sabiam exatamente o que é esse gênero, confundindo-o com a tira. Essa charge, de certa forma, faz parte da realidade deles, a de querer registrar tudo. Apesar de que pra eles a moda é a selfie. (Não foi possível concluir essa proposta no dia 24)

No dia 25 de outubro, deveria dar sequência à aula anterior utilizando a charge e desenvolvendo o conteúdo de ideias explícitas e implícitas. No entanto, não foi possível, pois nesse dia apenas dois alunos estavam na escola, os quais não estiveram na aula anterior. Então, decidi repetir os conteúdos vistos no dia 24. Esses dois alunos concordaram com a atitude da juíza, com a situação apresentada no texto “Justiça julga válida demissão com justa causa por ‘curtida’ no Facebook”, pois para eles as pessoas, muitas vezes, fazem postagens ofensivas, acham que na rede social podem falar o que querem e que não haverá punição. Além disso, a aluna comentou que o Facebook atrapalha, pois às vezes ela acaba esquecendo de fazer outras atividades porque ficou entretida na rede social. O outro aluno, disse que não usa muito as redes sociais, pois atrapalha o emprego.

(...)

Plano de Aula 4

Conteúdo da aula

- Denotação
- Conotação
- Leitura e interpretação

Número de períodos – 01

Objetivos

- Proporcionar aos alunos, por meio da leitura e interpretação de textos, a identificação do sentido denotativo e conotativo.

Recursos

- Caneta para quadro branco; quadro branco; cópias dos textos; professora; alunos.

Planos de Aula 5 e 6

Conteúdo da aula

- Ambiguidade

Número de períodos - 02

Objetivos

- Oportunizar aos alunos a identificação de ambiguidade em diferentes contextos, verificando se foi utilizada de forma proposital ou se foi uma forma equivocada.

Recursos

- Caneta para quadro branco; quadro branco; cópias dos textos; professora; alunos.

Plano de aula 7

Conteúdo da aula

- Ambiguidade
- Denotação
- Conotação
- Ideias implícitas e explícitas

Número de períodos - 01

Objetivos

- Proporcionar aos alunos, através de exercícios, a revisão dos conteúdos estudados.

Recursos

- Caneta para quadro branco; quadro branco; aparelho de som; cópias da letra da música e da tarefa; professora; alunos.

Avaliação crítica da aula

No dia oito de outubro, a professora titular foi observar a minha aula e estiveram presentes 14 alunos, maior número de todas as aulas até agora. Comentei um pouco sobre o que tínhamos visto no encontro anterior. Em aula havia alunos que eu ainda não conhecia. Foi nesse dia que eu cheguei à conclusão de que criar o grupo no Facebook não teve o resultado esperado, que era o de os alunos acessarem os materiais dos dias que faltaram, pois vários não sabiam o que havia sido estudado na semana anterior, embora alguns tenham visualizado e

curtido os conteúdos postados.

A música utilizada para essa aula foi de agrado das meninas, mas poucos meninos gostaram. Teve um aluno que disse que não queria ouvir a música e que queria ficar com o fone de ouvido ouvindo as músicas que tinha no seu celular. Eu disse que não havia problema, desde que ele fizesse a atividade proposta depois. Então, depois que a turma ouviu a música, esse aluno, juntamente com o restante dos colegas, participaram das questões propostas.

Após esse momento inicial, fiz uma revisão de todos os conteúdos vistos: denotação, conotação, ideias explícitas e implícitas, ambiguidade. Sempre pedindo a colaboração deles na construção dos significados e exemplos dos conteúdos.

Auxiliei os estudantes no momento em que realizavam os exercícios de revisão. Como já era previsível, os alunos que não estiveram nas aulas anteriores, tiveram dificuldades em fazer a tarefa. Surgiram, ainda, algumas dúvidas como o significado das palavras ‘vocábulo’, ‘equivoco’ e ‘inadequação’.

Nessa aula, também estava prevista a entrega da redação que havia sido solicitada há algumas aulas e apenas uma aluna a entregou.

A professora que observou a aula comentou que gostou bastante do plano e execução, mas sugeriu que eu poderia ter usado um videoclipe no lugar do áudio da música.

Planos de Aula 8 e 9

Conteúdo da aula

- Tipos de texto: descritivo, narrativo, dissertativo.
- Texto dissertativo-argumentativo.

Número de períodos - 02

Objetivos

- Oportunizar aos alunos o conhecimento da estrutura e características dos diferentes tipos de texto e, em específico, do texto dissertativo-argumentativo.

Recursos

- Caneta para quadro branco; quadro branco; cópias da tarefa; professora; alunos.

Planos de Aula 10, 11 e 12

Conteúdo da aula

- Texto dissertativo-argumentativo.

Número de períodos - 03 (01+02)

Objetivos

- Oportunizar aos alunos o conhecimento da estrutura e características do texto dissertativo-argumentativo.

Recursos

- Caneta para quadro branco; quadro branco; cópias da tarefa; professora; alunos.

ANEXO 13 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 7 (L7)

(...) O trabalho atinge alunos de 5ª série do EJA, com faixas etárias variando de 16 a 44 anos, com o intuito de qualificá-los para que tenham acesso às diferentes linguagens em variados contextos textuais, com competência e autonomia. (...)

Plano de aula 1

Público alvo: alunos da 5ª série. EJA.

Conteúdo: Interpretação de texto.

Número de períodos: 1 (45 min)

Objetivos:

- Reconhecer a importância da Língua Portuguesa no dia a dia através de uma conversa introdutória.
- Interpretar exercícios de lógica.

Recursos: fotocópia.

Plano de aula 2

Conteúdo: texto

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos:

- Reconhecer o significado de texto.
- Praticar a oralidade a fim de explicar o conteúdo trabalhado.
- Praticar a produção escrita através de um pequeno texto coeso e coerente sobre as imagens apresentadas.

Recursos: fotocópia, caderno, caneta.

Plano de aula 3

Conteúdo: Semana Farroupilha

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos: valorizar a cultura do nosso estado.

Procedimentos:

Acontecerá nesta sexta-feira dia 19 de setembro, uma mateada em comemoração à Semana Farroupilha com apresentações, roda de chimarrão e muita música gaúcha.

Plano de aula 4

Conteúdo: gêneros textuais: tipologia textual

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos

- Identificar gêneros textuais e tipos de textos
- Reconhecer a diferença entre gênero textual e tipo de texto

Recursos: fotocópia, caderno, lápis, caneta.

Plano de aula 5

Conteúdo: gêneros textuais: história em quadrinho e charge

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos

- Interpretar dois gêneros textuais: charge e história em quadrinho
- Entender as características principais de cada gênero textual.
- Praticar a produção de texto através de uma história em quadrinho.

Recursos: fotocópia, lápis, borracha.

Plano de aula 6

Conteúdo: interpretação textual e produção de texto.

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos:

- Interpretar os textos contidos nas histórias em quadrinhos.
- Praticar a produção de texto contida em charges e histórias em quadrinhos.

Recursos: fotocópia, lápis, borracha.

Plano de aula 7

Conteúdo: Interpretação de texto

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos:

- Ler o texto com atenção e motivação.
- Interpretar o texto de Lia Block com visão crítica a respeito do conteúdo do mesmo.

- Identificar as palavras chaves do texto a fim de reescrevê-lo com uma outra perspectiva.

Recursos: fotocópia, caderno, lápis e borracha.

Plano de aula 8

Conteúdo: texto publicitário

Número de períodos. 1(45 min)

Objetivos:

- Identificar a linguagem propagandista.
- Produzir texto publicitário afim de persuadir o grupo para uma possível compra do produto anunciado.

Recursos: fotocópia, caderno, lápis, borracha.

Plano de aula 9

Conteúdo: gêneros textuais: poesia e anedota

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos:

- Identificar os seguintes gêneros textuais: poesia e anedota.
- Interpretar os textos abordados de maneira coerente e crítica.
- Relatar o que interpretou de cada texto.

Recursos: fotocópia.

Plano de aula 10

Conteúdo: A importância da leitura.

Número de períodos. 1 (45 min)

Objetivos:

- Conhecer a importância da leitura como algo crucial para a aprendizagem do ser humano, sabendo que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação.
- Interpretar um vídeo sobre leitura.
- Produzir um texto relacionado à palavra leitura baseado em uma imagem.

Procedimentos: será mostrado para os alunos um vídeo, uma reportagem do Jornal Nacional, onde consta que cientistas ingleses conseguiram identificar a região do cérebro responsável

pela leitura. Em seguida os alunos serão desafiados a comentarem sobre a importância da leitura para os seres humanos e quais benefícios essa descoberta trará para nós nesse momento. Em seguida, interpretarão uma imagem onde consta uma mulher abraçando um texto através de um parágrafo feito em dupla. Nesse deverá constar as seguintes informações: o que leitura, qual sua importância e por que a mulher da imagem está abraçada nas letras e palavras. Para finalizar, os alunos lerão suas produções em voz alta para o grupo.

Recursos; fotocópia, caderno, lápis, borracha, vídeo.

Relato e reflexão:

Não foi possível aplicar este plano de aula, pois os alunos estavam assistindo um filme sobre a Ditadura Militar. Todo o colégio estava voltado a essa atividade.

ANEXO 14 - Recortes oriundos dos Relatórios de Regência de Classe de licenciandas do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/ Licencianda 8 (L8)

Encontros(s) 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Objetivos:

Geral:

- Auxiliar os alunos a adquirirem noções básicas sobre a importância da pontuação para compreensão de textos.

Específicos:

- Trabalhar com os sinais de pontuação.

Conteúdo:

- Sinais de Pontuação: vírgula, dois pontos, travessão, aspas, ponto e vírgula, reticências, interrogação e exclamação.

Técnicas:

- leitura, análise, reflexão, discussão e escrita

Recursos:

- professor, alunos, impressos.

Observações

Devido alguns imprevistos com relação à falta de luz na escola as turmas foram dispensadas e não houve aula, logo foram perdidos dois períodos de aula, o que gerou um atraso no andamento do cronograma.

Prevê-se a finalização do conteúdo sobre pontuação nos próximos encontros, o quarto e o quinto respectivamente nos dias 19 e 22/10, visto que a semana dos dias 12, 15 e 16/10 não haverá aula, devido aos feriados de Nossa Senhora Aparecida e do dia dos Professores.

Encontros(s) 7, 8. 9 e 10.

Objetivos:

Geral:

- Auxiliar os alunos a compreenderem a importância dos verbos na construção de textos.

Específicos:

- Aprender a identificar e compreender a funcionalidade verbos

Conteúdo:

- Conjugações verbais, verbos de ação, estado e fenômenos da natureza, pessoas verbais, tempos verbais (presente, pretérito perfeito e futuro) e concordância verbal.

Técnicas:

- Leitura, análise, reflexão, discussão e escrita.

Recursos:

- Professor e alunos.

