



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG

ANNA RAISSA BRITO RODRIGUES

**MATERIAIS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO
PLANIFICADO AO REALIZADO**

Campina Grande - PB, julho de 2018.

ANNA RAISSA BRITO RODRIGUES

**MATERIAIS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO
PLANIFICADO AO REALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (UFCG)

Campina Grande - PB, julho de 2018.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

R696m Rodrigues, Anna Raissa Brito.
 Materiais digitais no ensino de língua portuguesa: do planejado ao
 realizado / Anna Raissa Brito Rodrigues. – Campina Grande, 2018.
 115 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade
 Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
 "Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael".
 Referências.

 1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Atividade Docente –
 Língua Portuguesa. 3. Material Didático Digital – Língua Portuguesa.
 I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANNA RAISSA BRITO RODRIGUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura.

APROVADA EM 27 / 07 / 2018

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
(Orientador)



Profa. Dra. Maria de Fátima Alves
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
(Examinadora)



Profa. Dra. Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
(Examinadora)

Profa. Dra. Maria Augusta G. M. Reinaldo
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
(Suplente)

A Deus, princípio, meio e fim de todas minhas conquistas.

Aos meus pais Joseane e Carlos Roberto.

A meu irmão e amigos, que sempre me ajudaram ao longo de minha trajetória acadêmica.

Ao meu namorado Leandro, que sempre me incentivou a seguir e me apoiou em todas as etapas do mestrado.

Aos participantes desta pesquisa, que contribuíram para a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, princípio e fim de todas as minhas conquistas, por ter me permitido chegar até aqui mesmo diante de todas as dificuldades. Por ser minha constante fortaleza em todos os momentos, me capacitando todos os dias para realizar as atividades que me são confiadas. Pela sua misericórdia e graça, pelos seus propósitos, planos e projetos concretizados em minha vida, como também pelos caminhos abertos para minha aprovação no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande;

À minha amada mãe, Nossa Senhora das Graças, por ter me ensinado a confiar sempre nos planos de seu filho, por ter sempre me acolhido em seus braços quando mais precisei. E, acima de tudo, por ser minha intercessora junto a Jesus nos momentos de aflição;

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, pela bolsa concedida;

Ao Prof. Dr. Edimilson, meu orientador, por toda paciência, em meus momentos de crise, por ter acreditado em minha pesquisa, mesmo em momentos que eu mesmo não acreditei, e por sempre ter me dado forças para seguir em frente com a pesquisa;

Às bancas de qualificação e de defesa, composta pelas Professoras Fátima, Telma e Augusta, que de maneira tão agradável e sábia contribuíram para a progressão desta dissertação. Por todas as contribuições dadas e por terem aceitado ao convite para participarem de um momento tão especial e decisivo em minha vida acadêmica e profissional;

À professora Williany por ter aberto as portas de sua turma de graduação para que eu pudesse realizar o estágio docência. Agradeço, igualmente, a turma Estudos de oralidade e escrita (período 2017.1) pela receptividade durante o estágio docência e pelas contribuições advindas das nossas leituras e discussões;

À Sinara de Oliveira (ex-coordenadora da PósLE) e a Denise Lino (atual coordenadora da PósLE), por toda a atenção e preocupação com nossos trabalhos, prazos, orientações, publicações e dúvidas diversas;

Aos participantes desta pesquisa, professores em formação participantes do curso de extensão Utilização de materiais didático digital em Projetos de Ensino, por gentilmente terem cedidos seus projetos e permitido que eu gravasse seus relatos orais. Por estarem sempre à disposição para responderem a minhas solicitações e esclarecerem minhas dúvidas quanto as aulas planejadas e ministradas;

Aos meus pais, Joseane e Carlos, que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões acadêmicas e sempre estiveram prontos a me acolher nos momentos de aflição. A eles que sempre direcionaram palavras e gestos de amor para comigo. A eles que são a força que me faz seguir sempre;

Ao meu irmão Arthur e demais familiares por sempre vibrarem comigo a cada conquista e por terem suportado as ausências em muitas reuniões familiares. Principalmente por terem aguentado todo meu estresse durante estes dois anos de Pós.

Ao meu namorado, Leandro, pelos gestos de companheirismo e de compreensão durante todo o mestrado. Por ser uma das principais pessoas que me motiva diariamente a buscar e a construir o conhecimento incansavelmente. Por me fazer perceber que podemos crescer profissional, intelectual e afetivamente com o apoio mútuo. Por estar presente nos meus momentos de aflição, de perdas e de conquistas. Por confiar em mim e na minha capacidade enquanto, muitas vezes, até eu duvidava;

Aos meus amigos que sempre tiveram tanta paciência, principalmente nas minhas crises acadêmicas, por sempre, desde de minha graduação, terem rezado e torcido por minhas vitórias. Por emprestarem seus ombros amigos para eu me sustentar e por me fazerem abrir um largo sorriso ao vê-los;

À minha amiga, Monaliza Mikaela (um presente que o PIBID – Letras me deu) por me orientar nos momentos aos quais nosso orientador não estava por perto e sempre está ao meu lado nas minhas conquistas acadêmicas;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, minha sincera gratidão!

“Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de apreender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.”

(Jean-Paul Bronckart, 2009, p. 162)

RESUMO

A pesquisa, relatada nessa dissertação, situou-se no campo da Linguística Aplicada, pois investigou o processo de construção de uma experiência de ensino, como resultado da participação de Professor em Formação no curso de extensão *Utilização de material didático digital em Projetos de Ensino*, promovido pela Unidade Acadêmica de Letras –UFCG, no ano de 2016. Como produto dessa experiência, os participantes deveriam planejar e ministrar aulas de Língua Portuguesa, utilizando materiais didáticos digitais. Assim, tínhamos como questão *o que foi planejado e o que foi relatado, por Professores em Formação, sobre o processo de realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa mediado por materiais didáticos digitais, na educação básica*. Para responder essa questão, a análise foi conduzida pelo objetivo geral *investigar o processo de elaboração e os relatos sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa que utilizaram Materiais Digitais*, e por três objetivos específicos: (1) *Identificar os componentes básicos do ensino de língua que nortearam o processo de planificação de Projetos de Ensino*; (2) *Descrever as concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino*; e (3) *Verificar as aproximações e distanciamentos ocorridos entre o processo de planificação e as narrativas sobre a realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa*. O *corpus* da pesquisa é constituído por três Projetos de Ensino (PE), planejados por Professores em Formação (PF) durante participação do referido curso de extensão; relatos transcritos, a partir de gravação de áudio e imagem de encontros do curso, nos quais os Professores em Formação descreviam oralmente o processo de planificação e realização de Projetos de Ensino; e entrevistas semiestruturadas realizadas após a execução das aulas. Os dados foram analisados à luz das concepções de ensino de língua(gem) - ensino prescritivo, descritivo e produtivo - influenciados pelos paradigmas educacionais tradicional e emergente. Para essa pesquisa, assumimos a concepção de ensino como trabalho ou atividade docente, enfatizando, assim, os processos de planificação e realização de Projetos de Ensino, com base nas concepções teóricas de Amigues (2004), Lousada (2014), Bronckart (2006; 2008), Machado (2009) e Pérez (2014). Concebemos, também, material digital como material ou recurso didático a serviço do ensino, baseado nas teorias sobre materiais didáticos (ZABALA, 1998) e materiais digitais (ROJO, 2013; FAVA, 2014). A luz de tais teorias os dados foram analisados a partir de duas categorias, são elas: Planificação dos objetos, conteúdos e materiais digitais e Concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre as atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa. Os resultados demonstram que os Professores em Formação enfatizaram no processo de planificação dos PE o trabalho com a leitura e a produção de textos, e na realização dos Projetos a ênfase está nas aulas de leitura e oralidade, e quando possível de ser realizada, de escrita, sendo esta consequência das atividades de leitura. Os dados também evidenciaram que os materiais digitais assumem, no ambiente educacional, concepções diversas, desde norteador das atividades docentes à recurso de apoio ao ensino. Por fim, revelam que as aulas planejadas apresentam aspectos do paradigma educacional emergente, no qual há uma valorização do uso dos materiais digitais como recursos didático-pedagógicos. Já as narrativas das aulas realizadas oscilam entre o tradicional e o emergente, predominando as atividades descritivas e estruturais, na realização das aulas o digital divide lugar com o analógico, ambos coexistem no processo de aquisição do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Atividade docente. Material didático digital.

RESUMEN

La pesquisa, relatada en esta disertación, se situó en el campo de la Lingüística Aplicada, pues investigó el proceso de construcción de una experiencia de enseñanza, como resultado de la participación del profesor en formación en el curso de extensión *Utilização de material didático digital em Projetos de Ensino* promovido por la *Unidade Acadêmica de Letras – UFCG*, en el año de 2016. Como producto de esa experiencia, los participantes deberían planificar e impartir clases de Lengua Portuguesa, utilizando materiales didácticos digitales. Así, teníamos como cuestión *lo que fue planificado y lo que se informó, por profesores en formación, sobre el proceso de realización de proyectos de enseñanza Lengua Portuguesa mediado por materiales didácticos digitales, en la educación básica*. Para responder esa cuestión, el análisis fue conducida por el objetivo *general investigar el proceso de elaboración y los informes sobre la implementación de proyectos Proyectos de Enseñanza de Lengua Portuguesa que utilizaron Materiales Digitales*, e por tres objetivos específicos: (1) *Identificar los componentes básicos de enseñanza de lengua que norlean el proceso de planificación de Proyectos de Enseñanza*; (2) *Describir las concepciones y opiniones de los docentes en la formación sobre el proceso de realización de proyectos docentes*; e (3) *Verificar las aproximaciones y distanciamientos ocurridos entre el proceso de planificación y las narrativas sobre la realización de Proyectos de Enseñanza de Lengua Portuguesa*. El *corpus* de la pesquisa es constituido por tres Proyectos de Enseñanza (PE), planificados por Profesores en Formación (PF) durante participación del referido curso de extensión; relatos transcritos, a partir de grabación de audio e imagen de encuentros del curso, en los cuales los profesores en formación describían oralmente el proceso de planificación y realización de Proyectos de Enseñanza; y entrevistas semiestructuradas realizadas tras la ejecución de las clases. Los datos fueron analizados a la luz de las concepciones de enseñanza de lengua(je) – enseñanza prescriptiva, descriptiva y productiva – influenciados por los paradigmas educacionales tradicionales y emergente. Para esa pesquisa, asumimos la concepción de enseñanza como trabajo o actividad docente, enfatizando, así, los procesos de planificación y realización de Proyectos de Enseñanza, con base en las concepciones teóricas de Amigues (2004), Lousada (2014), Bronckart (2006; 2008), Machado (2009) e Pérez (2014). Concebimos, también, material digital como material o recurso didáctico a servicio de la enseñanza, basado en las teorías sobre materiales didácticos (ZABALA, 1998) y materiales digitales (ROJO, 2013; FAVA, 2014). A la luz de tales teorías los datos fueron analizados a partir de dos categorías, son ellas: Planificación de los objetos, contenidos y materiales digitales y concepciones y puntos de vista de los docentes en la formación sobre las actividades desarrolladas en clases de Lengua Portuguesa. Los resultados demuestran que los profesores en formación enfatizaron el proceso de planificación de los PE el trabajo con la lectura y la producción de textos, y en la realización de los Proyectos el énfasis está en las clases de lectura y oralidad, y cuando posible de ser realizada, de escrita siendo esta consecuencia de las actividades de lectura. Los datos también evidenciaron que los materiales digitales asumen, en lo ambiente educacional, concepciones diversas, desde orientador de las actividades docentes al recurso de apoyo a la enseñanza. Por fin, revelan que las clases planificadas presentan aspectos del paradigma educacional emergente, en el cual hay una valorización del uso de los materiales digitales como recursos didáctico-pedagógicos. Ya las narrativas de las lecciones realizadas oscilan entre el tradicional y el emergente, predominando las actividades descriptivas y estructurales, en la realización de clases el digital divide lugar con el analógico, ambos coexisten en el proceso de adquisición del conocimiento.

Palabras Clave: Enseñanza de lengua portuguesa. Actividad docente. Material didáctico digital.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: SISTEMATIZAÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO APRESENTADOS.....	52
QUADRO 2: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
QUADRO 3: OBJETIVOS GERAIS ELABORADOS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DURANTE O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO.	65

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, DE CONTEÚDO E TECNOLÓGICO (CPCT)	41
GRÁFICO 2: MOMENTOS DO CURSO DE EXTENSÃO	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 01 - ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: AULAS MEDIADAS POR MATERIAIS DIGITAIS	20
1.1 Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: do tradicional ao emergente	20
1.2 Ensino como trabalho: o processo de planificação e realização de aulas	30
1.3 Material didático: o digital em aulas de Língua Portuguesa	40
CAPÍTULO 02 - PERCURSO METODOLÓGICO	48
2.1 Natureza e tipo da pesquisa	48
2.2 Curso de extensão e participantes da pesquisa	50
2.3 Instrumentos, técnicas e procedimentos para a geração dos dados	56
2.4 Planificações e concepções sobre o processo de realização de Projetos de Ensino por Professores em Formação	58
2.5 Categorias de análise dos dados	62
CAPÍTULO 03 – A PLANIFICAÇÃO E A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A REALIZAÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO	64
3.1 Componentes básicos do ensino de Língua Portuguesa: o que se planificou?	64
3.1.1 Objetivos de ensino no processo de planificação de Projetos de Ensino	65
3.1.2 Inserção de conteúdos de Língua Portuguesa no processo de planificação de projetos de Ensino	70
3.1.3 Utilização de materiais digitais na planificação do ensino de Língua Portuguesa	77
3.2 Ensino de Língua Portuguesa: o que narram os Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino?	82
3.2.1 Atividades e procedimentos de ensino	83
3.2.2 Utilização de materiais digitais como recurso didático nas atividades de ensino	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
ANEXO A - CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES	115
ANEXO B - CONFIRMAÇÃO DE APROVAÇÃO PELO CAAE	116

INTRODUÇÃO

A escola, em especial as aulas em turmas de educação básica, apresenta de forma bastante embrionária uma evolução no que diz respeito aos avanços nos usos das mídias e tecnologias. A chegada das novas tecnologias à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios, o professor precisa associar o ensino tradicional e as inovações proporcionadas pelo advento das mídias. O papel dos professores na educação escolar é de serem mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013).

Dentro do ambiente de sala de aula o professor tem funções primordiais, ele planeja ações, seleciona materiais e recursos que norteiam os objetivos de ensino e as metodologias (procedimentos) a serem utilizadas, e realiza concretamente da aula. Com a convergência de novas e velhas práticas pedagógicas a função do professor deve ser ampliada. As escolas exigem que o professor seja o profissional que domina, além dos conhecimentos metodológicos, um conjunto de saberes que possibilitam a socialização e reconstrução do processo de ensino e aprendizagem.

O ensino torna-se cada vez mais complexo, transmitir conteúdos de forma mecânica já não satisfaz os interesses educacionais dos alunos. Em algumas escolas além do quadro negro, do papel e do lápis, são aglutinados novos espaços, novas ideias e tecnologias, coadunando velhas e novas formas de ensinar e aprender. Nestas novas propostas escolares alunos e professores além de contribuírem com o ensino e a aprendizagem, participam, negociam, constroem e interagem com outros alunos, com professores e com o conhecimento. Os alunos passam a ser componentes essenciais do processo educativo.

No ambiente educacional como um todo, seja ele tradicional ou com propostas inovadoras, o planejamento docente precisa ser bem articulado, contando com recursos didáticos e materiais de ensino bastante consolidados, visando à interação entre os componentes do processo de ensino e sua efetivação, ou seja, entre os objetos, conteúdos, métodos/procedimentos e materiais didáticos e o ensino. Na atualidade, além dos materiais didáticos tradicionais, como cadernos, apostilas, livros e outros, alguns professores contam com materiais digitais, tais como slides, filmes, *blogs*, músicas, entre outros, que visam aproximar o conteúdo à realidade social do aluno e propõem uma maior interação entre as partes constituintes do processo educacional.

O trabalho docente com a finalidade de proporcionar o ensino de Língua Materna, é algo que necessita de um planejamento específico, o que acaba sendo um desafio para muitos professores, uma vez que o processo de planejamento de aulas consiste na planificação de etapas sequenciadas de acordo com as matérias ensinadas, aspectos cognitivos e socioculturais dos alunos e a própria situação didática. Nesta perspectiva, concebemos que o ensino básico precisa estar em constante transformação, acompanhar a nova visão de mundo globalizado, extrapolando o ambiente de sala de aula e extraescolar, proporcionando uma participação ativa na vida da comunidade, criando novos ambientes educacionais, no entanto, sabemos que está ainda é uma realidade distante de muitas escolas do país. Apesar do esforço de muitos professores o acesso a conteúdos inovadores, atuais e principalmente ao mundo globalizado ainda não é possível no ambiente educacional e em especial em aulas de Língua Materna, como veremos ao longo desta dissertação.

Alguns autores teorizarem que a inserção de materiais digitais em Projetos de Ensino possibilita à comunidade escolar uma maior abertura a novos objetivos, métodos e teorias; permite uma maior adaptação da escola à vida e às situações do cotidiano do aluno; e potencializa a aquisição de conhecimentos, que acontece quando os conteúdos passam a fazer sentido na vida do aluno, quando são experienciados e aplicados de alguma forma ou em algum momento do cotidiano social e escolar. No entanto, o que realmente ocorre no ambiente educacional se distancia dessa realidade, percebemos escolas que apesar de contarem com uma gama de materiais digitais não possibilita ao aluno o acesso à internet, ou até mesmo o manuseio destes materiais.

Percebemos professores tentando inserir os alunos no mundo digital, mas esbarram em dificuldades, como baixo nível de leitura dos alunos e falta de infraestrutura nas escolas. Tal constatação nos faz perceber que a inserção ou o manuseio das mídias no ambiente de sala de aula não garante um ensino de qualidade, muito menos uma aprendizagem constante e ativa. Para que isso ocorra o ensino precisa estar baseado em uma constante construção e reconstrução de conhecimento, que vise a interação entre novas e velhas práticas educacionais.

A educação, seja ela em escolas consideradas tradicionais ou nas que se dizem inovadoras, é “a soma de todos os processos de transmissão do conhecimento, do culturalmente adquirido e de aprendizagem de novas ideias, procedimentos e soluções desenvolvidas por pessoas, grupos, instituições, organizada ou espontaneamente, formal ou informalmente” (MORAN, 2012, p. 16). Nesta perspectiva, a educação precisa está em

constante processo de transformação, as aulas devem oscilar entre as concepções tradicionais e as novas possibilidades que o paradigma emergente permite desenvolver no ambiente de sala de aula, garantindo, assim, uma harmonização entre a realidade socio cultural do aluno, o que a escola pode oferecer para a garantia de um ensino de qualidade e o trabalho docente bem articulado.

Vivemos nas nossas escolas “o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais, mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento, para onde estamos caminhando rapidamente” (Moran, op. cit, p. 16). No entanto, salientamos que no ensino as abordagens e métodos tradicionais não precisam ser substituídos pelos pluralismos de ideias, técnicas e objetivos, mas sim que “a língua deve ser ensinada para propósitos comunicativos e de que não existem uma abordagem nem um método único apropriados para cumprir esse objetivo” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 301). Assim, percebemos que as novas e velhas práticas de ensino podem e devem coexistir no ambiente escolar e que o ensino de Língua Portuguesa só tende a ganhar com essa junção de ideias e métodos.

Para tanto, por meio de uma revisão sistemática, sobre pesquisas direcionadas ao tema material digital no ensino de Língua Portuguesa, foi possível perceber que os estudos que discorrem sobre o ensino mediado pelo digital apresentam métodos prescritivos que demonstram possíveis utilizações das mídias e tecnologias em sala de aula, a exemplo de autores como Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Barton e Lee (2015); limitam-se a descrever o ensino à distância, suas contribuições para a educação nacional e para a progressão dos estudos de jovens e adultos, como demonstram Kenski (2012) e Xavier (2012); por fim, temos trabalhos como os de Fileno (2007), Andrade e Ribeiro (2014) e Ribeiro (2013), que discorrem sobre o uso de softwares, websites e games digitais que auxiliam ao ensino de línguas.

Já o estudo, descrito nesta dissertação, afasta-se de uma perspectiva apenas prescritiva sobre a atividade docente mediada pelo material digital. Buscamos aproximar nossa pesquisa da vivência escolar, permitindo que esta dialogue com o que os professores realmente desejam fazer, realmente fazem, passam, pensam e necessitam para inserirem materiais digitais no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa. Pois é imprescindível que “a academia e os próprios professores busquem entender como os docentes constroem sua prática em situações reais, que incluem toda a complexidade desse tipo de atividade

profissional, construída de múltiplas dimensões e determinada por inúmeras instâncias” (PÉREZ, 2014, p. 22). Acreditamos que essa aproximação, com o cotidiano do trabalho docente, possibilite uma melhor preparação dos professores para o exercício da atividade docente.

A presente pesquisa justifica-se a partir da necessidade de refletirmos sobre a inserção e utilização de materiais didáticos digitais em aulas de Língua Portuguesa e de compreendermos as implicações desse processo para a constituição do trabalho docente. A pesquisa em questão proporciona aos professores a oportunidade de repensarem suas práticas e ações docentes, visando consolidar um processo de ensino mais significativo para alunos e professores, fomentando nestes profissionais reflexões críticas sobre os avanços e retrocessos do ensino de língua e o advento dos materiais didáticos digitais nesse campo.

A pesquisa, relatada por meio dessa dissertação, situa-se no campo da Linguística Aplicada, uma vez que este campo teórico busca problematizar, com base em diferentes áreas do conhecimento, questões práticas de uso socialmente relevante da linguagem, escapando de visões preestabelecidas e trazendo à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisas já traçados, colocando o foco no que é marginal (MOITA LOPES, 2013).

Nossa investigação se filia e contribui com o projeto do grupo de pesquisa *Teorias da linguagem e ensino*¹ do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, ao qual pertence o projeto de pesquisa *Novas Configurações de Ensino de leitura e Escrita em Atividades de Linguagem(ns)*².

Uma das atividades associadas ao projeto de pesquisa foi a oferta do curso de extensão denominado *Utilização de material didático digital em Projetos de Ensino*³, que pretendia avaliar o processo de elaboração de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa mediados por materiais digitais, e avaliar a potencialidade didática desses materiais. O curso foi realizado durante segundo semestre de 2016 e teve carga horária de quarenta e cinco horas

¹ Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq.

² Plataforma Brasil CAAE nº 42844814.8.0000.5182. O projeto *Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem (ns)* tem como objetivos: 1. Caracterizar os ambientes e as atividades de linguagens produzidas, em gêneros audiovisuais, e escritas no ambiente virtual (blogs) para fins pedagógicos; 2. Identificar as formas de atividades de leitura e de escrita mobilizadas em ambientes presenciais e digitais; 3. Descrever os modos de construção de práticas escolares nos ambientes que se utilizam das novas formas de ler e de escrever; e, por fim, 4. Refletir sobre as exigências de uma formação docente relacionada à demanda das práticas profissionais tecnológicas.

³ O curso de extensão *Utilização de material didático digital em projetos de ensino*, visou reconhecer formas de inserção de materiais digitais em projetos de ensino de Língua Portuguesa (doravante LP); perceber as formas de utilização dos materiais digitais em função dos interesses do Projeto de Ensino; e avaliar a potencialidade didático-pedagógica dos produtos gerados (materiais digitais; atividades).

(45 h/aula e 03 créditos) divididas em aulas presenciais, orientações a distância e execução de aulas em escolas acolhedoras. Participaram do curso alunos de graduação em Letras e professores da educação básica. Estes participantes deveriam analisar a possibilidade de inserção de materiais digitais em aulas de Língua Materna, como também planificar e executar Projetos de Ensino para a educação básica utilizando estes materiais. Por isso, investigamos o trabalho planificado e os relatos do que foi realizado por seis Professores em Formação, sendo cinco alunos de graduação e uma professora/gestora da educação básica, uma vez que estes foram os que cumpriram todas as etapas do curso (como detalhamos no capítulo 02, seção 2.2 *Curso de extensão e participantes da pesquisa*).

O presente estudo, relatado por meio dessa dissertação, respondeu a seguinte questão: *o que foi planejado e o que foi relatado, por Professores em Formação, sobre o processo de realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa mediado por materiais didáticos digitais, na educação básica*. Com o intuito de responder esta questão tivemos como objetivo geral *investigar o processo de elaboração e os relatos sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa que utilizaram Materiais Digitais*, e como objetivos específicos: (1) *Identificar os componentes básicos do ensino de língua que nortearam o processo de planificação de Projetos de Ensino*; (2) *Descrever as concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino*; e (3) *Verificar as aproximações e distanciamentos ocorridos entre o processo de planificação e as narrativas sobre a realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa*.

Nesse sentido, esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução. Os capítulos são 01 – *Ensino de Língua Materna: aulas mediadas por materiais digitais*; 02 – *Percurso metodológico* e 03 – *A planificação e a visão dos professores sobre a realização dos projetos de ensino*.

No capítulo 01, apresentamos as concepções teóricas que nortearam a análise dos dados. Está dividido em três subseções são elas 1.1. Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: do tradicional ao emergente; 1.2. Ensino como Trabalho: o processo de planificação e realização de aulas; e 1.3. Material didático: o digital em aulas de Língua Portuguesa. As seções se interligam entre si, a fim de discutir teoricamente o percurso transcorrido pelo ensino de Língua Portuguesa desde a Gramática Normativa até as aulas produtivas que têm como principal recurso os materiais digitais, enfatizando o trabalho docente e os materiais didáticos utilizados ao longo do processo educacional.

No capítulo 02, que tem como título *Percurso Metodológico*, estabelecemos os modelos metodológicos da pesquisa. O capítulo está dividido em cinco subseções, são elas: 2.1. *Natureza e tipo da pesquisa*; 2.2. *Curso de extensão e participantes da pesquisa*; 2.3. *Instrumentos, técnicas e procedimentos para a geração dos dados*; 2.4. *Planificações e concepções sobre o processo de realização de Projetos de Ensino por Professores em Formação* e 2.5. *Categorias de análise dos dados*.

No segundo capítulo situamos nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada, e à caracterizamos, em função dos objetivos, como qualitativa do tipo participante e natureza descritiva; detalhamos o contexto de coleta de dados e os participantes da pesquisa, ou seja, o curso de extensão e os Professores em Formação; descrevemos os instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados para a geração do *corpus*; delineamos os dados em virtude dos objetivos propostos, levando em consideração o trabalho prescrito e os relatos do que foi realizado ao longo do planejamento e da ministração de Projetos de Ensino em turmas de 6º, 7º e 9º anos da educação básica da cidade de Campina Grande-PB; por fim, apresentamos as categorias de análise, sendo elas I- *Planificação dos objetos, conteúdos e materiais digitais*; e II- *Concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre as atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa*. As categorias são a base para a análise dos dados (capítulo 03) e foram elaboradas a fim de responder aos objetivos dessa dissertação.

No capítulo 03, apresentamos a análise dos dados, à luz das teorias descritas no capítulo um desta dissertação. O capítulo está dividido em duas seções: 3.1 *Componentes básicos do ensino de Língua Portuguesa: o que se planejou?* e a seção 3.2 *Ensino de Língua Portuguesa: o que narram os Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino?* A análise contida nesse capítulo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: *o que foi planejado e o que foi relatado, por Professores em Formação, sobre o processo de realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa mediado por materiais didáticos digitais, na educação básica?*

No terceiro capítulo identificamos e detalhamos os objetivos, conteúdos e materiais digitais, a fim de analisarmos o processo de planificação dos Projetos de Ensino (PE) de Língua Materna; descrevemos e avaliamos as narrativas sobre o processo de realização dos PE a partir das atividades e procedimentos de ensino utilizados pelos Professores em Formação (PF); e verificamos as aproximações e dos distanciamentos ocorridos entre o processo de planificação e os relatos sobre a realização dos PE de Língua Portuguesa, que utilizaram materiais didáticos digitais na Educação Básica.

Por fim, apresentamos as considerações finais, com a retomada dos questionamentos norteadores da pesquisa. Trazemos também um aparato geral das contribuições desta pesquisa e apontamos caminhos para ampliação deste estudo.

CAPÍTULO 01 - ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: AULAS MEDIADAS POR MATERIAIS DIGITAIS

Neste capítulo inicial, discutimos conceitos que embasam a pesquisa. Nele tratamos de aspectos dos quais utilizamos para a análise dos dados no capítulo 03. Assim discorreremos sobre as concepções de língua e linguagem, com base nos paradigmas educacionais tradicional e emergente, e suas contribuições para o ensino normativo, prescritivo e produtivo.

Ainda neste capítulo assumimos a concepção de ensino como atividade e trabalho docente, que visa um planejamento, o que não indica um ensino fechado e acabado em si mesmo, mas a flexibilidade das ações do professor a partir do planejado. Consideramos, também, a constituição do ensino a partir da interação entre objetos, conteúdos e métodos⁴ (doravante procedimentos), a fim de promover a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Por fim, ponderamos sobre materiais didáticos como meios de transmissão de conhecimentos e partes constituintes do processo de ensino. Consideramos os materiais digitais como materiais didáticos que adentram ao ambiente educacional e assumem potencialidades diversas.

O capítulo está dividido em três seções: a primeira teoriza as diversas concepções de ensino desde a normativa até a interacionista; a segunda, o processo de planificação e realização de aulas, com base em objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino; e a terceira, os materiais digitais como materiais didáticos que atuam no ensino de Língua Portuguesa.

1.1 Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: do tradicional ao emergente

No cotidiano escolar e nas práticas docentes de sala de aula o professor necessita apropriar-se de diversos saberes e teorias, pois segundo Oliveira (2010, p. 23) o docente precisa se conscientizar da “necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas em sala, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação”. Nas práticas de ensino os professores fazem uso de diversos “saberes científicos” (CHARTIER, 2010), mas, em muitos casos, eles não têm consciência disso, pois

⁴ Para esta pesquisa usaremos a palavra procedimento como sinônimo da palavra método, uma vez que essa nomenclatura não se aplica ao ensino. Consideramos que método está associado a uma maneira fixa de organização de ações pré-estabelecidas e sabemos que a aula ocorre de maneira bastante flexível, sofrendo alterações constantes.

as teorias e saberes já estão tão internalizadas que se tornam uma realidade natural e cultural do ambiente educacional. Ou seja, no ambiente de sala de aula o professor faz uso de diversas teorias e saberes ao mesmo tempo e em muitos casos não tem consciência de quais teorias estão sendo utilizadas para a consolidação do ensino-aprendizagem.

