



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz**

**REFLEXÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE ENSINO DE  
LÍNGUA MATERNA COM MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL**

Campina Grande – PB, julho de 2018

**Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz**

REFLEXÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE ENSINO DE  
LÍNGUA MATERNA COM MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na área de Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna.

Orientador: **Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael**

Campina Grande – PB, julho de 2018

T655r

Tomaz, Monaliza Mikaela Carneiro Silva.

Reflexões de professores em formação sobre ensino de língua materna com material didático digital / Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz. - Campina Grande, 2018.

129 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. Formação de Professores. 2. Professor Reflexivo. 3. Concepções de Ensino de Língua. 4. Material Didático Digital. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 377.8(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

---

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

---

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido – UFCG  
(Examinador)

---

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado – UFPB  
(Examinadora externa)

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves – UFCG  
(Suplente)

Campina Grande - PB, 26 julho de 2018

## AGRADECIMENTOS

*“O Senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, e dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças”  
(Salmos 28:7)*

Ao único que é digno de receber a honra e a glória, a força e o poder. Ao Rei eterno imortal, invisível mais real, a Ele, meu salvador, JESUS CRISTO, dedico todos os dias da minha vida.

À minha mãe, Janilene Carneiro, que sempre me fortaleceu nos momentos mais difíceis da caminhada.

Ao meu pai, Ariosto Barbosa Silva, que, do seu modo, me incentivou.

Aos meus irmãos Tiago Carneiro e Michael Diego Carneiro, que me ensinaram a persistir e a acreditar na força dos meus sonhos.

Ao meu avô e líder espiritual, Pastor Manoel Germano Carneiro, por suas constantes orações e orientações pautadas na palavra de Deus.

À minha eterna melhor amiga, minha avó, Maria Augusta Cassiano Carneiro (*in memoriam*), que deixou um exemplo inquestionável de cristã, mãe, avó e cidadã.

Ao meu esposo, amigo, companheiro, Elton John Tomaz da Silva, pelos ensinamentos constantes, pelas orações, palavras de conforto e por me presentear da mais bela maneira, nossa primeira filha, Maria Valentina.

Aos meus tios e tias, em especial à minha tia Juciane Carneiro Guimarães, que sempre esteve presente nos bons e maus momentos da minha vida e ao meu tio Joab Carneiro Silva.

Aos meus primos e primas, que me ensinaram a olhar o lado bom de todas as situações.

Aos meus irmãos em cristo, que me fortaleceram em oração.

À Lizemanuelle da Cruz Silva, Anna Raissa Brito Rodrigues e Márcia Cassiana Rodrigues, amigas queridas e colegas de curso, que compartilharam suas angústias e conquistas.

Ao meu orientador, Edmilson Luiz Rafael, pela paciência, pelos conselhos e ensinamentos.

Ao professor Marco Antônio Margarido, que fez despertar em mim o amor pela formação de professores de língua materna. Pelas contribuições na banca de qualificação e na banca de defesa. Por ser um exemplo de profissional, dedicado, cuidadoso e gentil. Por ter contribuído significativamente para esta pesquisa.

À professora Betânia Passos Medrado, por ter aceitado o convite para compor a banca de qualificação e de defesa e por suas contribuições valiosas para esta pesquisa.

À professora Maria de Fátima Alves, que prontamente atendeu ao nosso pedido para compor a banca examinadora desta pesquisa.

Aos professores da POSLE, que fizeram parte deste percurso, Denise Lino de Araújo, Maria Augusta Reinaldo e Williany Miranda da Silva.

À coordenação do programa, na pessoa de Sinara de Oliveira Blanco e Denise Lino de Araújo, pela presteza e dedicação aos alunos.

De modo particular, agradeço à Sinara de Oliveira Blanco pela conversa encorajadora que tivemos em um momento decisivo, pelas palavras sábias, pelos conselhos valiosos e por compartilhar um texto bíblico marcante, Salmos 70.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

À Márcia Candeia Rodrigues, orientadora da monografia de graduação, que sempre demonstrou carinho e preocupação com a minha caminhada acadêmica.

Aos participantes do curso de formação continuada intitulado **Utilização de material didático digital em projetos de ensino**, pela colaboração com esta pesquisa.

A todos que contribuíram, a seu modo, com o desenvolvimento desta pesquisa, muito obrigada.

## RESUMO

A formação de professores, ao longo das décadas, contemplou diferentes dimensões, dentre elas, destacamos a formação continuada, que deve propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, de modo que não seja concebida como uma justaposição em relação à formação inicial (MAGALHÃES, 2001; SANTOS, 2004). Nesses moldes, a formação continuada de professores de língua materna, neste caso específico considerando a modalidade de extensão universitária, deve inserir momentos de práticas reflexivas, além de viabilizar o planejamento e a execução de atividades elaboradas pelos professores em formação, contemplando aspectos e propostas atuais, que visem a utilização de recursos digitais em função do ensino de língua (SCHÖN, 2000, CANDAU, 2003; IMBERNÓN, 2010). Inserido nesse contexto, o presente estudo investigou uma situação de formação realizada em um curso de extensão, ocorrida no período de outubro a novembro de 2016, que pretendia utilizar material didático digital em projetos de ensino, em uma universidade pública do Estado da Paraíba. A questão norteadora foi: De que modo as reflexões empreendidas pelos professores em formação revelam aspectos sobre a formação e sobre a prática de ensino de língua materna, realizada durante o período de formação, utilizando material didático digital? Para tanto, objetivamos, especificamente: identificar, com base nos dizeres dos professores em formação, contribuições do curso de formação e relacionar a(s) concepção(ões) de ensino de língua subjacentes às reflexões dos professores em formação com a sua prática de ensino utilizando material didático digital. O estudo classifica-se como sendo de natureza qualitativa, do tipo participante. O *corpus* desta pesquisa compreende um conjunto de trechos transcritos de gravações em áudio de quatro encontros presenciais do curso de formação e de entrevistas realizadas com os professores participantes do curso e relatos avaliativos produzidos por esses professores. Os fundamentos teóricos pautam-se na formação de professores (MAGALHÃES, 2001; CANDAU, 2003; CUNHA, 2013), considerando aspectos relacionados ao professor reflexivo e a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2006), como também as concepções de ensino de língua materna (COSTA VAL, 2002; TRAVAGLIA, 2009; DORETTO; BELOTI, 2011), além dos materiais didáticos digitais (RITCHER, 2005; KENSKI, 2012; MARTINO, 2015). Os resultados apontam para a identificação de três contribuições do curso de formação, quais sejam: a prática de ensino, os momentos de reflexão sobre a prática e a inserção de material digital no ensino de língua materna. No que diz respeito ao reconhecimento de concepções de ensino em atividades de leitura e produção de texto executadas pelos professores em formação durante o momento de prática, constatamos que há momentos nos quais a concepção interacionista norteia o trabalho dos professores em formação, e há momentos nos quais a concepção mais tradicional é evidenciada. Por fim, o estudo nos revela que, ao apontar para a prática como uma contribuição da formação, e, em seguida, demonstrarem concepções de ensino que oscilam entre o interacionismo e o tradicional, percebemos que há uma distinção entre o que era proposto pelo curso – concepção interacionista –, e o que, de fato, os professores em formação realizaram em sua prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Concepções de ensino de Língua. Material Didático Digital.