Observações: Devido aos imprevistos relacionados ao tempo (chuvas e alagamentos), e o próprio andamento da turma, este plano não pode ser executado em sua totalidade, como já mencionado no início da descrição deste relatório.

ANEXO 15 - Degravação da entrevista da licencianda L1, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

1. Ao ingressar na licenciatura, que expectativas você tinha quanto ao estágio de regência de classe?

Os meus estágios foram bem tranquilos *né*, eu me dei bem com os alunos, as escolas eram conhecidas e não tinha nenhum problema assim, específico, até foi até melhor do que eu pensava. Os primeiros *né*, os de observação, depois os de... o segundo que é o de ...observação, depois vem de intervenção comunitária, os dois foram bem tranquilos, os últimos que tive mais umas dificuldades, mas também nem tantas dificuldades.

2. E foi você quem pensou em realizar o estágio no EJA ou foi uma indicação da orientadora?

Não, não, fui eu que pensei no EJA.

3. Por identificação?

É por identificação mesmo, uma porque eu precisava dar o estágio a noite, então entre dar no ensino médio regular eu preferi o EJA.

4. Com relação a orientação que tivesses na universidade, ela acontecia semanalmente, mensalmente, como era esse tipo de planejamento?

Nós nos encontrávamos toda a semana, mas a professora atendia aos grupos específicos que estavam com dúvida, mas quanto a isso era tranquilo, eu procurava a professora mais quando eu tinha dúvidas, então até por email e por chat nos atendia.

5. E os alunos foram receptivos no momento que chegasse na escola?

Foram, foram, todos.

6. Quais as dificuldades encontradas nesse período de estágio? Teve algum momento que tu tivesses algum desafio pela frente, de repente num planejamento que precisasses modificar?

Ah, tive, no estágio de intervenção comunitária. Ah, tem que ser com a comunidade, de Literatura, então eu optei por fazer aqui no PIM mesmo, no meu trabalho *pras* gestantes *né*, seria de iniciação a leitura, *né*, com os pequeninos, incentivando elas a ler para eles em casa. Mas, a minha decepção foi que, de mais de 100 gestantes que nós temos, fizemos 50 convites e compareceram 4, 5. Então, eu tive que apresentar isso para o meu professor e ele disse “não, tu vais ter que mudar, então, tu apresentas para os visitantes que vão lá na comunidade para apresentar para as famílias”. *Ai* melhorou porque os visitantes eu mandava eles vir e eles tinham que vir porque era horário de serviço *né* e como os planos de aulas do professor, ele nunca corrigia meus planos, ele sempre diziam assim “minimamente aplicável, *ta* razoável”, foi difícil eu ouvir um bom dele, então, eu não sabia onde eu *tava* errando, eu refazia e mandava, refazia e mandava, então, no estágio de intervenção comunitária foi o que eu tive mais dificuldade.

7. E na regência de classe já estavas preparada para...?

Foi aonde eu acho que aprendi a fazer o plano de aula porque eu mandava para a professora tudo por email porque ela *tava* doente ou até pelo whatsapp e a *gente* se falava. Eu mandava e ela me mandava assim “o que *tava* em amarelo podia melhorar e o que *tava* em vermelho *tava* ruim e o que *tava* verde *tava* ótimo”. Então, assim, os meus planos vinham coloridos e eu sabia onde eu *tava* errando, foi no último estágio que eu aprendi a ser professora

e eu aprendi a fazer um plano de ensino....

Foi no último semestre?

Plano de ensino não, plano de aula, no último semestre.

8. Que tecnologias na tua opinião são essenciais na atuação do professor de línguas, já que nós estamos inseridos no século XXI?

Sim, eu acho que dentro da escola os laboratórios né, os computadores para os alunos terem acesso. Hoje em dia, todos eles têm acesso a redes sociais e a *gente* vê que no fundo eles estão ali interagindo, compartilhando, publicando, mas nem sempre eles sabem o que estão publicando e isso eu vi dando aula sobre charge, sobre inclusive postagem de *facebook*, ironias, coisas que... notei que realmente eles (alunos) têm muita dificuldade na interpretação, concentram-se pouco na leitura, leem muito superficialmente

9. E a partir dessa prática que você teve, levando para a sala de aula essa tecnologia, o que você percebeu dos alunos? Eles conseguiram aprender melhor a língua?

Conseguiram, gostaram das aulas, teve um texto que eu levei ele em formato de texto normal para eles lerem e eles leram naquele jeitinho de sala de aula, assim *né*, e depois eu apresentei com vídeo na internet do *youtube*, *ai* que eles gostaram, eles riram do texto, entenderam e interpretaram, o exercício daquele texto foi maravilhoso.

10. E com relação a essas tecnologias, o que utilizasse na escola? A escola disponibilizou-as?

Nas escolas que eu dei aula, que eu fiz o estágio, elas não tinham laboratório de informática, teve uma que tinha, mas se mantinha fechado e só o professor de informática que podia usar, nem *datashow* eu tinha disponível, à noite, na escola. Nessas aulas, que eu dei postagem de *facebook*, eu levei o meu *notebook* e como o grupo era pequeno eu consegui, o som saía dele, fazer a aula.

11. Então, esse fato não foi um impedimento para conseguires aplicar as tecnologias?

Não, não foi.

12. E o domínio desses recursos, que tivesses para levar um vídeo, para levar as charges, as postagens, como o adquirisse? Foi no dia a dia, na graduação ou tivesses algum curso específico?

Foi num seminário que eu tive com uma professora muito boa, um seminário de outra universidade, no último semestre de 2015. Não me lembro agora o nome do seminário, mas foi muito bom, mas e foi uma professora que trabalha muito com tecnologia na sala de aula.

13. E antes disso, já tinha visto ou trabalhado na universidade, no curso, alguma disciplina ou de repente algum professor que lhe incentivou a usar essas tecnologias?

O professor ele chega em sala de aula com a tecnologia dele porque na universidade a *gente* tem lá o *datashow*, para apresentar os slides dele, mas, ele não dá uma aula direcionada a tecnologia não. Eles sempre nos dizem, *ai* eles vem com aquela cartilha que tu tem que sair do tradicional, que tu tem que inovar, mas tu sempre cai na sala de aula com o mesmo... é lá embaixo assim, em um patamar bem tradicional mesmo.

14. E quando mostrasse para a orientadora a questão das postagens, a questão das charges, ela lhe incentivou ao uso?

Não, ela gostou! Ela, primeiro, perguntou qual era a bibliografia que eu ia usar *né*, me incentivou a usar alguns certos autores e depois ela disse que eu não podia fugir muito do cronograma da escola *né*. Então, como era um EJA e de alunos que tem bastante dificuldade de aprendizagens de Português, eles estavam recém estudando pronomes demonstrativos, pronomes possessivos e eu consegui encontrar muita charge e muita postagem mostrando isso, então, eu consegui fazer uma gramática, mas com uma coisa diferenciada *né*, puxada pelo lado da internet e do dia a dia deles nas redes sociais.

15. Para além desse período de estágio, você é favorável ao desenvolvimento de práticas docentes incrementadas pelas TICS, para o professor realmente continuar utilizando essas tecnologias após a formação?

Ah, sim claro.

16. E o que percebesse, relacionado ao que é necessário para que o professor utilize esses recursos a seu favor na sala de aula?

Sim, equipar mais as escolas, que a *gente* sabe que a verba é pouca, que até algumas escolas tem *datashow*, tem computador, tem laboratório, mas são restritos, não é todos os alunos que tem acesso, não são todos os horários que tem acesso, a noite não tinha acesso ao laboratório *né*, eu acho que seria mais da escola puxar para o lado... do lado do governo, digamos assim, e pedir esse incentivo *né*, de vir mais tecnologias.

17. E o que percebesse dos outros colegas, no sentido da utilização ou não pelos professores titulares da turma das TIC?

É, olha, eu vou ficar te devendo porque eu tive pouco contato com os professores, então, eu não sei realmente como era as...as aulas dele.

18. O ensino de línguas atrelado ao uso tecnológico pode se tornar um diferencial para a aprendizagem do aluno?

Eu acho que pode porque, hoje em dia, todos eles, por mais humilde que sejam na sala de aula, eles têm acesso à tecnologia em casa, mas tem, e usando isso a aula fica até mais atrativa para eles. Por exemplo, às vezes, eles não querem ler um texto, mas eles vendo um vídeo com teatrinho ou uma música chama mais atenção deles, *ai* eles ficam mais focados no que eles tem que fazer depois.

19. E em que medida o uso das TIC pode potencializar ou não o ensino específico de línguas, ele vai auxiliar essa melhora porque línguas no caso, língua materna, mas também temos a língua inglesa, a língua espanhola. Você acredita que isso pode auxiliar a qualidade do ensino?

Eu acho que pode, eu acho que pode sim.

20. E como julgasse a sua atuação no estágio de regência, o último estágio que fizesse, em relação ao uso das tecnologias? Achasse que foi satisfatório? Que impressão, que sensação tivesses ao finalizar o estágio?

Eu sai do meu último estágio bem satisfeita, é...foi, eu queria que ele tivesse sido o primeiro *né* porque se aquele ali tivesse sido o meu primeiro estágio, os outros seriam melhores ainda *né* porque eu acho que passando quatro anos dentro da universidade, na verdade eu passei um pouco mais, mas fiz os estágios no tempo certo, eu fui aprender mesmo

no último e ali se eu tivesse, como te falei, se tivesse sido o primeiro, os outros seriam bem melhores.

Eu me surpreendi com eles (os alunos), vi que eles tinham dificuldade, nas primeiras aulas eu já vi que eu teria dificuldade, tinha que dar no mínimo, acho que 12 horas aula *né* e eu dei mais de 20 porque eu tinha um tempo hábil para dar, então, eu fui me esticando *né* e a professora foi bem acessível, ela *tava né* (risos) me empurrando quase para aquilo ali assim. E ela *tava*...ela não se meteu na minhas aulas, ela só me deu o cronograma do que *tava* dando *né* e eu vi que eles tinham bastante dificuldades, *ai* puxei para o lado da tecnologia, de *facebook*, puxar charge também que é uma coisa que é encontrada em jornal e tudo mais. Eu vi que eles tinham dificuldade em entender o que é ironia, sarcasmo, embora, sejam adultos *né* e acho, então, que assim eu consegui fazer no final do estágio assim, eles evoluíram bastante da primeira aula para a última assim.

ANEXO 16 - Degravação da entrevista da licencianda L2, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

1. Ao ingressar na licenciatura, quais as expectativas que tinhas quanto ao estágio de regência?

Aprender como dar uma aula, o conteúdo e que materiais podia utilizar para passar esses conhecimentos aos alunos.

2. Com relação as orientações que tivesse com a professora, ela lhe auxiliava nos planejamentos ou pensavas e depois mostravas para ela, como acontecia?