Neste ambiente educacional onde diversas teorias se inter-relacionam para a construção das situações de ensino aprendizagem podemos destacar, de maneira especial, três concepções teóricas de aprendizagem, são elas: a inatista, a behaviorista (ou ambientalista) e a interacionista. As teorias estão intrinsicamente ligadas as práticas de ensino e as formas de ver a aprendizagem.

A concepção de aprendizagem inatista defende que o ambiente social não exerce nenhuma influência sobre o indivíduo. Esta teoria defende que os alunos são bem-sucedidos porque trazem ao nascerem elementos necessários para aprenderem, os que têm dificuldades de aprendizagem não nasceram com os elementos necessários para a aprendizagem. Ou seja, o que importa para o desenvolvimento da aprendizagem são os elementos biológicos e não o contexto social ao qual a criança está inserido. Sendo assim, o papel do professor segundo Oliveira (2010, p. 25) “é completamente minimizado, pois sendo ele um elemento do ambiente no qual os alunos estão inseridos e sendo o ambiente algo que não causa nenhuma influência sobre o ser humano, os alunos não precisam de professor para desencadear o processo de aprendizagem”.

A concepção inatista começou a ser questionada, abrindo espaço para a concepção de aprendizagem Behaviorista tendo como precursor Skinner. A teoria defende que o ser humano aprende por meio de um mecanismo de estímulo, resposta, reforço positivo e reforço negativo, levando o indivíduo a adquirir um conjunto de bons hábitos, eliminando os maus hábitos. Para Skinner o meio ambiente é o único responsável pela a aprendizagem. Nesta concepção percebemos o aluno como “tabula rasa” que necessita de preenchimento, ou seja, o aluno repete tudo que o professor faz, diz ou manda e cabe ao professor o papel de estimulá-lo a progredir ou de repreender caso a resposta a aprendizagem não seja positiva.

As teorias Behavioristas têm como ênfase o papel do professor, a valorização do planejamento de ensino, no entanto, o aluno passa a ser visto como uma figura secundário no processo de ensino-aprendizagem. Ensinar passa a ser sinônimo de transferir conhecimento. No entanto, é possível perceber que o conhecimento não é transferível, que cada aluno tem um tempo e um nível de aprendizagem distinto, e que cada aluno participa ativamente do processo de aprendizagem. Neste contexto, o advento de uma nova teoria era algo necessário,

pois era preciso reconhecer o papel ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. É aí que surgem as concepções interacionistas, tendo como principais nomes Jean Piaget e Lev S. Vygotsky.

Segundo Oliveira (2010, p. 28) o interacionismo “vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido”. O aluno passa a ser um sujeito ativo, que constrói seu conhecimento com base em elementos do meio social e o ensino-aprendizagem é concebido como um fenômeno sociocultural.

Neste sentido, podemos afirmar que o ensino ocorre pela junção das teorias de aprendizagem e os diversos conceitos, desde os mais tradicionais até os emergentes, que são configurados no ambiente de sala de aula. Assim, podemos dizer que ensinar é concebido, nesta pesquisa, como o ato de facilitar o aprendizado dos estudantes, ou seja, a realização concreta de ações resultantes de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos.

O professor de português em sua prática docente deve aliar as teorias de aprendizagem e as de língua para poder consolidar sua prática pedagógica no ambiente educacional. O trabalho de um professor, em uma sala de aula, deve garantir a coexistência de diversas práticas educativas, garantindo, assim, uma interrelação entre os diversos paradigmas educacionais. Neste sentido, Oliveira (2010, p. 32) afirma que

A forma como o professor vê a língua determina a maneira como ele ensina português. Ela tem implicações diretas no planejamento das aulas, nas escolhas do material didático, na forma de avaliar a produção dos alunos e no reconhecimento dos dialetos trazidos por seus alunos para a sala de aula. (Oliveira, op. cit., p. 32)

Neste sentido, os estudos sobre educação preconizam que existem dois grandes paradigmas educacionais, nos quais as diversas concepções de ensino estão agrupadas, no entanto, salientamos que a existência de dois (ou mais) paradigmas educacionais não indicam que o professor ao optar por uma perspectiva de ensino voltada para uma visão mais interacionista exclua totalmente de suas aulas o estudo de estruturas, por exemplo. Portanto, neste estudo apresentamos os paradigmas educacionais tradicional e emergente, e as diversas concepções de ensino de língua como complementares e coexistentes, como interdependentes entre si.

Nesta direção temos o paradigma educacional tradicional que apregoa a fragmentação do pensamento, a unilateralidade da visão humana, e o ensino considerado um

produto advindo de disciplinas isoladas e supervalorizadas. Este modelo educacional gerou e gera um padrão preestabelecido de educação, que “ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas” (MORAES, 1997, p.50). As escolas tradicionais têm o ensino com ênfase no produto, os alunos têm sua criatividade e possibilidade de expressão limitada e as atividades geralmente são de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas ou de reprodução. Neste sentido, Moraes (1997) afirma que

em vez de processos interativos para a construção de conhecimento continuamos exigindo deles memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultando um produto, recompensando seu conformismo, sua “boa conduta”, punindo “erros” e suas tentativas de liberdade e expressão. (Moraes, op. cit., p. 50).

O ensino ocorre de maneira tradicional, fragmentada, normativa, visando a descrição estrutural e não à interação, enfatizando o conteúdo e o produto mais do que o processo de construção do conhecimento.

Influenciado pela visão unilateral da educação, o ensino de língua assume concepções bastante normativas e fechadas na perspectiva do “faça isso” e “não faça aquilo”, ou seja, na unilateralidade de ideias e conhecimentos. Estas concepções de ensino de língua tradicionais são a prescritiva e a descritiva, que têm a linguagem como expressão de pensamento e como instrumento de comunicação.

A linguagem como expressão de pensamento baseia-se na ideia de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam, uma vez que as expressões são construídas na mente e traduzidas por meio da sua exteriorização. Nesta concepção de linguagem “há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). As regras são norteadas pela gramática normativa ou tradicional, apregoando, assim, as normas gramaticais do falar e do escrever “bem”.

A língua é concebida como um instrumento do qual os falantes se apropriam no momento da enunciação. Conforme Neder (1993, p. 82), “a língua é concebida como produto acabado, enquanto sistema estável, há regras e normas constituídas a priori que devem ser seguidas. É como se tivesse um depósito com pacotes prontos a serem usados por qualquer falante de determinada língua”.

O ensino de língua, nesta perspectiva, também está baseado no produto acabado, desconsiderando as situações de interação, os interlocutores, as situações comunicativas

(onde, como e quando) e a motivação. É um ensino tido como prescritivo, uma vez que concebe as variedades linguísticas como erradas e inaceitáveis, e a norma culta como aceitável e correta. Segundo Travaglia (op. cit., p.38) a concepção de ensino de língua prescritiva tem “como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem” e proporciona o domínio da norma culta ou língua padrão.

Os aspectos voltados para a expressão oral da língua são desconsiderados no ensino prescritivo, as regras gramaticais são baseadas apenas na escrita, e para Neder (1993, p. 82), “ao escolher a escrita como base, elege os textos de escritores consagrados pela literatura, uma vez que quer demonstrar os bons usos da língua”. Tudo que foge da norma é considerado desvio e precisa ser corrigido, uma vez que “o falar e o escrever corretamente têm que seguir, portanto, os cânones ditados pelas regras gramaticais que determinam a linguagem correta” (NEDER, op. cit, p. 82).

O ensino prescritivo é caracterizado como fechado, passivo e obediente, transmissor de normas que divergem do contexto social no qual alunos e professores estão envolvidos. Em suma, Neder (1993) afirma que

a gramática para essa tendência é concebida como definitiva e é explorada nas aulas de forma fragmentada e arbitrária, visto que os tópicos gramaticais são apresentados como fragmentos que não possuem relação entre si e sua seriação, não apresentando nenhum critério que determine as razões para que esse ou aquele assunto devam vir antes ou depois (ibid., p. 83).

Para tanto, a perspectiva de ensino prescritivo está associada ao paradigma tradicional de ensino, uma vez que ela propaga uma visão fechada de ensino, normativa e indiferente aos aspectos sociais. Ainda nesta perspectiva Moraes (1997) afirma que

O conhecimento humano é adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão estruturada do processo de ensino-aprendizagem, e o sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração. A educação, na maioria das vezes, é compreendida como instrução e está circunscrita à ação da escola. A ênfase é dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelos professores (ibid., p. 51).

Influenciado também pelo paradigma tradicional temos o ensino descritivo, com bases estruturalistas, no qual a linguagem é vista como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Esta concepção de ensino de língua “objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). O ensino de Língua Portuguesa está centrado em sistemas

linguísticos, uma vez que a língua é considerada “um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual” (NEDER, 1993, p. 78).

Para concepção estruturalista, que visa o ensino de língua descritivo, “a língua é vista como código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Para tanto, a língua é vista como imóvel, e as combinações possíveis dos signos linguísticos, para a formulação de novos enunciados, é o que garante a comunicação.

O ensino de língua na perspectiva estruturalista volta-se para o estudo da enunciação de modo isolado e no interior do enunciado, excluindo o que é externo e marginalizando o que não faz parte da enunciação, limitando-se ao estudo da frase complexa, ou seja, o período; dá ênfase “aos aspectos morfológicos e fonológicos da língua, dando tratamento insuficiente à sintaxe, uma vez que descreve somente as estruturas superficiais da oração” (Neder, 1993, p. 83); e proporciona regras aos falantes, a fim de estabelecer o domínio do código para que a comunicação ocorra.

Assim como o ensino prescritivo, o ensino descritivo não considera “os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). O que não quer dizer que a perspectiva descritiva de ensino “desconsidere as variações linguísticas, pelo contrário, não apresenta nenhum preconceito contra qualquer tipo de língua ou contra qualquer variedade linguística” (NEDER, op. cit., p. 83).

O ensino de língua na perspectiva descritiva volta-se para a decodificação, ou seja, a mensagem é codificada e remetida por meio de ondas sonoras, recebida pelo outro em forma de sinais codificados, o outro a transforma novamente em mensagem. Assim, os falantes precisam ter conhecimentos subjacentes à língua, o que os possibilita decodificarem e construir novas orações, estabelecendo uma comunicação ideal.

O ensino descritivo situa-se no paradigma tradicional, uma vez que considera o indivíduo como resultado do processo de comunicação, excluindo-o do processo sócio-histórico, a fim de homogeneizar o sistema linguístico. Esta concepção marca um período de transição das ciências sociais e humanas, a fim de constituir-se como ciência, e demarcar a língua(gem) como objeto da linguística.

Com o advento do paradigma educacional emergente, a ênfase passa do produto para o processo. O conhecimento não é mais fixo, mas em rede, uma teia onde tudo está interligado, está em constante processo de criação e recriação. Segundo Moraes (1997),

o conhecimento não decorre nem do sujeito consciente de si mesmo nem de objetos construídos, mas resulta das interações produzidas entre os dois. O conhecimento procede de uma interação solidária entre sujeito e objeto, da ação do sujeito sobre o objeto, das transformações que ocorrem em ambos. Dessa forma, o conhecimento não é algo que se transmite, que provém da sensação e da percepção, mas sim algo que se constrói por força da ação do sujeito sobre o objeto, sobre o meio físico e social e pela repercussão dessa ação sobre o sujeito. (MORAES, 1997, p. 90-91).

No paradigma educacional emergente o conhecimento se inter-relaciona, surge por meio do diálogo e das relações, ocasionando uma constante construção e reconstrução de conhecimentos. Impactadas por esse paradigma surgem as concepções interacionistas de ensino, nas quais a língua(gem) passa a ser considerada não mais um produto acabado, fechado, mas sim um processo, um construto sócio-histórico, sistema em função, vinculado às circunstâncias concretas e diversificadas da atividade humana.

A língua passa a ser um fator importante para o estabelecimento da comunicação, ou seja, da interação entre os sujeitos, considerando a enunciação e o processo verbal como fator primordial. Na concepção interacionista, que visa um ensino produtivo, usar a língua não é apenas expressar ou transmitir um pensamento, mas sim uma forma de realizar ações, agir e atuar socialmente.

A linguagem adquire, assim, um caráter profundamente histórico, tendo em vista que se encontra atravessada por diferentes níveis de organização social e é apresentada como uma produção humana. Conforme Travaglia (2009, p. 23), “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores”.

A concepção interacionista de língua(gem) fundamenta um ensino de língua que é individual e socialmente produtivo e relevante (ANTUNES, 2003), o que possibilita o ensino de novas habilidades linguísticas e ajuda “o aluno a estender o uso de sua Língua Materna de maneira mais eficiente” (TRAVAGLIA, op. cit., p.39). Nesta perspectiva podemos considerar que o ensino depende da interação ocorrida entre aluno, professor e conhecimento. O processo de ensino pode ocorrer de diversas maneiras, podemos dizer que a sociedade, as instituições e

os professores ensinam (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013), e esse ensino é traduzido de diversas formas, em diversas situações que expressam a aquisição de conhecimentos.

Ao considerar a apropriação de conhecimentos por parte do aluno, o professor precisa basear o ensino em situações concretas, funcionais, sociais e históricas da comunidade da qual este aluno participa, precisa ir incorporando informações, reflexões e teorias, por meio de estudos de casos, vídeos, jogos, pesquisas e práticas que possibilitem aos alunos uma maior interação individual e/ou coletiva com o “mundo do conhecer”. Nesta direção, Moran, Masetto e Behrens (op. cit.) afirmam que não podemos dar tudo pronto no processo de ensino e aprendizagem, precisamos envolver os alunos na elaboração dos conhecimentos, exigindo que eles pesquisem, produzam e descubram novas possibilidades de aprendizagem.

Para o modelo interacionista de ensino passar conteúdo e cobrar sua devolução não é suficiente, é preciso interagir socialmente e verbalmente, contextualizar, adquirir conhecimentos de forma produtiva e relevante. Para tanto, Moran, Masetto e Behrens (2013) afirmam que

com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar. Só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir. (ibid., p. 34).

O educador passa a ser esse agente motivador, a fim de despertar o aluno a conhecer, buscar e interagir socialmente. O professor precisa promover atividades que possibilitem e facilitem a interação, o desejo de participar de um processo grupal de aprendizagem, de uma aventura pedagógica, que suscite no alunado o desejo de aprender. Neste sentido, o professor segundo Chartier (2010) deve propor “situações desconhecidas e já bem conhecidas, repetir exercícios, encadear atividades estruturantes, apoiar-se em saberes adquiridos para introduzir novas exigências”, a autora também defende que não há uma única concepção teórica a ser seguida no cotidiano escolar, mas sim uma adaptação de várias teorias e saberes para a constituição da prática docente.

Neste ambiente educacional no qual há uma coexistência e uma interrelação entre diversas perspectivas de ensino de língua e diversas concepções teóricas de aprendizagem, onde o professor opta por ser inovador ou tradicional de acordo com a necessidade educacional dos seus alunos, o docente também pode contar com as inovações tecnológicas. Tais inovações adentram o ambiente como uma possibilidade de apoio ao professor, ou seja,

mais um recurso ao qual o professor pode dispor. O texto, o livro e as teorias escritas no papel dividem lugar com o digital, com o on-line, com o computacional, o que pode ocasionar novas formas de conceber, armazenar e transmitir conhecimento, de modo global, mediante o uso de recursos de voz, textos interativos, dados e imagens.

Nessa perspectiva, “o ‘velho’ (o ensino da linguagem sem mediação das tecnologias) e o ‘novo’ (o ensino da linguagem com mediação das tecnologias)” (RAFAEL, 2012, p. 133) dividem o mesmo ambiente, podendo colaborar para um movimento de constante interação. O professor tem a possibilidade de, além de sanar as dificuldades e necessidades de aprendizagem do aluno, trazer para as aulas de Língua Portuguesa novas tecnologias que visam a ampliação do ensino.

Diante da relação de complementariedade entre o tradicional, o emergente e o ensino mediado pelas inovações tecnológicas, Rafael (2017, p. 1836) afirma que a escola precisa de complementos externos e que esses complementos precisam acomodar-se, a fim de garantir a eficácia do ensino. Ou seja, o ensino de língua não se sustenta apenas pela transmissão de conhecimento, mas necessita de materiais didáticos diversos, dentre estes as tecnologias, para uma maior adequação do processo educacional a realidade sociocultural e de aprendizagem do aluno.

Para Kenski (2012), a escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e a comunicação entre os participantes. O autor afirma que

as novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (KENSKI, 2012, p. 45).

É perceptível que apesar das tecnologias trazerem grandes tensões e desafios para a sala de aula e para o professor, elas também, quando bem utilizadas, trazem grandes contribuições e novas possibilidades de aprendizagem e de fixação do conteúdo. As aulas tradicionais podem contar, além dos materiais analógicos, com o auxílio de vídeos, programas educativos de televisão e computador, sites educativos e softwares diversos, pode, por exemplo, aliar uma perspectiva estruturalista ou baseada na Gramática Tradicional com um

vídeo, um Meme ou uma música. O quadro negro, o giz, o livro e a voz do professor têm a possibilidade de não atuarem mais sozinhos nas salas de aula, podendo ser auxiliados pelas novas tecnologias de comunicação (doravante TICs).

No entanto, para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo elas precisam ser incorporadas e compreendidas pedagogicamente, a fim de contribuírem para o ensino e aprendizagem do alunado. Conforme Kenski (op. cit.), não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta à tecnologia escolhida. O professor, como mediador entre o conhecimento e o aluno, precisa organizar o processo de ensino de forma interessante e eficiente, com o intuito de aproveitar os ambientes presenciais e mediados pelas tecnologias digitais.

Não adianta trazer para sala de aula novas tecnologias e mídias diversas, a fim de transmitirem o conhecimento de forma fragmentado ou superficial. A esse respeito Moraes (1997) afirma que

A maioria das propostas de uso das tecnologias informacionais na educação continuam sustentando a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, a fragmentação da atividade pedagógica. Propostas usando rádio, televisão e computador continuam sendo baseadas apenas em sua utilização como máquina de ensinar, transmitindo conteúdos, dados e informações, sem um processo reflexivo, depurado de reconstrução do conhecimento (ibid., p. 53-54).

Uma vez utilizadas de modo interativo e produtivo, às tecnologias podem possibilitar a transformação da escola em um espaço ainda mais rico de ensino e aprendizagem, no qual o aluno sente-se motivado a aprender de forma ativa, pesquisando, tornando-se proativo, tomando iniciativas, a fim de promover a interação. Para que essa interação ocorra é necessário que ocorra a mediação entre o desejo de aprender do aluno, a busca do professor através de um ensino de qualidade, os conhecimentos e as tecnologias.

As tecnologias permitem um maior acesso a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede, o que nos levam a compreendermos que os espaços de mediação e de ensino podem se multiplicarem, mesmo sem o professor sair do lugar, o ensino pode ser mediado por diversas atividades presenciais ou digitais. As salas de aula têm a possibilidade de tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação on-line, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e tempo (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013).

Moran, Masetto e Behrens (op. cit.) afirmam que por meio das novas tecnologias de comunicação é possível:

pesquisar às vezes todos juntos, ou em pequenos grupos, ou mesmo individualmente. Pesquisar na escola ou em diversos espaços e tempos. Combinar pesquisas presencial e virtual. Relacionar os resultados, compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los. O conteúdo pode ser disponibilizado digitalmente. Nas atividades em tempo real interessantes, predominam os desafios, os jogos, a comunicação com outros grupos (ibid., p. 32).

As atividades e tarefas se multiplicam e suas formas de executá-las também, o ambiente de sala de aula tem a possibilidade de torna-se dinâmico, interativo e social, o ensino assume funções concretas, atuais e diversificadas. O que pode provocar uma maior interação entre conhecimento e ensino, e nos leva a crer que as tecnologias estarão cada vez mais presentes na educação, e que poderão desempenhar um papel importante, pois, se bem utilizadas, podem auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades que busquem distanciar-se de modelos tradicionais de ensino.

Nesta perspectiva, concebemos o ensino em constante mudança, desde o paradigma educacional tradicional com as ideias de ensino descritivo e prescritivo, que não valorizavam os aspectos sócio-históricos que estão envoltos no contexto de ensino, até na atualidade quando ocorre a emergência de um paradigma educacional no qual a interação, os aspectos sociais, as inovações tecnológicas e culturais do mundo globalizado são levadas em consideração no processo de ensino. Para tanto, as perspectivas de ensino que vão do tradicional ao emergente nos ajudarão a descrever o processo de ensino de Língua Portuguesa na educação básica. A fim de colaborar com essa descrição, situamos, na seção seguinte o ensino como atividade docente que se estende desde o processo de planificação até a execução de aulas.

1.2 Ensino como trabalho: o processo de planificação e realização de aulas

O paradigma tradicional concebe o ensino como uma transmissão de conhecimentos, por parte do professor para o aluno, com ênfase na reprodução de conhecimentos. O trabalho do professor passa a ser considerado como um meio para atingir um fim, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende (de forma a reproduzir o conhecimento adquirido). Nesta perspectiva, Moraes (1997, p. 99) afirma que “o currículo é predeterminado em objetivos

mensuráveis, limitado e calibrado por avaliações desconectadas do processo, procurando compreender e diminuir o déficit entre pretendido e obtido”.

Já no paradigma emergente temos um currículo susceptível a transformações, que está em constante movimento, em constante processo de construção e reconstrução. O ensino é constituído por meio da interação entre os sujeitos (aluno e professor), o objeto (conteúdo a ser ensinado) e o meio (a escola). Moraes (1997) afirma que o professor

Replaneja com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo. É um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recessiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido (ibid., p.100)

Ao considerarmos o professor em constante processo de construção de conhecimento, podemos afirmar que o ensino é constituído como atividade. O trabalho do professor é considerado a partir das ações concretamente realizadas pelo mesmo, ou seja, o que o professor realmente faz nas situações de ensino, tal perspectiva é levada em consideração, uma vez que Amigues (2004, p.40) afirma que “há geralmente uma distância entre o trabalho como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador”.

Ao conceber o ensino como trabalho ou atividade docente, consideramos também que ele está dividido em três: o prescrito, que é regido pelos documentos parametrizadores e normativos; o planejado, que é o planejamento efetivo das ações docentes; e o realizado, que é o trabalho como ele se constitui, do modo ao qual ele ocorre no ambiente de sala de aula.

Os textos prescritos estão baseados em documentos parametrizadores e normalizadores, constituídos por instituições e programas gerenciadores, o que torna o trabalho prescrito ou esperado uma representação do que deve ser o trabalho. Conforme Pérez (2014, p. 75), “o trabalho prescrito seria aquele definido a priori por documentos elaborados pelas instituições que se constituem como uma representação do que deve ser o trabalho”. Nesta direção, podemos afirmar que o trabalho prescrito está intrinsicamente ligado às atividades sociais organizadas por meio profissional e que os textos prescritos são verdadeiras instruções de tarefas que devem ser realizadas durante o processo de ensino.

Os textos de planificação “explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos” (MACHADO, 2009, p. 81). A planificação é, portanto, o momento que precede a realização efetiva das atividades docentes, é a preparação

dessas ações, para que os trabalhos sejam desenvolvidos. Assim, o professor, segundo Amigues (2004), é:

Um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve perceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (AMIGUES, 2004, p. 49).

Ao levarmos em consideração as proposições de Amigues, a atividade de ensino do professor consiste em dois momentos cruciais, o de planejamento e estruturação de ações baseadas nas prescrições, e o de realização. Por meio desse olhar para o trabalho do professor (doravante trabalho docente ou atividade docente), surgem preocupações com os meios de ensinar utilizados pelos professores; a eficácia do ensino; e a verificação do que se passa em sala de aula e como os Projetos de Ensino são desenvolvidos nesse ambiente (BRONCKART, 2008).

No que diz respeito ao ensino de língua, Trevisi (1997 *apud* BRONCKART, 2008, p. 101- 102) desenvolveu um estudo sobre os descompassos existentes entre a planificação das aulas de francês e seu desenvolvimento real. A partir desse estudo foi possível detectar alguns descompassos associados à competência real dos professores sobre o tema abordado; determinadas propriedades discursivas das intervenções languageiras dos professores; a natureza das intervenções dos alunos e a capacidade que o professor tem para reagir a elas (BRONCKART, *op. cit.*).

Os descompassos, indicados por meio do estudo didático do trabalho do professor, permitiram uma melhor análise sobre as capacidades requeridas dos professores para que se obtenha um processo de ensino de qualidade. No entanto, o que realmente constitui a profissionalidade de um professor é

a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociado permanentemente com as relações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.), frequentemente submetidos e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe (BRONCKART, 2006, p. 226 -227).

Além da necessidade de domínio do conteúdo, apropriação das regras do programa de ensino da entidade em que atua, conhecimento da capacidade motora e cognitiva dos alunos, o professor necessita ser esse agente moderador do saber; precisa dirigir de forma coerente, humana e social sua sala de aula; e observar que o ensino ministrado necessita de uma proximidade entre real e social para se fortalecer e obter êxito no que diz respeito à aprendizagem.

O ensino é, portanto, a atividade docente “de organização, seleção e explicitação de conteúdo, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, procedimentos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 99). Nesta perspectiva, o ensino visa à preparação do aluno para as tarefas sociais e materializa-se por meio de objetivos, conteúdos e procedimentos, que são efetivados por meio do trabalho docente. Conforme Libâneo (op. cit.), tais elementos precisam ser considerados coletivamente, uma vez que

os objetivos correspondem já a conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos) e métodos de sua apropriação. Os conteúdos são selecionados de forma didaticamente assimilável, portanto, implicam métodos. Os métodos, por sua vez, subordinam-se ao conteúdo de cada matéria e ao mesmo tempo às características de aprendizagem dos alunos (conhecimentos e experiências que trazem, suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar a matéria etc). (ibid., p. 99).

Ao levarmos em consideração essa interdependência entre os componentes básicos do ensino afirmamos que o processo de ensino visa um planejamento prévio, uma vez que objetivo, conteúdos e procedimentos se articulam para que o ensino ocorra. Ao planejar aulas, o professor deve considerar a seleção de conteúdo, uma vez que estes são os meios de apropriação de conhecimentos e habilidades por parte do aluno. Assim, o plano de aula e os Projetos de Ensino passam a serem os documentos planejados que norteiam as ações do professor frente à prática de ensinar.

Ao concebermos o ensino como aberto e vivo, o planejamento e a prática educativa devem estar de acordo com o mundo pós-moderno, de modo interativo e reflexivo. Uma vez que, conforme Zabala (1998, p. 29), “tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos”. O papel do professor é planejar ativamente cada etapa de sua atividade docente, articulando os conteúdos aos procedimentos, a fim de atingir objetivos globais e específicos.

Os objetivos educacionais precisam ser explícitos, seja no planejamento, seja no desenvolvimento da aula, uma vez que eles são elementos indispensáveis para o trabalho docente. Ao explicitar seus objetivos de ensino, o professor deixa clara à sua formação sociocultural e intelectual; conclama valores e ideologias da legislação educacional vigente; como também explicita conteúdos científicos básicos. Isso implica dizer que “a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte dos professores, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções em face dos determinantes sociopolíticos da prática educativa” (LIBÂNEO, 2013, p.133).

Os objetivos de ensino estão incutidos nas atividades cotidianas de sala de aula, uma vez que são o ponto de partida de toda prática docente e é por meio deles que se concretiza o ensino. Os objetivos são considerados componentes cruciais no processo de ensino, e estão divididos em dois níveis, os gerais e os específicos. Estes dois tipos de objetivos devem estar vinculados, pois segundo Libâneo (op. cit.):

os objetivos gerais expressam propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos alunos. Definem, em grandes linhas, perspectivas da prática educativa na sociedade brasileira, que serão depois convertidas em objetivos específicos de cada matéria de ensino, conforme os graus escolares e níveis de idade dos alunos. Os objetivos específicos de ensino determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias estudadas (LIBÂNEO, 2013, p.134).

Os objetivos gerais, como a própria denominação expressa, têm função mais generalizada, e estão ligados aos textos prescritos pelas instituições escolares, expressam as expectativas da escola para aquele processo de ensino, e têm a finalidade de nortear os objetivos específicos. Os objetivos específicos têm como função correlacionar as práticas escolares e sociais, a fim de proporcionar a compreensão da matéria escolar. Eles expressam as expectativas do professor em relação ao aluno no processo de ensino, ou seja, cada objetivo reflete um resultado a ser obtido, um conhecimento a ser adquirido.

Já os conteúdos de ensino são tudo que se têm de aprender para alcançar determinados objetivos, ou seja, são as matérias de ensino selecionadas e preparadas para serem apreendidas pelos alunos, levando em consideração aspectos socioculturais, políticos e pedagógicos do contexto de ensino e aprendizagem. Neste sentido Libâneo (op. cit.) define conteúdo como

os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções envolvendo modos de agir, de sentir de enfrentar o mundo. (LIBÂNEO, 2013, p.85)

Os conteúdos são conhecimentos sistematizados e, por isso, é impossível conceber as atividades de ensino sem levarmos em consideração os conteúdos que as permeiam. Conforme Zabala (1998, p. 30), os conteúdos são a resposta para a pergunta “o que ensinar?”, uma vez que eles são tudo quanto se têm a apreender para alcançar determinados objetivos. Este autor afirma que os conteúdos são classificados conforme a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, dividindo-se em conceitos, fatos, métodos, procedimentos e atitudes. Para tanto, temos os conteúdos factuais, os procedimentais, os atitudinais, e o ensino baseado em conceitos e princípios.

Os conteúdos factuais estão voltados para um ensino descritivo, uma vez que são os conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, ou seja, são conhecimentos que implicam atividades de memorizações. O ensino de Língua Portuguesa está repleto de conteúdos factuais, alguns deles são: o estudo dos nomes de autores e correntes da literatura, música e artes plásticas; os códigos e símbolos nas diversas áreas da linguagem; os vocabulários, etc. Os conteúdos factuais estão ligados ao vocabulário e aos conhecimentos da norma culta da língua, caracterizando-se, assim, como objeto de provas e concursos, pois trata-se de conteúdos que a resposta é inequívoca. Segundo Zabala (op. cit., p. 42), “este tipo desconhecimento se apresenta basicamente mediante atividades de cópia mais ou menos literal, a fim de ser integrado nas estruturas do conhecimento, na memória”, ou seja, são conteúdos baseados em exercícios de cópia e repetição verbal.