## RESUMEN

La formación de profesores a lo largo de décadas, contempló diferentes dimensiones, entre ellas, destacamos la formación continua, que debe propiciar el desarrollo personal y profesional del docente, de modo que no sea concebida como una yuxtaposición en relación a la formación inicial (MAGALHÃES, 2001; SANTOS, 2004). En ese modelo, la formación continua de profesores de lengua materna, en este caso específico considerando la modalidad de extensión universitaria, debe inserir momentos de prácticas reflexivas, además de viabilizar la planificación y la ejecución de actividades elaboradas por los profesores en formación, contemplando aspectos y propuestas actuales, que tengan en cuenta la utilización de recursos digitales en función de la enseñanza de lengua (SCHÖN, 2000; CANDAU, 2003; IMBERNÓN, 2010). En ese contexto, el presente estudio investigó una situación de formación realizada en un curso de extensión, ocurrida durante los meses de octubre y noviembre de 2016, que pretendía utilizar material didáctico digital en proyectos de enseñanza, en una universidad pública en Estado de Paraíba. La pregunta orientadora fue: De qué modo las reflexiones emprendidas por los profesores en formación revelan aspectos sobre la formación y sobre la práctica de enseñanza de lengua materna, realizada durante el período de formación, utilizando material didáctico digital? Para tanto, objetivamos, específicamente: identificar, teniendo en cuenta el dicho por los profesores en formación, contribuciones del curso de formación y relacionar la(s) concepción(es) de enseñanza de lengua subyacentes a las reflexiones de los profesores en formación con a su práctica de enseñanza utilizando material didáctico digital. El estudio se clasifica como de naturaleza cualitativa, del tipo participante. El *corpus* de esta pesquisa comprende un conjunto de fragmentos transcritos de grabaciones en audio de cuatro encuentros presenciales del curso de formación y de entrevistas realizadas con los profesores participantes del curso y relatos evaluativos producidos por estos profesores. Los fundamentos teóricos se basan en la formación de profesores (MAGALHÃES, 2001; CANDAU, 2003; CUNHA, 2013), considerando aspectos relacionados al profesor reflexivo y la reflexión sobre la práctica (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2006), como también las concepciones de enseñanza de lengua materna (COSTA VAL, 2002; TRAVAGLIA, 2009; DORETTO; BELOTI, 2011), además de dos materiales didácticos digitales (RITCHER, 2005; KENSKI, 2012; MARTINO, 2015). Los resultados apuntan para la identificación de tres contribuciones del curso de formación, que sean: la práctica de enseñanza, los momentos de reflexión sobre la práctica y la inserción de material digital en la enseñanza de lengua materna. En lo que se refiere al reconocimiento de concepciones de enseñanza en actividades de lectura y producción de textos ejecutados por los profesores en formación durante el momento de práctica, constatamos que hay momentos en los cuales la concepción interaccionista nordea el trabajo de los profesores en formación, y hay momentos en los cuales la concepción más tradicional es evidenciada. Por fin, el estudio nos revela que, al señalar a la práctica como una contribución de formación, y, en seguida, demostraren concepciones de enseñanza que oscilan entre el interaccionismo y el tradicional, percibimos que hay una distinción entre lo que era propuesto por el curso – concepción interaccionista -, y lo que, de hecho, los profesores en formación realizaron en su práctica.

Palabras Clave: Formación de profesores. Profesor reflexivo. Concepciones de enseñanza de Lengua. Material Didáctico Digital.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dimensões da formação de professores.....	21
Figura 2: Níveis de Reflexão e Tipos de Educador .....	29
Figura 3: Paradigma reflexivo.....	30
Figura 4: Conceitos-chave para as mídias digitais .....	46
Figura 5: Formulários enviados para os inscritos no curso .....	51
Figura 6: Organização do conteúdo programático do curso de formação .....	52
Figura 7: Sistematização dos procedimentos para geração e coleta de dados .....	57
Figura 8: Tempo de gravação dos encontros presenciais do curso .....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepções de linguagem, língua e suas implicações para o ensino.....	40
Quadro 2: Perfil dos colaboradores - Professores ministrantes do curso.....	55
Quadro 3: Perfil geral dos professores em formação .....	56
Quadro 4: Informações sobre a realização das entrevistas .....	60
Quadro 5: Perguntas contidas no roteiro da entrevista .....	61
Quadro 6: Enunciado para breve narrativa gerada .....	61

## LISTA DE SIGLAS

UAL Unidade Acadêmica de Letras

CH Centro de Humanidades

UFCG Universidade Federal de Campina Grande

LA Linguística Aplicada

ISD Interacionismo Sóciodiscursivo

PE Projeto de Ensino

PF Professores em Formação

## NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição das entrevistas e dos encontros presenciais do curso de formação continuada gravados em áudio e vídeo, segundo adaptação de Dionísio (2009):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional
2. Pausas	...
3. Ênfase	MAIÚSCULA
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
5. Silabação	-
6. Interrogação	?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( ) (ininteligível)
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/
9. Comentário do transcritor	(( ))
10. Citações	“ ”
11. Superposição de vozes	[
12. Simultaneidade de vozes	[[

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: **Introdução à linguística**. MUSSALIN, Fernanda.; BENTES, Anna Christina. (Orgs.) 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA ....</b>	<b>21</b>
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	21
1.1.1 Caracterização do Professor Reflexivo.....	27
1.2 LÍNGUA(GEM): CONCEPÇÕES E INFLUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	36
1.3 MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	41
<b>CAPÍTULO 2 - DELINEANDO A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>48</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	48
2.2 LUGAR DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	49
2.3 COLABORADORES DA PESQUISA.....	54
2.3.1 Perfil geral dos colaboradores.....	55
2.4 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	57
2.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	62
<b>CAPÍTULO 3 - PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA COM MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL .....</b>	<b>64</b>
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	65
3.1.1 Foco na prática de ensino e na reflexão sobre a prática.....	65
3.1.2 Inserção de materiais digitais no ensino de língua materna.....	83
3.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DE ENSINO.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>108</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA.....	108
APÊNDICE B – TRECHO TRANSCRITO DO ENCONTRO PRESENCIAL 3, REALIZADO DIA 18/11/2017.....	109
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>
ANEXO A – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO CURSO.....	115
ANEXO B – RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CURSO DE FORMAÇÃO.....	116

ANEXO C – PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO.....	126
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	129

## INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas com diferentes perspectivas. Dentre elas, destacamos a formação de professores como um campo de estudo (ANDRÉ, 2010); relacionada a aspectos políticos (CUNHA, 2013; FREITAS, 2002); investigando programas de formação continuada específicos de determinadas regiões (FONTES, 2014; CARDOSO, 2006; PIATTI, 2006); além de pesquisas cujo enfoque recai sobre as concepções de formação (LAGAR, 2011). Essas diferentes perspectivas de estudos acerca dessa temática exemplificam a multiplicidade de dimensões que podem ser abordadas sobre a formação de professores.