Eu fazia um pré-plano de aula, *ai* me encontrava com ela e ela avalia, se tinha alguma dúvida ela sanava essa dúvida no encontro e me dava dicas de como melhorar, como poderia melhorar a aula real, no caso, em sala de aula.

3. Com a professora titular, como foi a tua receptividade? Ela lhe passou os conteúdos? Eram conteúdos muito gramaticais? Como funcionava?

A receptividade dela foi ótima, ela era muito simpática, a primeira reunião antes de começar o estágio ela me mostrou o plano de ensino e me perguntou “nesse período que vais dar aula eu tenho que dar esses conteúdos, quais tu quer dar?”. Ela deixou eu escolher, então, e tinha...eu passei verbos para eles dentro dos gêneros textuais.

4. Quais as dificuldades que encontrasses nesse período de estágio?

Eu nunca tinha dado aula para crianças, os estágios anteriores foram todos com adolescentes, foi a primeira e foi a mais difícil, chamar a atenção deles, pois eles eram muito agitados, então, o que foi mais problemático foi isso. E eu trabalhei com uma criança especial que nunca tinha trabalhado ainda, mas foi tranquilo, mas no primeiro momento eu me assustei, pensei que ...

E tinha acompanhamento de monitora?

Não, era só eu.

5. E tivesse que fazer planejamento diferenciado?

Ele participou de todas as atividades e tinha um representante da aula, que era um menino que ajudava ele, que sentava com ele, eles faziam tudo juntos, teve atividades que eu fiz, eu e ele, então, foi bem tranquilo. Não tive que fazer nada diferenciado para ele, ele lia tranquilo assim, só a escrita que era mais difícil de render, mas deu, foi até emocionante o trabalho que ele fez.

6. Que tecnologias, na sua opinião, são essenciais a atuação de professores de línguas, considerando o atual contexto dos alunos nativos digitais?

Olha, eu acredito, no caso, foi uma coisa que eu não consegui utilizar no meu estágio, no caso, o uso de informática, de computador, do *tablet*, até do celular é importante. Nesse estágio eu não tive a oportunidade de usar slides, nem televisão, nem computador, como eu tive em estágios anteriores, nesse a escola não tinha, só tinha uma sala, que era trancada, tinha que marcar horário, como as minhas aulas eram poucas, ficou difícil e não consegui marcar nada.

Ai eu senti falta porque os alunos, eu dei gêneros textuais, *ai* eu dei uma produção e uma aluna minha me questionou se eu conhecia o *wattpad*, que é um app para produção textual, *tipo* eles pediram, eu sinto falta porque é bem mais fácil o meu trabalho e um aluno me pediu, fui lá me cadastrei no *whattpad* em casa assim, olhei as produções deles, seria ótimo ser introduzido dentro da sala de aula e os alunos mesmos pedem por isso porque no mundo que

eles vivem agora, no caso, é muito chato a sala de aula, copiar do quadro, sendo que tu podes acessar do teu celular ali mesmo dentro da sala de aula e fabricar conteúdo e estudar e aprender.

7. E essa aluna que lhe deu essa dica, ela lhe mostrou em algum momento que na escola eles trabalham dessa forma ou não?

Não, ela me perguntou se eu conhecia, mas extracurricular, a professora reclama, ela falou para mim que a professora reclamava que eles não produziam textos, “mas eu tenho a senhora quer ver? Eu tenho no whattpad”, ela dizia. Eu não conhecia, fui conhecer, eles não fazem em aula, a professora até comentou que no máximo que ela tirava deles era 10, 12 linhas e eu li produções de 3, 4 páginas dessa aluna e de... também foi interessante que os colegas dela liam, eles sabiam quando...ela falou: “lê tal”, *ai* outro colega falou, “ah, mas tem a outra que também é legal”, então quer dizer que ela produzia e eles interagem com ela e sabiam que ela tinha escrito.

8. E com essas solicitações, mesmo assim não conseguisse entrar em contato com a escola para inserir as TIC no teu trabalho?

Não porque foi bem no final e *daí* não daria tempo, já estava encerrando o meu estágio, mas eles fizeram produções e eu tentei fazer um blog, no caso, com eles, mas também faltou tempo, na verdade.

9. Ta, então não utilizasse recursos tecnológicos no teu estágio?

Não deu, foi só nesse momento que eu conversei com ela, que se falou de fazer um blog e o que eles achavam, *ai* teve pouco interesse porque eles gostavam de ler e não de produzir.

10. Bom, com relação a escola, então já mencionasse que não tinha material, ou melhor, tinha mas estava trancado, o que é pior. E a tua orientadora em nenhum momento lhe deu dicas, informações de como poderias utilizar essas tecnologias, dando sugestões no caso, para inseri-las no planejamento?

Não, nesse momento não, nesse estágio não porque a *gente*, nas primeiras reuniões, a *gente*... eu comecei o estágio com um plano de aula pronto *né*, o resto seriam definidos ao longo do estágio colocando o que fosse necessário, que eu visse necessário com a turma. *Aí* bem no início eu fui verificar como é que seria o acesso *né*, *ai* já ficou difícil porque a direção disse que o estágio era uma coisa muito rápida, que não ia dar, só desculpas para não disponibilizar, *ai* a *gente* já passou para outro lado, mas a professora, eu tive aula com ela e ela tem interesse nessa área, para ela seria interessante, mas o que dificultou foi a escola, no caso, não dificultou, não quis na verdade (risos).

11. Com relação a sua aprendizagem com as tecnologias, tivesses algum conhecimento antes de entrar na universidade ou foi na universidade que tivesses esses conhecimentos?

Foi antes de entrar na universidade, a *gente* fez trabalhos, apresentou com o uso de tecnologias, mas já tinha esse conhecimento anterior pois sou formada, formada não, quase formada em Programação visual.

12. Ta e na licenciatura, não tivesse nenhuma disciplina?

Não, disciplina específica disso não, a *gente* usou em todas praticamente, mas em

nenhuma que ensinou a usar.

13. E os professores da licenciatura incentivavam o uso das tecnologias em aula? E eles utilizavam?

Utilizavam slides, utilizavam...a minha orientadora utilizava muita TV, ela levava o conteúdo no pen drive e passava na TV pra *gente*, passava vídeos, passava...mas era bem singular esse passar vídeos, alguma coisa, mais era slides mesmo e chegava, botava o pen drive, passava o conteúdo ali e deu.

14. Não era no sentido pedagógico de ensinar o processo?

Não, só utilizava, não ensinava.

15. Para além do período de estágio, você é favorável ao desenvolvimento de práticas docentes com o uso das TIC?

Com certeza, até agora na pós-graduação que eu tô fazendo, eu tô vendo como isso é importante, é um novo mundo *pra gente*...ah tenho colegas que tão formados a cinco anos, seis anos e dizem que isso é tudo muito novo, mas não é novo. Eu me formei em março, comecei a pós graduação em maio, para mim era tudo novo, eu recém tinha saído da graduação e eu não conhecia nada e na pós que tem uma disciplina que é direcionada a isso, que é tecnologias, eu conheci muita coisa que eu nunca tinha visto.

16. E com relação ao ensino de línguas, para que o professor consiga utilizar bem esses recursos, o que achas que tem que ser favorável para que isso ocorra?

Acesso, acesso online, eu como aluna, como professora eu desenvolvi uma atividade no ELO, que é um sistema de ensino a distância *né*, ensino de língua a distância e é muito interessante porque é um sistema que disponibiliza muita coisa para o aluno e para o professor. Ali ele pode montar uma atividade para o aluno direcionada, sabendo o que cada aluno precisa dentro de uma sala de aula e que tendo um sistema que te propicie para fazer a montar essa aula e o aluno vai acessar ali para fazer a atividade de uma forma interativa, que ele vai poder responder, que ele vai poder, esqueci a palavra, vai participar, vai interagir com a atividade, tem...tu pode montar jogos, pode montar *quiz*, isso faz com que... isso desperta o interesse do aluno que é o que *ta* difícil hoje em sala de aula. Como eu falei, foi difícil chamar atenção deles porque é chato e com uma atividade como essa do ELO não, eles acharam interessante, porque tem assim *oh*, é uma atividade que você vai fazendo de nível, responde o um, responde o dois, na atividade final é um jogo, o teu prêmio é jogar no final. Então, *tipo* chama a atenção deles, então isso é muito interessante *pra* trazer a criança de novo ao foco, ao estudar, que é interessante, que é legal, que é importante para eles, que eles tão perdendo conteúdo por não acharem interessante.

17. Com relação a essa vivência que após estágio tivesses, como você avalia o seu estágio quanto ao uso das tecnologias? Que sensação tivesses após o ter realizado?

Exatamente, com essa pós agora eu sinto como foi pouco, como foi fraco, poderia ter sido muito melhor se eu tivesse esse conhecimento, se tivesse aprendido sobre isso na graduação, pois uma graduação que acabou em 2015 é inadmissível que não tenha esse ensino *pra* ti como professor, tem que ter e poderia ter sido muito melhor.

ANEXO 17 - Degravação da entrevista da licencianda L3, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

12. Ao ingressar na Licenciatura, quais expectativas você tinha quanto ao estágio de regência de classe?

Bom, na primeira graduação que eu fiz e tinha várias dúvidas em relação ao que ia acontecer no espaço escolar, até porque era tudo novo para mim e tal, isso faz 10 anos. Na minha segunda graduação, em Língua Portuguesa, eu já fazia parte do quadro de professores da escola, já tinha conhecimento dos processos educativos, de tudo que envolve esse meio, então não tinha nenhum tipo de expectativa muito diferente do que eu já estava esperando, que fosse acontecer.

13. Quais as dificuldades encontradas nesse período de estágio?

Eu não encontrei dificuldades no período de estágio, pois como eu já conhecia o ambiente, eu já fui com um trabalho adequado *pra* desenvolver a atividade *né*, já conhecia o espaço e já fui preparado *pra* tudo que estava ali, *pra* tudo que vinha a meu encontro.

14. Que tecnologias, na sua opinião, são essenciais à atuação de professores de línguas, considerando-se o atual contexto sócio histórico?

A respeito da questão 3, se as tecnologias são essenciais à atuação de professores de línguas, considerando-se o atual contexto sócio histórico, com certeza. As tecnologias estão *ai* para serem usadas, fazem parte da vida dos alunos, isso faz parte da vida deles, faz parte da nossa vida, está *ai* para ser usada e acho que a escola deveria abrir mais espaço *pro* uso das tecnologias, não enxergando algumas tecnologias como algo proibitivo ou passível de punição como em alguns casos, enfim, não vou citar lugares nem nomes mas até uma criança levar um celular para sala de aula o professor tira, confisca sabe, o que é isso? Que mundo nós estamos?

15. Você costumava utilizar recursos tecnológicos durante o desenvolvimento das suas aulas no estágio? De que maneira você utilizou esses recursos?