Os conceitos e princípios visam a compreensão de fatos, objetos ou símbolos, como também relações de causa e efeito. Os conceitos são o “conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns” (ibid., p. 42), e os princípios são as mudanças que se reproduzem através das relações ocorridas entre os conceitos, e que normalmente se descrevem por meio da relação causa-efeito. Por exemplo: o conceito é romantismo, já o princípio é a corrente literária romantismo; o conceito é sujeito, os princípios são as normas e regras gramaticais. As atividades baseadas no ensino de conceitos e princípios estão voltadas para o processo de elaboração, construção e interpretação de conceitos, a fim de utilizá-los

para a interpretação de situações ou conhecimento de ideias, ou seja, são atividades que extrapolam a ideia de repetição e memorização de definições.

Os procedimentais, que estão associados à assimilação de regras, técnicas, métodos, diretrizes, habilidades, estratégias e procedimentos, implicam atividades que envolvem o raciocínio. São um conjunto de ações ordenadas e com uma finalidade. Só se ensina ou aprende um conteúdo procedimental por meio da realização das ações, da exercitação, da reflexão sobre a própria atividade e a aplicação do conceito em contextos diferenciados. Alguns exemplos de conteúdos procedimentais são: ler, observar, classificar, traduzir, recortar, inferir, etc. Ou seja, são conteúdos que estão voltados para a concretização de ações ou conjunto de ações (ZABALA, 1998).

Os atitudinais agrupam-se em atividades que implicam valores, atitudes e normatização. Zabala (op. cit.) entende: valores como princípios ou ideias que permitem às pessoas emitirem um juízo sobre condutas e sentidos; atitude com a forma que cada pessoa realiza sua conduta e atua frente a valores determinados; e normas são os padrões e regras de comportamento que devem ser seguidas por membros de determinado grupo social.

Ao escolhermos, portanto, um conteúdo de ensino, devemos levar em consideração diversos aspectos, dentre eles “a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem” (LIBÂNEO, 2013, p. 143), uma vez que os conhecimentos implicam em hábitos, valores, atitudes e atuação social. Para tanto, na hora de organizar o conteúdo é necessário estar atento a três fontes básicas, de acordo com Libâneo (op. cit.). São elas:

a primeira é a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 147).

O professor, ao planificar suas aulas, deve apropriar-se de conteúdos diversos, a fim de alcançar os objetivos propostos para aquele momento educacional. À este profissional cabe a função de trazer para a sala de aula conteúdos atuais, que instiguem o aluno a adquirir novos conhecimentos e a interagir socialmente e culturalmente. A escolha de determinados conteúdos implica diretamente os procedimentos de ensino utilizados na aula, uma vez que eles são os caminhos (sequência de ações e procedimentos) utilizados para atingir objetivos

gerais ou específicos de ensino, ou seja, “as formas pelas quais os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino” (ibid., p.169).

O procedimento consiste no modo como o professor organiza didaticamente suas ações, visando os conteúdos a serem assimilados, os objetivos a serem alcançados e as condições de trabalho, tais como recursos e materiais didáticos disponíveis e necessários ao trabalho docente, como também duração da aula, entre outros. No processo de planificação e realização de aulas os métodos/procedimentos são organizados em virtude dos objetivos e conteúdos, e referem-se, segundo Libâneo (2013)

aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios. (LIBÂNEO, 2013, p.164)

Para que os objetivos sejam alcançados e os conteúdos assimilados, o trabalho docente precisa ser sistematizado a partir de procedimentos específicos como: orientação inicial dos objetivos de ensino; transmissão e assimilação de matéria nova; aplicação, consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos; e verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades⁵. As escolhas do professor e a organização da aula a partir de determinados procedimentos de ensino devem corresponderem às necessidades de explanação e assimilação dos conteúdos e objetivos, como também à forma de organização da atividade docente.

No paradigma emergente de educação temos a escola como lugar social de produção e socialização de saberes, conhecimentos e valores, e o ensino como meio de aquisição de informação e parte do processo de formação de atitudes frente ao conhecimento formal. Temos também, os Projetos de Ensino (doravante PE) que são ações pedagógicas planejadas, realizadas com determinada finalidade, em um determinado tempo e espaço. Conforme Fonseca (2008, p. 104) os PE “implicam a proposição de um trabalho determinado pela natureza do conhecimento, pelos objetivos e atividades didáticas e não pelo controle externo do tempo escolar”, ou seja, as atividades dos PE não estão centradas no professor, mas no processo de realização destas atividades.

⁵ Cf. Libâneo (2013, p.103-106).

Para tanto, Projetos de Ensino e aulas são consideradas formas de organização do processo de ensino, nas quais objetivos e conteúdos, combinados a procedimentos de ensino, visam a propagação e aquisição de conhecimentos e habilidades por parte do aluno. Os procedimentos dinamizam as condições e modos de realização do ensino, ou seja, eles influenciam na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos.

O ensino constitui-se, nessa perspectiva, como um trabalho de planejamento e assimilação de conteúdos, objetivos e procedimentos, nos quais estes componentes do processo não são tidos de maneira fechada e isolada, mas se inter-relacionam e recriam-se durante o processo de realização das aulas. E constroem, assim, um “currículo em ação” (MORAES, 1997, p. 148), que emerge da interação e é construído por meio das capacidades de planejar, executar, criar e recriar o conhecimento.

A atividade docente é construída por meio da relação entre teoria e prática, na qual a situação de ensino vai da teoria à prática, ou da prática à teoria, cabendo ao professor o trabalho de simplificação e aproximação do conteúdo, à vivência e à capacidade cognitiva do aluno. O que nos leva a dizer que a aula e o PE são intervenções flexíveis, que permitem ao professor fazer modificações, adaptações ou introduzir novos componentes a este processo. As alterações e acréscimos são previstos “segundo o conhecimento que se vá adquirindo através das manifestações e produções dos alunos, seu acompanhamento constante e a avaliação continuada de seu progresso” (ZABALA, 1998, p. 94).

Ao pensarmos, portanto, a planificação como uma fase que antecede o processo de realização das aulas e a execução dos PE, e que está susceptível a alterações, adaptações e acréscimos, em virtude de diversos fatores que surgem durante o ensino, passamos a concebermos os textos planificados como parte do processo de realização, ou seja, a gênese do processo educativo. Isso porque os textos planificados permitem ao professor uma flexibilidade, como afirma Machado (2009):

observamos que o trabalho planificado e o realizado das formadoras – assessoras também se distanciam em relação aos ambientes planejados e criados para essa possível transformação. Como vimos, o ambiente previsto nos textos de planificação fica sujeito, no trabalho efetivamente realizado, a interferências diretas dos professores, que o transformam, tornando presentes objetos discursivos referentes a aspectos materiais de suas práticas diárias de sala de aula, que não são minimamente considerados na planificação das formadoras (MACHADO, op. cit., p. 96-97).

O trabalho realizado é constituído pelas transformações das ações planificadas. Transformações que ocorrem na prática de sala de aula. Nesta direção, o trabalho realizado compreende as atividades executadas, como também as atividades não realizadas, que de alguma forma foram impedidas de serem concretizadas. De acordo com Lousada (2004):

O trabalho do professor se encontraria, enfim, entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, leis, decretos, etc), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as interações não realizadas que constituem o trabalho real, e a atividade – aula – que transforma o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a esse processo. Além disso, não se pode deixar de considerar todo o trabalho de renormalização, que, entre uma aula e outra, configura e caracteriza o trabalho do professor. (ibid., p. 277).

Levar em consideração os diversos níveis da atividade (que vão desde a prescrição, passam pela planificação e se constituem na realização ou não de atividades durante a aula) é de suma importância para o trabalho docente, pois possibilita aos professores a reflexão sobre as reais necessidades dos alunos, o tempo de duração das ações, entre outras questões que surgem durante o processo de ensino.

A atividade docente que visa a reflexão de ações prescritas e realizadas, também possibilita o surgimento de um novo tipo de ensino, aberto a transformação e que está aberto as inovações tecnológicas e midiáticas. Um ensino que não ofereça apenas conteúdos e exija a aprendizagem dos mesmos, mas também possibilite desafios a serem superados pelo alunado. Este ensino estar voltado para o novo paradigma educacional, o qual visa novos modelos mentais e a inserção de ferramentas digitais diversas. Para Fava (2014), essas novas práticas de ensino estabelecem

a criação de comunidades de conhecimento, a utilização da inteligência coletiva, a convergência das velhas e novas metodologias de ensino, das engelhadas e recentes ferramentas digitais e/ou analógicas de sala de aula, exigem que as instituições de ensino repensem antigas suposições sobre os processos de ensino e aprendizagem. (FAVA, op. cit., p. 71).

O quadro teórico, aqui exposto, concebe o ensino como trabalho docente que visa o planejamento e a realização de aulas com base em objetivos, conteúdos e procedimentos; visa, também, a reflexão do professor diante do novo paradigma de ensino, que possibilita a este profissional a transformação da sua atividade docente e a abertura do ensino as novas tecnologias.

Para tanto, as teorias aqui apresentadas permitem a identificação e descrição do processo de planificação e realização de aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Nesta perspectiva, a fim de colaborar para a ação docente, temos os materiais didáticos, que são instrumentos eficazes no planejamento e na realização de aulas.

1.3 Material didático: o digital em aulas de Língua Portuguesa

No paradigma educacional moderno, no qual o ensino é concretizado por meio da interação e não pela simples transmissão de conhecimento do professor para o aluno, os recursos de assimilação de conteúdos são diversos. Estes recursos devem colaborar para a construção do conhecimento e consolidação de atitude crítica e criativa por parte dos alunos, permitindo a estes “olhar para frente, a fazer antecipações e simulações, a inventar, a projetar questões e a testar novas experimentações como produto das interações entre indivíduos” (MORAES, 1997, p. 146).

Os recursos são concebidos como meios ou materiais de ensino utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Libâneo (2013, p. 191), “cada disciplina exige também seu material específico, como ilustrações e gravuras, filmes, mapas e globo terrestre, discos e fitas, livros, enciclopédias, dicionários, revistas, álbum seriado, cartazes, gráficos etc.”, ou seja, meios que auxiliam o ensino, utilizados para a consolidação do trabalho docente, contribuindo pra a elaboração dos planos de aulas e na execução destas.

Na educação básica o material didático (em sua maioria o livro didático) é, segundo Rojo (2013, p.166), “um ‘subsídio/apoio’ e um ‘complemento’ ao ensino do professor e à aprendizagem dos alunos”. Em muitos casos, os materiais didáticos chegam a ser meios de orientação e facilitação da atividade docente, completando ou estabelecendo os conteúdos a serem ministrados nas aulas. Nesta perspectiva, consideramos materiais didáticos como “meios que ajudam o professor a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação” propõe (ZABALA, 1998, p. 168).

O material didático, além de fonte de transmissão de conteúdo, forma de auxiliar o planejamento e a execução de aulas, também é uma das formas de consulta empregadas por professores e alunos na resolução de questões básicas no ensino. Ele é um forte influenciador no estabelecimento dos objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino, ou seja, norteia o

trabalho pedagógico. Nesses materiais, os conteúdos pedagógicos estão organizados de acordo com a unidade de ensino e as metodologias utilizadas.

Ao pensarmos na organização do ensino contamos com avanços, dentre eles o adentramento das mídias e materiais digitais no ambiente educacional. O advento das mídias e novas tecnologias na sala de aula possibilitou uma abertura no que diz respeito aos materiais didáticos, que em muitos casos se restringiam aos livros e materiais apostilados. Conforme Rojo (op. cit., p. 186), “a presença das TICs e de dispositivos digitais conectados em sala de aula têm efeitos de alcance mais amplo”. Esses avanços permitem ao professor vislumbrar novas e interessantes possibilidades de ensino.

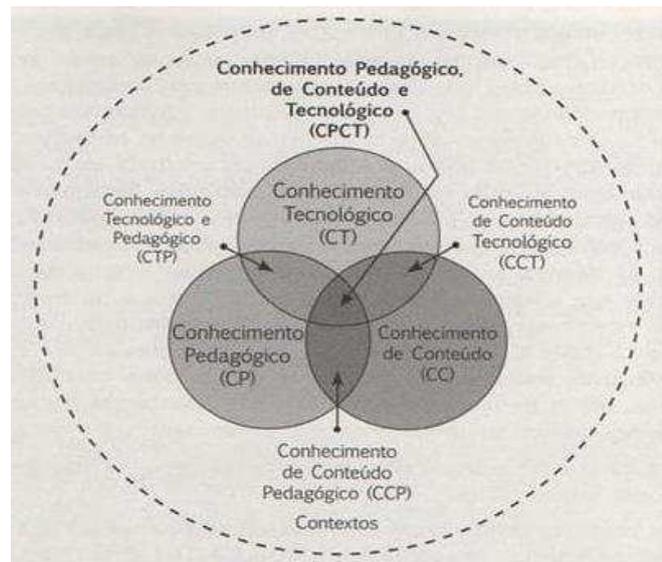
Os materiais digitais adentram na sala de aula com a proposta de facilitar a compreensão dos conceitos, oportunizar o interesse pelos conteúdos e integrar o mundo digital ao ambiente educacional. Nesta perspectiva, o professor tem a possibilidade de produzir seus materiais, adequando os conteúdos ao contexto de ensino, a partir dos objetivos a serem atingidos e dos procedimentos que serão utilizados no processo de ensino.

A integração entre conteúdo, procedimentos de ensino e tecnologia devem ocorrer de maneira que “conteúdo e pedagogia devam ter a primazia sobre a tecnologia no desenho do currículo e no planejamento de aulas” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 64). Ou seja, os conteúdos e os procedimentos a serem utilizados durante o processo de ensino devem ser escolhidos e fundamentados antes de decidirmos qual material didático digital ou analógico devemos utilizar em sala. As tecnologias não podem estar acima dos objetivos de ensino propostos para aquela fase escolar.

A figura CPCT⁶ (Conhecimento Pedagógico, de Conteúdo e Tecnológico), sintetiza a integração que deve ocorrer entre conteúdo, conhecimentos pedagógicos e tecnologias no ambiente de sala de aula:

GRÁFICO 1: CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, DE CONTEÚDO E TECNOLÓGICO (CPCT)

⁶ O quadro foi traduzido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 64) a partir do quadro TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), disponível em <<http://www.tpack.org/>>.



FONTE 1: Adaptado da imagem original encontrada em TPACK.ORG (Apud DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 64).

Por meio da Gráfico 1 percebemos a perfeita articulação estabelecida entre o conhecimento de conteúdo, que é a capacidade de ensinar determinado conteúdo curricular; o conhecimento tecnológico, ou seja, a capacidade de selecionar as tecnologias adequadas para o ensino de determinados conteúdos; e o conhecimento pedagógico, que é a capacidade de articular os recursos tecnológicos em prol do ensino dos conteúdos. Essa articulação ocorre em contextos diversos e sua consolidação dar-se quando os três eixos do conhecimento se unem formando o CPCT.

No contexto de articulação entre conteúdo e as práticas pedagógicas, temos os materiais digitais, que são as inovações que, se bem articulados, podem possibilitar a ampliação dos conhecimentos tecnológicos, a aquisição e transmissão de conhecimentos, a problematização e a aproximação entre as situações escolares e socioculturais. Os materiais são transpostos de seus lugares de origem para o ambiente de sala de aula, assumem funções didáticas, passam a colaborar com o processo de planejamento de aulas e a assumir funções diversas no processo de ensino como: informar, motivar e reforçar a aprendizagem; ajudar na compreensão e memorização de conteúdos, entre outras finalidades. No entanto, a simples presença do digital não é suficiente para que a aprendizagem ocorra no ambiente educacional.

Assim como os materiais analógicos os materiais digitais no ambiente escolar podem contribuir para uma maior interação entre os conteúdos a serem estudados e os alunos, possibilitando um trabalho sistemático cada vez mais rico, por parte de alunos e professores. A inserção desses materiais didáticos, assim como de outros, no ensino escolar possibilitam “uma evolução substancial na estrutura, nos métodos de ensino” (FAVA, 2014, p. 165),

oportunizando a criação e ampliação de novos e antigos espaços de ensino e aprendizagem. No entanto, algumas escolas e professores ainda resistem a essas e a outras evoluções e “não conseguiram perceber o enorme potencial instrumental do ambiente informatizado, a pluralidade de métodos e mídias que podem ser utilizados para melhorar, seduzir, incentivar a aprendizagem” (ibid., p. 165).

A resistência às inovações tecnológicas, como também ao uso de materiais didáticos digitais, muitas vezes ocorre por comodidade, visando que os métodos e materiais tradicionais são familiares e convenientes, as atividades já são fixas tanto ao modo de serem executadas, quanto ao tempo de duração. Alguns professores até alimentam a “falsa ideia de que são tecnológicos”, utilizando-se de tecnologias de comunicação, mas seus “métodos de ensino continuam sendo de transmissão oral em aulas expositivas” (FAVA, op. cit., p. 166).

A não utilização de materiais digitais pode estar relacionada ao pouco domínio por parte de alguns professores dos recursos tecnológicos necessários, mas isso não pode ser generalizado como causa nem responsabilidade única do professor. Outros, por sua vez, até tentam inserir os materiais digitais em suas aulas, mas esbarram em diversos entraves impostos pelas instituições de ensino ou pela não compatibilidade entre o conteúdo de ensino, o ambiente educacional e o material ou mídia digital escolhido.

Os materiais e recursos utilizados pelos professores, nos processos de planejamento e execução de aulas, devem ser os mais diversos, a fim de atender aos objetivos de ensino e permitir uma melhor adaptação às necessidades educacionais dos alunos. Neste contexto o professor deve considerar que:

Os estudantes não são mais vistos como objetos, mas como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Os professores não se concentram mais em disponibilizar conteúdos previamente escolhidos, organizados, sequenciados, mas em descobrir, dar forma a ambientes que estimulem, seduzam, motivem os estudantes a buscar seu próprio aprendizado.

(...)

A explosão de mídias geradas por usuários da Internet, incluindo vídeos, *blogs*, *podcasts* e *videocasts*, já estão sendo sentidas nos ambientes de aprendizagem. As apresentações em *slides* estáticas no *Power Point* ou *Keynote* estão se tornando obsoletas e aumentarão as expectativas dos estudantes em receber conteúdos utilizando novas ferramentas digitais. As instituições deverão criar métodos para ensinar os estudantes a ler, produzir, avaliar vídeos da mesma forma como hoje lemos, analisamos, avaliamos um texto ou uma apresentação estática. (FAVA, 2014, p. 167)

Se os professores e as escolas passarem a considerar os fatores referidos na citação de Fava (2014) perceberão que os métodos de ensino serão determinados não mais por

matérias prescritas, mas sim pelo conteúdo a ser ensinado e pelos perfis dos estudantes. Perceberão, também, que a inserção aleatória de materiais e mídias digitais no processo de ensino não favorecerá a aprendizagem do aluno, uma vez que a determinação da utilização ou não de um material didático digital será consequência das escolhas metodológicas e do conteúdo a ser ensinado.

Os referenciais teóricos e as práticas dos professores devem ser previamente articuladas e planejadas. A simples inserção de mídias em aulas de Língua Materna não garantem a eficácia do ensino, tendo em vista que, além das escolhas metodológicas e dos conteúdos a serem ensinados, devemos considerar que existem materiais voltados para a circulação e o consumo (por exemplo a leitura); outros para a execução de atividades colaborativas e comunicativas (por exemplo a criação de vídeos e *blogs*); e outros aliam as duas funções, tanto a de criação quanto a de circulação. Portanto, cabe ao professor a tarefa de planejar e considerar quais materiais digitais estão mais orientados para o consumo do que para a produção e vice e versa.

Ao considerar os diferentes âmbitos da intervenção, os professores devem trazer para sala de aula materiais que se adaptem às políticas educacionais da escola, ao contexto sociocultural dos alunos, com também aos conteúdos a serem ministrados naquele contexto de ensino. Os materiais digitais, assim como os demais materiais didáticos, também devem ser selecionados e organizados de modo a assumir diversas funções, tais como orientar, guiar, exemplificar, ilustrar, propor, divulgar, entre outras.

No que diz respeito aos diversos suportes dos quais os materiais didáticos se utilizam, podemos destacar o papel, os materiais duráveis e os descartáveis, como também as “projeções estáticas (*slides*, transparências), projeções em movimento, vídeos, informática, multimídias etc.” (ZABALA, 1998, p. 169). Os suportes estão vinculados ao processo de ensino.

O papel foi até meados do século XX o suporte mais eficaz na transmissão de conhecimentos, por meio dos livros, cadernos de exercícios, blocos de anotação, entre outros, qualquer tipo de conteúdo era veiculado. Os suportes de papéis são classificados em dois tipos, os duráveis, que têm como exemplo os livros e compêndios, que geralmente combinam textos explicativos e atividades; e os descartáveis, dentre estes temos as fichas, blocos de anotações e cadernos de exercícios nos quais os alunos produzem conhecimento por meio da interação grupal ou individual com o conteúdo.

As imagens estáticas, veiculadas por meio de *slides* e tidas como suportes digitais, são a base da exposição de conteúdos, e formas de ilustração e construção de conteúdos programados para a aula. Como também, recursos que podem auxiliar na construção de conceitos, instrumentos que visam facilitar a comunicação e meios que possibilitam a centralização da atenção dos alunos e professor em relação a um objeto de estudo, ou seja, são meios de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Já as imagens em movimento e vídeos atuam como suportes nas exposições e como fontes de informações, de ilustração de teoria ou conhecimento. Os vídeos também são meios “para a representação de conflitos que podem induzir ao debate e à tomada de posição ou motivar a formulação de perguntas” (ZABALA, 1998, p. 184). As imagens em movimento são um ganho para o ensino, pois o professor pode projetá-las, editá-las ou retrocede-las de acordo com a necessidade da aula. No entanto, as imagens em movimento e os vídeos perdem sua potencialidade didática quando utilizadas para substituir um conteúdo didático, um professor ou uma aula, uma vez que nenhum material digital tem a função de substituir o professor ou o conteúdo a ser ensinado.

Por fim, temos os suportes de informática e multimídia, são recursos que podem ser utilizados para alcançar objetivos educacionais. Nesta direção, “a interação do suporte da informática, com as imagens estáticas ou em movimento, e a capacidade de interagir garantem que as emulações, a busca de informação ou o trabalho de sistematização sejam cada vez mais ricos” (Op. Cit., 1998, p. 185). Ou seja, os programas de computador e de multimídia podem auxiliar a execução de trabalhos que antes não poderiam ser executados no ambiente escolar devido sua complexidade, tais como projetos e simulações diversas.

A transmissão de informação por meios diversos, a inserção das mídias digitais e a utilização de suportes variados possibilitou a entrada no ambiente de sala de aula de materiais que antes circulavam apenas na *Web*. São exemplos os *memes*, *blogs* e *vídeos* que sofreram adaptações, e tentam ser inseridos no ambiente de sala de aula como materiais digitais e nesse ambiente adquiriram potencialidade didática.

Ao observarmos os *memes*, como materiais didáticos que passam a transmitir conhecimentos diversos no ambiente de sala de aula, consideramos sua possível potencialidade de transmissão de ideias, sua capacidade de copiar, transformar e compartilhar informações e sua possibilidade de propagação de culturas diversas. Outro aspecto que potencializa os *memes* como material didático, a ser utilizado no ambiente de sala de aula, é sua capacidade de atrair o interesse de indivíduos e comunidades para determinados assuntos

ou situações e, em certos casos, para a forma original do *meme*. As principais características do *meme* são sua fluidez e facilidade de transformação, possibilidade de criação de novas versões, imitações, reelaborações, retextualizações e intertextualidades. Portanto, o *meme* nesta pesquisa é considerado uma unidade de informação na área cultural, um jogo de palavras que formam um DNA da cultura de um grupo (MARTINO, 2015).

No que diz respeito ao *Blog* como suporte de material pedagógico a ser trabalhado na sala de aula, “trata-se de um suporte que disponibiliza ações didáticas (constituídas de vários gêneros), com formato e funcionamento variável a depender do propósito do administrador (potencialmente na figura do professor)” (SILVA, 2014, p. 09). Para tanto, o professor, ao tomar o *Blog* como suporte de ações didáticas deve ter clareza dos objetivos a serem trabalhados em sala, uma vez que, a partir destes, os conteúdos e postagens do *blog* podem ser potencializados como materiais didáticos de Língua Portuguesa. Conforme Silva (op. cit), o *blog* pode ser um suporte para a “consulta, leitura e divulgação de outras produções expostas na rede sob variados gêneros textuais”.

Já os vídeos e filmes no ambiente escolar podem atuar tanto como suporte nas exposições diversas, quanto fonte de informações, segundo Zabala (1998). Eles assumem sua potencialidade didática quando utilizados para apresentação de conflitos, para introdução de um debate acerca de uma determinada temática a ser tratada em sala. Os filmes e vídeos possibilitam uma maior mobilidade ao professor, no sentido de que o educador poderá pausá-lo, cortá-lo ou desligar o som aproveitando apenas as imagens no momento que achar necessário, flexibilizando e adaptando o material digital aos objetivos e conteúdos da aula.

Ao utilizar e inserir materiais e suportes digitais diversos, tais como *memes*, *blogs* e *vídeos*, no planejamento de aulas para a educação básica, a fim de garantir o ensino de Língua Portuguesa e o aprimoramento de capacidades diversas no ambiente escolar, o professor deve estar atento a diversos fatores que permeiam esse processo como: a definição de objetivos educacionais claros, a seleção de conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva dos alunos, estabelecimento de uma sequência lógica de atividades e a adaptação do conteúdo e das atividades ao contexto de ensino.

No ensino de Língua Portuguesa a interrelação de diversas perspectivas teóricas e saberes docente, com a inserção de materiais e suportes digitais diversos possibilitam uma abordagem de ensino pluralista, “regida por uma visão de linguagem, aprendizagem e ensino integrada, lógica, mas que encoraje a diversidade” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 301). Esse pluralismo possibilita um ensino com abordagens comunicativas e

colaborativas, no qual não exista um único método para cumprir seus objetivos, mas sim vários caminhos para se chegar a um ensino de qualidade.

A perspectiva de ensino baseada no pluralismo e na inserção de suportes e materiais digitais possibilita “repensar a educação como um todo, planejar o ensino e a aprendizagem, olhar por outros ângulos, abrir novas janelas para apreciar novas paisagens e possibilidades” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, op. cit, p. 129). No entanto, a evolução na escola ainda não acompanha o ritmo das evoluções digitais e do mundo globalizado, tal constatação nos permite dizer que “as novas tecnologias de sala de aula não são uma garantia de melhoria da experiência de aprendizagem” (ibid., p. 74).

O material didático adentra ao ambiente de sala de aula e assume funções diversas, desde subsídio e recurso didático até condutor das atividades docente, a fim de acompanhar as novas demandas sociais do mundo globalizado e dos conhecimentos em rede, este material didático ganha um aliado, o material didático digital. Este material assume no ensino funções que vão além das já assumidas pelo material didático analógico e permite uma maior interação entre o aluno e o mundo a conhecer. No entanto, tais funções não são garantidas apenas pela presença do digital no planejamento das aulas, mas sim, por sua relação com conteúdos bem consolidados, com atividades que levem o aluno a pensar, com objetivos e procedimentos bem elaborados, e, principalmente, com um ensino baseados em teorias e conceitos que considerem os “saberes científicos”.

Para esta pesquisa os estudos sobre material didático digital nos ajudaram a compreender como este tipo de material foi mobilizado e quais as funções assumidas por ele no processo de planificação e realização de aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Investigar como o material digital ajudou (ou não) os professores a articularem objetivos e conteúdos de ensino, escolherem os procedimentos mais adequados a situação de sala de aula e a alterarem as ações docente mediante situações inusitadas que fogem do planejamento do professor.

A fim de descrever como foi o processo de delineamento da pesquisa, desde a geração de dados até sua categorização, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia desenvolvida para a realização deste estudo.

CAPÍTULO 02 - PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa em questão, buscando situá-la no campo da Linguística Aplicada e, por conseguinte, no paradigma emergente de ciência. Assim, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados no transcorrer da pesquisa, dividido em quatro seções: *Natureza e tipo da pesquisa; Curso de extensão e participantes da pesquisa; Instrumentos, técnicas e procedimentos para a geração dos dados; Planificações e concepções sobre o processo de realização de Projetos de Ensino por Professores em Formação; e Categorias de análise dos dados.*

2.1 Natureza e tipo da pesquisa

A pesquisa em questão situa-se no campo da Linguística Aplicada, pois teve como objeto de investigação a linguagem como prática social (MENEZES et. al, 2011) no contexto de ensino de Língua Materna mediada por materiais didáticos digitais. E buscou romper com paradigmas consagrados, escutando e dando voz ao professor, pensando no trabalho docente como uma prática social e discursiva, atravessando fronteiras entre campos do conhecimento (estudos linguísticos, didática, trabalho docente, entre outros). Isso caracteriza esse estudo como transdisciplinar, pois se utiliza de diversas teorias e métodos para a consolidação da pesquisa, assumindo, assim, um caráter aplicado.

O rompimento com os paradigmas consagrados e com as formas prontas de pesquisa é uma das consequências da sociedade pós-moderna na qual o ser humano nasce em um meio semiotizado. Ao levarmos em consideração a característica fluida e adaptável das pesquisas aplicadas, percebemos que os estudos em LA estão inseridos no paradigma moderno que rompe com métodos, teorias e critérios de resolução de problemas comumente aceitos.

O estudo descrito por meio desta dissertação caracteriza-se como qualitativo (CHIZZOTTI, 2003; SIMÕES; GARCIA, 2014) do tipo participante (BRANDÃO; BORGES, 2007), de natureza descritiva (SIMÕES; GARCIA, op. cit.), em função dos objetivos aqui pospostos⁷.

⁷ Objetivo geral investigar o processo de elaboração e os relatos sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa que utilizaram Materiais Digitais, e por três objetivos específicos: (1) Identificar os componentes básicos do ensino de língua que nortearam o processo de planificação de Projetos de Ensino; (2) Descrever as concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino; e (3) *Verificar as aproximações e distanciamentos ocorridos entre o processo de planificação e as narrativas sobre a realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa.*

A abordagem qualitativa busca identificar e analisar dados de difícil mensuração, relativos a um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico (SIMÕES; GARCIA, 2014). Neste estudo, a abordagem qualitativa busca interpretar os dados, a fim de identificar o que os participantes (Professores em Formação) planejaram e suas concepções sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua mediado por materiais didáticos digitais. Segundo Simões e Garcia (op. cit.), o pesquisador trabalha com situações complexas que não permitem à definição exata dos caminhos que a pesquisa irá seguir, por isso, a ênfase está no processo e não em objetivos pré-determinados.