No que diz respeito às concepções de formação, alguns autores (PEREIRA, 2006; MAGALHÃES, 2001) destacam três momentos importantes, que resultaram em um movimento teórico-prático ocorrido tanto no Brasil quanto em Portugal, a saber: a concepção técnica, em meados da década de 1970; a formação como profissionalização em serviço, nos anos de 1980 e a concepção de formação continuada, mais enfatizada a partir do ano de 1990. De acordo com Kleiman (2001), as pesquisas sobre a sala de aula começaram a ganhar espaço nas produções científicas a partir dessa década, trazendo contribuições para os estudos voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas.

É perceptível que a formação de professores passou por períodos que seguiam as tendências de pesquisa e de pensamento científico vigente em cada época. Não se pode negar que cada concepção de formação traz consigo aspectos positivos e negativos, relacionados ao contexto histórico do tempo. Conforme ocorria a mudança paradigmática de pensamento científico, a concepção de formação buscava acompanhar as tendências, pois, no caso da dimensão técnica, percebeu-se sua insuficiência para atender aos novos questionamentos, a exemplo de considerar que o professor – em formação – é capaz de produzir e socializar conhecimento, que estes profissionais são detentores de saberes práticos, além de não serem sujeitos passivos, no sentido de dependerem sobremaneira dos conhecimentos do professor formador, o que demonstrou a necessidade de repensar a formação de professores.

Em relação à formação continuada, destacamos as contribuições de autores como Imbernón (2010); Romanowski (2010); Candau (2003), entre outros, cujo pensamento pauta-se, dentre outros aspectos, na importância de estabelecer uma

relação entre aspectos teóricos e práticos, concebendo a escola como o lugar onde a mudança educativa deve ocorrer, além da possibilidade de promover processos reflexivos no decorrer da formação continuada.

Sob essa perspectiva, esta concepção de formação não pode ser concebida como superior ou melhor do que a formação inicial, mas deve estar voltada para contribuir com o desenvolvimento do profissional de educação, sob uma perspectiva “de transformação, de desenvolvimento pessoal e profissional da prática docente” (SANTOS, 2004; MAGALHÃES, 2001), atentando para as mudanças sociais que vêm ocorrendo, a exemplo “dos meios de comunicação de massa e da tecnologia”, o que está provocando significativas modificações na forma “tradicional de transmissão do conhecimento, como textos, leituras, etc.” (IMBERNÓN, 2010, p. 28), de modo que tanto a formação quanto o ensino de língua também é influenciado.

Considerando a formação de professores de língua portuguesa que contemple aspectos teóricos e práticos concernentes ao ensino, que considere a influência da tecnologia, por meio das mídias digitais (KENSKI, 2012; MARTINO, 2015), que promova momentos de planejamento, elaboração, execução e avaliação de propostas de atividades de ensino elaboradas pelos professores em formação deve ser considerada como uma alternativa de formação que foge da perspectiva de alguns professores, principalmente por proporcionar momentos de prática de ensino de língua.

Deve-se, ainda, propiciar situações nas quais as experiências vivenciadas durante o período das atividades práticas sejam compartilhadas com os demais participantes, por meio de situações de natureza reflexiva, onde os professores em formação possam refletir sobre a sua prática de ensino. Considerar tais aspectos é, no nosso entendimento, uma situação de formação que considera o professor em formação como integrante ativo dessa situação.

Ao propor momentos de natureza reflexiva, é importante compreender a reflexão não no sentido de uma capacidade de pensar, que é inerente ao ser humano, mas considera-la como uma atividade de caráter retrospectivo e prospectivo, no sentido de pensar no que irá ocorrer, na qual o professor olha para o que realizou a partir de objetivos específicos, buscando alternativas que o ajude a (re)significar a sua prática, ou seja, desenvolver a “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2006).

Sabemos que o professor é aquele que está em sala de aula, os desafios do ensino de língua são postos à sua frente muitas vezes de forma involuntária, as

situações conflituosas fazem parte de seu dia a dia e a ele é imputada a responsabilidade de resolvê-las. Acreditamos que uma formação continuada que propicie momentos de reflexão sobre a prática pode contribuir para que o professor gerencie da melhor maneira possível as situações de ensino, conflituosas ou não, que aparecem em seu ambiente de trabalho.

Diante do exposto, parte do *corpus* desta pesquisa foi gerado e coletado no curso de extensão intitulado **Utilização de material didático digital em projetos de ensino**, destinado a professores de língua portuguesa da educação básica e a graduandos em Letras. O curso supracitado é considerado por nós como uma situação de formação, tanto por desenvolver finalidades acadêmicas quanto por promover situações de prática de ensino de língua portuguesa, ainda que alguns participantes ainda estivessem em formação inicial – graduação –, pois, acreditamos que o curso caracterizou-se como um espaço complementar de formação.

As atividades do curso ocorreram em uma sala da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), que compõe o Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi ministrado por dois professores da referida unidade. O curso foi estruturado em regime semipresencial, em sistemas de créditos, com carga horária de 45 horas/aula, ocorrendo no de 2016, especificamente no semestre letivo acadêmico de 2016.1. O referido curso é parte das atividades correspondentes a um projeto mais amplo, aprovado no ano de 2013.

Sendo assim, por considerarmos o contexto no qual esta pesquisa foi realizada, a situamos no campo de estudos da linguagem, de forma a intervir nas práticas sociais, especificadamente na área da Linguística Aplicada, veiculada à linha de pesquisa “língua(gem) em contexto de ensino de português – língua materna”, tendo como área de concentração “ensino e aprendizagem de língua e literatura”, do programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Tendo em vista compreender formação docente nesse contexto, a presente pesquisa se norteou pelo seguinte questionamento:

- De que modo as reflexões empreendidas pelos professores em formação revelam aspectos sobre a formação e sobre a prática de ensino de língua materna, realizada durante o período de formação, utilizando material didático digital?

Com o intuito de respondermos a essa pergunta, este trabalho tem como objetivo geral investigar a formação e a prática docentes para o ensino de língua materna utilizando material didático digital. Para tanto, temos como objetivos específicos:

- Identificar, com base nos dizeres dos professores em formação, contribuições do curso de formação;
- Relacionar a(s) concepção(ões) de ensino de língua subjacentes às reflexões dos professores em formação com a sua prática de ensino utilizando material didático digital.

Esta pesquisa justifica-se por buscar direcionar sua atenção tanto para aspectos inerentes a uma situação de formação específica, que objetivou utilizar material didático digital no ensino de língua portuguesa, quanto para aspectos práticos relacionados à atuação dos professores em formação em sala de aula. Acreditamos que, ao nos propormos a investigar essas duas dimensões, este trabalho contribuirá para as pesquisas relacionadas à temática da formação de professores e do ensino de línguas.

Ao evidenciarmos as contribuições da formação, por meio do dizer dos professores em formação, trazemos à tona a avaliação dos próprios participantes acerca do curso de formação, evitando tecermos comentários de cunho pessoal, proporcionando, assim, maior credibilidade aos dados analisados. No que diz respeito à prática de ensino de língua portuguesa utilizando material didático digital, mais uma vez analisaremos as reflexões realizadas pelos professores em formação, o que reafirma a relevância do professor em formação nessa situação específica.