Se eu usei *né*? Usei na preparação de aulas porque como eu ia, eu fiz o estágio de regência de língua portuguesa numa escola tradicional que não é muita aberta, não era até que agora tá começando a se adequar, mas na época, não tava adequando muito ainda as modernidades tecnológicas, eu usei as tecnologias para preparar as aulas, a execução das aulas não tive muito espaço.

E os domínios dos recursos tecnológicos aprendi na prática, aprendi na vida, foi conforme a necessidade, quando eu tive que aprender a usar eu fui atrás e aprendi.

16. Observando o seu público-alvo, no decorrer do estágio sentisses necessidade de inserir as tecnologias como um dos recursos para o desenvolvimento do seu planejamento? Por quê?

Até teria necessidade de incluir as tecnologias como recursos, por exemplo, no desenvolvimento do meu planejamento, mas como eu já conhecia o espaço de onde eu ia executar o trabalho não, já fui com coisas mais simples preparadas, coisas que eu não fosse precisar lançar mão da tecnologia atual.

Quanto ao conhecimento para trabalhar com as TIC, eu comecei a trabalhar na minha

primeira faculdade, antes de fazer a faculdade de português, quando eu fiz especialização em linguagens e tecnologias foi que esse universo se abriu *pra* mim, aí a partir daí quando foram surgindo mais coisas eu fui tendo acesso, fui buscando e foi assim que eu tive contato e comecei a inserir este tipo de atividade no desenvolvimento do meu planejamento.

17. Para além do período de estágio, você é favorável ao desenvolvimento de práticas docentes incrementadas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?

Sim, sou favorável as práticas docentes incrementadas pelo uso das tecnologias porque como já respondi numa questão anterior, elas estão *aí*, elas estão para serem usadas, é a atualidade, a modernidade, o futuro, não dá para fugir, não dá para encarar o ensino e o processo todo do contexto como se a *gente* tivesse ainda, sei lá, no século 19.

18. O que é necessário para que o professor utilize os recursos tecnológicos a seu favor no contexto de sala de aula? Por quê?

É necessário que a escola dê oportunidades para isso *né*, para o uso dos recursos tecnológicos, tem que ter incentivo através das... de equipamentos e tudo, de verbas para esse tipo de atividade além de...da disposição dos professores de se atualizarem e fazerem o uso desse tipo de ferramenta.

19. O ensino de línguas atrelado ao uso tecnológico pode se tornar um diferencial para a aprendizagem do aluno? De que forma isso ocorre?

Com certeza o ensino de línguas junto ao uso tecnológico é um diferencial na aprendizagem do aluno porque eles gostam muito de utilizar a tecnologia e eu acho que torna uma aprendizagem mais significativa, com certeza.

20. Em que medida o uso das TIC pode potencializar ou não o ensino-aprendizagem específico de línguas?

Olha, eu acho que essa questão até já respondi aqui fazendo uma soma das outras questões, das outras respostas.

21. Como você julga a sua atuação no estágio de regência de classe em relação ao uso de tecnologias em sala de aula? Que sensação isso lhe causa? Explique.

Bom, como eu já respondi também anteriormente, eu usei as tecnologias só no preparo das aulas, na execução foi tudo muito, como eu trabalhei com histórias em quadrinhos, papel, material de desenho, escrita, livros e gibis foi o que eu usei na aula enfim, a gente não usou nenhum recurso tecnológico, a gente não usou o computador, a gente não usou nada, embora tenha várias ferramentas pra trabalhar com histórias em quadrinhos através das tecnologias, enfim, mas como não tem espaço, não tem...quer dizer, até tem um laboratório de informática, mas os computadores não estão funcionando, é difícil, não tem monitor, enfim, foi inviável.

ANEXO 18 - Degravação da entrevista da licencianda L4, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

1. Ao ingressar na Licenciatura, quais expectativas você tinha quanto ao estágio de regência de classe?

A expectativa era o estágio mesmo.

2. Quais as dificuldades encontradas nesse período de estágio?

Só em relação ao tempo mesmo, o estágio para mim foi super tranquilo, até porque eu já trabalhava em sala de aula, então, não teve grandes dificuldades ali, de como ensinar e tal. Mas, não aprendi isso na faculdade, eu aprendi no magistério, melhor dizendo, a faculdade não prepara para a sala de aula. Não tem cadeira de didática que mostre uma forma boa, eficiente de ensinar, por exemplo, determinados conteúdos para os alunos. A faculdade não prepara para isso.

3. A tecnologia para você como aluna graduanda não é essencial?

Ela seria um aditivo importante, mas eu acho que tem que ter muita reformulação antes de se inserir em sala porque não existe recurso, não existe capacitação, tem que ser trabalhado antes, não é simplesmente largar ela lá e ninguém saber usar também né.

4. Mas você utilizou dessas tecnologias ou utiliza?

Eu até utilizo. Na minha formação eu utilizei diretamente, eu até prefiro trabalhar com a tecnologia pois é muito mais rápido, mais eficiente na qual se pesquisa no google lá e encontra diversos materiais, tem diversas formas, pode se pegar um pedacinho daqui, de lá e para mim é uma das coisas que mais facilita, eu como aluna da faculdade. É um facilitador, a internet e as tecnologias, mas eu tinha acesso direto para utilizar, diferente dos alunos em sala de aula que não se podem usar, às vezes, os alunos não tem nem computador e se tem computador não tem internet, a escola tem internet ruim, tem computador ruim, que tu vais levar duas horas para trabalhar um conteúdo da internet do que se eu pegasse um celular e em meia hora trabalharia.

5. Então, no teu estágio, você não utilizou as tecnologias?

Não, devido à falta de recurso eficiente.

6. Que tecnologias, na sua opinião, são essenciais à atuação de professores de língua, considerando-se o atual contexto sócio histórico?

Sim, acho um facilitador em função do tempo ainda mais nas séries finais, e nas séries iniciais poderia mesclar e mesclar bastante: usar o caderno, ensinar a parte do computador em si, mas nas séries finais eu acho que o caderno seria até dispensável porque copiar, aprender a escrever eles aprendem na primeira série, no segundo ano, não é necessário ficar preso nisso.

7. Você costumava utilizar recursos tecnológicos durante o desenvolvimento das suas aulas no estágio? De que maneira você utilizou este recurso?

Não utilizei os recursos tecnológicos devido à falta de recurso eficiente.

8. Quais os motivos que lhe motivaram a não utilizar esses recursos no desenvolvimento de suas aulas?

Devido à falta de recurso eficiente, não ter computadores e até mesmo uma internet ruim. O ideal seria se tivesse um computador por aluno né, seria melhor, seria mais fácil, mais rápido. Para mim seria mais fácil também como professora preparar as minhas aulas, colocaria tudo ali, simplesmente mandaria abrir o email e no outro dia já estaria ali para eles abrirem e pronto, não é aquela função do plano de aula, do caderno, do diário né. Para eles também, caderno cheio de folhinhas, cheio de conteúdo, não tem essa necessidade sei lá, eu acho que não contribui em nada.

9. Na utilização do recurso, como o *datashow*, comentasse que ele era apenas um transferir do quadro, mas que o quadro seria melhor?

Isso, eu ainda prefiro o quadro porque o *datashow* é simplesmente uma projeção ali né do conteúdo ali escrito, então, para mim explicar eu prefiro pegar um quadro e colocando flechinha para cá e flechinha para lá para eles entenderem o mecanismo todo do funcionamento, por exemplo, de um adjetivo em determinada frase, então, eu prefiro ir para o quadro. *Datashow*, para mim, é a mesma coisa do que está do quadro ou até pior, é simplesmente tu botar ali em uma folha grande, cheia de escrita e ler junto com eles, não tem diferença, não é produtivo, não tem nada de bom, eu acho que *datashow* é um recurso quando tu não quer passar no quadro, mas e eles vão aprender como? Só lendo ali?

10. E na aprendizagem da sua língua, da língua materna, você vê desta forma então, eles aprendem mais com a explicação?

Com a explicação em si, porque tem muito texto, muita explicação de determinado conteúdo que não é a língua deles, eles não sabem nem o que significa, por exemplo, uma determinada palavra naquele contexto e eles ficam com vergonha, às vezes, de perguntar ou simplesmente é muito difícil e dizem “eu não sei”, ou “não entendi e não gosto”, *ai diz* “ah, eu não gosto de português”, “não gosto porque não entendo, não uso essas palavras na minha casa, meus pais não falam, eu não falo e eu não sei nem o que significava, por que eu vou precisar disso?”. Então, é uma desculpa que eles têm, mas é uma forma que eles encontraram de dizer “eu não sei”, “eu não tô entendendo”.

11. Então, você acha que o aluno está desmotivado?

Eu acho porque muitas vezes ele não sabe, acha chato e tem que estar sempre copiando, é chato copiar, dói a mão, cansa, eu não consigo e o adolescente está pensando várias coisas ao mesmo tempo e aquilo ali é muito chato, muito antigo, muito antiquado para eles, a função do copiar, copiar.

12. O recurso tecnológico como o celular é visto muito em sala de aula?

É proibido o uso de celular em sala de aula, então, se o aluno usar o professor tem que avisar a direção *pra* direção retirar o celular e a mãe tem que ir lá na escola *pra* buscar o celular porque o aluno é proibido de usar o celular, claro que se ele fosse permitido, ele não

ia usar para trabalhar o conteúdo, ia usar para as redes sociais, mas teria que ter uma forma para que eles pudessem usar o celular na aula, para trabalhar o conteúdo, por exemplo, porque afinal todos têm o celular, até o menino mais pobre lá, que tem pouco em casa, tem o celular, então não é: “ah, eles não tem celular”, todos tem, pode ser um pouco mais ou um pouco menos, mas eles tem o celular, então, já seria, digamos assim, uma possibilidade já inicial para a questão sabe, mas até uma forma deles aprenderem a utilizar as tecnologias inicialmente.

13. Ta e aqui nas escolas você trabalha com os celulares?

Nas escolas municipais são proibidos os celulares, em todas as escolas tem um *cartazinho* da proibição.

14. E no seu estágio, tivesse alguma dificuldade com isso?

Não, como é proibido eles não usam, na verdade eles podem levar, mas tem que estar desligado na mochila, só pode ligar no ônibus.

15. E na sua formação os professores falaram que vocês poderiam usar as tecnologias?

É, eles até falavam da possibilidade de usar, mas não só aqui nessa cidade, mas em outras o celular é proibido, então toda essa função de redes sociais, o adolescente, o pessoal em geral usa, é praticamente um vício, mas e se tivesse esse texto no celular? E um texto tão legal, que por exemplo tem lá no livro, e se ele tivesse ali, será que eles não leriam também? já que está ali ... eu acho que o livro já passou, *ai* eu acho que se tivesse o texto ali e não tivesse a função das redes sociais que é viciante realmente, eles teriam que ler o texto ali, faz diferença porque ler no livro não vai fazer aprender mais que ler no computador.