Na pesquisa qualitativa, do tipo participante, há uma preocupação com o contexto, pois os comportamentos e as situações vivenciadas pelos pesquisados contribuirão diretamente com a pesquisa e o processo de geração de dados. Nesta direção, Chizzotti (2003) afirma que

o termo qualitativa implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (ibid., p. 221).

Na pesquisa qualitativa, do tipo participante, os estudos apresentam-se de forma descritiva, tendo como foco a compreensão dos significados que os próprios sujeitos e as teorias dão ao objeto estudado. Para tanto, a interação entre pesquisador e pesquisado é de suma importância, por isso os dados são coletados no contexto onde o fenômeno ocorreu, de forma a descrever detalhadamente o objeto de estudo (como veremos nas seções 2.3 e 2.4 deste capítulo). O que nos leva a considerar que a participação dos Professores em Formação no processo de geração de dados foi um ganho para a promoção de conhecimentos e para a significação da pesquisa em questão.

Esta pesquisa parte de uma realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes do processo, sendo praticada como um ato de compromisso, de presença e de participação clara e assumida no processo de formação docente dos pesquisados e do pesquisador (BRANDÃO; BORGES, 2007). Assim, quando buscamos no âmbito de um curso de extensão “investigar o processo de elaboração e os relatos sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa que utilizaram Materiais Digitais”, proporcionamos aos pesquisados a possibilidade de reflexão e de apropriação de conhecimento sobre o objeto

de pesquisa (que durante o curso tornou-se objeto de ensino-aprendizagem). Nesta perspectiva, na seção seguinte apresentaremos o contexto de recolha dos dados e os participantes da pesquisa.

2.2 Curso de extensão e participantes da pesquisa

Os dados foram coletados no âmbito do curso de extensão *Utilização de material didático digital em Projetos de Ensino*, que ocorreu no segundo semestre de 2016 e teve carga horária de 45 h/aula, das quais 20 h/aula ocorreram na modalidade presencial e 25 h/aula na modalidade à distância. O curso foi promovido pelo grupo de pesquisa *Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem (ns)*⁸ e caracterizou-se como uma ação de formação destinada a professores de Língua Portuguesa da Educação Básica e a alunos de licenciatura em Letras.

O processo de divulgação das inscrições ocorreu em espaço virtual, por meio de postagens em redes sociais, e de modo presencial, por meio de visitas a escolas da educação básica da cidade de Campina Grande. As inscrições do curso de extensão ocorreram entre os meses de junho e julho de 2016, por meio do preenchimento de uma ficha em formato *Google Docs*, enviada para um *G-mail* (criado especificamente para as inscrições e posterior comunicação com os participantes do curso). O formulário continha informações pessoais, acadêmicas e profissionais, como também interesse pelo curso, disponibilidade de equipamentos para a realização das atividades, materiais didáticos utilizados na sua rotina de estudo/trabalho e concepções sobre Projeto de Ensino.

Após o processo de inscrição tínhamos como público 30 cursistas, dentre eles graduandos em Letras (UFCG e UEPB) e dois gestores escolares (que durante o ato de inscrição se identificaram como professoras da educação básica, sendo reconhecidos nesta pesquisa como professores/gestores). O curso teve início em agosto de 2016, seus encontros geralmente ocorriam em uma sala da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), às sextas-feiras (das 14h às 18h). No primeiro encontro apenas 26 dos 30 inscritos compareceram.

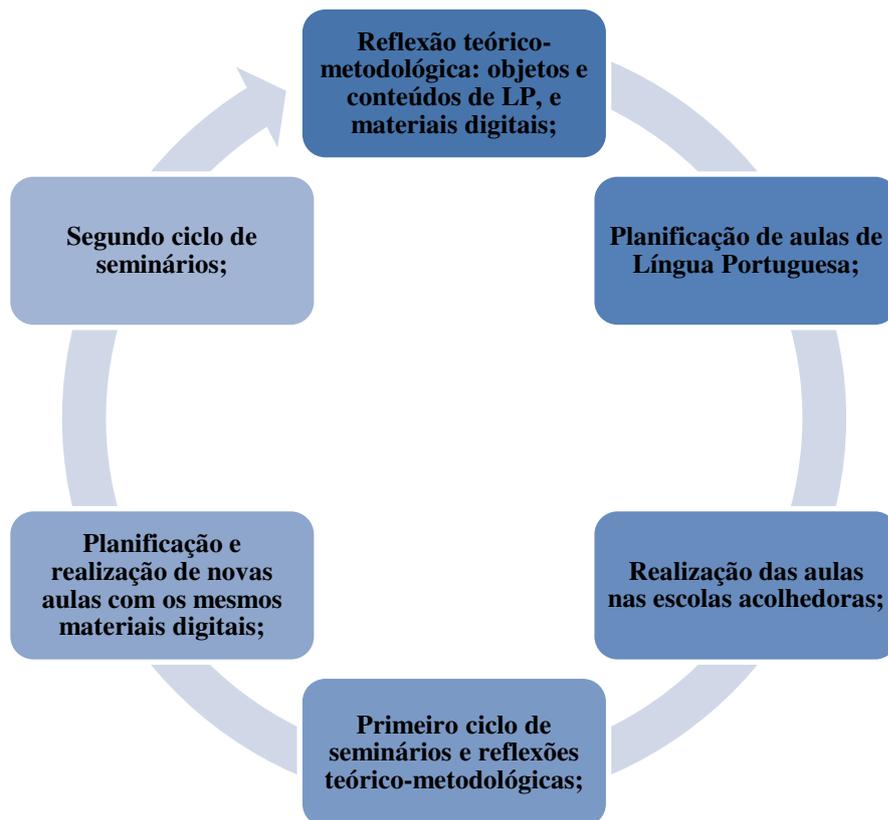
O curso de extensão teve como objetivos: reconhecer formas de inserção de materiais digitais em Projetos de Ensino de Língua Portuguesa (doravante LP); perceber as formas de utilização dos materiais digitais em função dos interesses do Projeto de Ensino; e avaliar a potencialidade didático-pedagógica dos produtos gerados (materiais digitais; atividades).

⁸ Grupo ao qual está dissertação está vinculada.

Os conteúdos programados para o curso foram divididos em três momentos, são eles: 1) Materiais digitais e percepção do conteúdo/objeto de ensino de LP; 2) Didatização do objeto de ensino: análise e reflexão das principais dificuldades; e 3) Atividades e materiais digitais em Projetos de Ensino na educação básica. O momento 1 ocorreu de modo presencial durante os encontros na universidade; o momento 2 ocorreu a distância e consistia na elaboração de Projetos de Ensino pelos cursistas; e o momento 3 ocorreu na escola escolhida pelos cursistas, tendo em vista que os mesmos teriam de executar as Propostas de Ensino planejadas.

Para melhor sintetizar cada um dos momentos do curso organizamos um gráfico síntese:

GRÁFICO 2: MOMENTOS DO CURSO DE EXTENSÃO



FONTE 2: Sistematizado pela autora a partir da ementa do curso de extensão e do relatório final das atividades realizadas.

Como percebemos ao observarmos o gráfico 2 o curso seguiu um ciclo contínuo de estudos, prática, e reflexão sobre as atividades planejadas e executadas. De modo que o início e a culminância do curso foram estabelecidos por reflexões teóricas-metodológicas, que no primeiro momento ocorreu por meio dos professores ministrantes do curso de extensão,

mas que posteriormente foi vivenciada e exposta pelos Professores em Formação. Estas reflexões direcionaram os Professores em Formação a se conscientizarem que inserção de materiais digitais em PE de Língua Portuguesa na educação básica é possível e eficaz.

Nos primeiros encontros do curso os Professores em Formação e os professores/gestores⁹ da educação básica organizados em grupos, analisaram as possibilidades de didatização e de inserção dos materiais digitais em Propostas de Ensino; e a elaboração de atividades de ensino de Língua Portuguesa com inserção de materiais digitais. Ao final dessa etapa o grupo expôs nove Propostas de Ensino, que seriam planejadas em forma de Projetos de Ensino (PE).

Posteriormente, os grupos tiveram a oportunidade de, à distância, planejarem e ministrarem Projetos de Ensino em turmas de educação básica. Os cursistas selecionaram um nível de ensino (fundamental ou médio), uma turma e uma escola acolhedora para a proposta. Em seguida ocorreu a execução dos projetos por meio de aulas nas escolas acolhedoras. Durante a execução das aulas foram elaborados registros de avaliação (orais e escritos), por parte dos Professores em Formação, sobre o processo de planejamento e execução dos Projetos de Ensino de Língua Portuguesa que visavam a inserção de materiais digitais.

Ao concluírem as ministrações das atividades de ensino, os Professores em Formação, participantes do curso, retornaram e por meio de seminários, apresentaram os resultados da aplicação das Propostas de Ensino, apresentando dados, tais como: planos de aulas, fotos e vídeos das atividades, materiais didáticos utilizados e atividades escolares realizadas.

Apenas três, dos nove Projetos de Ensino (doravante PE)¹⁰ foram apresentados em seminários em sala da Unidade Acadêmica de Letras. Os cursistas responsáveis pelos demais projetos não compareceram e não justificaram as ausências. Durante as apresentações foi possível identificar os materiais digitais utilizados, as turmas trabalhadas, ações desenvolvidas, expectativas idealizadas antes da execução e dificuldades para a execução da proposta. Dentre estes projetos tínhamos:

QUADRO 1: SISTEMATIZAÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO APRESENTADOS

⁹ Inicialmente o curso contava com a participação de duas professoras/ gestoras da educação básica, mas ao longo dos encontros uma desistiu chegando ao final apenas uma professora/gestora.

¹⁰ Utilizaremos para esta pesquisa as expressões Propostas de Ensino e Propostas de Atividades como sinônimo de Projetos de Ensino, sendo ambas as expressões reconhecidas pela sigla PE.

Projetos de ensino	Material didático digital	Eixo de Ensino	Ano Letivo
Projeto de Ensino 01	Produção e Edição de Animação	Produção Escrita	6º ano do Ensino Fundamental
Projeto de Ensino 02	Filme (longa e curta metragem)	Produção Escrita	7º ano do Ensino Fundamental
Projeto de Ensino 03	<i>Meme</i>	Leitura	9º ano do Ensino Fundamental

FONTE 3: Sistematizado pela autora a partir das observações dos encontros do curso de extensão.

Após a apresentação dos primeiros resultados foi possível identificar as ações planejadas e executadas pelos Professores em Formação em cada um dos Projetos de Ensino. Os relatos, por meio de seminários, foram essenciais para a reflexão sobre o uso de materiais digitais no ensino de Língua Portuguesa, mas duas perguntas ainda pairavam entre os Professores em Formação: “O que eles ensinaram aos alunos e o que os alunos aprenderam”.

Inquietados pelas reflexões teóricas-metodológicas ocorridas durante as apresentações dos seminários, os Professores em Formação foram orientados, à distância, elaborarem um segundo ciclo de aulas como culminância dos Projetos de Ensino inicialmente elaborados (quadro 1). Os professores tiveram que gerar novas experiências com o mesmo material digital, mas pensando em possíveis alterações ou acréscimos no que diz respeito ao Ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, ocorreu o segundo ciclo de seminários, do qual participaram cinco alunos de graduação e uma professora/gestora da educação básica (ver quadro 2) responsáveis pelos três Projetos de Ensino apresentados nos primeiros seminários. Durante estes seminários foi possível identificar dois grandes eixos de atividades. São eles: tipo de atividade planejadas ou pretendidas para o ensino de gêneros textuais por meio de materiais digitais, e conteúdos e atividades escolares desenvolvidas com o auxílio do digital nas escolas acolhedoras.

O último encontro presencial do curso foi dividido em dois momentos de avaliação: o primeiro destinado à avaliação da potencialidade da elaboração de atividades com materiais digitais, e o segundo, de avaliação do curso de extensão, contribuições e sugestões de melhorias.

Ao final dos encontros do curso de extensão utilizamos como geradores de dados para essa dissertação, cinco alunos de graduação em Letras (pela UFCG) e uma professora/gestora da educação básica, uma vez que estes Professores em Formação foram os que permaneceram no curso até sua culminância e cumpriram todo o cronograma de atividades propostas na ementa.

Os participantes do curso de extensão serão caracterizados nesta pesquisa por PF¹¹1 (professora/gestora da educação básica), PF2, PF3, PF4, PF5 e PF6 (alunos de graduação em Letras), tendo em vista não romper com os princípios éticos da pesquisa e preservar a identidade dos mesmos. Salientamos que PF1 planejou e executou o Projeto de Ensino 01, PF2 e PF3, trabalharam em dupla e planejaram e ministraram as aulas que compõem o PE 02 e PF4, PF5 e PF6, em trio, planejaram e executaram a Proposta de Ensino 03. No quadro a seguir traçaremos um perfil dos participantes da pesquisa, com informações adquiridas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os Professores em Formação (ver 2.3).

QUADRO 2: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Projetos de Ensino ¹²	Participantes/ Professores	Nível de formação	Algumas experiências acadêmicas e docentes	Experiências que aliam ensino de língua e mídias digitais
PE1	PF1	Graduada em Letras Língua Portuguesa – UFCG; Especialista em Ensino de Língua e Literatura – UFCG;	26 anos como professora de Língua Portuguesa da Rede Pública de Campina Grande (PB), ministrou aula até abril de 2015; 30 anos como coordenadora e diretora pedagógica de uma escola da cidade de CG;	Não há outras experiências nessa área;
PE2	PF2	Graduanda em Letras Língua Portuguesa – UFCG (em período de conclusão);	Fez parte do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência); Participou do Programa de Monitoria acadêmica; faz parte do projeto PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica);	Participou de um curso de extensão sobre o processo de criação de <i>Blogs</i> (curso não estava associado ao ensino de língua materna);

¹¹ PF: Professor em Formação.

¹² A identificação dos Professores em Formação por PF 1, 2, 3...6 e os Projetos de Ensino por PE 1,2 e 3 são para garantir o sigilo quanto a identidade dos participantes da pesquisa.

PE2	PF3	Graduanda em Letras Língua Portuguesa – UFCG (em período de conclusão);	Faz parte do PET (Programa de Educação Tutorial); Participou do Programa de Monitoria acadêmica; PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão); ministrou aulas em curso Pré-vestibular, como também ministrou cursos de extensão;	No âmbito do PROBEX trabalha com <i>Blog</i> como material de ensino;
PE3	PF4	Graduanda em Letras Língua Portuguesa – UFCG (em período de conclusão);	Fez parte do Programa de Monitoria vinculada a educação à distância;	Monitoria “Uso das tecnologias no ensino a presencial e a distância da UFCG”; E tem como objeto de sua pesquisa monográfica a utilização de tecnologias e materiais digitais associados ao ensino;
PE3	PF5	Graduando em Letras Língua Portuguesa – UFCG (sétimo período – período de estágio);	Fez parte do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência); faz parte do projeto PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica);	Faz pesquisas relacionadas ao ensino de Língua e o uso das tecnologias;
PE3	PF6	Graduanda em Letras Língua Portuguesa – UFCG (sétimo período – período de estágio);	Fez parte do Programa de Monitoria acadêmica; participa do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência);	Informação não concedida pela cursista.

FONTE 4: Sistematizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com os Professores em Formação.

Salientamos, portanto, que o perfil dos participantes da pesquisa varia desde uma professora/gestora educação básica, passando por alunos do sétimo período de Letras, à alunos que estão em processo de finalização do curso. Os perfis dos professores são descritos em virtude de que muito que é revelado no trabalho docente do professor é fruto das experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas ao longo da vida. A fim de detalhar um

pouco mais sobre o processo de recolha da *corpora* no âmbito do curso de extensão, a seção seguinte apresenta os instrumentos, técnicas e procedimentos para a geração dos dados.

2.3 Instrumentos, técnicas e procedimentos para a geração dos dados

Nas pesquisas qualitativas de tipo participante há uma gama variada de métodos que podem ser utilizados na geração de dados. A pesquisa em questão está baseada em diferentes instrumentos de coleta de dados: observação e gravação de encontros de reflexão, entrevistas e análise documental.

Os principais instrumentos utilizados para a geração de dados foram a observação e gravação (vídeos). A etapa da coleta de dados ocorreu em 2016.2, período de realização do curso de extensão *Utilização de material didático digital em Projetos de Ensino*. A opção por gravar o curso de extensão ocorreu em virtude da necessidade de termos um registro de áudios/imagens dos seminários realizados pelos Professores em Formação durante os encontros do curso.

Para Nicolaidis (2007), as aulas devem ser assistidas durante a geração de dados, visando a observação do ambiente, os equipamentos disponíveis, os horários de início e término dos encontros, como também as reações e comportamentos dos aprendizes, pois fatores como estes podem ser determinantes para a pesquisa. Os encontros do curso de extensão foram filmados, a fim de termos um maior detalhamento das falas e atuação dos Professores em Formação em seus relatos (seminários).

Por meio dos encontros gravados foi possível reconhecer como ocorreu a inserção e utilização de materiais digitais no processo de ensino, e o trabalho docente ocorrido neste processo. Como também captar os relatos orais dos Professores em Formação em relação ao planejamento e realização de aulas na educação básica.

Outro instrumento utilizado foi o de recolha dos documentos que serviram de base para análise do trabalho planejado. Os documentos são os Projetos de Ensino (PE), os planos de aulas, as atividades e materiais produzidos pelos alunos durante as intervenções, como também o relato final escrito pelos Professores em Formação como pré-requisito para a conclusão do curso de extensão. Os materiais foram recolhidos ao longo do curso de extensão e se encontram salvos em nuvem¹³.

¹³ Lê-se Google-drive.

Ao concebermos o documento como um monumento, consideramos seu valor histórico e permanente. Os documentos utilizados são fontes de informações, indicações e esclarecimentos de seu conteúdo, ajuda a elucidar determinadas questões e serve como comprovação para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007 *apud* SÁ-SILVA et al, 2009).

Neste estudo os documentos serviram de base para analisarmos quais concepções de ensino foram mobilizadas nos Projetos de Ensino e planos de aulas; como ocorreu a seleção dos objetivos, conteúdos e materiais digitais utilizados no planejamento de ensino; e como ocorreu o planejamento das atividades docentes. Enfim, os documentos foram de suma importância para a execução desta pesquisa, pois “a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008 *apud* SÁ-SILVA et al, 2009, p. 2).

A recolha dos documentos, além garantir a legitimidade do que foi relatado sobre o planejamento das aulas, nos permite descrever o processo de utilização de materiais digitais e perceber a funcionalidade desses materiais nas aulas planejadas. Como também contribuiu para a identificação dos componentes básicos do processo de ensino (objetivos, conteúdos e materiais didáticos).

O último instrumento utilizado consistiu na entrevista com os Professores em Formação, etapa da geração de dados que ocorreu entre os meses de maio e junho de 2017¹⁴, ou seja, momento posterior ao término do curso de extensão. As entrevistas foram agendadas em lugares e horários estabelecidos pelos entrevistados e foram realizadas em grupos de participantes, para melhor comodidade destes. Neste sentido, PF1 (responsável pela elaboração e execução do PE 1) foi entrevistada em seu local de trabalho no dia 31 de maio de 2017, sua entrevista teve a duração de 31 min; PF2 e PF3 (responsáveis pela elaboração e execução do PE 2) dia 02 de junho de 2017 em uma das salas da UAL-UFCG, com duração média de 30 min; e PF4 e PF5 (responsáveis pela elaboração e execução do PE 3) no mesmo local e data, com duração de 29 min. PF6 por motivos de saúde, não pôde comparecer à entrevista.

Optaremos pela entrevista semiestruturada, pois, segundo Moreira e Caleffe (2008), ela permite ao entrevistado retirar dúvidas sobre algo que foi perguntado, como também o

¹⁴ A entrevista ocorreu meses depois devido a necessidade de sistematização dos dados já coletados, outro fator que tardou o agendamento das entrevistas foi a falta de disponibilidade dos entrevistados.

entrevistador pode solicitar maiores esclarecimentos sobre as respostas fornecidas, proporcionando, assim, uma maior interação entre pesquisador e pesquisado. Nesse tipo de entrevista as perguntas não são totalmente livres, há uma preparação, por parte do entrevistador, de alguns questionamentos que vão nortear o diálogo, a fim de detalhar a experiência docente vivenciada pelos entrevistados.

Para a entrevista algumas perguntas foram estabelecidas previamente e outras surgiram ao longo da conversa. O diálogo teve como norte principal a concepção dos Professores em Formação sobre objeto e conteúdo de ensino; o que eles entendiam por material digital; o detalhamento do processo de planejamento e execução dos Projetos de Ensino; impressões e expectativas em torno do trabalho com material didático digital, entre outros assuntos.

A entrevista foi um dos principais passos para a certificação do trabalho docente, pois foi por meio dela que a pesquisadora pôde saber quais são as concepções, os resultados e as experiências dos Professores em Formação em relação ao ensino mediado por materiais digitais. Nesse sentido, contribuiu como consolidação dos relatos já gravados ao longo do curso de extensão, uma vez que os entrevistados reafirmaram informações concedidas sobre o processo de planificação e realização das aulas, como também de escolha dos materiais utilizados.

Conforme Nicolaidis (2007), a entrevista serve para que os entrevistados tenham a oportunidade de refletirem sobre o processo de ensino. O momento proporcionou a reflexão e discussão entre a pesquisadora e os Professores em Formação sobre diferentes formas de ensinar e aprender, debatendo, assim, sobre os estilos, as preferências e as necessidades dos alunos e do professor naquele momento de ensino e aprendizagem.

A gravação dos relatos sobre a atividade docente mediada por materiais digitais, os relatos escritos, slides e planos de aulas, como também a entrevista realizada após o término do curso, nos permitiram refletir sobre os PE planejados e executados, como veremos nas seções seguintes.

2.4 Planificações e concepções sobre o processo de realização de Projetos de Ensino por Professores em Formação

Nesta subseção descrevemos o processo de elaboração e as concepções dos Professores em Formação sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa

mediados por materiais digitais. As informações foram adquiridas por meio dos planos de aulas e relatos (orais e escritos). Os Projetos de Ensino foram formas de prescrição das ações desenvolvidas em sala de aula, ressaltando, portanto, que o processo de planificação ocorreu antes do acesso dos Professores em Formação às turmas nas quais ministraram às aulas¹⁵, o que proporcionou aos professores fazerem alterações das Propostas de Atividades ao longo da sua realização, a fim de adaptar suas aulas às necessidades das turmas.

Os PE aqui sistematizados foram elaborados no segundo momento do curso¹⁶, no qual ocorreu a didatização do objeto de ensino. A planificação desses projetos ocorreu à distância e visava a elaboração de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa com inserção de materiais digitais. Neste momento, os Professores em Formação foram orientados a fazerem um mapeamento das mídias digitais em função do ensino de Língua Portuguesa, analisarem a possibilidade de didatização e inserção dos materiais digitais em Propostas de Ensino e por fim elaborarem Projetos de Ensino de LP que posteriormente seriam aplicados.

Após o processo de planificação, foram orientados a buscarem turmas da educação básica para que esses projetos fossem ministrados. O acesso dos Professores em Formação às turmas foi facilitado, pois eles conheciam as escolas¹⁷, haviam participado de projetos de pesquisa e extensão, como também de estágio supervisionado (pré-requisito para conclusão do curso em Licenciatura em Letras)¹⁸ nas escolas acolhedoras. Em virtude disso, as aulas foram ministradas em escolas distintas e contemplaram turmas e anos diferentes.

O Projeto de Ensino 1 foi realizado em uma turma do 6º ano, o PE2 em uma turma do 7º ano e o PE3 ocorreu em uma turma do 9ª ano, do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais e estaduais) da zona urbana de Campina Grande – PB. Os projetos foram executados nas escolas entre os meses de setembro e novembro de 2016. A quantidade de aulas ministradas varia entre cinco e doze aulas¹⁹, está variante se deu em virtude do calendário das escolas escolhidas para a ministração das aulas, uma vez que houveram diversas paralizações que coincidiram com os dias de execução dos PE, como também o acúmulo de tarefas de estudo e de trabalho dos PF.

¹⁵ Ver seção 2.2. Curso de extensão e participantes da pesquisa.

¹⁶ Ver seção 2.2. Curso de extensão e participantes da pesquisa.

¹⁷ As escolas acolhedoras estavam localizadas na Zona Urbana da cidade de Campina Grande, foram duas escolas da Rede Estadual e uma da Rede Municipal de Ensino.

¹⁸ Por conhecerem as escolas e o corpo docente, o acesso as salas e turmas foi facilitado, não havendo resistência por parte da equipe pedagógica.

¹⁹ Como ressaltado anteriormente a quantidade de aulas planejadas difere da quantidade de aulas ministradas tendo em vista as alterações e adaptações realizadas pelos PF durante o processo de realização de aulas nas turmas acolhedoras.

Ao observarmos os Projetos de Ensino e os relatos dos Professores em Formação sobre o processo de planificação foi possível identificar alguns elementos que compuseram os planos de aula: quantidade de aulas, gênero abordado, temáticas, eixos de ensino, objetivos e materiais digitais. Após o mapeamento destes componentes do ensino, foi possível sistematizar as informações transcritas a seguir:

- PF1 apresentou de forma escrita apenas a primeira parte do Projeto de Ensino que planificava três aulas de 50 min cada. A segunda parte do PE1 foi apresentada apenas por meio de relatos orais, tendo em vista que a professora em formação não atendeu as nossas solicitações de envio dos demais planos de aulas que contemplavam a sequência das três últimas aulas planejadas pela professora. O PE1 planejado tinha como temática “Narrativa Fantástica”, os principais gêneros trabalhados seriam narrativas fantásticas e filmes de curta metragem, com foco na leitura das narrativas e na produção de curta metragem.

- PF2 e PF3 apresentaram de modo escrito um Projeto de Ensino contendo 10 aulas. O PE2 tinha como princípio norteador a temática “*Racismo: um desafio a ser superado*”, e contemplava os eixos de leitura e escrita de texto. Para as atividades de leitura, nas duas primeiras aulas, os alunos trabalharam com o gênero filmes de longa-metragem; nas aulas três e quatro, o gênero norteador foi a resenha que direcionou atividades de leitura e escrita; nas aulas cinco, seis e sete tivemos os gêneros *Charges* e música que nortearam os eixos de leitura; por fim, nas três últimas aulas, houve a continuação do trabalho com leitura, agora voltado para um filme de curta metragem.

- PF4, PF5 e PF6 planejaram um PE que continha quatro aulas de 50 min cada. O Projeto de Ensino teve como principais gêneros a Crônica e o *Meme*. Os gêneros foram trabalhados a partir dos eixos de leitura, análise linguística e produção. As aulas de leitura e análise linguística foram norteadas a partir da temática “*Memes com temática romântica*” e as aulas de leitura e produção abordaram o tema “*Relacionamentos amorosos abordados em crônicas e memes*”.

Os dados aqui descritos são de suma importância para a interpretação do processo de ensino na escola, uma vez que os Projetos de Ensino (documentos planejados) constituem as diferentes atividades a serem realizadas em aulas, as etapas a serem desenvolvidas por meio de procedimentos específicos, os objetivos que se desejam alcançar e as ferramentas (materiais) que serão utilizadas. Para tanto, à luz dos Projetos de Ensino (1,2 e 3), foram realizadas algumas aulas descritas posteriormente.

Segundo relatos dos Professores em Formação entre a planificação e a execução das aulas algumas propostas foram alteradas, as modificações vão desde a duração da execução dos PE, passando pelas temáticas e eixos de ensino, culminando nos procedimentos de ensino; objetivos foram acrescentados, outros modificados e alguns até retirados no momento de realização das propostas. Os movimentos de planificação e de adaptação do trabalho²⁰ no transcorrer de sua realização são comuns no trabalho docente, uma vez que o professor tem um planejamento inicial (denominado trabalho planificado), no qual há uma idealização do que pode ser realizado em sala de aula, mas que durante sua execução sofre alterações para melhor adaptar-se à situação de ensino real.

As informações relativas às realizações das aulas foram adquiridas por meio dos relatos orais (seminários) feitos pelos Professores em Formação (e gravados pela pesquisadora) durante os encontros do curso de extensão, como também por informações adquiridas por meio da entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora com os Professores em Formação que executaram as aulas.

A partir dos relatos orais da PF1 foi possível apreender que o tempo de execução do Projeto de Ensino foi acrescido em duas aulas (50 min cada), passando de três para cinco aulas executadas. No que diz respeito ao gênero trabalhado, tivemos o acréscimo do gênero “Filme de curta metragem” e os eixos trabalhados não foram os de leitura e escrita, mas o de produção de filmes. Outro aspecto do trabalho realizado foi a exclusão da proposta de promover uma amostra de curtas metragens e o acréscimo do trabalho com a técnica *Stop Motion*.

É importante ressaltar que a adaptação da atividade docente ao contexto de ensino é algo que ocorre constantemente por diversos fatores: excesso de atividades planejadas e pouco tempo para a execução; falta de estrutura socioeconômica da escola; falta de materiais e equipamento, entre outros aspectos, como veremos na seção de análise desta dissertação

O trabalho realizado pelos PF2 e PF3 se distingue em diversos aspectos do trabalho planificado. Dentre esses aspectos está o período de execução do PE2, que durante a planificação eram dez aulas e na realização se estenderam por 12 aulas de 50min cada. O acréscimo na quantidade de aulas foi ocasionado pelo prolongamento da duração do longa-metragem, que, conforme os professores, demorou a ser exibido devido ao atraso dos alunos em adentrarem a sala. O que ocasionou, também na segunda aula, a finalização da exibição do filme. Outro aspecto foi a exclusão do objetivo de ensino que visava a criação de um *Blog* que

²⁰ Ver seção 1.2 desta dissertação.

receberia as produções dos alunos da educação básica. Essa etapa do PE2 não ocorreu, pois, os alunos não conheciam um *Blog* e principalmente pelo fato de, segundo os professores, os alunos não terem produzido o gênero resenha.

Por último descrevemos o trabalho realizado por PE4, PE5 e PE6, que planejaram, no PE3, 4 aulas, mas que realizaram 8 aulas de 50min cada. Os Professores em Formação não precisaram adaptar o gênero e nem tão pouco o eixo de ensino, no entanto os objetivos e metodologia das aulas sofreram ampliações (como perceberemos no capítulo 03 dessa dissertação).

As atividades realizadas surgem, portanto, apoiadas no planejamento das ações, e são desenvolvidas por meio de um conjunto de condutas que em muitos casos se distanciam do que foi planejado inicialmente. Neste sentido, na seção a seguir apresentamos duas categorias de análises que nos ajudaram a compreender o trabalho de planificação e realização de aulas na educação básica.