Por meio dessa investigação, almejamos evidenciar alguns aspectos inerentes a uma situação de formação, de modo a contribuir para a produção de conhecimento sobre formação de professores e ensino de língua portuguesa utilizando material didático digital em trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

Em pesquisa sistemática no site<sup>1</sup> do programa supracitado, no item dissertações, realizamos uma busca inicialmente a partir do título das pesquisas, em

---

<sup>1</sup> Fonte: [http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=P%C3%A1gina\\_principal](http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=P%C3%A1gina_principal)

seguida, realizamos a leitura dos resumos e das palavras-chave, verificamos a quantidade de três (3) dissertações defendidas cuja temática foi a formação de professores, conforme apresentamos a seguir:

1. **Formação de professores** para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente. (OURIQUES, 2014).
2. A abordagem intercultural na **formação de professores** de FLE: entre as representações sociais e o paradigma reflexivo. (CORREIA NETO, 2014).
3. Ensino, Poesia e **formação de professores**: vivências com vozes da lírica feminina. (SOUSA, 2013).

A partir dos resultados obtidos, verificamos que, a terceira dissertação é referente à área da literatura. Com base nesta pesquisa sistemática, reafirmamos a relevância desta investigação, uma vez que, constatamos que a abordagem da temática sobre formação de professores é pouco explorada no programa. Some-se ainda o nosso objetivo de investigar tanto aspectos oriundos da formação quanto aspectos da prática de ensino de língua vivenciada pelos professores em formação.

Ressaltamos, ainda, o ano de publicação das dissertações defendidas no programa de pós-graduação da UFCG, demonstrando que a temática da formação, atualmente, volta a ser objeto de estudo no cenário acadêmico.

Nesta perspectiva, vale a pena citar alguns programas nacionais recentes<sup>2</sup> cujo enfoque também partilha da concepção de formação de professores como objeto de estudo, sendo assim, destacamos cinco desses programas, no intuito de apresentarmos uma visão acerca da retomada desta temática como fator importante, a saber: o Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica (PARFOR), lançado em maio de 2009, tendo como meta a formação de 330 mil professores. O programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), criado no ano de 2001 com o objetivo de oferecer curso de formação continuada para professores que lecionem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), planejado e executado especificamente

---

<sup>2</sup> Todas as informações acerca dos referidos programas estão disponíveis no *site* do Ministério da Educação, no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/>.

para as regiões Norte e Nordeste do Brasil, a partir dos índices resultantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Tendo em vista a importância do trabalho com as tecnologias em sala de aula, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) tem a finalidade de promover o uso pedagógico da informática nas salas de aula da educação básica, sendo o programa responsável pelas distribuições dos computadores e os estados e municípios responsáveis por formar os professores para a utilização desse equipamento, o que, ao nosso entendimento, compreende cursos de formação continuada.

Nessa mesma linha, destacamos o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (E-PROINFO), que corresponde a um ambiente virtual no qual é possível desenvolver diversas ações, dentre elas, curso a distância, complemento de cursos presenciais, projetos colaborativos, etc., todas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Com base nesse breve panorama de programas nacionais voltados para a formação de professores, reafirmamos a importância de não apenas concebê-la como objeto de estudo, mas, de fato, pesquisar acerca dessa temática, visando contribuir para a melhoria do cenário educacional nacional.

Sendo assim, com o intuito de responder à questão norteadora desta pesquisa, bem como aos objetivos elencados, utilizamos um aporte teórico que contempla a formação de professores, o ensino de língua portuguesa e algumas considerações acerca de material didático digital. A organização geral dessa dissertação encontra-se dividida em três capítulos, além das Considerações Finais.

Esta Introdução, na qual discorreremos sobre o contexto geral da pesquisa, apresentamos a questão norteadora, o objetivo geral, os objetivos específicos, as justificativas desta pesquisa, bem como a sua organização geral.

O Capítulo 1, *Formação de professores e ensino de língua materna*, as contribuições teóricas são apresentadas e três subseções, sendo: a primeira correspondente a uma breve contextualização acerca da formação de professores, ancorada nas contribuições de Cunha (2013); Pereira (2006); Candau (2003), entre outros, ainda abordamos o conceito de professor reflexivo, com base em Pimenta (2006); Perrenoud (2002); Schön (2000), entre outros; na segunda subseção, discorreremos sobre o ensino de língua materna com base em três concepções, para tanto, nos respaldamos nas contribuições de Doretto e Beloti (2011); Travaglia (2009); Costa Val (2002) e Bronckart (1999); na terceira subseção, apoiados nos

estudos de Martino (2015); Kenski (2012); Ritcher (2005); Barton e Lee (2015), etc, discorreremos sobre material (didático) digital e sua influência para as novas configurações de leitura e escrita de textos.

No Capítulo 2, *Delineando a pesquisa: Aspectos metodológicos*, apresentamos a caracterização da pesquisa, quanto à natureza e tipo, ancorados em Menezes; Silva; Gomes (2009); Severino (2007); Tozoni-Reis (2007); Moreira e Caleffe (2008) e Brandão e Borges (2007). Em seguida, descrevemos o lugar de realização da pesquisa; caracterizamos os colaboradores da pesquisa; discorreremos sobre os procedimentos, técnicas e instrumentos de geração de dados e, por fim, apresentamos a sistematização dos dados e as categorias de análise.

O Capítulo 3, no qual apresentamos a análise dos dados, é intitulado *Percepções de professores sobre formação e ensino de língua com material didático digital*. Este capítulo está organizado a partir de duas categorias de análise. O *corpus* dessa dissertação é constituído por um conjunto de dados, a saber: trechos transcritos de gravações dos encontros presenciais da formação de professores, relatos avaliativos produzidos pelos professores em formação e trechos transcritos de entrevistas realizadas com os esses professores.

E, por fim, nas Considerações Finais, apresentamos os resultados obtidos a partir da realização desta pesquisa, bem como expomos algumas reflexões decorrentes da nossa investigação.

## CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

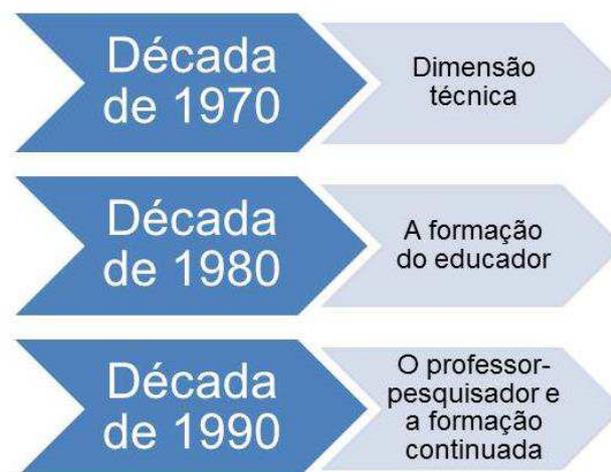
Neste capítulo, discorreremos acerca da formação de professores e sobre o professor reflexivo, conceituamos as concepções de ensino de língua portuguesa e tecemos algumas considerações acerca de material didático digital.