16. E na sua graduação, na sua formação os professores utilizavam as tecnologias?

Eles até diziam que a gente podia usar na sala de aula, mas podia ver assim que eles tinham um certo receio ou “ah não, trabalho tu até pode fazer ele no computador, mas ai tu imprimir e entrega impresso ou pedir para fazer resumo com a própria letra, os professores mais antigos, claro, mas muitos deles não aceitavam, até não sabiam mexer em email ou não gostavam, não sei. Eu sei que eles não aceitavam, na própria federal, os professores eles não tavam ainda familiarizados, para eles ainda era algo de lazer, não era do próprio estudo, da própria aprendizagem.

ANEXO 19 - Degravação da entrevista da licencianda L5, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

1. Ao ingressar na Licenciatura, quais expectativas você tinha quanto ao estágio de regência de classe? (pensando nas questões: relacionamento com alunos, com a professora titular, com a orientadora, além do ensino de conteúdo e convívio na escola).

Bom, as expectativas que eu tinha era perceber como era realmente a realidade da sala de aula e perceber o que realmente acontece e quais são as dificuldades que me aguardariam pós formatura *né* porque a *gente* vê tudo bonitinho da sala de aula, o que deve fazer e o que não deve fazer, mas na prática é diferente. Então, eu esperava que com a ajuda da orientadora, no estágio de regência, ela pudesse me dar dicas, caso acontecesse alguma dificuldade e tal, mas o meu estágio foi muito tranquilo, então não teve nenhum problema de eu chegar desesperada para ela: “ah, aconteceu tal coisa” – não, foi super tranquilo, bem legal.

2. Como que foi a recepção dos alunos?

Foi boa, foi boa, no início foram bem quietinhos, mas eu já tinha observado eles antes, então eu sabia que de quietinhos eles não tinham nada *né, aí* no primeiro dia eles foram uns anjos, no segundo já se mostraram, mas foi muito legal, foi uma turminha assim de sexto ano de estágio de regência de português e eles eram muito queridos, crianças assim *tri* carentes no sentido de quererem ser ouvidas sabe, quererem atenção e foi muito legal mesmo.

3. E com relação a professora da sala de aula, a titular, como era o teu relacionamento, assim era tranquilo, ela participava também?

Ela não participava, mas era um relacionamento tranquilo porque ela sempre me perguntava no final das aulas... porque eu tinha que entregar uma folhinha para ela sobre...que ela tinha que assinar que eu tinha estado lá *né*, e foi super tranquilo, me perguntava como tinha sido a aula, como eles tinham ido, o que eu *tava* trabalhando porque ela precisava usar como avaliação também o que eu tinha trabalhado com eles.

4. E ela que te passou os conteúdos?

Sim.

Bem gramaticais?

Bem gramaticais, tínhamos que trabalhar o verbo.

5. Quais as dificuldades encontradas?

Dificuldade, dificuldade não, na verdade tem assim, o que foi um pouco difícil foi quebrar a rotina deles porque eles *tavam* acostumados com exercícios sabe, de receber material e fazer por conta própria, “ah, vocês tem tanto tempo para fazer isso ai e depois eu vou corrigir” e as aulas não eram assim no estágio, eles tinham que falar, *ai* eles adoraram isso porque eles tinham voz, eles sempre diziam: “ah que legal a *gente* vai discutir, não sei o que” – “vocês vão responder as perguntas sabe, vocês tem tempo pra pensar e depois a *gente* vai conversar”, “a *gente* vai conversar professora?” – é, a *gente* vai conversar (risos).

6. E com relação as tecnologias, chegasse a utilizar alguma no estágio?

No estágio de regência do Português não, no estágio de Língua Inglesa sim porque eu

já tinha preparado todo o projeto baseado nisso em que os alunos teriam que trabalhar com objetos de aprendizagem de línguas, então eu produzi objetos de aprendizagem antes e entrar no estágio, de acordo com o conteúdo que eu trabalharia com eles, e eles fariam/ trabalhariam com esses exercícios fora da sala de aula através do uso da tecnologia, então seria um extra *pra* eles. Então, foi legal assim porque era algo a mais que eles tinham que produzir e eu podia perceber o que eles tinham realmente aprendido em sala de aula, era como um *feedback* para mim, não para eles necessariamente.

7. E por que não quisesse aproveitar também essas tecnologias no Português? Teve algum motivo especial?

É que assim, a escola em que eu trabalhei nem todas as crianças tinham celular, não tinham computador, a escola não tinha essa estrutura sabe porque as crianças não têm realmente um laboratório de informática para fazer isso. Eu sentia que eu ia mais oprimir elas fazendo isso, do que trazer elas mais para dentro desse meio sabe, eu não queria que eles se sentissem mal por não terem aquelas tecnologias.

8. E a escola acabou de certa forma modificando o que tinha planejamento, por conta da falta de infraestrutura?

Sim, eu não tinha necessariamente planejado, mas como eu já estava trabalhando com isso eu tinha a intenção, mas eu vi que não daria certo. Nas minhas impressões eu observei que não ia dar certo, inclusive a professora regente não deixa eles usarem o celular em sala de aula, é *proibidaço* assim, *ai* o dia que eu pedi para eles procurarem uma palavra num texto que eles não tinham entendido, no celular, *bah* eles surtaram, “mas a *gente* não pode usar o celular”. Eu digo “podem, se for para algo bom vocês podem sim”, porque o gurizinho estava mexendo escondido *né*, *ai* eu disse: “a fulaninho já que estas mexendo no celular, vamos aproveitar para algo útil, pesquisa *ai* para nós o que significa tal palavra” e ele pesquisou.

9. E isso, te mostrou que a questão tecnológica também está presente na vida deles *né*?

Sim.

10. E além desse episódio, teve algum fato que lhe mostrou que eles tinham necessidade de utilizar as tecnologias, além desse fato dele estar mexendo escondido?

Não necessariamente o fato de que eles necessitem utilizar tecnologias, mas teve algo que me chamou muita atenção que foi que eles produziram. Eu pedi para eles fazerem produção textual e duas alunas tinham um texto assim muito diferente do resto dos alunos, um vocabulário diferente, uma estrutura gramatical bem formada, assim: início meio e fim, tudo *boladinho*, eu li aquele texto e pelo vocabulário eu me dei conta sabe, essa criança lê *fanfiction*, são aquelas (não sei se tu conheces)... Essa menina lê *fanfiction* e quando eu entreguei o texto para ela eu perguntei *pra* ela: “tu lê *fanfiction*?”, “Sim!”, “como é que tu sabes professora?” (voz de surpresa). Estava na cara porque onde ela lê *fanfiction*? No computador! Então, quer dizer que eles tinham contato com tecnologia, a *gente* só precisa aprender a como trazer isso *pra* sala de aula.

11. O que você acha sobre a utilidade das tecnologias para as aulas? Isso é importante mesmo? Isso diferencia o trabalho do professor?

Pensando na questão da aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente, eu acho

que uma coisa é quando a *gente tá* trabalhando com o português e a *gente vê* exemplos do português no nosso dia a dia, que é a nossa língua, mas se tu pegas uma língua estrangeira tu não tem tanto contato com ela assim e as tecnologias permitem maior acesso a estar em contato com essa língua se tu buscar por ela através da tecnologia, seja por vídeo, seja por texto, por sites ou até por *fanfictions*, por assuntos que as crianças se interessem e que no final das contas eles aprendem vocabulário, nos joguinhos, enfim.

12. Para além do período de estágio, você é favorável ao desenvolvimento de práticas docentes incrementadas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?

Sim, com certeza, inclusive onde eu trabalho hoje, a *gente* sempre acaba utilizando aplicativos para que as crianças façam joguinhos, com exercícios que tenham a ver com a sala de aula.

13. Comentasse que começasse a trabalhar nos primeiros estágios usando as tecnologias, isso foi trabalhado na graduação?

Na verdade, eu não sabia nada disso antes de entrar, isso foi pouco trabalhado na graduação, eu diria que isso foi mais provocativo por parte do meu orientador, o orientador de iniciação científica, porque a partir do momento que eu tive Linguística Aplicada da Língua Inglesa, que é bem diferente da Linguística Aplicada de Língua Portuguesa. Por sinal, a *gente* viu toda essa questão da existência das tecnologias e como elas podem ser usadas, a *gente* discutia muito isso na Linguística Aplicada, e depois que eu entrei no grupo de pesquisa, isso abriu uma grande janela sabe, tinha tudo a ver, então, toda a pesquisa que eu fiz até então tinha a ver com isso, mas não foi porque havia uma disciplina que trabalhasse isso, enfim.

14. E com relação as aulas, os professores da graduação utilizavam tecnologias?

Se tu considerar tecnologias como *power point*, vídeo, enfim, ok.

Mas, e nada pedagógico?

Nada necessariamente pedagógico.

15. E julgando a sua atuação no estágio de regência de classe em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, que sensação você tem após essa conclusão? Como é que foi a sua reflexão após o estágio?

Após o estágio eu acho que se eu tivesse mais tempo com eles e conhecesse mais a turma talvez eu pudesse pensar em atividades que eles pudessem fazer extraclasse porque em aula era impossível, nem todos tinham celular, não tinha computador, enfim, mas eu acredito que em casa isso fosse mais fácil de se conseguir, se elaborasse material para eles produzirem, para trabalharem em casa, eu acho que seria bem possível, que inclusive eu tinha pensado em que talvez eles pudessem trabalhar com blogs ao invés de entregar textos escritos, mas como eu não quis aprofundar isso ao máximo porque eles eram pequenos também, eu não quis ir a fundo.

ANEXO 20 - Degravação da entrevista da licencianda L6, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

1. Ao ingressar na Licenciatura, quais expectativas você tinha quanto ao estágio de regência de classe?

Na verdade, eu já conhecia a professora titular, também já tenho uma formação, uma licenciatura, então, eu já havia feito estágio, já havia trabalhado na área.

2. Qual a tua licenciatura anterior?

A licenciatura em Letras Espanhol. Então, eu já tinha tido um contato com a sala de aula, com os alunos, então, acredito que por isso tenha sido mais fácil, digamos, apesar de que sempre uma turma nova *né*, é uma nova experiência, então, tem a questão da avaliação também por ser um estágio de regência, tem o orientador que está sempre nos avaliando.

3. Quais as suas dificuldades encontradas nesse período de estágio?

Bom, as maiores dificuldades foram em relação aos alunos porque era uma turma de noturno, os alunos não iam muito.

4. Adultos? Qual a faixa etária?

Era um terceiro ano do ensino médio, então, a cada semana eu *tava* concluindo o estágio e eu ainda recebia alunos novos que não tinham, que eu não tinha tido contato com eles e por isso até, em função das faltas dos alunos, eu até propus criar um grupo no *facebook* e ir postando os materiais para eles lá, mas não teve muito êxito porque esses alunos não, muitos até curtiam, mas ninguém acessava os conteúdos.