2.5 Categorias de análise dos dados

Esta seção descreve as categorias para análise dos dados, que estão baseadas nas concepções de trabalho planejado e realizado, dos quais destacamos a seleção e adaptação de objetos, conteúdos e materiais digitais para o processo de ensino.

a) Planificação dos objetos, conteúdos e materiais digitais

A primeira categoria buscou selecionar os componentes básicos do processo de ensino, levando em consideração as contribuições de Zabala (1998) e de Libâneo (2013), os quais ponderam que as atividades de ensino são norteadas por objetivos e que estes orientaram a maneira de organizar os conteúdos. Buscamos também selecionar os materiais digitais visando sua inserção e utilização em Projetos de Ensino na educação básica. Para essa seleção contamos com as contribuições de Zabala (1998), no que diz respeito aos usos dos materiais curriculares e outros recursos didáticos na tomada de decisão na hora de planejar o processo de ensino; e com as contribuições de Rojo (2013), que concebe o material didático como orientador, auxiliador e facilitador do trabalho docente, complemento e norteador dos conteúdos a serem ensinados.

Para tanto, esta categoria está baseada na seleção de objetivos, conteúdos e materiais digitais que compuseram o trabalho planejado pelos participantes do curso de extensão. Consideramos, assim, os textos planejados como um conjunto de tarefas, seus objetivos e as condições de desenvolvimento das ações do professor, ou seja, todo o planejamento que antecede o trabalho realizado do professor. Contamos com as contribuições de Amigues (2004), Bonckart (2006; 2008) e Machado (2009).

A fim de organizar melhor o *corpus* da pesquisa, tomamos como objeto de análise (nessa categoria) os documentos planejados, como também os relatos (ocorridos durante os seminários no curso de extensão) dos trabalhos planejados e as falas dos Professores em Formação na entrevista semiestruturada.

b) Concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre as atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa

A segunda categoria de análise diz respeito ao que foi narrado, pelos Professores em Formação, sobre o trabalho realizado nas turmas acolhedoras. Esta categoria tem como objeto principal os relatos (obtidos por meio de seminários) e as informações adquiridas por meio das entrevistas. A fim de investigarmos a atividade docente dos participantes da pesquisa embasamos esta categoria nas concepções de trabalho advindas de autores/pesquisadores das ciências do trabalho, tais como Amigues (2004), Bonckart (2006; 2008) e Machado (2009), que concebem o trabalho realizado como as ações concretas realizadas pelo professor, ações estas provenientes das teorias assumidas, do próprio processo de ensino, das prescrições institucionais e das atividades por ele planejadas.

Assumimos, assim, a concepção de que o trabalho realizado se distancia de certo modo do trabalho planejado, e que este distanciamento é a possibilidade que o professor tem de transformar o cotidiano do ensino, tornando o trabalho planejado sujeito à interferência de educandos e educadores, valorizando a prática diária de sala de aula.

CAPÍTULO 03 – A PLANIFICAÇÃO E A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A REALIZAÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO

Nesse capítulo, apresentamos a análise de dados, buscando atingir o objetivo geral dessa pesquisa, que foi *investigar o processo de elaboração e os relatos sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa que utilizaram Materiais Digitais*. Está dividido em duas seções, organizadas a partir das categorias de análise explicitadas no capítulo 02, (I) Planificação dos objetos, conteúdos e materiais digitais; e (II) Concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre as atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa. Para responder ao objetivo geral por meio destas duas categorias de análises, utilizamos as teorias e concepções apresentadas no capítulo um desta dissertação, a saber: as concepções de ensino de língua(gem); as teorias sobre trabalho docente, no que diz respeito ao processo de planificação e realização de aulas, tendo como base os componentes do processo de ensino; e, por fim, os estudos sobre o material digital como material didático.

Na primeira seção deste capítulo, descrevemos como ocorreu o processo de seleção, organização e planificação dos objetos, conteúdos e materiais digitais para o ensino de Língua Portuguesa em turmas da educação básica. A descrição foi gerada a partir da análise dos planos de aulas sistematizados na seção 2.4 *Planificações e concepções sobre o processo de realização de Projetos de Ensino por Professores em Formação* e de fragmentos dos relatos (concedidos por meio de seminários e entrevistas) dos participantes da pesquisa.

Na seção dois deste capítulo, analisamos as concepções e pontos de vista dos PF sobre o processo de realização de aulas utilizando materiais digitais na educação básica. Esta análise foi feita por meio de relatos dos Professores em Formação, como também de trechos transcritos de entrevistas realizadas com eles.

3.1 Componentes básicos do ensino de Língua Portuguesa: o que se planificou?

Como vimos no capítulo 02, o trabalho docente é norteado a partir do planejamento sistemático de ações, e tem como componentes básicos os objetivos, conteúdos, procedimentos e materiais didáticos. Os componentes estão interligados e a modificação de um incidirá diretamente no outro, ocasionando modificações nos planos iniciais e provocando mudanças no trabalho realizado no ambiente de sala de aula.

Esta seção responde ao primeiro objetivo específico que é identificar os componentes básicos do ensino de língua que nortearam o processo de planificação de Projetos de Ensino. Para tanto, ela está dividida em três subseções, a primeira diz respeito aos “Objetivos de ensino no processo de planificação de Projetos de Ensino”, a segunda à “Inserção de conteúdos de Língua Portuguesa no processo de planificação de projetos” e a terceira “Utilização de materiais digitais na planificação do ensino de Língua Portuguesa”.

3.1.1 Objetivos de ensino no processo de planificação de Projetos de Ensino

Os objetivos de ensino revelam muito sobre o paradigma educacional o qual os Projetos de Ensino (PE) estão inseridos, como também como ocorreu o processo de seleção e planejamento das atividades docentes.

Apresentamos o quadro (3) abaixo, que contém os objetivos gerais traçados para cada Projeto de Ensino pesquisado. Os objetivos foram extraídos de três Projetos de Ensino (PE1, PE2 e PE3) planejados durante o curso de extensão e descritos na seção 2.4. *Planificações e concepções sobre o processo de realização de Projetos de Ensino por Professores em Formação*. O quadro está organizado por objetivos referentes a cada PE pesquisado.

QUADRO 3: OBJETIVOS GERAIS ELABORADOS PELOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DURANTE O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO.

Projetos de Ensino	Objetivos
PE1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar a técnica STOP MOTION para trabalhar o conteúdo Narrativa Fantástica; 2. Produzir filmes de curta metragem utilizando o programa MOVIE MAKER; 3. Realizar uma mostra de curtas na escola;
PE2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assistir ao filme <i>Histórias Cruzadas</i>, para introduzir de forma crítica reflexiva a temática “<i>Racismo: um desafio a ser superado.</i>”; 2. Refletir sobre a leitura do filme <i>Histórias cruzadas</i>, bem como apresentar a estrutura do gênero resenha aos alunos; 3. Produzir uma resenha; 4. Criar um <i>blog</i> para que as produções sejam expostas na web; 5. Refletir sobre a temática do racismo, trabalhando com charges; 6. Refletir sobre a organização textual do gênero resenha, a partir das produções dos alunos realizadas em sala de aula.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar o ensino de leitura, fazendo com que os alunos percebam que a construção de

PE3	sentido do texto não ocorre apenas por meio de aspectos linguísticos, mas sim, na relação entre aspectos verbais, não verbais e contexto; 2. Desenvolver a produção textual por meio dos <i>Memes</i> e da operação de síntese.
------------	--

FONTE 5: Sistematizado pela autora a partir dos projetos de ensino apresentados pelos Professores em Formação.

Os objetivos dos PE²¹ nos revelam os tipos de ações planejadas pelos Professores em Formação, por meio dos verbos “*utilizar*”, “*trabalhar*”, “*produzir*”, “*realizar*”, “*assistir*”, “*introduzir*”, “*refletir*”, “*criar*”, “*ampliar*” e “*desenvolver*”. Verbos estes que indicam ações e atividades práticas a serem realizadas em sala pelos alunos, com a mediação do professor. Os objetivos apresentam o aluno como detentor do saber, descentralizando do professor a figura de único transmissor do conhecimento. Este movimento de descentralização propõe o que Moram, Masetto e Behrens (2013) chamam de aprendizagem viva e motivadora, que ajuda a progredir, ou seja, uma aprendizagem que provoca o aluno a sair da inércia de apenas receber o conhecimento, para buscar, pesquisar, produzir e se comunicar de maneira mais eficiente e eficaz.

Ao observarmos os objetivos dos Projetos de Ensino (quadro 3) percebemos que eles são planejados visando o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e hábitos; e que estão voltados tanto para o uso dos materiais digitais, quanto para o domínio da Língua Materna.

Por meio dos verbos “*utilizar*” o professor pretende desenvolver habilidades, que muitas vezes já são dominadas pelos alunos, no que diz respeito a utilização de técnicas e programas digitais, pois os alunos precisam dominar o uso da técnica *STOP MOTION*²² e a utilização do programa *MOVIE MAKER* para produzir filmes de curta metragem por meio de Narrativas Fantásticas.

Verbos como “*trabalhar*” e “*produzir*”, ao serem utilizados no processo de planificação dos Projetos de Ensino, visam o desenvolvimento de conhecimentos. Observamos que esses verbos estão associados a conhecimentos de Língua Materna:

²¹ Os PE foram planejados pelos Professores em Formação. Os professores e suas ações foram descritas(os) nas seções 2.2. Curso de extensão e participantes da pesquisa e 2.4. Planificações e concepções sobre o processo de realização de Projetos de Ensino por Professores em Formação. No entanto para visualização do quadro 03 e melhor sistematização dos objetivos e aulas recapitulamos que o PE1 foi planejado pela PF1 que planejou três aulas para uma turma do 6º ano; o PE2 foi planejado por PF2 e PF3 que sistematizou 10 aulas para uma turma do 7º ano; e o PE3 foi planejado por PF4, PF5 e PF6 que planejaram 4 aulas para uma turma do 9º ano.

²² Stop Motion (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento. Ver: <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>.

“*Trabalhar o conteúdo Narrativa Fantástica*” e “*Produzir uma resenha*”, tais objetivos visam o desenvolvimento de conhecimentos voltados para o uso e o domínio da Língua Materna.

Já verbos como “*desenvolver*” e “*ampliar*” também estão voltados para o aprimoramento de conhecimentos já adquiridos. No momento no qual os Professores em Formação (PF) propõem “*Ampliar o ensino de leitura...*” e “*Desenvolver a produção textual...*”, eles visam o desenvolvimento de um conhecimento de leitura e de produção textual que o aluno já domina. Esses verbos estão ligados à ativação e processos mentais que levam a compreensão de conceitos a partir de conhecimentos prévios.

O movimento de construção cooperativa do conhecimento por meio das atividades educacionais vai contra a concepção tradicional de ensino, na qual o aluno apenas memoriza conceitos, repete frases já ditas e copia aquilo que o professor determina. A construção do conhecimento converge para uma concepção emergente de ensino, segundo a qual o conhecimento é construído por meio de interações entre o sujeito e o objeto estudado, corroborando a posição de Moraes (1997) sobre a construção do conhecimento no novo paradigma educacional.

Verbos como “*realizar*” e “*criar*” estão voltados para o desenvolvimento de atitudes e exigem, por consequência, habilidades e conhecimentos, pois os PE propõem em seus objetivos “*Realizar uma mostra de curtas na escola*” e “*Criar um blog para que as produções sejam expostas na web*”. Ou seja, ambos os objetivos propõem atividades que extrapolam as paredes da sala de aula e visam a visibilização dos trabalhos executados no domínio da escola e da *web*. São objetivos que visam, além de uma interação de sala de aula, a tomada de atitude por parte do aluno, no que diz respeito ao domínio das mídias digitais, e da língua, proporcionando uma interação da escola com a sociedade.

Por fim, temos verbos como “*assistir*” e “*refletir*” que visam o desenvolvimento de hábitos, estes objetivos estão geralmente ligados à motivação ou contextualização de um novo conteúdo, envolvendo, assim, processos mentais. Neste contexto temos objetivos como “*Assistir ao filme ..., para introduzir de forma crítica reflexiva a temática...*”, “*Refletir sobre a leitura do filme ..., bem como apresentar a estrutura do gênero...*”, “*Refletir sobre a temática do racismo, trabalhando com charges*” e “*Refletir sobre a organização textual do gênero resenha...*”, os quais estão voltados para a introdução de temas ou conhecimentos de Língua Materna, a saber a leitura de um filme, a introdução de uma temática norteadora da aula, a apresentação de um gênero e a introdução de um posicionamento crítico.

Neste contexto, percebemos que os PE, por meio de seus objetivos visam o desenvolvimento de habilidades mediante o uso e manuseio de materiais didáticos digitais; de conhecimentos por meio de processos produtivos, que visam a compreensão, aplicação e exercitação de conhecimentos de Língua Portuguesa; de atitudes, visando processos produtivos nos quais há a valorização de atividades grupais, e a união entre os limites da escola e da sociedade; e de hábitos que utilizam os materiais digitais como forma de introdução, contextualização, compreensão e sistematização de informações de Língua Portuguesa.

Os objetivos 1 e 2 do PE1 e os 1 e 2 do PE2 visam que o aluno desenvolva habilidades de leitura, produção e avaliação de vídeos (filmes de curta e longa metragem) da mesma forma como ele desenvolveu habilidades de leitura, produção, análise e avaliação de textos escritos e imagens estáticas. Já os objetivos do PE3 visam a consolidação e o aprimoramento de conhecimentos já adquiridos, como forma de reforçar e estabelecer conexão entre os conhecimentos adquiridos e os que pretendem adquirir, este tipo de relação é típica do paradigma emergente de educação. Nestes objetivos temos o material digital como meio de desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos de Língua Materna.

Os dados demonstram que os PE seguem uma tendência para o paradigma emergente, no qual o ensino é tido como um processo sócio-histórico, mesmo percebendo que em alguns objetivos planejados, o Professor em Formação, tende a assumir aspectos de uma postura tradicionalista e de imposição de conhecimentos. No entanto, salientamos que o fato das atividades estarem voltadas para uma perspectiva emergente de ensino não impede que ela tenha aspectos voltados para o tradicional, uma vez que há conteúdos e objetivos de ensino-aprendizagem que exigem do professor uma postura mais tradicional e de ensino de estruturas. Como também a presença de uma perspectiva estruturalista de ensino não afirma que este ou aquele PE seja totalmente tradicional, uma vez que o ensino interacionista garante este diálogo entre as diversas perspectivas educacionais.

Os PE analisados têm os objetivos como componentes cruciais do processo de ensino, como expressão sócio cultural e intelectual da formação, e como reflexo de um conhecimento a ser adquirido. Nesta perspectiva, temos o PE1 que tem como foco o ensino da produção e avaliação de vídeos por meio de programas digitais, ou seja, o conteúdo de Língua Portuguesa, tornou-se pretexto para a leitura, produção e avaliação de materiais digitais. O PE1 durante sua planificação precisou de complementos externos, mais especificadamente de suportes e mídias digitais, e esses complementos acomodaram-se, a fim de garantir a eficácia

do ensino, corroborando a posição de Rafael (2017). Podemos compreender, também, que além do domínio da técnica e do uso do programa, os objetivos visam o desenvolvimento de habilidades de Língua Portuguesa no que diz respeito a síntese da Narrativa Fantástica a ser reproduzida em filme, pois os alunos teriam que transformar as narrativas lidas em momentos anteriores em uma sequência que poderia ser reproduzida por meio da técnica *Stop Motion*. Ou seja, além das habilidades de domínio e manuseio do digital o aluno teria uma atividade voltada para o domínio da síntese (conteúdo de LP). O objetivo 3. *Realizar uma mostra de curtas na escola* é uma atividade que visa o desenvolvimento de habilidades no que diz respeito a linguagem oral, uma vez que os alunos ao apresentarem seus trabalhos precisariam apresentar suas produções. Portanto, as aulas planejadas pela PF1 garantem uma interrelação entre o ensino de língua e o domínio de habilidades voltadas para o mundo digital.

O PE2 planejou aulas de leitura, escrita e análise linguística a partir de um gênero específico, a resenha. O encadeamento de atividades de incentivo à leitura e reflexão crítico-social da temática racismo, e atividades de produção escrita (baseadas nessa leitura e reflexão) é algo bastante produtivo, que proporciona a progressão do conhecimento por parte do aluno, e propicia a participação deste na aquisição do conhecimento.

Ainda no que diz respeito à valorização do aluno como construtor do conhecimento, temos o objetivo 01, do PE3, propõe “*Ampliar o ensino de leitura, fazendo com que os alunos percebam que a construção de sentido do texto não ocorre apenas por meio de aspectos linguísticos, mas sim, na relação entre aspectos verbais, não verbais e contexto*”. Este objetivo busca a ampliação do ensino de leitura, revela o aluno como aquele que já tem conhecimentos e que precisam ser expandidos. Para tanto, o PE3 descreve o conhecimento como algo construído historicamente por meio das diversas atividades humanas.

Os objetivos propostos nos Projetos de Ensino, planejados, nos revelam muito sobre o paradigma educacional emergente, uma vez que para alcançar seus objetivos de ensino o professor considera o ensino como algo que precisa ser ampliado, construído e valorizado, corroborando o que Antunes (2003) diz sobre o ensino como uma construção individual e socialmente produtiva.

Os PE planejados fogem de uma perspectiva tradicional de ensino, pois por meio de seus objetivos é possível perceber a valorização do pensamento, a valorização da criatividade e da possibilidade de expressão. Um exemplo é quando analisamos o PE1 (quadro 3) e observamos que a ênfase dos objetivos planejados passa do produto (filme de curta metragem) para o processo de produção desse filme, valorizando um conhecimento que é

mutável e está em constante processo de criação e recriação, colaborando com o que Moraes (1997) afirma sobre a construção do conhecimento no paradigma educacional emergente.

Outro aspecto que aproxima os Projetos de Ensino planejados do paradigma emergente é a aproximação dos objetivos e objetos de ensino aos aspectos sociais que circundam o ambiente escolar. A fim de exemplificar trazemos o objetivo 1 do PE2 “*Assistir ao filme Histórias Cruzadas, para introduzir de forma crítico reflexiva a temática ‘Racismo: um desafio a ser superado’*”, no qual a temática proposta e o caráter crítico reflexivo proposto pelos Professores em Formação evidenciam uma preocupação com valores sociais.

Ao proporem temáticas sociais e culturalmente presentes na vida dos alunos, os Professores em Formação proporcionam aos educandos a oportunidade de posicionar-se criticamente em relação às temáticas e oportunizam um ensino voltado para os aspectos sócio-históricos do mundo globalizado. Esta inserção de temáticas sociais, históricas e culturais, como também de atividades que propiciam um olhar crítico por parte dos alunos, nos reporta a aspectos da concepção língua(gem) interacionista. Neste sentido, apreendemos uma concepção de língua como um construto social que está vinculada às situações concretas da atividade humana, e a uma linguagem atravessada por diferentes níveis da organização social humana, apoiando as concepções descritas por Bronckart (1999).

Para tanto, os dados analisados nesta subseção nos revelam que os PE propostos pelos Professores em Formação distanciam-se das propostas tradicionais de leitura, escrita e análise linguística, típicas das aulas de Língua Portuguesa na educação básica, aproximando os alunos de atividades de produção e análise de filmes, análise de *Charge*, leitura e produção de *Memes*, propostas que não são tão frequentes em aulas de Língua Materna. Este movimento de distanciamento do tradicional e adentramento do material digital nos objetivos de ensino planejados para a educação básica, configura-se um ganho, pois por meio deles é possível os alunos desenvolverem habilidades, conhecimentos, atitudes e hábitos que os materiais analógicos e as propostas tradicionais limitavam.

3.1.2 Inserção de conteúdos de Língua Portuguesa no processo de planificação de projetos de Ensino

Os conteúdos são os conhecimentos sistematizados e necessários para atingir determinados objetivos de ensino; são as matérias organizadas com base na ciência e nas experiências sociais, e preparadas para serem aprendidas pelos alunos. Neste sentido,

podemos afirmar que os conteúdos são a resposta à pergunta “o que ensinar?”. A fim de melhor analisarmos os conteúdos de ensino planejados nos Projetos de Ensino (PE1, PE2 e PE3 - sistematizados no quadro 03), trazemos fragmentos de falas dos Professores em Formação retirados de relatos e entrevistas orais.

Os exemplos, a seguir, nos reporta á como ocorreu a escolha do conteúdo a ser trabalhado nos PE e nos ajudam a responder à pergunta “o que os PF pretendiam ensinar em suas aulas?”²³. Nos exemplos veremos que as escolhas dos conteúdos não ocorreu de maneira aleatória, no caso do PE1 ocorreu como forma de continuidade as aulas que já vinham sendo ministradas pela professora acolhedora, no PE2 a escolha do conteúdo resenha ocorreu em virtude da análise do cronograma da disciplina para o 7º ano do Ensino Fundamental, como também o material digital foi uma consequência das condições de produção da resenha, e a escolha dos conteúdos para o PE3 ocorreu tanto em virtude do cronograma escolar da turma, quanto em virtude da necessidade de trabalhar temas e materiais que estiverem associados a vida dos alunos, como veremos nos exemplos 01, 02, 03 e 04.

Exemplo 01:

PF1: Ela ((professora da escola acolhedora)) me falou que estava trabalhando... narrativa faNTÁS TICA e também... daria certo para o que nós estávamos pretendendo... e aí eu fiz o planejamento...

(Relato oral. Projeto de Ensino 1)

Exemplo 02:

PF2: Acho que o próprio gênero favoreceu a escolha do material digital... não é?... porque é:: geralmente o que se espera de uma resenha, na fase escolar não é? Por que na fase acadêmica resenha é outra/ tem outra dimensão... é:: resenhar um livro que foi lido... resenhar um filme... foi o próprio gênero... o gênero que motivou a escolha do material digital ((filme))...

(Entrevista oral. Projeto de Ensino 2)

Exemplo 03:

PF2: Inicialmente a gente disse para eles, olhe vocês vão assistir esse filme ((Histórias Cruzadas)) hoje com o objetivo de vocês produzirem um texto... e esse texto vai ser publicado no blog, a gente colocou esse projeto inicial e que a gente tinha em mente...

(Relato oral. Projeto de Ensino 2)

²³ Salientamos, portanto, que a escolha dos conteúdos não foi induzida ou imposta pelos ministrantes do curso, mas sim escolhidas pelos Professores em Formação após analisarem o cronograma da disciplina de LP das turmas acolhedoras, conversarem com os professores e analisarem os interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos acolhedores.

Exemplo 04:

PF4: Nós escolhemos::: trabalhar com Memes::: por considerar os Memes é::: na atualidade algo que é tão presente na vida dos alunos... e de toda uma massa, não é?... da sociedade... então... achamos ser válido trazer esse gênero não escolarizado a princípio para o meio escolarizado, a fim de... de... tornar os alunos mais conscientes... não é?... principalmente sabendo que::: é::: a gente precisa/precisava focar no primeiro contato que seria a leitura... então geralmente as pessoas acham aquele efeito de humor... na... na... no... Meme... interpretar o Meme só que meio que intuitivamente, não é?... mas não... não se cons/conscientizam de todos os conhecimentos que ele está mobilizando pra chegar no efeito de sentido... então o nosso objetivo maior seria esse ... de torná-los conscientes e mostrar pra eles que aque/aqueles Memes são válidos sim trazer pra escola... estudar eles... por conta de quê... é::: é algo presente, é algo linguístico... e que é válido de... ser tratado na sala de aula de língua portuguesa...

(Relato oral. Projeto de Ensino 3)

Constatamos ao analisarmos o exemplo 01 e os objetivos planejados no PE1 que há proposição do ensino do gênero literário “*narrativa fantástica*”. No excerto 01 percebemos uma preocupação da Professora em Formação 1 em relação a dar continuidade ao conteúdo já trabalhado pela professora da turma e prescrito para turmas do 6º ano de escolas públicas. A PF1, percebeu a possibilidade de unir o conteúdo que já vinha sendo trabalhado em sala com a proposta de trabalho pretendida, ou seja, o planejamento das aulas não ocorreu de maneira aleatória, mas observando as necessidades da referida turma, de modo a dar continuidade a um trabalho iniciado pela professora regular da turma, em aulas de Língua Portuguesa. A preocupação em manter uma sequência e não interromper o planejamento escolar fica bastante claro ao analisarmos a planificação do PE1, mas não é algo constante entre os demais Projetos de Ensino, como perceberemos ao longo desta análise.

A proposta de dar continuidade a um conteúdo que já vinha sendo trabalhado com a turma acolhedora é algo bastante salutar, pois garante uma continuidade nas atividades que já vinham sendo executadas pelo professor da turma acolhedora, como também possibilita um aprofundamento dos conhecimentos sobre a Narrativa Fantástica. Um ganho ainda maior para a aprendizagem da turma e para a aulas da PF1 é o fato de poder unir a proposta que a escola já tinha com a proposta do curso de extensão, os alunos além de ampliarem seus conhecimentos com um conteúdo que estava no cronograma regular da turma teriam a possibilidade de adquirir novos conhecimentos por meio do uso das mídias e programas digitais.

No fragmento 02, o Professor em Formação (PF2) afirma que o *gênero resenha* favoreceu a escolha do filme, sinalizando que as aulas foram planejadas a partir desse gênero, e que às escolhas dos conteúdos e recursos foram também norteadas por ele. Neste sentido, percebemos que o material digital passa a ser um recurso didático utilizado para a consolidação do conteúdo resenha escolar, e que a escolha do digital está intrinsicamente ligada à escolha do conteúdo a ser ensinado, uma vez que não há resenha se não houver um material a ser resenhado.

Se relacionamos a escolha do conteúdo com as condições de produção planejadas pelos PF do Projeto de Ensino 02 (Exemplo 03) percebemos que a PF2 apresenta um tom bastante impositivo ao descrever as atividades planejadas “*Olhe vocês vão assistir esse filme... com o objetivo de vocês produzirem um texto... e esse texto vai ser publicado no Blog*”, observamos, portanto, que atitudes impositivas por parte dos professores não favorecem a progressão das atividades de ensino e aprendizagem. Pois, em muitos casos, o que nós professores vemos como necessidade de ensino não é realmente a necessidade de aprendizagem do aluno, distanciando, desta forma, o que é pretendido do que é realmente executando e ocasionando, em alguns casos, uma frustração no aluno que não consegue aprender e no professor que não consegue ensinar.

No que diz respeito às motivações que levou o PF4 que planejou o PE3 a escolher o *Meme* é o fato de ser algo atual e socialmente conhecido, de acordo com o Professor em Formação, ou seja, os fatores sócio-históricos que influenciaram na escolha da mídia digital a ser trabalhada em sala. A inserção e utilização do *Meme* em aulas de língua proporciona a esse material digital uma potencialidade didática, uma vez que por meio dele é possível, segundo o exemplo 04, ensinar leitura e análise linguística. Trazer conteúdos atuais, socialmente relevantes e de interesse dos alunos é um ganho para o ensino e aprendizagem dos educandos, pois a rotina de sala de aula pode proporcionar um desinteresse por parte dos alunos sobre os conteúdos programados, portanto, aliar o programado (prescritos para a turma) com conteúdos e temáticas atuais pode favorecer a progressão da aula e a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, percebemos que a escolha dos conteúdos ensinados por meios dos Projetos de Ensino ocorreu de maneiras diversas, desde a aplicação de um conteúdo prescrito para a turma, até a escolhas por meio das experiências sociais acumuladas pelos Professores em Formação. Para tanto, os conteúdos planejados para os PE estão classificados como atitudinais e conceituais.

Os PE1 e 2 apresentam conteúdos atitudinais, tais conteúdos estão voltados para o ensino de valores. Os conteúdos procedimentais dos PE1 estão presentes nos objetivos 1. “*Produzir filmes de curta metragem utilizando...*” e 2. *Realizar uma mostra de curtas na escola*” e do PE2 nos objetivos 1. *Assistir ao filme Histórias Cruzadas, para introduzir de forma crítica reflexiva a temática “Racismo: um desafio a ser superado.”* e 5. “*Refletir sobre a temática do racismo, trabalhando com charges*”. Compreendemos, portanto, uma valorização dos PF em ensinar os alunos a produzirem, realizarem, refletirem e a posicionarem criticamente sobre uma temática social e histórica. Há por parte dos Professores em Formação, que planejaram os PE1 e PE2, uma preocupação com princípios e ideias que permitem às pessoas emitirem juízo e moldarem suas condutas frente a valores essenciais, corroborando a posição de Zabala (op. cit).

Já o PE3 além de conteúdos atitudinais apresenta conteúdos conceituais, que estão voltados para a compreensão de conceitos e princípios que regem tais conceitos. Nesta direção, temos o objetivo 1 do PE3: “*Ampliar o ensino de leitura, fazendo com que os alunos percebam que a construção de sentido do texto não ocorre apenas por meio de aspectos linguísticos, mas sim, na relação entre aspectos verbais, não verbais e contexto.*”, há uma preocupação com os aspectos conceituais da leitura, do texto, do (não) verbal e do contexto. Percebemos, portanto, uma preocupação dos PF em planejarem atividades baseadas no ensino, construção e compreensão de conceitos e princípios, a fim de utilizá-los para a interpretação de situações ou conhecimento de ideias.

Nesta direção, concluímos que os conteúdos atitudinais estão voltados para a formação de um posicionamento crítico por meio da temática proposta e da leitura de materiais digitais (vídeo de longa metragem e imagens estáticas). Por fim, os conteúdos conceituais têm como eixos norteadores a leitura e a análise linguística através de *Memes* (materiais digitais). Constatamos que os materiais didáticos digitais funcionam como suporte e mediadores do ensino de Língua Materna, em especial em atividades de leitura, produção e análise linguística.

Nos objetivos do PE1 (quadro 03) percebemos que o foco do planejamento está mais para o uso da técnica *Stop Motion*, para a produção de curta metragem, do que propriamente no ensino do conteúdo de Língua Portuguesa, fazendo com que o conteúdo “*Narrativas Fantásticas*”, que vinha sendo trabalhado em sala, se tornasse pretexto para a produção de filmes de curta metragem (não cabe a pesquisadora o juízo de valor quanto às ações da professora em formação). Nesta perspectiva, podemos perceber que o PE1 além de visar à

utilização de mídias digitais em sala de aula, proporcionou aos alunos a produção de imagens em movimento.

Outro fator que direciona os objetivos planejados para uma concepção de ensino produtivo é o tratamento dado ao conteúdo, uma vez que os objetivos indicam um processo de construção do filme por meio do conteúdo “*Narrativa Fantástica*”, ou seja, primeiramente a professora indica que irá trabalhar o conteúdo, depois produzir o filme de curta metragem, valorizando, assim, o processo de produção e não o produto acabado.