### 1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Vivemos em um momento caracterizado pela complexidade, mutabilidade e heterogeneidade do pensamento científico, reflexos de uma transição entre paradigmas epistemológicos, que influenciaram o campo da formação de professores, exercendo significativa “contribuição para a prática da formação” (CUNHA, 2013, p. 609).

Para compreendermos de que maneira a perspectiva da formação continuada foi influenciada pela transição de paradigmas epistemológicos, faz-se necessário discorrermos acerca das concepções de formação de professores existentes ao longo de algumas décadas, e suas influências para as pesquisas na área. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 1 - Dimensões da formação de professores



Fonte: Elaborada pela autora com base em Pereira (2006)

No dizer de Pereira (2006), a dimensão técnica da formação de professores, evidenciada na década de 1970, sofreu influências dos estudos advindos da “psicologia comportamental e da tecnologia educacional”, o que significava conceber o professor como

um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados institucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica. (PEREIRA, 2006, p. 16)

Nessa perspectiva, o professor era treinado para “aplicar conhecimentos científicos e pedagógicos como unidades separadas no processo de ensino-aprendizagem” (QUEIROZ et al., 2015, p. 19), imputando a esse profissional a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, pois a educação primava pela eficiência e produtividade. As pesquisas na área contemplavam aspectos que visavam a descrição e as investigações de cunho experimental (PEREIRA, 2006), seguindo o modelo de racionalidade científica.

A visão do professor como um sujeito que “recebe” ou “aprende” o que deve compor o processo de ensino-aprendizagem, sem considerá-lo como parte do processo, necessitava ser rompida. Abandonar o pensamento tecnicista era condição para formar professores capazes de perceberem a influência que a educação poderia exercer na sociedade, o que caracterizava uma formação que viabilizasse uma postura de profissionais críticos e conscientes, de acordo com Queiroz et al., (2015, p. 19), começando a ser considerado a partir do final de década de 1970 e início da década de 1980.

Influenciada por questões que envolviam “o caráter político das práticas pedagógicas”, e por questões relacionadas às classes populares, a década de 1980 é marcada, de acordo com Candau (1987), citada por Pereira (2006, p. 18), pelo “próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964<sup>3</sup> e de busca de caminhos de redemocratização do país”. As pesquisas<sup>4</sup> sobre formação de professor reafirmavam sua relação com o aspecto político, ideológico e social, como também da influência da visão positivista, na qual a ênfase estava na resolução de problemas, esquecendo-se, no entanto, de que os problemas “não se apresentam ao profissional já definidos ou dados” (PEREIRA, 2006, p. 35), mas necessitavam de momentos de “reflexão na prática profissional”,

---

<sup>3</sup> O contexto histórico nos remete ao período do Regime Militar.

<sup>4</sup> Na década de 1980, as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil contemplavam as seguintes temáticas: *O “quadro negro” da educação brasileira; A deformação do profissional do ensino; Magistério: bico, vocação ou profissão?; A função da educação escolar na prática social; Formar professores ou educadores?; Competência técnica e compromisso político e Teoria e prática na formação do professor*

ultrapassando um modelo de formação pautado na racionalidade técnica, o que significava compreender a formação como “um fenômeno educativo produzido social e culturalmente” (CUNHA, 2013, p. 620), influenciando as metodologias adotadas, a relação professor-aluno e ensino-aprendizagem de língua materna.

Na década de 1990, destacamos dois momentos importantes para a concepção de formação de professor e para as pesquisas na área: o primeiro caracterizou-se pela “crise de paradigmas”, formado um professor-pesquisador, um “profissional reflexivo”, que pensava durante sua prática – ação –, relacionando sua atividade profissional a sua atividade de pesquisa. Nessa perspectiva, o professor passa a ser enxergado como “agente-sujeito”, que pesquisa o seu próprio contexto, que produz e socializa conhecimento, ideia contrária à lógica do pensamento científico dominante, considerado verdade única e produzido por poucos (PEREIRA, 2006).

No segundo momento, ganhou destaque a busca por uma “alternativa mais ousada” (MAGALHÃES, 2001, p. 240), denominada como formação continuada. A partir desse momento, a formação de professores passa a considerar alguns aspectos que, até então, eram desconsiderados, a exemplo de o professor possuir conhecimentos e ser capaz de produzi-los e compartilhá-los, influenciando as pesquisas que traziam aspectos da sala de aula para o cerne da discussão.

Essa perspectiva confronta o pensamento de reciclagem e atualização (CANDAU, 2003), responsável por propagar um discurso de profissionais desatualizados e pejorativamente comparados a “algo” que já não lhe é atribuída tamanha serventia, cujo tempo lhe desgastou, fazendo-se necessário ser reciclado. Um modelo pautado no “treinamento” também deve ser abandonado, pois tal concepção apoia-se na premissa de que “existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores durante as suas aulas” (IMBERNÓN, 2010, p. 54). Podemos constatar que esse modelo – treinamento – não considera a diversidade do ambiente de sala de aula, muito menos a diversidade e subjetividade do professor. Assim, a formação continuada deve, portanto, se distanciar do positivismo e da racionalidade técnica, o que também pressupõe que os professores formadores desempenhem um papel de “colaborador prático em um modelo mais reflexivo”, de acordo com Imbernón (2010, p. 94).

Para que, de fato, a formação continuada rompa com o pensamento positivista, é necessário, de acordo com Candau (2003), considerar três aspectos: primeiro, evidenciar a escola como *locus* da formação continuada; segundo, abordar

questões relacionadas à valorização do saber docente, por serem sujeitos que produzem e socializam conhecimento (PEREIRA, 2006), e, por fim, considerar o ciclo profissional dos professores. No que tange ao primeiro aspecto, a escola é um ambiente no qual a relação teoria-prática é possibilitada, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho coletivo entre professores e demais sujeitos desse espaço educacional. Para contemplar esses três aspectos basilares, a formação continuada deve articular-se de modo a contribuir para o

desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30 apud CANDAU, 2003).

Concordamos com a afirmação ao considerar que os cursos de formação continuada devem configurar-se em torno de objetivos e de conteúdos de ensino que sejam de interesse do professor em formação, pois é ele que faz a relação teoria e prática em sala de aula, é o professor em formação que traz consigo a experiência, portanto, o saber docente deve ser valorizado, de modo a

estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, 'no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos de sua ação profissional', rejeitando todos os dispositivos de supervisão e avaliação que reduzam o controle sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. (PEREIRA, 2006, p. 49).