5. Quantos alunos mais ou menos?

Eu não lembro, mas eu acho que não passavam de 15, mas acho que em média assim, tinham 2 alunos, 4 alunos por noite.

6. Que tecnologias, na sua opinião, são essenciais à atuação de professores de línguas, considerando-se o atual contexto sócio histórico?

Bom, normalmente, os alunos gostam bastante de vídeos, uso de celular, então, de repente usar os smartphones *né* para melhorar as aulas ou até no meu caso que eu tive essa experiência com o *facebook* não foi muito produtiva *né*, eu não considero porque os alunos não acessavam, então, mesmo eles gostando de usarem *facebook* noutros momentos de lazer *pra* educação naquele momento não foi, não teve um efeito positivo. Mas, eu mesmo assim eu considero a sala de aula, de repente o uso de vídeos, vídeos mais curtos *né*, são coisas do youtube também que os alunos usam e gostam bastante *né*, explorar essa ferramenta, então, eu acho que de repente fazer atividades assim. Mas, nem sempre a escola proporciona isso, principalmente a escola pública *né*.

7. Tu dizes em função de que? Qual motivo? Pelo acesso? Pela internet? Pelo próprio aparato? Em que sentido?

No sentido de internet, nem sempre a conexão é boa, então, nem todas as escolas tem sala de informática ou se tem, tem que dividir com todos os outros professores, de todas as outras disciplinas *né*, tem que *tá* agendando também, o próprio uso do *datashow* tem que ser agendado na escola, às vezes, dificulta um pouco o trabalho do professor, não é chegar na aula e... e, às vezes, não funciona também *né*, tem todos esses outros...tem que ter sempre uma

outra opção *né*, uma outra carta na manga, digamos, *pra* poder não perder o dia de aula *né*.

8. Você costumava utilizar recursos tecnológicos durante o desenvolvimento das suas aulas no estágio? De que maneira você utilizou esses recursos?

Bom, no estágio eu acabei só utilizando o aparelho de som, eu acabei utilizando uma música durante o estágio, até porque eram poucos encontros, então, e por ser uma turma de terceiro ano com foco maior no enem, então eu acabei usando esse grupo no *facebook* e também o *facebook* como um extra, como é que eu vou dizer, uma ferramenta usada extraclasse e em sala de aula acabei utilizando só uma música, utilizei outros recursos, mais nada...mas até pela função do tempo, pela função da quantidade de alunos e tudo mais, pela proposta dos conteúdos que estavam sendo vistos, então, eu acabei usando somente uma música, que trabalhei com eles em aula.

9. Esse domínio dos recursos tecnológicos como você adquiriu?

Olha, na verdade no dia a dia *né*, o contato que a *gente* vai...no outro curso de graduação, se eu for comparar as duas licenciaturas que eu fiz, a licenciatura em línguas me deu muito mais possibilidades, adquirir muito mais conhecimentos com relação as tecnologias do que o curso de Letras- Português.

10. Foi na mesma instituição? Com professores diferentes?

Foi, foi na mesma instituição. Professores diferentes, mas parece que a língua estrangeira os professores dão um foco maior nas tecnologias, pelo menos no meu, na minha época foi assim *né*, a *gente* aprendeu a usar as ferramentas de áudio, para fazer gravações e também tivemos acesso a plataforma moodle que é usada no ensino a distância, a *gente* também teve disciplinas, a *gente* aprendeu a mexer.

11. Teve disciplina para trabalhar com essas ferramentas?

Na verdade, os professores utilizavam o moodle *pra* interagir com os alunos em algum momento também não só em aula, mas que tivéssemos acesso a alguns conteúdos e interagíssemos fora do período de aula.

12. Mas, não que isso fizesse parte do currículo?

É, não, não, nós até tivemos uma que até acho que era internet e ensino de línguas, era algo assim, *ai* sim nós aprendíamos a fazer páginas na internet, a fazer/ montar um blog a fazer atividades assim.

13. Mas isso na licenciatura de língua estrangeira e não na licenciatura de Língua Portuguesa?

Isso, na de Língua Portuguesa não vimos nada assim em relação a tecnologias, muito se conversava sobre, se seria importante utilizar a tecnologia em sala de aula em função do público, os alunos hoje, os jovens que estão muito envolvidos com a tecnologia com o *usode smartphone*, de computador, internet e tudo isso, que o professor também deveria se adaptar para esse novo público, os alunos que estão na era digital e tudo mais.

14. Observando o seu público-alvo, no decorrer do estágio sentisses necessidade de inserir as tecnologias como um dos recursos para o desenvolvimento do seu planejamento? Por quê?

Foi só essa questão mesmo do grupo do *facebook* que eu senti essa necessidade, “bom, vamos tentar ver uma alternativa para o aluno que não tá vindo a aula, então vamos fazer esse grupo, posto os materiais e eles podem ter acesso, mas não foi muito” (risos tímidos).

15. A escola em que realizasse o estágio dispunha de recursos para que essa prática (utilizando as TIC) fosse possível?

A escola disponibilizava, tinha uma sala de vídeo, também tinha aparelhos de *datashow*, se eu não me engano eram uns dois e aparelho de som, normalmente, quem utiliza o aparelho de som eram os professores de língua né, o professor de língua portuguesa não utilizava muito eles. Eu acabei utilizando somente o aparelho de som, mas tinha os aparelhos de *datashow*, mas tinha que ser agendado.

16. E ele tinha uma sala específica onde esses recursos estavam colocados ou você levava o grupo para essa sala?

Havia sala, mas poderia pegar o recurso e levar para sala de aula também.

17. Para além do período de estágio, você é favorável ao desenvolvimento de práticas docentes incrementadas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?

Sim, com certeza, além do estágio eu acho que todos deveriam tentar, na medida do possível, inserir as tecnologias, até aproveitar já esse domínio que os jovens têm e usar as tecnologias né para auxiliar no ensino e aprendizagem de qualquer disciplina, de qualquer conteúdo. Me parece que os jovens eles têm conhecimento da tecnologia, mas ainda falta muito para tentar auxiliar isso, para aprendizagem deles. Eles sabem usar para o uso de lazer, não que eles não estejam aprendendo em algumas situações, mas de repente com foco, com mais ensinamento o uso da tecnologia.

18. O que é necessário para que o professor utilize os recursos tecnológicos a seu favor no contexto de sala de aula? Por quê?

Bom, primeiro, o conhecimento do professor com as tecnologias porque se o professor não dominar, se o professor não dominar determinada ferramenta que ele for utilizar em aula, talvez não seja muito produtivo, talvez não tenha êxito né no que ele vai propor, então, o professor tem que ter o domínio e também em relação a ter essa disponibilidade das tecnologias, não adianta perguntar se o professor quer fazer uma determinada atividade, mas o público dele, a escola...pode ser que a escola em que o professor está atuando, o público dele não tenha condições, nem todos os alunos tem um *smartphone*, por exemplo, para fazer uma atividade com *smatphone* em sala de aula ou nem todos...pedir uma atividade ou criar um blog se a escola não tem internet ou não possibilita isso ao aluno e querer que ele tenha isso na casa dele, nem sempre ele vai ter essa tecnologia na casa dele assim, então, eu acho que teria que ver também esse contexto, onde esse aluno *ta* inserido e também o professor saber utilizar a suas ferramentas, para que ele tenha êxito na proposta dele.

19. Em que medida o uso das TIC pode potencializar ou não o ensino-aprendizagem específico de línguas?

Bom, na verdade a questão da tecnologia não potencializar o ensino depende da forma como o professor propõe as atividades, por exemplo, levar os alunos para a sala de informática e deixar simplesmente cada um faz o que quer, sem um direcionamento, eu acho que *aí* nesse caso não favoreceria o ensino e aprendizagem né, não favoreceria uma aprendizagem na verdade. Então, eu acho que sempre tem que ter um direcionamento, um planejamento, tem que ter uma proposta, para levar uma atividade tem que ter um fim com aquela atividade, bom o que eu quero que os alunos façam, não é só, vou usar o computador, vou usar o celular, mas

qual é a minha proposta de atividade, o que eu quero com aquilo, isso responderia muita coisa.

20. Como você julga a sua atuação no estágio de regência de classe em relação ao uso de tecnologias em sala de aula? Que sensação isso lhe causa?

Bom, na verdade trabalhar com tecnologias sempre é um suspense, digamos, pois nem sempre o que a *gente* quer acontece, então, no estágio até não tive problemas, eu pouco usei as tecnologias né e o que o *facebook* mesmo, até me deixou um pouco decepcionada porque eu imaginei que os alunos iam gostar e que iam pegar, os que não haviam estado em aula, chegariam em aula: “ah, eu vi o conteúdo”, mas isso não aconteceu, então, com isso na verdade eu me decepcionei um pouco. Outras tecnologias em aula só aparelho de som, então, é uma música, então, não tive muitos problemas, até porque previa, se eu usar um vídeo, porque a proposta era passar um videoclipe da música, mas *aí* eu pensei, depois eu chego lá e não tem, eu sabia que não tinha caixinha de som, eu teria que levar, os da escola não estavam funcionando e o som do próprio *datashow* é baixinho, então eu já *tava* prevendo isso aí, então eu vou levar só a música, que aí não tem erro, corre menos risco.

21. Você percebe que existe distanciamento entre a formação, o curso e depois lá na prática, existe um distanciamento ou algo que você percebe que falta ou que existe e que poderias agregar de informação?

Na verdade, durante a graduação em Letras – Português, não tive nada assim, as disciplinas que fiz eram mais textos, eram mais leituras, interpretação, alguns professores trabalhavam com slides, com imagens, mas não passava de projeção de slides assim e um filme que eu lembro, foi isso.

22. E produção escrita ou produção de aula usando essa tecnologia?

Não, não, produção escrita só a produção escrita normal, que nem estamos habituados, no papel mesmo, mas na aula assim não, não usava nem o *moodle*, nem o AVA eu lembro de ter usado, as disciplinas que eu fiz não usávamos o AVA, até sei que alguns professores usam, mas as que eu cursei os professores não usavam, outro contato, muito se discutia assim nas disciplinas né, a *gente* tem que inserir as tecnologias, a *gente* tem que inserir, discutíamos isso em algumas disciplinas.

23. Partia do professor ou do aluno essa discussão, ela era promovida pelo professor que trazia essa questão para a sala de aula ou os alunos percebiam e levavam?