O PE2 traz para o ambiente educacional materiais e recursos digitais, pouco explorados em aulas de Língua Materna, tais como *filme*, *blog* e *charge*, proporcionando o trabalho com leitura, escrita e análise linguística, conteúdos regulamente prescritos para turmas do 7º ano da educação básica. A inserção dos materiais e recursos digitais em aulas de Língua Materna faz-nos refletir sobre as demandas do mundo globalizado, que por está em constante processo de mutação motiva o surgimento de novas mídias a cada dia. Neste ambiente de intensa mudança a escola e as aulas de Língua Portuguesa precisam acompanhar as mídias digitais que adentram ao ambiente educacional muitas vezes para apoiar ou até mesmo substituir as mídias analógicas, antes usadas como recurso ou material didático no ensino de língua (aprofundaremos mais sobre este assunto nas subseções 3.1.3).

Os exemplos (02 e 03) também nos permitem pensar que o material digital filme passa a ser utilizado como base para a produção do gênero resenha escolar, uma vez que está precisa estar condicionada a um tipo específico de material, seja ele analógico como um livro, seja um material digital como filme, por exemplo, atendendo, assim, às novas demandas educacionais. Desse modo, para melhor interação com os alunos o digital foi utilizado para a produção da resenha, propiciando uma influência mútua dos alunos com o meio digital. Com este movimento percebemos que o material digital ocupa nas aulas planejadas o lugar que antes era destinado a materiais analógicos, como livro, revistas e outros, propiciando, mais uma vez a associação entre as novas e velhas práticas de ensino.

Os objetivos do PE3 também revelam muito sobre os conteúdos a serem ensinados, tais como leitura no momento em que objetiva “*ampliar o ensino da leitura*”, análise linguística, quando diz que fará “*com que os alunos percebam que a construção de sentido do texto não ocorra apenas por meio de aspectos linguísticos... aspectos verbais, não verbais e contexto*”. Conteúdos e objetivos de ensino se inter-relacionam e ao alterar um outro sofre alteração para melhor se adaptar à proposta educacional (ZABALA, 1998), como percebemos ao analisarmos as aulas realizadas.

O PE3 também nos revela um trabalho com um material digital específico, o *Meme*, que, apesar de não ser escolarizado, adentra ao ambiente escolar para mediar o ensino de conteúdos escolares, assumindo potencialidades didáticas. O que potencializa, ainda mais, esta relação entre o digital e o ensino de Língua Portuguesa.

O *meme* assume nas aulas planejadas o papel de aproximação entre alunos, conteúdo e aspectos sociais, promovendo, assim, maior interação entre os alunos da educação básica e o mundo a conhecer, como propõem Moran; Masetto e Behrens (2013). Mais uma vez o material digital torna-se didático, e media à interação entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado. O exemplo também nos remete à aproximação entre “*gêneros escolares e não escolarizados*”²⁴, trazendo para o ambiente de sala materiais digitais que antes não eram explorados neste ambiente. O movimento de trazer aspectos sociais e históricos que circulam na vida dos alunos para a situação de ensino é uma tentativa do professor de aproximar o conhecimento de situações práticas do cotidiano da prática docente. Neste sentido, apreendemos uma preocupação do professor em proporcionar ao aluno a oportunidade de obter, por meio das imagens, informações mais realistas em relação ao conteúdo que está sendo ensinado, como propõe Kenski (2012). Esse movimento de aproximação pode ocasionar maior aprofundamento dos conteúdos e motivar os alunos a adquirirem novos conhecimentos.

O *Meme, o filme, a Charge*, entre outros materiais digitais transpostos do seu lugar de origem e trazidos para a sala de aula como material didático a ser ensinado e como potencializador de atividades de leitura, escrita, produção e análise linguística, proporcionam aos alunos o que Travaglia (2009) apresenta como um dos objetivos do ensino produtivo, que é “ajudar o aluno a estender o uso de sua Língua Materna de maneira mais eficiente”. Com este movimento, o material digital assume funções bastante próximas das que os materiais analógicos assumem nas diversas situações de ensino.

Nesta direção, concluímos que os objetivos e conteúdos que norteiam os PE, planejados pelos Professores em Formação, apresentam aspectos de um paradigma educacional emergente, e alinham-se com as ideias de uso de materiais digitais propostos pelo curso de extensão no qual ocorreu o processo de planificação dessas aulas. Por esse caminho,

²⁴ Para nossa análise não tomamos o *Meme* como gênero, no entanto os Professores em Formação pesquisados o concebem como gênero não escolarizado. Portanto, ao chamarmos o *Meme* de gênero não escolarizado, estamos reproduzindo a nomenclatura utilizada pelos professores pesquisados. Para essa pesquisa consideramos *Meme* como uma unidade de informação, um transmissor de ideias, um meio de compartilhamento de informações, o que o potencializa como material digital.

percebemos que as aulas planificadas propõem um ensino produtivo, que visa ampliar as atividades interativas, afastando-se de atividades de memorização, decodificação e descrição de estruturas, comuns em construções tradicionais de ensino.

Os objetivos e conteúdos propostos pelos PF analisados provocam aproximação dos alunos com o mundo a conhecer e com os processos de globalização, podendo ser caracterizadas como típicas do paradigma educacional emergente. As atividades também fomentam discussões críticas e reflexivas no ambiente de sala de aula, estas atividades permitem ao professor aproximar o aluno das situações sociais e concretas das organizações humanas, propiciando debates sobre temáticas que vão além do ambiente escolar, por serem globais e atuais.

Desse modo os materiais digitais ao serem inseridos nestas propostas alinham-se à perspectiva de ensino emergente, e passam a assumir funções didáticas nas aulas planificadas, tais como norteadores da atividade pedagógica, recurso que auxilia a consolidação e exposição de conteúdos de Língua Materna. No entanto, é possível perceber que nos Projetos de Ensino o material digital, apesar de ser visto como uma inovação e de propiciar ao professor uma oportunidade de inserir o aluno no mundo digital, assume funções que se assemelham às assumidas pelo material analógico nas aulas de Língua Materna (como veremos na subseção 3.1.3).

3.1.3 Utilização de materiais digitais na planificação do ensino de Língua Portuguesa

A análise dos objetivos e conteúdos de ensino nos proporcionou inquietações sobre a função dos materiais digitais no processo de planificação de aulas, uma vez que estes são considerados, nas propostas analisadas, materiais e recursos didáticos, ou seja, meios que auxiliam o ensino, utilizados para a consolidação do trabalho docente. Os materiais auxiliam a elaboração de Projetos de Ensino e a execução de aulas, corroborando o que Libâneo (2013) define sobre material didático. Para esta dissertação, consideramos os materiais digitais como componentes básicos das Propostas de Ensino, tornando-se, assim, material didático digital e parte integrante do processo de planificação de aulas em turmas da educação básica.

Os exemplos, descritos nesta seção, nos apresentam traços do processo de seleção e inserção de mídias digitais em planos de aula, como também a função dos materiais para a consolidação de objetivos e conteúdos de ensino de Língua Portuguesa. No que diz respeito à seleção e inserção de materiais didáticos digitais em aulas, temos alguns relatos orais

(descritos nos exemplos abaixo) que nos descrevem como ocorreu essa inserção, para cada um dos PE pesquisados.

Como descrito na seção 2.2, o processo de inserção dos Professores em Formação nas escolas acolhedoras ocorreu de modo bastante harmônico, pois os PF já conheciam as escolas e os professores das turmas acolhedoras. Este processo de inserção facilitou, em alguns casos, o diálogo com os professores acolhedores, a continuidade dos conteúdos curriculares já trabalhados nas turmas e o processo de inserção de material digital de acordo com o perfil das turmas escolhidas para a planificação das aulas. A respeito da seleção e inserção dos materiais digitais que compuseram o processo de planificação das aulas dos três Projetos de Ensino, os Professores em Formação indicam que encontram situações favoráveis para inserção do material digital no PE1 e nos PE2 e 3 os conteúdos favoreceram a escolha dos materiais digitais.

Exemplo 05:

PF1: Então é:: foi muito:: foi muito:: FÁCIL para mim, porque eu encontrei situação favorável para inserir a...a... mídia... já que:: houve essa coincidência, não é? De a escola ter esse projeto... da professora estar trabalhando um conteúdo que... deu certo para a proposta que eu... havia feito...

(Entrevista oral. Projeto de Ensino 1)

Exemplo 06:

PF1: Eu parti do conteúdo... foi a partir do conteúdo que eu procurei a... a:: técnica... (...) eu fiz o inverso... a partir do conteúdo... para ver que material se adaptaria melhor...

Ministrante do curso: [você chegou a produzir um material digital a partir do conteúdo, não é isso?

PF1: [é:: exatamente...

(Relato oral. Projeto de Ensino 1)

Exemplo 07:

PF2: O filme foi um motivador para... não é? Eu não tenho uma base teórica do filme não...

(Relato oral. Projeto de Ensino 2)

Exemplo 08:

PF4: A gente pensou um pouco como aliar o conteúdo... que normalmente se tra/trabalha para/paras séries ... isso... com:: aquele material didático... aquele material digital, no caso... então a gente analisando, não foi PF5... a gente:: enxergou coisas que que... só no meio linguístico em que o:: o usuário ele não percebe assim... se não for... é... é:: chamado atenção praquilo... como a gente percebeu quanto à variação linguística... a gente

percebeu é... a questão do sentido que estar aliado com o::: é::: o meio verbal e o não verbal... não é? que estar tudo ali imbricado... que estar tudo junto pra poder fazer sentido... então... a gente é::: foi justamente isso... a gente atentou para/para questões mais linguísticas que estavam diretamente relacionadas com aquele gênero digital...

(Relato oral. Projeto de Ensino 3)

Os exemplos 05, 06 e 08 demonstram que os Professores em Formação se preocuparam com o processo de planejamento das aulas e mais ainda em dar seguimento a um projeto já iniciado pela professora das turmas acolhedoras, aliando suas propostas com o projeto que a escola tinha, como também ao conteúdo programado para a turma. Os dados confirmaram que o material digital, além de auxiliar na elaboração do planejamento de aulas, permitiu a consolidação do trabalho docente por parte da professora em formação. PF1 afirma que *“encontrei situação favorável para inserir a...a... mídia...”* e PF4 que *“A gente pensou um pouco como aliar o conteúdo... que normalmente se tra/trabalha para/paras séries ... isso... com::: aquele material didático... aquele material digital”*, ou seja, não há uma imposição por parte da professora para inserir esse material digital, mas sim uma necessidade da escola em trabalhar com projetos inovadores, como também uma situação favorável do conteúdo para a inserção do material digital.

Nos exemplos 06 e 08 podemos identificar, por meio das falas dos Professores em Formação, que há uma preocupação em verificar qual material se adaptava melhor a situação de ensino. Ou seja, eles produziram, no caso do PE1, e adaptaram os materiais utilizados à situação educacional da turma, promovendo um planejamento mais específico e direcionado às necessidades educacionais dos alunos. Neste sentido, percebemos que a articulação entre o conteúdo e o material didático digital, propicia um planejamento baseado em aulas lúdicas, que permite o uso de animações e a criação de desafios para os alunos.

Os dados nos revelam, por meio dos exemplos 05, 06, 07 e 08 que os materiais digitais estavam intrinsecamente ligados ao conteúdo, e que contribuiu diretamente para a escolha da *“técnica”* e, por conseguinte, dos recursos digitais que seriam utilizados em aula. Nesse sentido, os materiais digitais serviram de *“subsídio/ apoio e um complemento ao ensino de professor e à aprendizagem do aluno”* (ROJO, 2013). O material digital também é orientador das atividades docentes, associando o ensino tradicional, aos contextos histórico, cultural e social do aluno.

Nos exemplos 07 e 08 percebemos os materiais digitais filme como motivadores para a produção do gênero resenha, e o *Meme* para o ensino de leitura e análise linguística. Nesta

direção, percebemos que o filme e o *Meme* possibilitaram maior interação entre os conteúdos a serem estudados e os alunos, atendendo, assim, aos objetivos propostos para a aula planejada e adaptando-se à realidade educacional da turma. Percebemos, também, por meio das falas de PF2 e PF4, que os materiais digitais assumem nos Projetos de Ensino papéis de mediadores entre o digital e o analógico, proporcionando uma acomodação entre as velhas e as novas práticas de sala de aula.

A preocupação da professora em formação nos proporciona a reflexão de que cada disciplina ou cada situação de ensino exige seu material ou recurso, cabendo ao professor estar atento a estas necessidades, olhando para frente e fazendo antecipações quanto possíveis necessidades da situação de ensino. Nesta proposição o material digital assume funções semelhantes às assumidas pelo material analógico, tais como as de subsidiar, apoiar e completar o ensino do professor e a aprendizagem do aluno, corroborando a posição de Rojo (op. cit.) sobre a função do livro didático no ensino.

Os dados revelam também que os materiais digitais direcionaram os planos de aulas, sendo ponto central do processo educacional, influenciadores dos objetivos e conteúdo, e norteadores do trabalho pedagógico. No entanto, os objetivos planejados para o Projeto de Ensino 1, além de terem o digital como norteador do trabalho docente, visam a produção do material digital a partir do conteúdo: *“Eu parti do conteúdo... foi a partir do conteúdo que eu procurei a... a::: técnica... (...) eu fiz o inverso... a partir do conteúdo... para ver que material se adaptaria melhor...” (Exemplo 06)*. Isso significa que o objetivo maior das aulas planejadas seria a integração do aluno ao mundo digital, por meio da produção de mídias e não apenas a apropriação do conteúdo de Língua Portuguesa. O processo de produção de uma mídia digital, a partir de um conteúdo de língua, proporciona a planificação de um ensino que teria como foco a integração social do aluno e a interação deste com os fatores históricos e culturais que o rodeiam, como também o desenvolvimento de habilidades diversas.

Para o PE2, o processo de inserção e adaptação do material digital às necessidades educacionais da turma ocorreu de modo bastante significativo, como pode ser percebido no exemplo 09:

Exemplo 09:

PF2: A tecnologia é um recurso que está a serviço do ensino... não o ensino a serviço da tecnologia... é a tecnologia que está a serviço do ensino... (...) eu sempre ficava imaginando tecnologia na sala de aula a::: jogos... a:::facebook... sabe? nesse sentido...e eu percebi que vou trazer de lá não necessariamente um facebook na sala de aula... mas trazer algo de lá que

aborda o conteúdo em sala de aula... acho que isso... assim... ficou muito claro pra mim na questão de ação docente mesmo...

(Relato oral. Projeto de Ensino 2)

O relato (exemplo 09) evidencia que, ao planejar as aulas, as professoras em formação tinham a mídia como um suporte, que ajudaria na transmissão do conteúdo de Língua Portuguesa e na progressão da prática docente. Essa constatação é revelada por meio dos trechos “*A tecnologia é um recurso que está a serviço do ensino... não a ensino a serviço da tecnologia*” e “*trazer algo de lá que aborda o conteúdo em sala de aula*”. O relato oral evidencia que os Professores em Formação (PF2 e PF3) utilizam a mídia digital, não como um fim em si mesmo, mas como recurso que proporcionaria o contato com o objeto a ser ensinado e como oportunidade de alcançar os objetivos propostos para a aula.

Os dados também evidenciam uma valorização do ensino de conteúdos de Língua Portuguesa, tendo o material digital como facilitador na compreensão de conceitos e oportunizador de interesses do aluno pelo conteúdo, semelhante ao que ocorre/ocorreu com outros materiais didáticos (analógicos) na sala de aula. Há uma preocupação dos Professores em Formação em torno da integração do conteúdo de Língua Portuguesa com as novas formas digitais, considerando-as recursos que motivam e reforçam o ensino dos conteúdos formais prescritos para a educação básica, promovendo a interação entre conteúdos, recursos e alunos.

Os relatos orais, durante os seminários do curso de extensão, indicam que os materiais digitais são utilizados no processo de planificação de aulas de Língua Portuguesa como conteúdos a serem ensinados, como objeto de ensino, como norteador dos objetivos, como recurso a ser utilizado no ambiente educacional, como suporte que está a serviço do ensino de conteúdos específicos de língua e como norteador da prática pedagógica. Para tanto, é perceptível que o material digital adentra ao planejamento do professor e assume funções primordiais, contribuindo, de forma direta ou indireta, para o ensino de Língua na educação básica, associando o ensino tradicional a novas práticas digitais e favorecendo uma acomodação entre novas e velhas práticas de ensino.

Por meio dos exemplos 05, 06, 07, 08 e 09 é possível perceber uma preocupação dos PF em valorizarem a diversidade cultural, as diferenças sociais e econômicas ao planejarem o os Projetos de Ensino, pois as mídias utilizadas, os conteúdos planejados para o ensino e os objetivos traçados possibilitam aos alunos participarem de atividades sociais que tenham como foco a leitura e escrita (produção) de mídias mais complexas, como filmes, *blogs*, *charges* e *memes*.

Nesta direção, percebemos que a inserção de materiais didáticos digitais pelos professores, nessa pesquisa, foi orientada na perspectiva do paradigma educacional emergente, no qual o ensino busca aliar os conteúdos educacionais e a prática docente às realidades socioculturais e históricas dos alunos, proporcionando a estes uma aproximação das suas vivências ao conteúdo planejado proposto para ser trabalhado em sala de aula. As propostas planejadas alinham-se, também, à proposta do curso de extensão, que era inserir o material digital em planos de aulas, fazendo com que estes materiais assumissem uma potencialidade didático-pedagógica nas situações de ensino planejadas.

As mídias digitais que compõem as aulas planejadas são inseridas nas propostas para apoiar ou até mesmo substituir as mídias analógicas, antes usadas como recurso ou material didático no Ensino de Língua. Nestas proposições é possível perceber que o material digital assume funções semelhantes às assumidas pelo material analógico, como por exemplo a de subsidiar, apoiar e completar o ensino do professor e a aprendizagem do aluno.

Para tanto, ao descrevermos os componentes básicos do ensino, tais como objetos, conteúdos e materiais digitais que compuseram as aulas planejadas, percebemos que as propostas planejadas a partir destes componentes alinham-se à perspectiva de ensino produtivo, na qual os objetivos direcionam para atividade de reflexão, leitura e escrita tendo o material digital tanto como conteúdo a ser ensinado, quanto recurso norteador dessas atividades.

Nesta perspectiva, na seção posterior analisamos, à luz dos paradigmas educacionais tradicional e emergente, o modo de realização das aulas planejadas por estes Professores em Formação, apontando as aproximações e os distanciamentos ocorridos entre o processo de planificação (descrito nesta seção) e a realização destas aulas.

3.2 Ensino de Língua Portuguesa: o que narram os Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino?

A atividade de ensino do professor consiste na planificação de tarefas a serem executadas em sala de aula, e a estruturação destas tarefas na realização concreta do ensino. Também cabe ao professor adaptar as atividades planejadas às diversas situações de ensino e aos imprevistos que surgem no ambiente educacional.

Nessa seção, apresentamos a análise referente à descrição do processo de realização de aulas, para demonstrar as aproximações e distanciamentos ocorridos entre a planificação e

as narrativas sobre a realização de aulas de Língua Portuguesa. No entanto, salientamos que o trabalho realizado pelos Professores em Formação é analisado, nesta seção, a partir das concepções e pontos de vista dos PF, o que nos leva a crer que o trabalho realizado pode ir além das narrativas explicitadas no âmbito do curso de extensão, pois o que é dito está associado às concepções e níveis de conhecimento dos Professores em Formação.

Para esta descrição e verificação organizamos essa seção em duas subseções: a primeira *Atividades e procedimentos de ensino* e a segunda *Utilização de materiais digitais como recurso didático nas atividades de ensino*, buscando responder aos objetivos específicos 02 e 03²⁵ dessa dissertação, tendo como *corpus* principal os relatos orais, concedidos pelos Professores em Formação, durante os seminários do curso de extensão e durante entrevistas.

3.2.1 Atividades e procedimentos de ensino

Os Projetos de Ensino planejados sofreram modificações e se transformaram durante processo de execução das aulas, distanciando-se, de certo modo, do que foi planejado, e aproximando-se das situações concretas de ensino, das necessidades do aluno e do processo educacional. Para tanto, cabe-nos conceber as ações planejadas como fase que antecede o processo de realização das aulas, fase estar susceptível a alterações, tendo o trabalho realizado como o resultado de transformações diversas.

A respeito do trabalho realizado pelos Professores em Formação, traremos a seguir diversos excertos que narram, por meio dos pontos de vista e concepções do PF, como as atividades de ensino ocorreram e como se deu o processo de adaptação das aulas planejadas à situação educacional.

Analisamos os exemplos 10 e 11, transcritos dos relatos da PF1, nos quais ela descreve como ocorreu o processo de execução dos PE.

Exemplo 10:

PF1: As atividades:: retomaram o conteúdo narrativa fantástica trabalhado pela professora X através de um diálogo com os alunos... então nós conversamos um pouco sobre o que eles tinham... estudado... tinham aprendido, não é? E:: propomos que cada aluno criasse uma narrativa fantástica curta... porque tinha de ser naquele espaço de tempo...

²⁵ (2) Descrever as concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino; e (3) Verificar as aproximações e distanciamentos ocorridos entre o processo de planificação e as narrativas sobre a realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa.

(Relato oral. Projeto de Ensino 1)

Exemplo 11:

PF1: Uma turma assim::: que interagiu muito bem, respondeu muito bem... aos estímulos, as solicitações... e eles ((os alunos)) estavam muito empolgados para o trabalho, fizeram assim... com maior:::.... maior::: disposição... maior::: gosto... para ver o fruto ... que seria justamente a produção do curta...

(Relato oral. Projeto de Ensino 1)

O trecho “*Retomamos o conteúdo narrativa fantástica*”, com ênfase no verbo “*retomar*” evidencia que o trabalho planejado se aproxima do trabalho realizado, uma vez que no plano de aula 01 (PE2)²⁶ a professora em formação afirmou que iria “*trabalhar o conteúdo narrativa fantástica*”. O relato nos faz perceber que a professora comunga com uma concepção de ensino voltada para o interacionismo, na qual considera a retomada como parte do processo de aquisição de conhecimento, proporcionando aos alunos a oportunidade de ressignificar o conteúdo aprendido e de ampliar seus conhecimentos sobre *Narrativa Fantástica*, conteúdo programático de Língua Portuguesa. A atitude de retomada do Gênero também nos faz perceber a complexidade dos gêneros, de modo que eles podem e devem ser revisados sempre que necessário, garantindo, assim, um ensino-aprendizagem em espiral.

Percebemos que as atividades de oralidade e escrita, do PE 1, ocorrem de maneira bastante impositiva no PE1, pois a PF afirma que “*conversamos um pouco...*”, “*propomos que cada aluno criasse uma narrativa curta...*” e os alunos tinham que produzir “*naquele espaço de tempo*”, havendo nestes trechos uma preponderância do fator temporal, tal preocupação é algo constante nas atividades de ensino presenciais. É possível perceber que o professor em Formação 01 impõe ao aluno da turma acolhedora uma condição bastante delimitada para a leitura, discussão e produção de um gênero complexo como a Narrativa fantástica. Atribuindo o tempo como fator preponderante para a execução de uma atividade complexa.

No que diz respeito ao tempo o professor precisa executar um número X de atividades em um espaço de tempo bastante resumido, propiciando um distanciamento entre o que é planejado e o que realmente o tempo permite executar durante as aulas. Outro fator que contribui para o descompasso, entre o tempo de planificação das aulas e o de realização das mesmas, são os tempos de absorção, aprendizagem e assimilação dos conteúdos pelos alunos. Cada aluno tem um tempo de aprendizagem diferente e em virtude disso as aulas não podem

²⁶ Descrito no quadro 03.

ter um cronograma fechado e um tempo muito restrito para execução de certas atividades, principalmente se estas forem executadas pelos alunos. Portanto, é possível evidenciar por meio dos relatos dos professores que há um desalinhamento entre o tempo de ensinar, ou seja, o tempo planejado para a realização do Projeto de Ensino, e o tempo da aprendizagem, que é o tempo destinado para a realização das atividades durante as aulas.

A professora em formação apresenta, nos exemplos 10 e 11, um ensino produtivo, no qual a ênfase passa do produto para o processo, sendo o conhecimento resultado das interações produzidas entre o sujeito (aluno) e o objeto construído (material digital) (MORAES, 1997). Para tanto, os dados apontam uma preocupação da professora em formação em executar atividades em sala de aula por meio de gêneros que viabilizam uma relação com os aspectos sócio históricos dos alunos, e propicie a interação dos alunos com o mundo a conhecer.

Podemos destacar que tanto no trabalho planejado quanto nas aulas realizadas a ênfase passa do conteúdo de Língua Portuguesa para a produção do filme, evidenciando bem mais o processo de produção da mídia digital do que a relação desta com o ensino de Língua Portuguesa. Nas aulas realizadas os conteúdos de Língua Portuguesa (que era a proposta inicial tanto da PF1, quanto do curso de extensão) dar lugar à produção do curta metragem (material digital), como é evidenciado no exemplo 11 “*para ver o fruto...que seria justamente a produção do curta...*” (o digital com ênfase do ensino de Língua Materna será analisado na seção 3.2.2 deste capítulo). O que nos leva a crer que a inserção de mídias digitais no ambiente escolar é um trabalho que exige um objetivo específico centrado no currículo prescritivo da disciplina de Língua Portuguesa (no caso da proposta em questão), a fim de que o “*digital*” não se sobressaia em relação ao ensino de língua(gem).

O PE1 se distancia do planejado na fase de realização das aulas, pois durante a planificação havia um equilíbrio entre o ensino de conteúdos curriculares de Língua Materna, a seleção de materiais digitais adequados para o ensino de determinados conteúdos e os conhecimentos pedagógicos. No entanto, durante o relato oral, exemplos 10 e 11, sobre a realização das aulas, percebemos que há um distanciamento entre estes eixos, que há valorização dos conhecimentos tecnológicos e pedagógicos, deixando os conhecimentos de conteúdos de Língua Portuguesa em um plano secundário. A valorização de um dos três eixos básicos (conteúdo de Língua Materna, conhecimentos pedagógicos e tecnológicos) em detrimento de outro, ocasionou um distanciamento da Proposta de Ensino realizada com o que

propunha o curso de extensão, que era utilizar recursos tecnológicos a serviço do ensino de língua, tendo como instrumento catalisador Projetos de Ensino.

Neste sentido, percebemos por meio dos exemplos 12, 13 e 14 que os PE2 e PE3 diferem do PE1 justamente no que diz respeito a centralização do conteúdo de Língua Materna e a utilização do material digital como recurso para ensino. Os exemplos 12, 13 e 14 nos permitem verificar o que realmente foi possível ser executado durante a realização dos Projetos de Ensino:

Exemplo 12:

PF1: Atingimos os objetivos e realizamos todas as etapas:: previstas... e:: a pergunta que tinha ficado, no caso do nosso (Projeto de Ensino) era assim... o que quê a gente tinha ensinado... naquele momento, além de usar o telefone:: com esse fim pra esse fim... então nós trabalhamos narrativa... e aí narrativa oral... não é... e:: acho que concluímos realmente... embora:: tenha havido todo esse tempo, mas isso só foi possível fazer ontem... e permaneceu sendo um único encontro pra fazer tudo... vimos que é possível... e que eles:: fizeram as narrativas... conforme ... estava previsto no planejamento da própria professora e... uma das coisas, assim, que mais chamou atenção é que eles amaram... trabalhar assim...() então foi todo um contexto que motivou-os a:: produzir... fazer essa narrativa...

(Relato oral. Projeto de Ensino 1)

Exemplo 13:

PF3: Inicialmente nossa ideia era... fazer com que eles assistissem o filme, a gente discutir sobre o filme, levar a estrutura do gênero resenha e aí eles escreverem... até se desse tempo faz/ é:: fazer uma reescrita do gênero... mas a gente... com o desenrolar das aulas a gente percebeu que essa parte da escrita do gênero alguns escreveram alguma coisa... mas a gente viu que não fizeram de fato... assim uma resenha, então a gente optou pra... é:: por trabalhar mais essa questão de leitura, não é? a partir do gênero digital... trabalhar a leitura dele... daí a gente foi replanejando e levando esses outros gêneros pra trabalhar a leitura deles:: sobre o racismo...

PF2: [e ampliar também um pouco a questão da argu/ da argumentação, porque tem uma parte da estrutura do gênero resenha que você não argumenta, mas você comenta sobre, então... eles deveriam ter propriedade temática pra poder ajudar na construção da resenha... sendo que como nós só tivemos... tivemos poucas aulas então essa parte da reescrita da continuidade da ... do estudo do gênero a gente não conseguiu fazer...

PF3: [mas a questão de leitura acredito que a gente trabalhou bem, não é? E de argumentação também... porque os exercícios que a gente elaborava fazia com que eles refletissem e argumentasse sobre os gêneros que a gente estava levando...

(Entrevista oral. Projeto de Ensino 2)

Exemplo 14:

PF5: Primeiro a gente tinha pensado só em leitura... primeiro como a gente trabalhou com os *memes*, não é? Aí a gente levou esses *memes*, pensou em um tipo de temática que poderia chamar a atenção deles, que seria aquela temática amorosa romântica e a quebra de expectativa... não é? Porque não era aquele amor meloso... era aquele amor meio bruto... que quebrava ali a expectativas, aí a gente pensou em levar só essa ideia de leitura ... a gente não pensou em pedir escrita... foi com o tempo que a gente foi percebendo que daria para eles fazerem isso também... mas no começo era só leitura... a gente ia trabalhar a interpretação e... depois análise linguística, porque não pode faltar, porque como era *memes* muito regionais da página bode gaiato ... a linguagem ali é muito forte... o regional é muito forte... a gente também não poderia tirar a análise linguística dessa parte... eu acho que a escrita ficou bem para o terceiro plano mesmo, que foi quase no final que aí a gente estava meio perdido ainda também... mas que acendeu uma possibilidade que eles poderiam também criar...

PF4: [e quando a gente partiu para escrita, foi quando a gente ficou um pouco mais preocupado... que quebrou totalmente nossas expectativas (inaudível) digamos um gênero tão presente na vida deles e::: muitos não souberam fazer o *meme*... construir o *meme*...

PF5: [e a gente tinha o arquétipo do que seria *meme*, pelo que a gente vê na internet... aí quando eles foram para produção muito quadrinho...tinha... aí a gente ficou NÃO... não é um *meme*... aqui é uma tirinha... aí foi outro dado que deixou a gente confuso também...

PF4: [a gente teve que... a gente teve que e::: construir outra aula pra discutir isso com eles o que não estava inicialmente nos nossos planos...