Faz-se necessário compreender que o saber docente é múltiplo e plural, possui uma natureza social, contemplando, em sentido amplo, os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes dos docentes (TARDIF, 2010). A escolha da teoria que embasa a prática do professor, suas ações, seus comportamentos, suas escolhas de instrumentos avaliativos mais adequados, bem como a organização desses instrumentos também estão relacionados aos saberes docentes (NOGUEIRA; FIAD, 2007), portanto, a formação continuada deve promover momentos nos quais haja a mobilização de saberes<sup>5</sup>, no sentido de o professor em formação engajar-se em todo o processo formativo – elaboração de materiais, avaliação dos materiais elaborados – e a partilha de experiências – a

---

<sup>5</sup> Ver Rafael (2002).

prática de sala de aula –, de modo a contribuir com uma abordagem reflexiva sobre o ensino.

Logo, a formação continuada não deve ser concebida “como a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento, mas como uma formação voltada para o desenvolvimento profissional sempre em evolução e continuidade” (GARCIA apud MAGALHÃES, 2001, p. 240), podendo ainda potencializar “um trabalho colaborativo” (IMBERNÓN, 2010, p. 45) visando a transformação da prática docente, rompendo com a visão de o professor como um sujeito passivo, ausente de saberes, altamente dependente dos conhecimentos do professor formador. É necessário fomentar a relação entre aspectos teóricos e práticos que compõem a formação docente, corroborando, assim, para a descaracterização de uma visão dicotômica, reafirmando ser impossível desarticular o aspecto teórico do aspecto prático, um é o reflexo do outro e ambos contribuem para uma formação pautada na noção de *continuum*, “de transformação, de desenvolvimento pessoal e profissional da prática docente” (SANTOS, 2004, p. 40).

Sob essa perspectiva, e considerando que a formação continuada faz parte de uma sociedade, tanto este espaço quanto a própria educação são influenciadas por questões sociais, políticas, econômicas e tecnológicas (IMBERNÓN, 2010). Para o autor, especificamente dos anos 2000 até a atualidade, as propostas de formação continuada devem acompanhar as mudanças que ocorrem no contexto interno e externo à sala de aula, cito a escola, o que poderá contribuir para uma mudança na forma de ensinar, ultrapassando o tradicionalismo, compreendendo que há, dentre outras coisas, novas formas para se ler e escrever textos. Seguindo essa perspectiva, Imbernón (2010, p. 31-32) afirma que a formação continuada deve ser planejada e, sobretudo, executada, a partir da “necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação”.

Ainda no dizer do autor, há algumas características acerca da formação continuada que devem ser consideradas, a saber:

- (I) A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros).
- (II) Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores

participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas.

(III) Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é necessário que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas. (IMBERNÓN, 2010, p. 31-32).

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo e coletivo torna-se necessário e mais proveitoso. Os professores em formação são considerados como participantes do processo, contribuindo por meio de seus conhecimentos, de suas atitudes e de sua prática. A este respeito, também consideramos importante que este *locus* de formação viabilize momentos nos quais haja um processo reflexivo sobre a prática dos professores em formação, ocorrendo por meio da prática e compartilhamento da reflexão individual e coletiva, com conversas reflexivas que viabilizem “descrever, discutir e debater os trabalhos dos alunos e o papel docente”, de modo a “problematizar o conhecimento ensinado” (IMBERNÓN, 2010, p. 70).

Tal prática irá contribuir para suplantiar a perspectiva de que ensinar é apenas “conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ou deixar de lado os saberes sem ofício”. Isso ocorre por meio do reconhecimento e entrecruzamento de três tipos de conhecimentos, sendo: **conhecimento declarativo; conhecimento procedimental e conhecimento condicional** (MAGALHÃES, 2001, p. 244, grifo nosso).

O primeiro conhecimento diz respeito a “o quê” o professor sabe, relacionando-se ao conhecimento teórico, ressaltando-se, ainda, de acordo com a autora, que essa relação “não significa haver sempre coerência entre o que diz e o que ele faz”. Quanto ao conhecimento procedimental, a partir de sua nomenclatura, pressupõe o processo, a maneira pela qual o professor “põe em prática os seus conhecimentos”.

Por fim, o conhecimento condicional, ainda nas palavras da autora:

diz respeito ao ‘quando’ e ‘porquê’ agir de determinada maneira. Considerando-se que as situações interacionais são únicas, este é o tipo de conhecimento construído no trabalho, na ação, não há regra, nem receita. (MAGALHÃES, 2001, p. 244).

Acreditamos que o professor – em formação – é aquele que está em sala de aula, portanto, é ele que sabe o que ocorre na prática, é ele quem determina, consciente ou inconscientemente, como os conhecimentos são postos em cena. O ambiente da formação continuada deve primar por este momento, não com o intuito

de julgar o que foi realizado, mas na intenção de promover a socialização do que foi realizado, viabilizando, além da formação de um profissional reflexivo, uma postura que seja tomada para além da situação de formação.

Ressaltamos que este profissional não deve ser caracterizado apenas como alguém que pensa, afinal, todo ser humano pressupõe essa capacidade, mas a concepção de um professor reflexivo deve pautar-se sob uma dimensão mais complexa, que envolve aspectos práticos inter-relacionados a aspectos teóricos, tendo por intenção a modificação de sua ação. Destacamos a “reflexão sobre a prática em um contexto determinado” (IMBERNÓN, 2010, p. 42), como um dos “elementos” que passaram a adquirir relevância em propostas de formação continuada. Há, portanto, um objetivo para a formação desse profissional.

Diante do exposto, destacamos que a principal contribuição dessa seção teórica para a análise dos dados desta pesquisa são as considerações acerca da formação de professores, considerando a relação teoria e prática na formação docente como um dos aspectos relevantes para professores formadores e professores em formação, de modo a valorizar a prática como ponto de partida para a reflexão sobre a ação – prática.

Na subseção, a seguir, discorreremos, brevemente, acerca da caracterização do professor reflexivo.

### 1.1.1 Caracterização do Professor Reflexivo

Antes de discorrermos sobre o professor reflexivo, apresentaremos uma explicação sobre a diferença do termo reflexão como um adjetivo qualificador e o termo professor reflexivo. No dizer de Perrenoud (2002, p. 31), o termo reflexão traz consigo alguns significados, dentre eles, o de sabedoria. Segundo o autor, “em francês esse adjetivo tem uma forte conotação de sabedoria, tem muitas semelhanças com aquele que conta até cem antes de falar”, ou seja, é alguém que não “age” no impulso, poderíamos dizer que é alguém que pensa antes de tomar alguma decisão. Aqui, o termo é abordado pelo autor como um adjetivo qualificador. Nessa linha de pensamento, Pimenta (2006, p. 18) afirma que “todo ser humano reflete. Alias é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é um atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem”.

A partir do que Perrenoud (2002) e Pimenta (2006) abordam, é possível compreendermos que, nesse caso, a reflexão está para uma qualidade do ser

humano, em âmbito geral. Com relação ao termo “professor reflexivo”, este caracteriza um conceito relacionado a um movimento de caráter teórico que busca compreender o trabalho docente.

Para Zeichner (1993, p. 15), o termo reflexão é utilizado sob diferentes perspectivas, uma delas se refere a um discurso que incorpora “tudo aquilo que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem e ordem social”.

Ainda nas palavras do autor, outra perspectiva de uso do termo reflexão está relacionado como sendo o oposto ao “facto de os professores serem vistos como técnicos” (ZEICHNER, 1993, p. 15), o que nos lembra uma das dimensões da formação de professores, especificamente a que ganhou mais ênfase na década de 1970.