É, os dois, tanto os alunos, principalmente, nessa época de estágio, então, são vários estágios então se discutia isso: “ah, o aluno só fica no celular em sala de aula”, “ah, o aluno só quer ficar no *facebook*, no *WhatsApp* e tudo mais”, então, muito se discutia isso, do que deveria, se devemos inserir as tecnologias ou não devemos, o que a *gente* deve fazer com o aluno que só quer ficar no celular e tudo mais. Muitos falavam, mas em sala de aula mesmo a *gente* não tinha isso, de repente uma disciplina que a *gente* vai aprender a mexer em alguma ferramenta e que possa ser útil depois na prática, mas não, só se falava no que fazer, mas só tinha isso em sala de aula.

24. E só para concluir, qual é a sua opinião, por que existe esse distanciamento entre essas práticas na língua estrangeira, quando é licenciatura em língua estrangeira, e quando é licenciatura em língua portuguesa? Consegues perceber o porquê que isso acontece? Vem do próprio professor, vem do aluno, vem da proposta, por que isso acontece?

Eu acho que a questão de trabalhar a língua portuguesa, uma coisa mais ...embora seja

bem ampla, é uma coisa, às vezes...muitas vezes a *gente* chega na escola e vários colegas tem comentado que na teoria para fazer o estágio é uma e chega muitas vezes, em muitas escolas e na prática é outra, olha *tô* lá na escola e quer que o estagiário e ela própria, a professora, trabalhe com conteúdos mais gramaticais, então, não tem vídeo, não tem nada, não tem e olha é só gramática e gramática. Isso *aí* a *gente* já tem isso como base lá desde os nossos tempos na escola e assim vai indo, parece que os anos vão passando e isso não muda.

25. Você acredita que isso também é em função do próprio estabelecimento do currículo? Currículo que tem que ser trabalhado, desenvolvido em língua estrangeira e em língua portuguesa?

É que assim, me parece que a língua portuguesa ela tem um peso maior né, então, a carga horária e a língua estrangeira ela parece que bom, ela é ...a aula deveria ser mais lúdica para aprender uma língua, ela não tem aquela importância, bom se eu sei inglês, se eu sei espanhol, se eu sei francês, parece que não tem uma importância tão grande quanto a língua portuguesa. E *aí* também a questão de ter um direcionamento, acredito que dentro da própria faculdade que aprender uma língua estrangeira o professor vai introduzir mais vídeos na sua aula para tornar mais dinâmica, então, ter uma compreensão maior, mais músicas, trabalhar com outras coisas que, às vezes, o pessoal da língua portuguesa não...parece que é tudo mais fechado, tem que ser assim, mais duro mesmo.

ANEXO 21 - Degravação da entrevista da licencianda L7, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

1. Com relação as expectativas quanto ao estágio de classe de Língua Portuguesa, como é que foi o seu relacionamento com os alunos e com a professora titular?

Ah, foi bom, trabalhei no EJA, eu tinha poucos alunos, em torno de uns 4, 5, matriculados eram uns 18, mas que iam, que frequentavam a escola eram uns 4, 5 e ainda alternados, eu programava uma aula e ia 2, 3, *aí* no dia seguinte os que não foram no dia anterior iam, então, eu tive dificuldade assim de dar andamento, mas era muito bom o relacionamento com eles, muito bom, muitos precisavam de ajuda, conselhos, aquela fase do EJA, o pessoal meio perdido, *aí* eu perguntava “porque tu não vieste? Mas, vem!”. Então, era assim, era maravilhoso o nosso relacionamento, mas eles iam bem pouco.

2. E a professora titular, ela era tranquila, lhe passou os conteúdos?

Sim, sim, sim, não, não ficava na sala, bem como era a proposta de não ficar, mas era bem tranquila, ela ficava na sala dos professores e *tava* super a disposição.

3. E os conteúdos que trabalhasse no estágio eram gramaticais?

Não, eu trabalhei mais com...sim tinha gramática né, mas eu trabalhei mais com interpretação, tipos de textos, charges, então, era mais uma discussão de interpretação porque eu via que eles precisavam muito, um dia eu peguei uma pergunta e eles não souberam assim, então eu me preocupei bastante, então, a gramática eles nunca tiveram uma aula de gramática, era tudo em função da interpretação.

4. Além dessas dificuldades da presença dos alunos tivesse alguma outra assim para destacar no estágio?

Não, não, não, era só essa da continuidade, que eu colocava assim no relatório a...a aula tal não foi aplicada em função de ter de repetir a aula anterior, mais ou menos isso, dar continuidade, dar linearidade do trabalho.

5. Com relação as tecnologias, elas são essenciais à atuação do professor?

Com certeza, com certeza, pois eu acho que é um elemento motivacional para eles, porque não tem como separar a escola do que eles vivenciam hoje em dia fora dela, o celular, tablet *né*. Claro que a minha realidade lá não era tão propícia assim, cada um tinha o seu celularzinho básico, mas, em geral, a tecnologia eu acho que ela é fundamental.

6. E você utilizou esses recursos no estágio?

Não porque nas salas não tinha rádio, não tinha TV, não tinha nada, era bem precário.

7. E quando fizesse os planejamentos, em algum momento pensasse em fazer essa utilização?

Sim, porque eu...quando eu fui explorar o colégio lá, eu perguntei logo na entrevista porque eu adoro trabalhar com música, a pega a letra de uma música e vamos interpretar, o que ele quis dizer aqui? Acho que é bem interativo assim, mas já na conversa eles já disseram que não tinha esses recursos *aí* eu tive que modificar.

8. Então isso lhe atrapalhou?

Sim, sim porque acredito que as aulas seriam muito mais atrativas né, até de repente nem teria tanta evasão, tanta... “ah, pessoal, amanhã vai ter uma música, a *gente* vai, vocês conhecem ou até baixem no celular de vocês a música e venham que amanhã a *gente* vai cantar”, de repente *né* seria, iria uns 8 (risos).

9. E com relação à escola, a estrutura, eles não tinham sala de informática?
(silêncio) Não vou te mentir, acho que não.

10. Quando observasse em sala de aula, aquele teu público ali, aqueles pouquinhos alunos, sentisse em algum momento necessidade de levar essa tecnologia a pedido de repente deles ou de repente de alguma dúvida que surgiu e que a tecnologia poderia ter auxiliado?

Não, porque eles são muito pobrezinhos, muito desmotivados, assim... era a *gente* que tinha que estar sempre dando uma injeção de ânimo neles, nunca me pediram, nunca foi nem requisitado assim.

11. O uso das TIC adquirisse na universidade ou foi antes?

Ah, eu acho que foi tudo junto eu acho, porque logo no meu quinto semestre eu já comecei a trabalhar e a tecnologia é bem presente (na escola em que trabalhava), então, eu acho que foi tudo junto, que eu fui pegando um pouquinho da universidade, um pouquinho da necessidade, da demanda toda do colégio, eu acho que eu fui juntando e com as leituras também, com as vivências até da *gente*, ah, vou apresentar um trabalho, ah, é legal tu apresentar com alguma coisa a mais, com a ajuda da tecnologia ou vamos fazer um cartaz? Ah não, vou fazer... até pela demanda dos nossos trabalhos, eu acho que é difícil tu apontar um responsável *né*, eu acho que depende assim, de todo o contexto.

12. E foi por conta de vocês ou teve algum professor na faculdade que incentivou vocês a utilizar?

Eu tive um professor, que é o top, o *cara*, então ele é da área da tecnologia, ele trabalhou com a disciplina de Linguística Aplicada da Língua Inglesa e assim ele é fantástico, tudo envolveu a tecnologia e todas as leituras foram voltadas para isso *né*.

13. E com relação a língua portuguesa tivesse alguma disciplina que oportunizou o trabalho com as tecnologias?

Não, não me lembro. Agora na pós eu *tô* vendo, mas na graduação não, tem esse déficit.

14. Além do estágio, você é favorável a utilização, ao desenvolvimento de práticas com o uso das TIC?

Claro, claro, não tem como fugir disso *né*, os meus alunos mesmo de 6 anos já são nativos digitais, então, não tem como fugir, os meus de 3, a *gente* tem dois encontros semanais de meia hora e um deles é com *ipad* e eu largo para eles e eles já passam o dedinho na tela e já vão...não tem como fugir, de tu dizer pessoal agora é só a caneta, só o caderno e eles vão dizer i? Então, a *gente tá* trabalhando com nativos digitais e tem que correr na frente.

15. E o que é necessário então para que o professor utilize os recursos tecnológicos a seu favor no contexto de sala de aula?

Acho que uma aula bem planejada *né*, com objetivos claros porque de repente tu “a pessoal tragam o celular, baixem o aplicativo tal” e *aí* tu planeja cinco minutos de aula dentro dos 50 minutos *né*, o que eles vão fazer? A primeira coisa ir *pro* face, ir *pro* Instagram, então, eu acho que a seu favor tu ter aquilo bem claro, *pra* que que tu *ta* utilizando aquilo ali, a *gente* vai olhar o aplicativo tal, *ta* mas e *ai*? É... a *gente* vai usar o *ipad* durante cinquenta minutos *tá* e fazer o quê? Não é usar por usar, *aí* “hoje a minha turma toda usou o celular”, “ah é, por quê?”, “Ah, eles conheceram tal coisa”, mas é a continuidade e o objetivo *né*.

16. E falando no ensino de línguas, o uso das TIC pode se tornar um diferencial?

Claro, porque a *gente* trabalha a habilidade de *listening* e *speaking*, de escuta e de fala, então só a fala do professor, só ...eu tenho assim muito receio que eles algum dia, os meus alunos algum dia eles vejam alguém falando inglês e não reconheçam porque não é o meu jeito de falar, então, a tecnologia, leva um vídeo, “ah, olha só pessoal aqui, olha só o jeito que ele fala, aqui a pronuncia muda, muda por quê? Porque são de outro país”, então, as TIC, esses aplicativos, esses dicionários com voz eu acho maravilhoso *né*, porque *pra* o ensino de língua eu acho que, eu acho que não existe uma aquisição verdadeiramente de língua sem essas, sem trabalhar bem essas habilidades de *listening* e *speaking*, sem a utilização das tecnologias *né*.

17. E no final do estágio, como você julga a sua atuação com relação ao uso de tecnologias na sala de aula? Que sensação você tem após essa conclusão?

Olha, a tecnologia nem foi mencionada *né*, infelizmente, teria sido muito mais rica se eu tivesse utilizado, mas nem foi, não foi um dos aspectos que eu analisei porque na conversa logo de início, eu não tenho rádio portátil para levar *né*, já na minha conversa ele já podou essa...eu perguntei “tem TV?”, “não”, não tem nada *né*, então, não existiu, vamos dizer assim, infelizmente.

18. E que sensação ficou após a conclusão do estágio com relação as tecnologias? Como poderia ter sido?

Pois é, poderia ter sido muito melhor *né*, muito mais criativas as aulas, muito mais interativas, bem como eu te disse, de repente as faltas não seriam tantas *né*, porque o que o jovem, o que um adulto que voltou a estudar quer, ele quer que tu chame ele a todo momento *né*, e com o que a *gente* faz isso hoje em dia? Com...vários elementos são importantes, mas o gostar do professor, ter um bom relacionamento com os colegas, o conteúdo gostoso de trabalhar e as ferramentas *né*, que eles estão utilizando fora do colégio, que parece que para ir ao colégio é um martírio, tu levar aquilo que eles estão acostumados para dentro do colégio seria um atrativo *né*.