PF5: [a gente ficou modificando muito... primeiro era só leitura, então a gente tinha planejado aula só para leitura e pronto... (risos) aí a gente teve que refazer outro plano pra inserir escrita... quando eles fizeram essa escrita que não saiu como a gente achava que ia sair, a gente teve que fazer outra para poder ajustar ao gênero que a gente estava pedindo... então... a gente foi refazendo na prática... na prática... e as coisas foram acontecendo lá, a gente não sabia como ia acontecer mesmo... foi acontecendo lá e a gente foi modificando lá... foi bem legal, não é? Porque a gente têm a noção do que é sala de aula, que é isso... que a gente vai levar uma coisa e nem sempre vai sair como a gente acha que vai sair e a gente vai ter que modificar de uma hora para outra...

(Entrevista oral. Projeto de Ensino 3)

Exemplo 15:

PF5: Aí nós fizemos o trabalho ontem... começamos ontem... e terminamos hoje... foram dois dias, seriam pra ser duas aulas... mas não deu tempo, a gente concluir ontem aí a gente retornou hoje pela manhã pra terminar...

PF4: [a gente sentiu a necessidade de::: de ir além de só entregar os *memes* pra eles e eles analisarem... embora tenham sido orientados... mas a gente levou as atividades pr/ pra casa corrigiu e hoje pela manhã nós fom/ retornamos a escola e fizemos a análise de todos com eles (*memes*)... pedimos que eles interagissem conosco pra ver se...se confirmavam aquelas análises que a gente estava fazendo de forma coletiva ou não, o que eles viram a mais... então foi algo bem produtivo... digamos...

(Relato oral. Projeto de Ensino 3)

Por meio dos exemplos 12, 13 e 15, mais uma vez, observamos um distanciamento do trabalho planejado e realizado, pois as atividades planejadas estavam voltadas apenas para os eixos de leitura, escrita e análise linguística, já no trabalho executado em sala surge aspectos do ensino baseado em gêneros orais. Os dados apontam uma tendência para atividades orais, quando a PF1 enfatiza que houve um *diálogo* e que *conversaram* sobre o conteúdo, ou seja, nesta perspectiva a ênfase passa do escrito para o oral. A afirmativa é consolidada no momento em que a professora em formação propõe “*que cada aluno criasse uma narrativa*” (Exemplo 10). Percebemos, portanto, a ênfase no ensino do oral, não apenas no PE1, quando sugere o trabalho com a narrativa oral, mas também no momento em que o PF2 elenca como objetivo “*a gente discutir sobre o filme...*”, ou seja, trabalha o debate, e o PF4 afirma ter feito “*a análise de todos com eles (memes)... pedimos que eles interagissem conosco pra ver se...se confirmavam aquelas análises que a gente estava fazendo de forma coletiva ou não*”.

Os trechos citados concebem os gêneros orais, narrativa oral, debate e diálogo como conteúdo a serem contemplados em aulas de Língua Materna, valorizando uma modalidade pouco explorada na educação básica e bastante estigmatizada por inúmeros professores. Nesta situação a valorização de atividades orais é um ganho para o Ensino de Língua, uma vez que a oralidade tende a ser pouco valorizada na educação básica, atividades de expressão oral possibilitam aos alunos o desenvolvimento de habilidades que visam a propagação da expressão oral, da oratória e de posicionar-se verbalmente em público.

Observamos que as atividades executadas pelos PF estão situadas entre os eixos de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, tendo a oralidade baseada em leituras e conhecimento adquiridos ao longo da vida estudantil dos alunos e a produção escrita com base nesta oralidade. Percebemos, também que a análise linguística acaba sendo uma consequência da atividade de escrita e que estar voltada para a análise do material digital.

Os dados sinalizam que apesar dos Professores em Formação, executores do PE2 e PE3, não terem conseguido concluir as atividades de escrita e reescrita, eles conseguiram atividades de leitura e análise linguística, que foram trabalhadas a partir do material digital. Nestes trechos os professores demonstram satisfação em conseguirem executar atividades de leitura e análise linguística de gêneros digitais: “*a partir do gênero digital... trabalhar a leitura dele... daí a gente foi replanejando e levando esses outros gêneros pra trabalhar a*

leitura deles”, “mas a questão de leitura acredito que a gente trabalhou bem, não é? E de argumentação também (...) os exercícios que a gente fazia, elaborava, fazia com que eles refletissem e argumentassem sobre os gêneros que a gente estavam lendo” e “mas no começo era só leitura... a gente ia trabalhar a interpretação e... depois análise linguística, porque não pode faltar, porque como era memes muito regionais da página bode gaiato ... a linguagem ali é muito forte”. Os trechos também sinalizam para uma maior articulação entre o conteúdo de Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas e a utilização do material digital, mesmo percebendo que em alguns momentos os Professores em Formação se distanciam das aulas planejadas e precisam reelaborarem sua prática educativa em virtude da dificuldade dos alunos com as atividades de escrita.

Por meio dos exemplos descritos é possível concluir que há uma fragilidade dos alunos da turma acolhedora do PE2 em relação à atividade de escrita, uma vez que os Professores em Formação confirmam em suas falas o fato de os alunos não escreverem, ou pelo menos não terem escrito, tão quanto as professoras em formação esperavam, a dificuldade dos alunos em relação à escrita é descrita no trecho *“a gente discutiu o gênero e viu que não tinha interesse nenhum dos alunos...na produção”* (Exemplo 16). O trecho também demonstra uma quebra de expectativa por parte do professor que não soube despertar o interesse dos alunos pela produção do gênero. Portanto, percebemos uma fragmentação entre o desejo de ensinar do professor e os interesses de aprendizagem dos alunos.

Outra questão que nos chama atenção é o fato de os alunos (PE2) não produzirem o gênero resenha, mas produzirem um texto, mesmo que mínimo, como demonstra o trecho: *“com o desenrolar das aulas a gente percebeu que essa parte da escrita do gênero alguns escreveram alguma coisa...”*, percebemos, portanto, que houve escrita, mas que por não ter alcançado o que foi prescrito pelos professores, a escrita não foi considerada. Nos levando a acreditar que, para o PE3, a escrita não é considerada como uma construção, como um processo, composto por etapas, mas sim um produto resultado de uma estrutura pré-estabelecida.

No que diz respeito ao PE3 os professores em Formação alegam ter tido dificuldades em executar as atividades de escrita e reescrita, quando por exemplo afirmam que tiveram *“poucas aulas então essa parte da reescrita da continuidade da ... do estudo do gênero a gente não conseguiu fazer...”* e *“quando a gente partiu para escrita, foi quando a gente ficou um pouco mais preocupado... que quebrou totalmente nossas expectativas (...) muitos não souberam fazer o meme... construir o meme”*, nos quais elas alegam não terem conseguido

concluir atividades de escrita e nem executar reescrita dos gêneros propostos na planificação dos PE. No entanto, sabemos que há gêneros que não estão voltados para a produção escolar, que são gêneros que favorecem e possibilitam aulas de leitura e análise linguística e não de escrita.

A recorrente dificuldade em executar atividades de ensino da escrita na educação básica pode evidenciar uma fragilidade dos alunos quanto à escrita, e à necessidade dos professores trabalharem bem mais a escrita como um processo do que como um produto, acabado em si mesmo, com finalidades específicas apenas para o ambiente educacional. Em muitos casos esta dificuldade ocorre como resultado do descompasso entre o que é prescrito pelas instituições de ensino, o que é planejado pelos professores e o universo sociocultural dos alunos. Muitos gêneros propostos para o trabalho com a escrita na educação básica não fazem parte do universo do aluno, são gêneros de prestígio social e que fazem parte da cultura letrada, mas são distantes da compreensão dos alunos. Fava (2014) afirma que “é preciso ter cuidado na escola, pois o que pode servir para uma determinada comunidade ou país necessariamente não serve para outra”.

No que diz respeito ao PE3, percebemos que sua produção no ambiente escolar não foi efetivada, porque o material digital *Meme* não é ensinado, mas sim um suporte para o ensino, por isso a escrita do *meme* não é possível, devido sua potencialidade apenas de transmissão de conteúdos e não de produção. Nesta direção, podemos dizer que há gêneros e materiais didáticos que estão voltados apenas para a leitura e outros para a escrita, como também há materiais os quais buscamos saber sobre um determinado assunto e outros que buscamos informação sobre eles.

O exemplo 16 demonstra a insatisfação dos Professores em Formação do PE2 em relação ao processo de produção escrita por parte dos alunos:

Exemplo 16:

PF2: É um pouco frustrante quando a gente...

PF3: [foi:: foi:: foi um pouc/ foi bem frustrante (risos) quando a gente... quando a gente viu, não é? Nessa aula a gente discutiu o gênero que que não tinha INTERESSE NENHUM dos alunos ... na produção... a gente pensou meu Deus do céu... vai ser todo um trabalho perdido, assim ... porque tudo que a gente tinha planejado, não é? E eles não... não tinha interesse, mas aí a gente tentou, não é? Mudar...replanejar isso, para sair outro resultado... e saiu... foi positivo a gente fez a discussão sobre o racismo, que é uma discussão pertinente e a gente conseguiu fazer alguma coisa, não é mesmo? O gênero comentário, por exemplo quando eles respondem essas questões, não é? A gente trabalhou com a charge também (inaudível) eu acho que no geral apesar

deles não terem... da gente não ter atingido o objetivo inicial, mas foi bem produtiva a experiência...

PF2: [e uma coisa interessante é que eu percebi que professor não pode fazer CORPO MOLE... em sala... ele tem de ser aquele aquela pessoa insistente... vamos fazer, você vai conseguir... chegue aqui, eu vou lhe ajudar... estar sempre com esse contato direto... uma coisa que nos ajudou muito, também, foi a turma ser pequena... só tinha dez alunos...

(Relato oral. Projeto de Ensino 2)

Por meio desse exemplo é possível perceber que os Professores em Formação 2 e 3 sinalizam o aluno como elemento problematizador das atividades de escrita, por exemplo quando afirmam que: “*não tinha INTERESSE NENHUM dos alunos ... na produção...*” e “*E eles não... não tinha interesse, mas aí a gente tentou...*”. Nestes dois excertos é possível perceber que o aluno se torna o culpado das atividades de escrita não terem ocorrido da maneira a qual o professor planejou. No entanto, os professores não levaram em consideração os níveis de letramento dos alunos, suas capacidades de leitura, compreensão e criação de textos escritos, como também seus conhecimentos de gramática e vocabulário.

Outro fator que pode ter gerado o desinteresse dos alunos pelas atividades de escrita é o fato dos Professores em Formação subestimarem suas potencialidades e os conhecerem superficialmente. O fato dos PF não conhecerem as turmas acolhedoras proporcionou planejamentos de atividades generalistas, ou seja, não pensaram no público e nos interesses destes públicos (que seriam os alunos das turmas acolhedoras do PE2).

Nesta perspectiva, podemos dizer que o ensino proposto pelo PE2 enfatiza a reprodução de um modelo e de estruturas, como por exemplo no momento em que a professora em formação 3 afirma que “*Inicialmente nossa ideia era... fazer com que eles assistissem o filme, a gente discutir sobre o filme, levar a estrutura do gênero resenha e aí eles escreverem... até se desse tempo faz/ é::: fazer uma reescrita do gênero...*”, revelando, por meio de sua fala, que a realização das aulas apresenta aspectos de um ensino tradicional. O ensino seria acabado em si mesmo, sem influência de fatores externos, com base na descrição estrutural (MORAES, 1997), na qual as estruturas dos gêneros são evidenciadas e ao término desse ensino, o aluno estaria apto a “reproduzir” ou, como afirma o PE2, *escrever o gênero resenha* tal qual foi ensinado.

Nesta direção, é possível compreender que os Professores em Formação responsáveis pelos PE2 e PE3 enfatizam em seus relatos orais a necessidade de adaptação e em diversos momentos de replanejarem ou ampliarem as Propostas de Ensino. Já a professora em

formação 1 no início de seu relato afirma “*Atingimos os objetivos e realizamos todas as etapas::: previstas*”, o que evidencia que mesmo os procedimentos de ensino e a forma de abordar os conteúdos sofrendo modificações, para melhor se adaptar à situação de ensino, os objetivos planejados foram alcançados e a situação de ensino foi realizada de maneira satisfatória para PF1.

Para os Professores em Formação 2 e 3 (PE2) replanejar é sinônimo de fracasso e desalinhamento à Proposta de Ensino planejado, já os PF4, 5 e 6 (PE3) encaram o processo de replanejar e ampliar o que já foi planejado com algo positivo e necessário para a eficácia do ensino. O relato, transcrito por meio do exemplo 16, demonstra um desânimo e uma frustração por parte dos PF2 e PF3 em relação a não terem conseguido executarem atividades de escrita e sobre a necessidade de replanejarem, como apresenta o trecho “*vai ser todo um trabalho perdido, assim ... porque tudo que a gente tinha planejado, não é?*”. Por meio desse trecho percebemos, mais uma vez, que há, por parte dos referidos Professores em Formação, uma extrema valorização ao produto acabado e não ao processo de construção e reconstrução das aulas, a fim de proporcionar a leitura e a escrita/reescrita.

Observamos, também, que PF3 associa o fato dos alunos não produzirem e a necessidade de replanejamento a um fracasso nas atividades planejadas e propostas a serem executadas. Este professor tem mentalidades voltadas para o paradigma tradicional, e pensa o ensino com algo fechado e acabado. Quando por exemplo PF2 afirma: “*é um pouco frustrante quando a gente...*”, neste sentido ressaltamos que a PF em formação não estar preparada para lidar com problemas inusitados, atividade típica do paradigma educacional emergente.

Em contrapartida, percebemos os professores responsáveis pelo PE3 como conscientes que o trabalho docente se constitui na prática, por meio das interações e que nem sempre o planejado será adequado para aquela turma ou para aquela atividade. Entendemos que eles são conscientes da necessidade de planejarem e observam o aluno como parte do processo educacional: “*a gente foi refazendo na prática... na prática... e as coisas foram acontecendo lá, a gente não sabia como ia acontecer mesmo... foi acontecendo lá e a gente foi modificando lá...*” e “*a gente vai levar uma coisa e nem sempre vai sair como a gente acha que vai sair e a gente vai ter que modificar de uma hora para outra...*”. O relato apresenta um ensino em constante processo de mudança e que busca uma interação por parte do aluno para a construção do conhecimento, evidenciando bem mais o processo do que o produto.

Os dados demonstram que os trabalhos realizados nos PE se distanciam dos trabalhos planejados, esta consideração é indicada por meio do trecho “*a gente foi replanejando*”, que apresenta uma necessidade de adaptação daquilo que foi planejado em virtude dos aspectos sócio-históricos e cognitivos dos alunos. O fator replanejamento revela também uma necessidade educacional emergente, na qual o ensino é reconhecido como mutável, aberto a novas possibilidades e em constante processo de reformulação, corroborando o que diz Moraes (1997).

Por meio dos exemplos 13, 14, 15 e 16, é possível perceber que mesmo adaptando, replanejando e ampliando as Propostas de Ensino planejadas, o trabalho executado pelos Professores em Formação responsáveis pelos PE 2 e 3, foi satisfatório. Os PF tiveram a oportunidade de proporcionar o ensino de gêneros textuais diversos e os alunos de manusearem materiais digitais que antes não haviam sido utilizados para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas acolhedoras.

No exemplo 16, as professoras em formação revelam que foi possível realizar por meio das aulas um trabalho com “*O gênero comentário, por exemplo quando eles respondem essas questões, não é? A gente trabalhou com a charge também (inaudível) eu acho que no geral apesar deles não terem... da gente não ter atingido o objetivo inicial, mas foi bem produtiva a experiência...*”, indicando que apesar de não terem trabalhado a escrita e reescrita do gênero escolar resenha, eles trabalharam o comentário (por meio de atividades de análise do filme) e a leitura por meio do material digital *Charge*. O trecho também demonstra que o objetivo inicial (planejado) não foi concretizado, mas outros objetivos e conteúdos foram evidenciados durante o processo de realização das aulas, satisfazendo, assim, a necessidade de ensino-aprendizagem da turma.

No que diz respeito ao PE3, observamos que os perfis dos professores (PF4, 5 e 6) é de profissionais que vão além do que é planejado, que replaneja com base no inesperado e encoraja os diálogos no ambiente educacional, como afirma Moraes (1997). O excerto 14 nos revela que os Professores em Formação do PE3 executaram atividades que foram além do planejado, ampliando a quantidade de aulas planejadas, como percebemos no trecho “*a gente teve que é::: construir outra aula pra discutir isso com eles o que não tava inicialmente nos nossos planos...*”. Nesse fragmento é possível compreender que houve uma ampliação dos objetivos iniciais propostos pelos Professores em Formação, uma vez que a proposta inicial não previa esse movimento de correção coletiva das atividades, enfatizando o conteúdo de análise linguística e de produção escrita (multimodal).

Os dados também nos apresentam uma preocupação dos professores em suprir as necessidades e dificuldades dos alunos, tais como no fragmento “*a gente ficou modificando muito... primeiro era só leitura, então a gente tinha planejado aula só para leitura e pronto... (risos) aí a gente teve que refazer outro plano pra inserir escrita... quando eles fizeram essa escrita que não saiu como a gente achava que ia sair, a gente teve que fazer outra para poder ajustar ao gênero que a gente estava pedindo*”. É possível perceber que de acordo com a necessidade dos alunos e com o nível de interação dos mesmos em relação ao conteúdo, as atividades eram planejadas, demonstrando uma valorização do aluno e uma preocupação com o ensino.

Os relatos dos Professores em Formação 4, 5 e 6 nos remetem à execução de aulas que vão além do planejado, que replaneja e refaz suas ações com base no inesperado, que se adequa à situação educacional, um ensino que vai além da simples transmissão de conhecimento, mas que busca a construção do conhecimento. O trecho “*a gente sentiu a necessidade de::: de ir além de só entregar os memes pra eles e eles analisarem...*” apresenta uma preocupação dos Professores em Formação com as necessidades do aluno, por envolver o aluno no processo interativo e produtivo, revelando, assim, uma concepção de ensino produtivo.

Por meio da análise dos PE2 e PE3 observamos que as atitudes dos PF de ambos os Projetos de Ensino diferem em certo ponto, pois para os PF 4, 5 e 6 o importante seria trabalhar habilidades diversas dos alunos, já para PF 2 e 3 é possível perceber a ênfase na concretização daquilo que foi planejado, desprestigiando aquilo que foi produzido pelos alunos. No entanto, em ambos os Projetos de Ensino percebemos o Professor em Formação como mediador das situações de ensino.

O excerto 16 revela um professor mediador das situações de aprendizagem, aquele que precisa guiar o aluno e motivá-lo em busca da aquisição do conhecimento, como podemos ver no trecho “*que professor não pode fazer CORPO MOLE... em sala... ele tem de ser aquele aquela pessoa insistente... vamos fazer, você vai conseguir... chegue aqui, eu vou lhe ajudar... estar sempre com esse contato direto...*”, ou seja, um professor que vai além de sua prática de transmitir conhecimento e o aluno de absorver, mas sim como aquele que adapta as situações de ensino a realidade de seu aluno, relampejando e mediando o processo educacional.

Ressaltamos, também, que os PE1 e PE3 também têm os professores como mediadores, o quê inserem as atividades de ensino dos PE no paradigma emergente, pois percebemos uma preocupação, por parte dos Professores em Formação, com o aluno, no

sentido de orientá-los na realização das atividades, de constituir interação e de proporcionar momentos de ensino motivadores. Por meio dos trechos a PF1: “*então nós conversamos um pouco sobre o que eles tinham... estudado... tinham aprendido*” (Exemplo 10) e PF4: “*pedimos que eles interagissem conosco pra ver se...se confirmavam aquelas análises que a gente estava fazendo de forma coletiva ou não, o que eles viram a mais...*” percebemos que as situações de ensino não estão centradas apenas no professor, mas são socialmente construídos por meio de interações diversas, valorizando as experiências do aluno.

Nesta direção, observamos uma evolução no que diz respeito ao perfil dos Professores em Formação, pois eles deixam de serem meros transmissores para serem orientadores, estimuladores, mediadores, levando os alunos a construir conceitos, valores, atitudes e habilidades. Ressaltamos, também, que, mesmo diante da resistência há mudanças, os PF valorizaram o trabalho executado e conseguiram redesenhar o sentido do ensino, que vai além da exposição de conteúdos, mas que está associada a aspectos sociais e culturais da vida do aluno, aproximando o aluno de temáticas recentes e possibilitando uma interação com o cotidiano.

Ao analisarmos os relatos orais dos PF é possível perceber uma ênfase na temática, o que fica evidente quando PF3 afirma que “*Mudar...replanejar isso, para sair outro resultado... e saiu... foi positivo a gente fez a discussão sobre o racismo, que é uma discussão pertinente e a gente conseguiu fazer alguma coisa, não é mesmo?*” e PF5 afirma que “*Aí a gente levou esses memes, pensou em um tipo de temática que poderia chamar a atenção deles*”, evidenciando, mais uma vez, o contexto social e histórico do aluno, a fim de que esse interaja e que se constitua no ensino produtivo. Percebemos que nas aulas realizadas a temática norteou a escolha das atividades que foram replanejadas em virtude das necessidades da turma, ou seja, as professoras recorreram às atividades anteriores para reelaborarem seus objetivos de ensino. Outro fator predominante nos PE 2 e 3 é que todos os conteúdos sejam eles de leitura, produção ou análise linguística, são suscitados a partir da temática e de um material digital, atitude que é revelada desde o planejamento das aulas até sua execução.

Observamos que a função assumida pela mídia digital foi de suma importância para as atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, no entanto o papel assumido pelos digitais poderia ter sido assumido por um material analógico sem danos ao processo e sem comprometer a aquisição e acomodação dos conhecimentos gerados pela situação de ensino. Essa afirmativa nos faz refletir sobre a utilidade do material digital em aulas de Língua Materna, pois em muitos casos os professores planejam aulas com materiais digitais,

mas suas ações estão baseadas em um ensino descritivo ou estruturalista, no qual o processo não é valorizado.

Nas situações de ensino realizadas na educação básica percebemos o material digital como um recurso didático que ocasionou poucas interferências no ensino. Esta perspectiva corrobora o que Rafael (2017) afirma sobre a coexistência de novas e velhas práticas educacionais no ambiente de sala de aula, de modo que a mera presença das tecnologias e recursos digitais, neste ambiente, não garante a eficácia do ensino, mas propiciam uma relação de complementaridade e de acomodação entre o conhecimento e as práticas escolares e digitais.

Por meio da análise das atividades realizadas pelos Professores em Formação, é possível constatar que nem sempre o que é planejado é o que realmente encaminha a atividade docente, confirmando que os professores refazem suas aulas a partir das necessidades dos alunos e da prática efetiva de sala de aula. O que nos revela que algumas ações, apesar de não contempladas na planificação, podem acontecer nas aulas, evidenciando que o trabalho de ensino só é realmente constituído durante seu processo de execução.

Para tanto, compreendemos que mesmo estando em situação de supervisão, na qual eram orientados a utilizarem e potencializarem didaticamente o material digital em situações de ensino na educação básica, os Professores em Formação ainda demonstram um apego ao ensino de aspectos descritivos e estruturais, atribuindo velhas funções a novos materiais digitais. O que ocasiona a não exploração das potencialidades didáticas dos materiais digitais utilizados nas Propostas de Ensino, como veremos na subseção a seguir.

3.2.2 Utilização de materiais digitais como recurso didático nas atividades de ensino

No processo de realização dos Projetos de Ensino temos o material digital como recurso didático, como método motivacional ao ensino de língua, como meio de integração ao mundo digital. Para tanto, os excertos que seguem apresentam as diversas funções assumidas pelos materiais digitais em aulas executadas na educação básica pelos Professores em Formação do curso de extensão.

Os exemplos 17 e 18 transcritos dos relatos da professora em formação demonstram como os recursos digitais foram utilizados nas aulas executadas pela PF1.

Exemplo 17:

PF1: É::: a...a...a...a minha::: digamos assim a... *motivação para... Stop Moche tem a ver com::: como objetivo porque eu procurei este curso... não é?... Em buscar alternativas... de trazer a tecnologia para o ensino... de língua portuguesa... não é?...eu ...eu... enquanto orientadora de professores... não é?... para::: fazer planejamentos... pra tomar decisões em relação à condução do conteúdo... então a minha motivação foi essa, e assim, embora eu não tenha um suporte teórico para citar aqui, mas eu já fiz muitas leituras nesse sentido de... de... TRAZER a tecnologia para sala de aula como uma alternativa de motivação e de ensino também... da utilização do próprio material com esse fim pedagógico...não é?... digamos assim... que é aquele que vai conduzir a apreensão dos conteúdos, mas utilizando algo que é parte do dia a dia deles::: então eu... não tenho assim agora ... pra citar qual foi o suporte teórico para te dizer, mas também inúmeras leituras... que eu venho fazendo em busca de trazer é...o::: elemento::: virtual... o elemento tecnológico para dinamizar as aulas... pra gerar interesse ... pelos conteúdos de língua portuguesa que nós estabelecemos, não é?*

Pesquisadora: [embora a ênfase seja muito mais na tecnologia em si, que é fotografar e fazer o *Stop Moche* ... não é? Do quê o conteúdo de língua portuguesa....

PF1: [é::: é::: não resta dúvida que isso parece ser o elemento motivador ... não é?... e::: e deixa-os muito maIS ligados na forma de fazer ... não é? ... embora nós compreendamos que eles precisaram::: desenvolver uma linha de pensamento naquela história... não é?... que é um enredo... teve aquele...toda aquela estrutura narrativa que nós... no momento trabalhamos com os alunos...

(Relato oral. Projeto de Ensino 1)

Exemplo 18:

PF1: Todo o trabalho que... que::: eu desenvolvi foi visando justamente isso... é...é... não importava::: a... eu tive que trabalhar com uma sala de aula emprestada, porque eu não tenho sala de aula... e não me importava o conteúdo de língua portuguesa que eles estavam trabalhando o mais importante para mim era levar o recuso e mostrar uma utilização didática para ele, não é?

(Relato oral. Projeto de Ensino 1)

No exemplo 17, a PF1 afirma “*TRAZER a tecnologia para sala de aula como uma alternativa de motivação e de ensino também... da utilização do próprio material com esse fim pedagógico...não é?... digamos assim... que é aquele que vai conduzir a apreensão dos conteúdos, mas utilizando algo que é parte do dia a dia deles*”. Por meio desse excerto a PF1 afirma que o digital é utilizado como motivador e condutor das situações de ensino, assumindo, assim, utilidades pedagógicas. Portanto, podemos afirmar que esta utilidade pedagógica da mídia digital, descrita pela professora, afasta-se da perspectiva estabelecida pelo curso, que é ter o material digital a serviço do ensino de língua e não com um fim em si mesmo.

O exemplo 18 evidencia, também, o afastamento do trabalho realizado pela PF1 do ensino de Língua Materna e ressalta uma preocupação recorrente da professora em trazer a tecnologia para a sala de aula independente da situação de ensino: “*não me importava o conteúdo de língua portuguesa que eles estavam trabalhando o mais importante para mim era levar o recuso e mostrar uma utilização didática para ele*”. Ou seja, há uma preocupação da professora em formação em inserir a mídia no ambiente educacional, o digital passa a assumir funções de conteúdo a ser ensinado e de articulador das práticas pedagógicas, tornando o Ensino de Língua algo secundário a este processo. Os trechos demonstram que a ênfase passa do ensino de língua, que é o objetivo principal da situação de ensino e conteúdo central da planificação do PE1, para a utilização do recurso digital, supervalorizando-o no ambiente educacional.

Nesta perspectiva, podemos dizer que há uma cisão entre a proposta do curso que é articular Projetos de Ensino de Língua Portuguesa mediados por materiais didáticos digitais, e as atividades executadas pela PF1. No entanto, salientamos que as afirmações anteriores não estão condicionadas a um juízo de valores, pois a professora afasta-se da proposta do curso, mas as aulas executadas por ela, na educação básica, aproximam os alunos de uma perspectiva do letramento digital, possibilitando-os criar textos multimidiáticos, ou seja, utilizando imagens, sons e vídeos.

Portanto, podemos afirmar que a PF1 no processo de planificação de suas aulas assume uma postura que visa a equiparação entre os conhecimentos pedagógicos, o conteúdo de Língua Portuguesa programado para o 6º ano do ensino fundamental e a utilização do material digital. Já as aulas realizadas, segundo relato de PF1, afastam-se da perspectiva do CPCT (ver seção 1.3, gráfico 1, desta dissertação), e passa a valorizar a utilização e produção do material digital, tornando-o também conteúdo a ser ensinado nas aulas, ou seja, o digital passou a ser o conteúdo das aulas, o articulador do contexto de ensino e o material didático. Nesta direção, cabe-nos dizer que o conteúdo e as práticas pedagógicas devem ser prioridades no ensino, eles devem ser objetos centrais no processo de ensino, para daí sabermos se utilizaremos um material digital (*Blog*, vídeos ou *memes*...) ou um analógico (caneta, papel...) para a realização das atividades.

No exemplo 17, observamos uma necessidade da professora em formação em motivar os alunos na produção do material digital, havendo, assim, uma preocupação, por parte de PF1, com o modo de fazer, com a capacidade dos alunos produzirem o material digital, como é evidenciado no trecho “*deixa-os muito mais ligados na forma de fazer*”. Ou

seja, a professora em formação executa atividades de ensino que se afastam da perspectiva do curso, mas que se aproximam do letramento digital e por conseguinte corrobora a ideia de Fava (2014), na qual ele afirma que os métodos de ensino utilizados nas instituições deveriam propiciar aos alunos a possibilidade de ler, produzir e avaliar vídeos da mesma forma como lemos, analisamos textos ou apresentações estática. No entanto, salientamos que o modo ao qual a atividade foi executada não foi explicitado pela PF1, nos privando de maiores detalhes sobre a interação dos alunos com o conteúdo e as mídias digitais.

Neste caso o digital passa a assumir posições de destaque no ensino, algo que é bastante significativo na fala da professora e que estar relacionado com as motivações dela em participar do curso, uma vez que o curso visa a inserção e utilização de materiais digitais em Propostas de Ensino. Percebemos que as aulas realizadas apresentam traços que oscilam entre o ensino tradicional e o emergente, oscilação que pode estar relacionada com a formação acadêmica tradicional a qual a professora teve durante sua vida acadêmica.