Considerando ainda a utilização de tal termo – reflexão – o mesmo autor discorre que este ainda pode ser utilizado como significado para “o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação (...)” (ZEICHNER, 1993, p. 16), estando relacionado à produção de conhecimento dentro e fora dos centros acadêmicos, o que podemos inferir que a escola também é um lugar onde se produz conhecimento.

Neste sentido, concordamos com a afirmação, pois os professores da educação básica também produzem conhecimento e devem ser vistos como professores ativos, detentores de experiências próprias, e, portanto, valiosas, ricas e únicas.

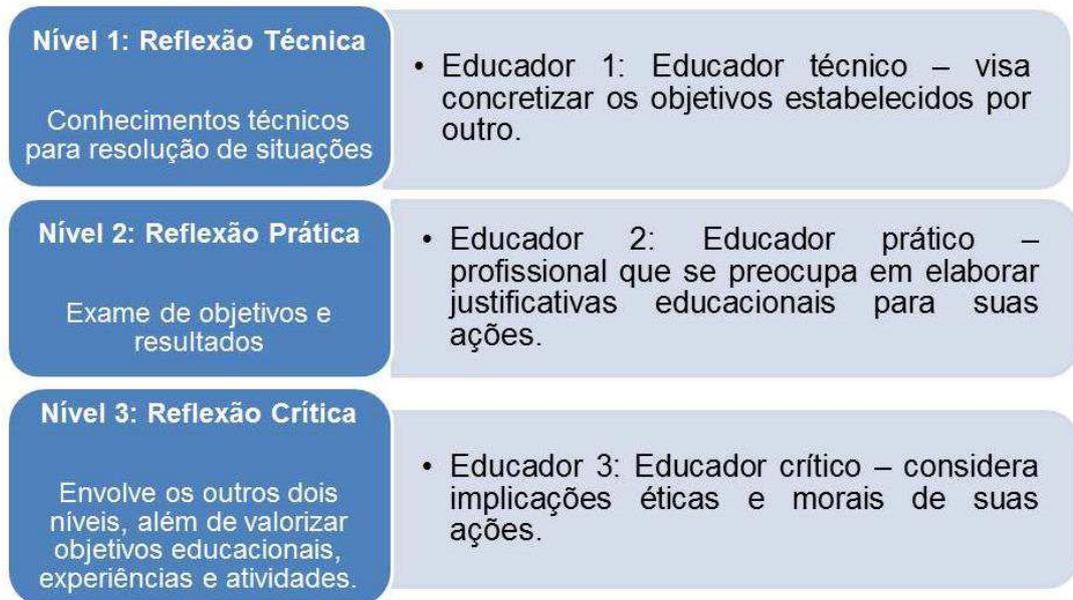
O termo ainda traz consigo outra perspectiva, estando o seu significado voltado para o professor. Neste sentido, está associado ao

reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Neste sentido, a utilização do termo reflexão requer cuidado ao ser utilizando, principalmente para não torná-lo sinônimo para diferentes perspectivas. Faz-se necessário compreender que este é diferente, por exemplo, do termo reflexividade.

Ao considerar esta diferença, Medrado (2006, p. 115-116) apresenta a noção de reflexão e reflexividade, sendo o primeiro organizado em níveis, nos quais a autora se baseia em Pérez-Gomez (1999), Fairclough e Chouliaraki (2002), Liberali (2004), entre outros. Com relação à reflexão, a autora apresenta alguns níveis, baseando-se em Liberali (2004), que incidi diretamente em um tipo de educador, conforme Van Manen (1977), organizados na figura a seguir:

Figura 2 - Níveis de Reflexão e Tipos de Educador



Fonte: Elaborada pela autora com base em Medrado (2006)

Para abordar o termo reflexão, a autora assume uma concepção a partir dos postulados de Van Manen (1977), considerando-o enquanto “atividade que permite a conscientização de ações a partir de uma postura crítica” (MEDRADO, 2006, p. 116).

No que diz respeito à noção de reflexividade, a autora apresenta o significado deste termo no dicionário Aurélio, em seguida, traz a perspectiva defendida por Pérez-Gomes (1999, p. 29) e por Fairclough e Chouliaraki (2002, p. 26), no tocante aos conhecimentos sobre as práticas.

Com relação ao conceito de professor reflexivo, este é concebido pela autora como um paradigma<sup>6</sup>. Nesta perspectiva, não há tempo limite para que o processo de reflexão ocorra, portanto, cabe ao professor, neste caso, em formação continuada, administrar esse tempo, ou seja, sendo necessário “educar a si mesmo, não havendo tempo limite nem data fixa para o término do processo, visto que este deve permear todo o seu trabalho” (MEDRADO, 2006, p. 112).

<sup>6</sup> Para Thomas Kuhn (1996), um paradigma pode ser considerado como um modelo, uma representação ou, ainda, uma interpretação do mundo.

Seguindo essa concepção de trabalho com a reflexão, percebemos que torna-se impossível conceber a formação de professores sob uma perspectiva de treinamento, pois o desenvolvimento profissional é o que deve ser reforçado nas formações. Assim, o paradigma reflexivo é caracterizado como um fenômeno educativo, a partir de três dimensões, conforme apresentados na figura a seguir:

Figura 3 - Paradigma reflexivo



Fonte: Elaborada pela autora com base em Medrado (2006)

Por esta razão, a concepção de formação enquanto treinamento não é suficiente para representar um processo formativo, nem um processo reflexivo, pois, ao considerarmos as singularidades estamos afirmando que não há um modelo pronto e acabado de formação e muito menos de reflexão, sendo assim, o que dará certo em determinada situação não necessariamente dará certo em outra. Este mesmo pensamento recai sobre o que chamamos de instabilidade, compreendido como algo que não está "imóvel", no sentido de nunca ser modificado. Por fim, concordamos com Medrado (2006) em considerar o fenômeno educativo como sendo complexo, o que, de certa forma, está dito por Imbernón (2010).

Dada à relevância da temática, Coracini (2003) cita o nome de alguns estudiosos que contribuíram significativamente para o conceito de professor reflexivo, a exemplo de Tolstói, Schutz, Vygotsky, Piaget, Wittgenstein e John Dewey. No caso deste último, seus estudos datam do início da década de 1930, evidenciando que esta discussão não é recente. No entanto, ao considerarmos o ocidente, o tema é atual, pois, segundo a autora, datam dos últimos 15 anos, a partir da publicação do texto da autora.

Nos estudos de Dewey (1959), a educação é vista a partir de três dimensões, sendo elas: experiência concreta; experiência ativa e experiência produtiva. Todas elas estão baseadas tanto no aspecto pessoal quanto social. De acordo com Dorigon e Romanowski (2008 p. 11-12), Dewey parte da noção de ensino reflexivo, o qual se origina de uma situação problema, cabendo ao professor

compreendê-la e enfrentá-la de modo adequado. As autoras, embasadas em uma das obras de Dewey – *Como Pensamos (1959)* – apresentam cinco passos do pensamento reflexivo, sendo: 1 – ocorrência de um problema; 2 – elaboração de uma hipótese; 3 – construção de uma hipótese para desenvolver soluções; 4 – raciocínio para desenvolver ideias que ajudem na resolução do problema e 5 – verificação da hipótese, ou seja, tentar algo para analisar o resultado obtido.