ANEXO 22 - Degração da entrevista da licencianda L8, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português

1. Ao ingressar na Licenciatura, quais expectativas você tinha quanto ao estágio de regência de classe?

A minha expectativa...bom assim, quando eu entrei eu *tava* muito atrelada aquela visão do meu ensinamento que eu tive, que é super tradicional, então eu não tinha muita expectativa relacionamento a tecnologia mesmo, até porque não tinha isso muito na minha época, o máximo que se tinha, de vez em quando, era colocar um *videozinho* para assistir, um *filminho*, então, eu não tinha muita expectativa quanto a isso, realmente eu esperava que fosse bem, um ensino super tradicional que, ao mesmo tempo que se fala sobre isso na universidade, que eu noto que se fala da importância de se ter mudança, não se faz, não se pratica, então, eu acho que uma coisa que fica muito no discurso, na prática não.

2. Você tiveram alguma disciplina na universidade que trabalhava as tecnologias especificamente ou não?

(pausa) Olha, não! Disciplina que eu lembre não.

3. E algum professor colocou na sua disciplina a questão da tecnologia?

Ah sim, pois é, *aí* que eu te digo, *aí* no meu último, penúltimo estágio, no ensino de Literatura, penúltimo estágio, *aí* sim o professor ele disse que ele queria de acordo com os projetos que a *gente* teve que elaborar projetos sim, sempre procurando atrelar com alguma coisa do cotidiano e de preferência usar alguma tecnologia e podia ser música, podia ser vídeo, ah, somente no último estágio, foi o único professor que eu lembro de ter feito isso.

4. E os professores em aula utilizavam as tecnologias?

Slides, no máximo. *Bah*, eu acho que era só de tecnologia, eram só slides.

5. E com relação ao estágio, como eram as orientações recebidas para elaborar o planejamento das aulas?

O último estágio foi maravilhoso, a minha professora ela sentou sempre comigo, todos os meus, quase todas as aulas, ela realmente planejava, aquela coisa de “ah, vamos fazer isso, vamos escolher”, escolhemos os textos que eu ia trabalhar juntas, sabe, não tenho queixa nenhuma, foi realmente muito bom, assim como orientadora.

6. E ela em nenhum momento mencionou para que você utilizasse a tecnologia?

Não, até agora não sei ... porque é uma professora um pouco mais antiga, não sei talvez se pode ser por causa disso e eu sempre gostei, eu fui uma aluna que eu gostava do ensino tradicional, então, realmente nem surgiu.

7. E o conteúdo escolar foi tranquilo de desenvolver, ele foi um conteúdo bem gramatical, como foi assim esse encaminhamento lá da regência?

Assim oh, como eu disse, até foi a escola que selecionou o conteúdo, então a *gente*, como eu vou te dizer, procurou usar, unir o tradicional com alguma coisa mais espontânea, não ficar só, por exemplo, só em exercícios, não ficar só no quadro e não ficar somente naquela coisa de complete, por exemplo, eu trabalhei com verbos, não ficar só na decoreba, nas conjugações do verbo, atrelar isso no texto, então, ela se preocupou mais mesmo foi trabalhar

as questões de verbos, que foi o conteúdo que mais trabalhei, com o texto, mais foi mais a preocupação da professora, isso porque, geralmente, assim, a *gente* usava em frases soltas eu, por exemplo, quando eu aprendi era mais em frases soltas *né*, então ela disse não vamos usar agora o ensino do verbo só que dentro de algum texto, sempre com algum texto que foi o que a *gente* mais se preocupou.

8. E a tua relação com os alunos e a professora titular foi tranquila, te receberam?

No últi...a professora titular foi maravilhosa também, sempre teve bem a disposição para qualquer dúvida que eu tivesse, com os alunos sempre tu tem aqueles dois ou três que dá uma perturbada, *aí* tive problema, mas com dois ou três e... mais depois tu vai te conhecendo no decorrer do estágio *né*, *aí* depois eu acho que eu consegui contornar a situação.

9. E antes do estágio trabalhasse alguma vez na sala de aula?

Não, a minha experiência antes do estágio era do PIBID, não sei se tu já ouviu falar, só que é aquela coisa, a *gente* não pode ficar sozinho dentro da sala de aula, então, era mais oficinas e sempre com a presença do professor titular, então, nunca tinha problema *né* porque a presença do professor titular inibe um pouco *né*. É também oficinas do “mais educação”, eu participei e realmente assim, para te dizer bem a verdade o mais educação para mim, que *aí* eu *tava* sozinha *né* em sala de aula foi muito importante, até *pra* eu pensar a minha atitude como professora porque assim eu sempre...por mais que a *gente* não goste a *gente* fica na mente, pelo menos na minha mente, a atitude e a visão daquele professor mais rígido *né* e eu acabei percebendo que eu *tava* sendo um pouco assim, meio rígida. Eu acho que não, tem que saber conciliar, tem que ver que é outra geração, é outra...não, não posso querer que seja como quando eu era criança e eu percebi isso em mim, que eu *tava* muito assim, muito com as visões daqueles professores sabe que gritavam, que eu *tava* começando a me comportar dessa forma, *aí* foi bom para eu fazer essa autoanálise *pra* mim.

10. Dificuldades encontradas no estágio?

Bom, as dificuldades encontradas, que eu encontrei eu vou...*aí* eu acho que eu não vou relacionar com um professor específico *tá*, mas eu acho que dá universidade em geral, pelo menos na federal, é essa questão assim de ensino de gramática, eles não focam, eu acho que não tem que ser exacerbadamente focado, mas é pouquíssimo sabe e é o que mais cobram nas escolas e eu assim *oh*, tu imagina que quando tu vai sair tu achas que tu vais estar assim *oh*, mais no ritmo, afiadíssima, sabendo tudo e eu não, eu tive que realmente estudar, eu acho então que esses conteúdos que tu realmente vai utilizar para dar aula é visto muito pouco e não da forma, pelo menos como é solicitado nas escolas.

11. Observando o contexto social, você acha que essas tecnologias são importantes, são essenciais para serem trabalhadas por um professor?

Com certeza, até porque eu noto hoje que eu *tô* fazendo uma pós, quando eu tenho uma dúvida eu vou na rede social, então, eu não posso negar que o meu aluno não vá numa rede social, então, eu tenho que aprender a utilizar isso nas minhas aulas. Por isso, que eu agora, eu adorei a pós por causa disso sabe porque te dá uma noção de como tu, como professora elaborar uma aula e fazendo uso dessas tecnologias porque a *gente* fica “*ai fulaninho* não usa”, “*fulaninho* desliga o telefone” e porque não usar isso já que eles gostam tanto, usar na aula, então, realmente assim hoje eu noto que faz muita diferença e a *gente* tem que se atualizar, não adianta ficar parado no tempo.

12. Com certeza. E quando você estava no período de estágio, percebendo o seu público-alvo, sentisse em algum momento a necessidade de colocar a tecnologia ou isso não te ocorreu em nenhum momento?

Não, infelizmente não, não me ocorreu em nenhum momento.

13. Não percebesse de repente alguém utilizando um celular, falando no facebook?

Sim, eles, os alunos estão sempre *né* mexendo, mas como te digo, pela minha inexperiência *né* e como eu fui uma aluna sempre voltada mais para o caderno, o quadro para escrever, eu não percebi isso, eu não me dei conta, acho que por falta de experiência mesmo, mas eu acho que teria acrescentado muito se eu tivesse explorado essa questão.

14. A escola onde realizasse o estágio tinha material disponível, recursos tecnológicos para você utilizar nessa prática ou não?

Olha, eu como não pensei em utilizar nada, eu não posso falar, eu não posso falar por mim, mas eu posso falar por colegas minhas que também fizeram estágio na mesma escola e pensavam em utilizar tecnologia e elas falaram que realmente tinham coisas *né*, não é porque não tinha, mas *aí* não tem como usar porque não tem ninguém responsável, não se sabe usar, *aí* sabe como...ninguém sabe mexer, então, meio que dificultavam *pra* que elas usassem essas tecnologias e acabou que “*ah*, então tá, não vou usar”.

15. E o que é necessário para que o professor utilize os recursos tecnológicos a seu favor no contexto de sala de aula?

Olha, primeiramente, conhecer, eu acho assim que nem hoje, eu vejo assim, fazendo a pós eu percebi como elaborar uma aula usando as tecnologias, antes eu não saberia, entendeu? Para mim era realmente só mexer no Orkut, mexer no facebook, só para curtir, não como didática, entendeu? Então, eu acho que o professor hoje precisa ter um, que nem agora, uma pós voltada para isso porque faz com que esse professor ele tenha conhecimento, como que ele pode usar isso, isso pode ser útil, porque que nem eu te disse é importante unir o tradicional, mas a *gente* não pode ficar só nisso, tem que evoluir para outras questões e felizmente ou infelizmente, *aí* depende do ponto de vista, se a *gente* souber usar, então, vamos atrelar já que os alunos gostam dessas tecnologias.

16. O ensino de línguas atrelado aos recursos tecnológicos, como já dissesse se torna um diferencial, certo? De que forma isso pode demonstrar esse diferencial?

Bom, bom a minha experiência como aluna, como aluna aqui da pós-graduação, assim, eu percebi até fazendo planejamento, planejando mesmo, eu peguei um trabalho, um projeto que eu utilizei até no ensino da Literatura e, como posso dizer, e reformulei ele para usar com a tecnologia, eu acho que... eu não cheguei a aplicar com alunos, mas tu nota que fica mais atraente pelo que tu vê primos, teus irmãos em casa, *poxa* eu acho que teria funcionado melhor, teria agradado melhor.

17. Bom, então para finalizar como é que você julga a sua própria atuação nesse último estágio, estágio de regência, em relação ao uso das tecnologias? Que sensação você teve após finalizar o estágio?

Eu acho que o que me foi proposto, para o que planejamos foi boa, mas como eu disse, se eu tivesse esse conhecimento antes eu teria aproveitado, então, eu acho que teria com certeza, poderia ter sido melhor porque é uma coisa que chama atenção dos alunos, é uma

coisa que, até para o professor criar um vínculo maior, entendeu? Com aquele aluno, com aquele educando, então, que nem eu digo, não, se tivesse ruim não teria me formado, mas com certeza poderia ter sido melhor, poderia explorado isso mais.

18. E o teu conhecimento antes do estágio, com relação as tecnologias, era apenas uma utilização com rede social?

Isso, exatamente, é só para o meu pessoal mesmo, eu não sabia como usar isso *pra* fazer uma aula.