Nas aulas do PE1, o digital adentra ao processo de realização da situação e ensino, para suprir uma necessidade de aprendizagem da própria professora em formação. Observamos isso por meio do trecho *“motivação para... Stop Moche tem a ver com::: como objetivo porque eu procurei este curso... não é?... Em buscar alternativas... de trazer a tecnologia para o ensino... de língua portuguesa”*. Ou seja, há uma necessidade da professora, que provavelmente teve uma formação voltada para um ensino descritivo e estruturalista (perspectiva de ensino utilizada em muitas universidades no final da década de 80), em compreender e apreender os aspectos que circundam a inserção do digital e da tecnologia em aulas de língua. Esta constatação é perceptível quando analisamos as aulas planejadas, que tendem a um ensino produtivo e voltado para o que o curso de extensão propunha (ver seção 2.2. dessa dissertação), e posteriormente analisamos as concepções da PF1 sobre o trabalho realizado, que tem aspectos de um ensino tradicional, de valorização da estrutura e no resultado final que seria a produção do material digital.

A PF1 procurou o curso com o intuito de desenvolver competências tecnológicas, a fim de levar o letramento digital ao seu campo de trabalho, ou seja, ela sentiu a necessidade de ampliar seus conhecimentos no que diz respeito as habilidades tecnológicas, pois o professor ao integrar materiais digitais nas suas práticas de ensino ele precisa dominar novas habilidades que vão além das puramente pedagógicas. A professora demonstra em sua fala ter recebido pouco ou nenhum treinamento quanto ao uso das novas tecnologias para o ensino, portanto, sentiu a necessidade de procurar o curso de extensão, a fim de suprir essa

necessidade. E, por meio do curso, ela encontrou uma forma de executar atividades com mídias digitais nas quais ela ajuda os alunos a desenvolverem o letramento digital e ao mesmo tempo ela, PF1, desenvolve competências tecnológicas pessoais, ou seja, seu próprio letramento digital.

O PE1 foi analisado separadamente da perspectiva de ensino do PE2 e PF3, pois ele apresenta atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de produção de materiais digitais e do letramento digital, já os PE2 e PE3 apresenta uma perspectiva voltada para o CPCT, ou seja, conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos associados, a fim de garantir um ensino eficaz da Língua Portuguesa. No entanto, salientamos que por analisarmos os relatos, concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre o processo de execução das aulas muito do que foi realmente realizado se perde na hora de ser narrado, pois os PF tendem a relatar e a minimizar suas ações em virtude do tempo resumido de exposição oral (durante os seminários do curso de extensão), como também sofrem influências diretas das concepções teóricas e metodológicas adotadas pelos Professores em Formação.

Os exemplos 19 e 20 refletem sobre o trabalho realizado pelos Professores em Formação responsáveis pelo PE2 e PE3 e apresentam as dificuldades, narradas pelos PF, durante a realização de aulas que utilizam o material digital como um recurso didático. O exemplo 19 expõe o relato do PE2 e o exemplo 20, o relato do PE3:

Exemplo 19:

PF2: E a gente começou a perguntar aos alunos se ele/ se eles tinham acesso às redes sociais, se tinha computador em casa... é::: o que eles faziam no tempo vago... pra reconhecer o mundo deles... e a gente perguntou se eles sabiam o que era um *Blog*... sabia do *Blog*... porque o objetivo inicial era criar um *Blog* e pra que::: servisse de suporte para essas produções textuais... e aí os alunos disseram para a gente que não conheciam um *Blog* e que nunca tinham entrado e acessado um *Blog*... então foi quando eu eu... PF3 e as meninas nos deparamos com a seguinte situação... se a gente quer criar um *Blog* a gente tem de mostrar a eles como funciona um *Blog* e isso demandaria também um pouco mais de tempo...

(Relato oral. Projeto de Ensino 2)

Exemplo 20:

PF5: A gente inicialmente tinha pensado em levar... levar o aplicativo... que seria o aplicativo... mas a escola não possibilitou o uso dessas tecnologias ainda porque não funciona internet ... então...

PF4: [apesar deles disponibilizarem o::: notebook... cada aluno tem um netebook na sala guardadinho... só que fica

um pouco impossibilitado de... por conta... do difícil, difícil, difícil mesmo acesso à internet... aí é mesmo que nada ...

PF5: [a internet não funciona... tem o ...o... computador ... mas não tem internet... então a gente não conseguiu levar esse trabalho com o aplicativo... mas pra não interromper a produção a gente pensou em usarmos o papel mesmo.... (...) por isso a gente repensou e pediu para que eles criassem a partir da crônica e com os desenhos... não importava a qualidade do desenho ... eles comentaram ‘não sei desenhar’... mas a gente disse que o importante é o que vocês vão sintetizar no *meme*... a gente fez assim...

(Relato oral. Projeto de Ensino 3)

Ambos os exemplos indicam mudança de planos e possíveis replanejamentos das atividades planejadas. A primeira mudança ocorreu pelo fato dos alunos não terem conhecimentos tecnológicos do material digital utilizado na aula e a segunda por falta de recursos da escola em que as aulas ocorreram. Os exemplos demonstram posicionamentos distintos: o primeiro de abandonar a atividade planejada com os recursos previamente selecionados e planejar novas aulas com utilização de outros recursos, que não demandassem tempo, pois a maior preocupação dos PE responsáveis pelo PE2 seria adaptar a atividade ao tempo determinado; o segundo posicionamento diz respeito a reestruturar a atividade de acordo com a realidade socioeconômica da escola, embora não conseguissem trabalhar com aquele recurso digital, que no caso seria o aplicativo para a produção do *meme*, os Professores em Formação responsáveis pelo PE3 não abandonaram a proposta de produção, mas viabilizaram a produção do *Meme* por meio do desenho em folhas de papel.

As aulas planejadas pelas Professoras em Formação do PE2 tinham como objetivo planejado o ensino da escrita e sua posterior publicação em um *blog* que seria criado pela turma com o objetivo de abrigar esses textos (ver quadro 3), no entanto “*os alunos disseram para a gente que não conheciam um Blog e que nunca tinham entrado e acessado um Blog...*”. O trecho evidencia uma desestabilização entre o PE2 planejado e à necessidade de readaptação do ensino a esta nova situação educacional. O fato proporcionou a necessidade de um novo planejamento, ocasionando novos objetivos e conteúdos a serem ensinados, como também a utilização de novas mídias como recursos didáticos. O trecho acima citado também evidencia a necessidade do professor em adaptar suas aulas de acordo com a turma, planejando e executando aulas que estejam de acordo com os conhecimentos dos alunos.

A necessidade de planejar, replanejar, mudar na hora que está sendo ministrada a aula é algo comum e constante nas relações cotidianas do ambiente escolar. Replanejar com base no inesperado ou daquilo que não deu certo proporciona um crescimento nas situações

de ensino e aprendizagem. Para o professor é a oportunidade de aprender com aquilo que não deu certo ou não foi possível realizar e para o aluno é um ganho em termos de conhecimento.

O exemplo 20 sinaliza que as aulas planejadas com o uso do aplicativo para a produção do *Meme* também não foram realizadas, pois “*a escola não possibilitou o uso dessas tecnologias ainda, porque não funciona internet*”. O excerto representa uma realidade de muitas escolas brasileiras nas quais os recursos e suportes digitais chegam à escola, mas não são manuseados, como apresenta PF4: “*apesar deles disponibilizarem o::: notebook... cada aluno tem um netebook na sala guardadinho...*”, o digital ainda não chegou às mãos do nosso aluno, o que demonstra a estranheza dos alunos quanto ao trabalho com materiais didáticos digitais. As escolas mantêm bibliotecas analógicas e digitais fechadas por falta de manutenção ou de funcionários capacitados para atuarem neste ambiente, privando os alunos de desenvolverem habilidades e adquirirem conhecimentos básicos.

O trecho “*a gente não conseguiu levar esse trabalho com o aplicativo... mas pra não interromper a produção a gente pensou em usarmos o papel mesmo.... (...) por isso a gente repensou e pediu para que eles criassem a partir da crônica e com os desenhos*” revela a necessidade de replanejar as atividades em virtude da não adaptação da escola ao mundo globalizado, às inovações tecnológicas, proporcionando uma proximidade dos recursos que seriam possíveis de serem usados naquele momento, para aquela escola. No entanto, quando as escolas privam o aluno de ter acesso a internet e a equipamentos digitais, elas tiram o direito do educando de pesquisar e de se comunicar em tempo real, como também deixam de oferecer oportunidades importantes para o futuro do estudante e o desenvolvimento da escola. Muitos alunos de escolas públicas brasileiras não têm acesso a *internet* ou aparelhos digitais no seu domicílio, portanto, a escola seria o lugar a qual estes alunos teriam acesso *on-line* para pesquisar, publicar, desenvolver projetos e se comunicarem pela *web*.

A viabilização de atividades com materiais digitais no ambiente na educação básica muitas vezes esbarra nas dificuldades socioeconômicas da escola, pois muitas escolas apesar de serem atendidas por programas governamentais não têm acesso satisfatório à internet, ou há uma burocracia excessiva para que esse acesso seja concedido. Neste sentido, o professor precisa adaptar suas aulas a esta realidade, em muitos casos até renunciando ao uso do digital. Neste contexto, o professor passa a ter função de aproximar suas aulas da realidade do aluno, garantindo a este a progressão e o acesso ao conhecimento de maneira salutar e compatível com a realidade da escola, mas os alunos perdem em termos de acesso ao mundo digital e o

professor, por mais inovador e produtivo que seja, encontra-se limitado por falta de instrumentos adequados nas escolas.

Para finalizar a seção de análise citamos o exemplo 21, no qual temos duas falas bastante relevantes de uma das professoras em formação, sinalizando a utilidade do material digital em aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Vejamos:

Exemplo 21:

PF2 – O material digital é um recurso que::: pode ser utilizado como recurso didático na sala de aula... ele é um recurso complementar... ele não substitui uma aula... ele não substitui um professor... é::: e ele está como uma ferramenta que favorece e amplia as possibilidades de aprendizagem e também as possibilidades de ensino...

PF3- [que auxilia no fazer docente... não é que o material digital vai fazer tudo pelo professor não... depende muito de como o professor vai mediar a relação do material digital com a relação da turma ... não adianta ter o material digital... mas não saber como trabalhar...

(Entrevista oral. Projeto de Ensino 2)

O excerto “*O material digital é um recurso que::: pode ser utilizado como recurso didático na sala de aula... ele é um recurso complementar... ele não substitui uma aula... ele não substitui um professor...*” nos revela que a professora em formação (PF2), tem ciência de que o material digital adentra a sala de aula não como único transmissor de conteúdos, mas como um mediador na aquisição do conhecimento. Concebe-o como um recurso didático, um material complementar na transmissão e assimilação dos conhecimentos, por parte do professor e dos alunos.

Os dados apresentam, também, o material digital como uma “*ferramenta que favorece e amplia as possibilidades de aprendizagem e também as possibilidades de ensino*”, ou seja, um subsídio, um apoio, corroborando a posição de Rojo (2013). Nesta perspectiva, temos o Material Digital como facilitador da atividade docente e suporte ao professor nas diversas situações de ensino, como afirma PF3 “*auxilia no fazer docente... não é que o material digital vai fazer tudo pelo professor não... depende muito de como o professor vai mediar a relação do material digital com a relação da turma ... não adianta ter o material digital... mas não saber como trabalhar...*”. Ou seja, um recurso que media as atividades de sala, proporcionando maior interação entre as partes do processo de ensino.

Para tanto, é possível compreender que para que o ensino de Língua Materna ocorra há necessidade de adaptar o material digital à situação de ensino, tendo este como um recurso a serviço do professor e da situação de aquisição do conhecimento e não como ponto central

ou conteúdo a ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. O digital precisa adentrar nas aulas de Língua Portuguesa não como um fim em si mesmo, mas como um recurso a serviço da situação de ensino.

Ao analisarmos as aproximações e distanciamentos entre o que foi planejado e o que foi realizado, verificamos que o trabalho docente é composto de duas fases bastante distintas, mas que se entrecruzam e dialogam entre si. Os relatos orais dos PF nos revelam, também, que o trabalho de planificação, por sofrer influências da formação acadêmica dos professores e da proposta do curso de extensão, apresenta objetivos e conteúdos mais voltados para uma concepção inovadora, emergente e alinhada com o uso de materiais digitais. Já as aulas planejadas, por apresentarem características descritivas, valorização da estrutura e ênfase no produto final, apresentam traços de um ensino que tende ao paradigma tradicional.

Nesta perspectiva, percebemos que o uso do material digital em aulas de Língua Materna não é um fator determinante para termos um ensino produtivo, voltado para interação e alinhado com o mundo globalizado. As propostas analisadas evidenciam que as funções assumidas pelo digital nas aulas planejadas, mas principalmente nas situações de ensino realizadas, poderiam (e no caso do PE3 foi) ser substituídas por uma atividade com uma mídia analógica, como por exemplo, o livro, o papel e o lápis. A substituição não afetaria a progressão da situação de ensino e não privaria o aluno no processo de aquisição do conhecimento, mas impossibilita a aquisição de habilidades voltadas ao mundo digital.

No entanto, como a proposta do curso de extensão era inserir e atribuir funções didático-pedagógicas ao material digital, os Projetos de Ensino pesquisados evidenciaram o uso do recurso digital, tanto nas aulas planejadas quanto nas executadas. Todavia, tais atividades de inserção do material digital nas aulas de Língua Materna demonstraram algumas fragilidades, como por exemplo, na formação acadêmica dos professores pesquisados, na situação socioeconômica das escolas nas quais as aulas foram executadas, e dos alunos, que, apesar de serem nativos digitais, desconhecem e apresentam dificuldades de manuseio de materiais e recursos digitais básicos, como o *Blog* e *memes*.

No que diz respeito à fragilidade na formação acadêmica dos professores, os dados evidenciam que a maioria deles buscam o curso de extensão para conhecer mais sobre como utilizar e como atribuir uma utilidade pedagógica ao material digital. Como também para suprir necessidades pessoais em relação ao letramento digital e o desenvolvimento de habilidades de uso de ferramentas digitais.

A fragilidade também é evidenciada na fala de professores que ainda estão em formação, como no exemplo 08, PF2 afirma “*eu sempre ficava imaginando tecnologia na sala de aula a::: jogos... a:::facebook... sabe? nesse sentido...e eu percebi que vou trazer de lá não necessariamente um facebook na sala de aula... mas trazer algo de lá que aborda o conteúdo em sala de aula... acho que isso... assim... ficou muito claro pra mim na questão de ação docente mesmo*”. Significa que mesmo estando em formação, os professores não são preparados para utilizarem pedagogicamente os materiais e recursos digitais. Por esse motivo os Professores em Formação buscam o curso de extensão para suprirem a lacuna deixada (em alguns casos) pela formação acadêmica.

Outro fator de desalinhamento entre as aulas planejadas e as executadas são as situações socioeconômicas das escolas as quais as aulas foram realizadas, pois são escolas da educação básica e da rede pública, muitas delas contempladas por programas governamentais que deveriam garantir a inclusão do aluno ao mundo digital. No entanto, observamos, na prática, que essa inclusão ainda não ocorre de maneira satisfatória e que o professor precisa adequar suas atividades, ou muitas vezes abandonar uma atividade com materiais digitais, por falta ou carência de recursos suficientes para aquela atividade, privando o aluno de atividades mais produtivas e de inserção ao mundo digital.

Percebemos, portanto, que nos casos analisados a mídia digital foi utilizada e assumiu a função de material ou recurso didático digital utilizado para o ensino de Língua Materna. Esse fato nos revela que novas e velhas práticas podem sim coexistir no ambiente de sala de aula, mesmo em propostas com aspectos tradicionais o digital pode sim adentrar como um material didático; no entanto, a mera presença do digital nas Propostas de Ensino não garante a eficácia e nem as condições necessárias para que o ensino ocorra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no campo da Linguística Aplicada, tendo como objeto de pesquisa o ensino de língua mediado por materiais digitais, esta pesquisa pretendeu investigar o que foi planejado e o que foi relatado, por Professores em Formação, sobre o processo de realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa mediado por materiais didáticos digitais, na educação básica. A pesquisa foi norteada a partir paradigmas educacionais tradicionais e emergentes, nos quais o ensino de língua, em suas diversas concepções, está inserido.

Para responder a esta pergunta tivemos como objetivo geral *investigar o processo de elaboração e os relatos sobre a execução de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa que utilizaram Materiais Digitais*. Para alcançar este objetivo foram analisados três Projetos de Ensino (PE), planejadas por Professores em Formação durante o curso de extensão “Utilização de materiais didáticos digitais em Projetos de Ensino”; relatos transcritos a partir de quatro seminários apresentados durante o curso; e uma entrevista semiestruturada realizada pelos referidos professores após a execução das aulas.

O caminho para responder à questão de pesquisa e atingir o objetivo geral foi traçado por meio de três objetivos específicos, são eles: (1) Identificar os componentes básicos do ensino de língua que nortearam o processo de planificação de Projetos de Ensino; (2) Descrever as concepções e pontos de vista dos Professores em Formação sobre o processo de realização de Projetos de Ensino; e (3) Verificar as aproximações e distanciamentos ocorridos entre o processo de planificação e as narrativas sobre a realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa.

Para analisar o trabalho planejado por Professores em Formação, reconhecemos em planos de aulas, os objetivos, conteúdos e materiais digitais que norteavam estes planos. Por meio desse processo foi possível identificar que os objetivos e conteúdos planejados voltam-se para uma perspectiva de ensino produtivo, na qual há valorização de atividades interativas, afastando-se de atividades de memorização, decodificação e descrição de estruturas, proporcionando um ensino com características da educação emergente, que visa o uso do digital como recursos didáticos para o ensino de Língua Materna.

Os objetivos e conteúdos propostos pelos PE analisados também provocam uma aproximação dos alunos com o mundo a conhecer e com os processos de globalização. Os objetivos e conteúdos propiciaram o uso de materiais digitais nas atividades planejadas, cabendo a estes o papel de nortear atividade pedagógica, auxiliar a aquisição de

conhecimentos e serem a base na exposição dos conteúdos de Língua Materna. Para tanto, é perceptível que, associado aos objetivos e conteúdos de Língua Portuguesa, o material digital adentra no planejamento do professor e assume funções primordiais, contribuindo de forma direta ou indireta para o ensino de Língua na educação básica, associando o ensino tradicional a novas práticas digitais e provocando uma acomodação entre novas e velhas práticas de ensino.

Percebemos que os objetivos traçados para os PE vão além da simples aquisição de conhecimentos, eles abordam e buscam resoluções para situações complexas do dia a dia do aluno. As atividades de ensino planejadas não se limitam apenas aos conteúdos conceituais, mas também conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais, diversificando as atividades para a educação básica e aproximando, cada vez mais, as Propostas de Ensino ao mundo contemporâneo. Neste contexto, temos nas Propostas de Ensino os materiais digitais que subsidiam o processo de escolha, organização, disponibilização e distribuição dos conteúdos planejados.

Os materiais digitais que compõem as aulas planejadas são inseridos nas propostas para apoiar ou até mesmo substituir os materiais analógicos antes usados como recursos ou materiais didáticos no ensino. Para tanto, é possível percebermos que há uma acomodação, nos Projetos de Ensino analisados, entre o ensino de bases tradicionais e as mídias digitais que adentram as Propostas de Atividades e assumem uma potencialidade didática. As novas tecnologias e mídias digitais além de assumirem, nas Propostas de Ensino, potencialidades de materiais didáticos digitais atuam como facilitadoras e auxiliam a superação de métodos/procedimentos conservadores, inserindo as aulas planejadas no paradigma emergente de ensino.

Observamos, também, que a transformação de paradigma e a inserção dos materiais digitais proporcionaram um redirecionamento dos elementos do ensino, não temos mais o professor como cerne do processo educacional, como detentor do saber, mas sim o aluno e as necessidades do mundo moderno. O professor não é aquele que apenas transmite conteúdos e que dirige sua aula com base no tradicional e em estruturas fechadas. Entendemos, ao analisar o trabalho planejado e posteriormente os relatos sobre as atividades realizadas, que o professor necessita está em constante processo de interação com o mundo, dominar o uso das novas tecnologias e mídias digitais, promovendo aulas participativas, interativas e desafiantes, pois isso é o que mantém o aluno envolvido no processo educacional.

Os resultados do segundo objetivo desta pesquisa foram evidenciados por meio da descrição das atividades e materiais digitais que compuseram o processo de execução das aulas. A descrição nos revela que as atividades realizadas em sala sofrem diversas alterações no processo de sua execução, evidenciando, assim, um distanciamento entre aquilo que é planejado e o que é realizado.

Ao analisarmos os PE executados observamos que o trabalho realizado pelos Professores em Formação dependia das prescrições das instituições de ensino, como também do trabalho planejado. A partir das prescrições e das planificações os professores puderam reorganizar as atividades de ensino visando as necessidades educacionais dos alunos.

Percebemos, por meio das concepções e pontos de vista do PF, que os PE realizados são consequência das transformações feitas pelos Professores em Formação a partir dos projetos planejados, ou seja, os PF adaptaram os objetivos e conteúdos as necessidades sociais, econômicas, culturais e cognitivas dos alunos. Portanto, essas adaptações corroboram a ideia de que o trabalho docente só se constitui verdadeiramente durante seu processo de realização, mas que o processo de planificação é essencial para a execução das aulas.

Os dados demonstram que apesar de termos Projetos de Ensino pautados no paradigma emergente e utilizarem materiais digitais, as situações de ensino realizadas, segundo relatos dos PF, se aproximam, em certas ocasiões, do ensino tradicional, no qual há uma valorização do ensino de estruturas e prescrição. Para tanto, as atividades executadas a partir dos componentes básicos do ensino oscilam entre a concepção tradicional e a emergente, tendo uma preponderância de aspectos tradicionais.

Nos PE analisados vemos uma planificação voltada para a interação, para o uso de materiais digitais e o desenvolvimento de competências diversas, já os PE realizados, apesar de utilizarem os materiais digitais, estão voltados para um ensino ocorrido por meio da transmissão de conhecimentos, que em muitos momentos não estabelecem ligações com a realidade e tem como foco a memorização dos conteúdos. Assim, a análise dos PE nos revelou que nem sempre o que está planejado é o que encaminha as atividades a serem executadas em aulas, como também algumas ações, apesar de não terem sido planejadas, podem acontecer nas aulas.

Ao analisarmos os três Projetos de Ensino verificamos que há aproximações e distanciamentos entre as aulas planejadas e as narrativas, realizadas pelos PF, sobre a realização de Projetos de Ensino de Língua Portuguesa, como propõe o objetivo específico três. Neste sentido, os resultados demonstram que os Professores em Formação enfatizaram

no processo de planificação de aulas o trabalho com a leitura e a produção de textos, e na realização das aulas a ênfase estar nas aulas de oralidade, leitura, e quando possível de ser realizado, de escrita, tendo a escrita como consequência das atividades de oralidade e leitura.

Os dados também demonstram que a predominância de atividades de oralidade e leitura ocorre em virtude dos alunos das turmas acolhedoras terem apresentado dificuldades em relação a produção escrita. No entanto, a “culpa” da não produção dos gêneros não é apenas dos alunos, mas sim de todo o processo educacional, pois os professores conhecem superficialmente os alunos das turmas acolhedoras e subestimam suas potencialidades; os objetivos, conteúdos e materiais didáticos não estão adaptados as necessidades dos alunos; as atividades não estão abertas ao inesperado, a mudanças e adaptações, como também aos diversos ritmos de aprendizagens dos alunos; e os alunos, em muitos casos, não são letrados e não participam das práticas letradas solicitadas pela educação escolar. Por fim, temos atividades de reescrita muitas vezes baseadas em erros, problemas e limitações, reprimindo, assim, a criatividade do aluno e limitando as possibilidades de aprendizagem.

Os relatos orais dos PF evidenciaram que os materiais digitais assumem, no ambiente educacional, concepções diversas, desde norteador das atividades docentes a recurso de apoio ao ensino. No entanto, observamos nas propostas analisadas que os materiais digitais precisam estarem bem articulados com os objetivos e conteúdos de ensino, como também, terem um planejamento quanto ao uso destes materiais, pois a simples inserção, sem fundamentação, levará as aulas ao fracasso e as situações de ensino não serão concretizadas.

A má utilização das tecnologias e mídias digitais no ambiente educacional leva ao sucateamento e a limitação das possibilidades de uso no ambiente escolar, como ocorreu com a escola acolhedora do PE3. Ou seja, a falta de objetivos, metas e resultados consistente e empenhados com o ensino-aprendizagem dos alunos leva ao fechamento dos laboratórios de informática, ao sucateamento dos computadores, a não utilização dos *Tablets* e ao não fornecimento de *internet* para o uso nas aulas pelos alunos. Por meio da análise das Propostas de Ensino é possível perceber que está ocorrendo com o material digital algo que ocorreu anos atrás com as bibliotecas analógicas e laboratórios, que até hoje estão fechados em muitas escolas públicas.

Após tais constatações é possível afirmar que os docentes e as escolas estão evoluindo lentamente no que diz respeito aos usos do digital no ensino, mas que estas evoluções ainda não acompanham as necessidades do mundo globalizado, interativo e participativo, ou seja, não estão, ainda, em consonância com as propostas do paradigma

educacional emergente. As escolas (acolhedoras) precisam evoluir para a consolidação de ambientes criativos e propícios a aprendizagem, que apreciem as diferenças culturais e as desigualdades econômicas, valorizando as diferenças concretas que surgem no dia a dia do espaço escolar.

No que diz respeito as Propostas de Ensino analisadas, os dados revelam que há uma evolução no uso do material didático digital, no entanto, a mera presença do digital nas Propostas de Atividades não garante a eficácia, nem as condições necessárias para que o ensino ocorra. O digital na sala de aula propicia novos espaços e tempos de ensino, como também novas formas de ler e produzir, mas para que isso ocorra é necessário haver uma boa articulação entre os conteúdos programados para aquele nível de ensino, a prática pedagógica e o conhecimento digital. A articulação entre os conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico só ocorre no ensino, quando o professor passa a ter domínio técnico e pedagógico.

A pesquisa, descrita por meio dessa dissertação, nos faz pensar se o Material Digital é realmente utilizado no dia a dia das escolas públicas e como ele possibilita a aprendizagem de conteúdos de Língua Materna para alunos da educação Básica. Como também, nos leva a refletir sobre a necessidade de investimentos na formação de professores e de apoio na sua atuação, proporcionando oportunidades para estudo especializado sobre ensino e tecnologias, além de garantir a infraestrutura necessária nas escolas. De resto, caberá ao professor assumir seu compromisso como profissional e educador.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In. MACHADO. A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. P.35-53.

ANDRADE, Karlylleila dos Santos; RIBEIRO, Eduardo. Implementação de software toponímico com perspectivas de atuação no ensino. In.: GONÇALVES, Adair Vieira, et all. **Visibilizar a Linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P. 341 – 357.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BARTON, D.; LEE, C. Atuar num mundo social textualmente mediado. In: _____. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015 .

BRANDÃO, C. R. BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In.: **Revista Educação popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática**. In.: V Semana da Educação da Fundação Victor Civita. São Paulo, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa quantitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Ano 2003/ Vol. 16, n. 002 – Universidade do Minho Braga, Portugal. P. 221 – 136.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FILENO, Érico Fernandes. **O professor como autor de material para um Ambiente Virtual de aprendizagem**. Nº118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Diadática e prática de ensino de História**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª edição – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2013.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. P. 271 – 296.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagem, ambientes, redes**. 2ª edição – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MENEZES, Vera. et al. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma Educacional Emergente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. **Periódica Polifonia**, v. 0, n. 00, 1993. Disponível em: <<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215/973>>>

NICOLAIDES, C. **Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa a autonomia do aprendiz de línguas**. In: *Revista Crop*, p. 193-219, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola editora, 2010.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Refletindo sobre a relação novo/velho no ensino de português. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Cândia (Org). **Ensino de Língua e Literatura: Políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012. p. 131 – 144.

_____, Edmilson Luiz. Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. **Fórum Linguístico**. v. 14, n. 01, 2017. Disponível em: << <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1823>>>

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica**. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In. MOITA LOPES L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009.

SILVA, Williany Miranda. Blogs pedagógicos e práticas digitais: Links para a ação docente. **Hipertextus Revista Digital**, v.12, Julho. 2014. Disponível em: << http://www.hipertextus.net/volume12/06-Hipertextus-Vol12_Williany-Miranda-Silva.pdf>>

SIMÕES, D. M. P.; GARCÍA, F. (Org.) **A pesquisa científica como linguagem e práxis**. Rio de Janeiro, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos. Aprendizagem de língua(gem) com TDIC e EaD: uma equação a desafiar o docente contemporâneo. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Cândia (Org). **Ensino de Língua e Literatura: Políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012. P. 55 - 84.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado participante:

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa “MATERIAIS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO PLANIFICADO AO REALIZADO”, desenvolvida por ANNA RAISSA BRITO RODRIGUES, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael. Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa NOVAS CONFIGURAÇÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADES DE LINGUAGEM(NS), sob coordenação da Profa. Dra. Williany Miranda da Silva e tem como objetivo investigar as atividades de ensino de língua desenvolvidas por meio de materiais digitais em aulas da educação básica. Solicitamos a sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista semiestruturada e de permitir a filmagem dos seminários ocorridos durante o curso de extensão, bem como a concessão de seus planos de aulas para o uso nesta pesquisa. Também solicitamos a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área das ciências humanas e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. A sua participação pode contribuir direta ou indiretamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela coordenadora (fone: 83 8861-2433, e-mail: williany.miranda@gmail.com).

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável – Anna Raissa Brito Rodrigues

Coordenadora Responsável- Williany Miranda da Silva.

Universidade Federal de Campina Grande Rua: Aprígio Veloso, 882. Campina Grande – PB.

ANEXO A - CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras e segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, / usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)		e comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoal reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem... éh::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	o Banco Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	--	a demanda da moeda – vamos dar essa conotação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[Ligando linhas	A. na casa da sua irmã? [sexta feira?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

FONTE: CASTILHO (2010, p. 226)

ANEXO B - CONFIRMAÇÃO DE APROVAÇÃO PELO CAAE

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

42844814.8.0000.5182

Número do Parecer:

[Pesquisar](#)

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

NOVAS CONFIGURAÇÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADES DE LINGUAGEM (NS)

Número do CAAE:

42844814.8.0000.5182

Número do Parecer:

1375609

Quem Assinou o Parecer:

Januse Nogueira de Carvalho

Pesquisador Responsável:

WILLIANY MIRANDA DA SILVA

Data Início do Cronograma:

01/03/2016

Data Fim do Cronograma:

28/02/2019

Contato Público:

Edmilson Luiz Rafael

[Voltar](#)