Reconhecemos que as contribuições de Dewey vão muito mais além do que as abordagens aqui apresentadas, e que mereciam mais detalhamento, no entanto, para esta pesquisa, em especial, lançaremos mão dos pressupostos de Donald Schön (2000), por acreditarmos que, para este momento, nos embasará teoricamente e nos dará respaldo para a análise dos dados a que nos propomos realizar.

No que diz respeito ao termo reflexão, este sofreu Influência dos pressupostos defendidos por alguns pensadores e educadores, assim, a reflexão foi caracterizada “como uma forma especializada de pensar que envolve a conscientização ativa, persistente e cuidadosa de uma crença ou prática” (CORACINI, 2003, p. 307). Ainda de acordo com a autora, o ato de refletir compreende aspectos relacionados à emoção, à paixão e à intuição, de igual modo aos processos que englobam o pensamento lógico.

Sob essa perspectiva, a reflexão pressupõe um sujeito envolvido consigo mesmo, no sentido de ser consciente acerca desse processo, o qual, de acordo com a autora, envolve aspectos “cognitivos (mental) e um pensamento lógico” (CORACINI, 2003, p. 307). O professor deve ser, portanto, consciente acerca de sua prática, o que o auxilia a refletir sobre as decisões que foram tomadas ou ainda refletir sobre decisões que serão tomadas a partir de sua reflexão. Seguindo essa linha, espera-se que os profissionais da educação possam agir com sabedoria, de modo que sua prática possa ser reflexiva, corroborando para um ensino reflexivo, no qual considere os alunos como parte constitutiva do processo educativo.

Donald Schön (2000) é um dos principais autores que aborda o modelo de prática reflexiva. Para tanto, ancora seus estudos a partir de algumas concepções, a saber: conhecer-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

De acordo com o autor, nós realizamos diversas atividades cotidianas de caráter complexo, nas quais são revelados conhecimentos a partir de nossas ações, sejam públicas ou privadas, isto é denominado conhecer-na-ação. Para explicar

como isto ocorre, o autor faz uma alusão à ação de andar de bicicleta, pois, ao realizarmos essa ação demonstramos possuir um conhecimento que só é evidenciado no momento em que ocorre, e quando questionados acerca de como possuímos este conhecimento, buscamos explicar, ou descrever, por meio da verbalização. Nesta descrição ou explicação, busca-se explicitar para outros os procedimentos que adotamos para formular nossas “teorias”, no entanto, esses conhecimentos estão na própria ação (saber tácito). A esse respeito, Schön (2000) ressalta que

qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Por este conhecimento ser subjetivo, relacionado à experiência pessoal de cada sujeito, torna-se difícil sua explicação para outros, pois o que o sujeito sabe compõe a sua ação. Semelhantemente, grosso modo, podemos comparar a ação de ministrar aulas, no sentido de alguns professores serem questionados a respeito de como eles sabem ministrar aulas. Acreditamos que, alguns conhecimentos a esse respeito foram construídos na própria ação do professor, sendo difícil sua explicação, pois é um saber tácito.

Para Sugui (2008), embasado nos estudos de Polanyi (1969; 1972; 1998) e Saiani (2004), o saber tácito, ou conhecimento tácito, como é denominado pelo autor, está relacionado com a “ideia de que uma pessoa sabe mais do que ela pode explicitar” (SUGUI, 2008, p. 8), assim, o tácito está para o subjetivo, sendo constituído a partir de três premissas, sendo: a percepção, a criticidade e a descoberta.

O conhecimento tácito pode estar presente no espaço educacional, conforme o autor. Para ele, o tácito na educação está

presente tanto no método de ensino – que incentivaria o aluno em seu processo de socialização, o que gera, conseqüentemente, um crescimento não apenas intelectual, mas também social, de integração em sala de aula – quanto nos modos de avaliação, que permitiram ao aluno evidenciar seu crescimento não apenas mediante provas escritas, mas também mediante avaliações que levam em conta debates, discussões em sala de aula, bem como reflexões conjuntas, realizadas durante os trabalhos em grupo, juntamente com o professor. (SUGUI, 2008, p. 11).

Nesta perspectiva, o conhecimento tácito pode ser no cenário educacional pode ser “observado” tanto nas atividades desenvolvidas nos encontros presenciais do curso de formação continuada, na relação professor formador e professor em formação, quanto nas atividades desenvolvidas à distância – na sala de aula da educação básica –, na relação professor (em formação) e aluno, conforme podemos constatar nos trechos das falas analisados no Capítulo 4 desta pesquisa, onde os professores em formação falam a respeito da realização de atividades de ensino de língua materna que compuseram seus projetos de ensino.

No que diz respeito à reflexão sobre a ação, o mesmo autor a descreve como um movimento retrospectivo, que consiste em o professor olhar para o que realizou em sala de aula, de modo a perceber e analisar seu posicionamento e as decisões tomadas, com o intuito de fomentar novas alternativas para sua prática pedagógica. Acreditamos que por meio da reflexão sobre a ação os professores podem assumir um posicionamento diferente, enxergando-se a partir de outro ângulo.

Outra possibilidade consiste em o professor refletir no decorrer de sua ação, “sem interrompê-la”, podendo ainda, nas palavras de Schön (2000), ocorrer em “um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode inferir na situação em desenvolvimento”. Pensemos em uma situação na qual o professor, durante a sua ação pode ser confrontado por meio de um questionamento realizado por um aluno, nessa perspectiva, ele está refletindo ao mesmo tempo em que o aluno questiona, ou, ainda, poderá respondê-lo após algum tempo, ainda no contexto dessa aula.

Perrenoud (2002) aborda a relevância do professor reflexivo, ressaltando a reflexão na ação. A esse respeito, o autor afirma que a reflexão na ação possibilita ao professor questionar-se sobre os acontecimentos que estão ocorrendo no momento de sua ação, possibilitando ao profissional refletir acerca de táticas ou até mesmo de precauções que podem ser tomadas em determinadas situações, sem esquecer-se de considerar os riscos que cada situação oferece.

Ainda na perspectiva do autor, a reflexão na ação pode não dar certo, no sentido de o professor não conseguir “responder” ao “problema” que lhe foi apresentado. Isso decorre da maneira como a ação é realizada, sendo breve ou mais demorada. Quando breve, o professor poderá ter condições de solucionar o que lhe foi apresentado, caso seja mais demorada, poderá ocorrer uma quebra das ações, ou seja, algo que seria para este momento poderá ser solucionado

posteriormente. Não podemos esquecer que, seja breve ou demorada, a reflexão deve estar relacionada diretamente ao contexto de sala de aula, considerando seus participantes.

Com base no que o autor conceitua como reflexão sobre a ação, perceberemos que nesse processo o professor disporá de tempo para tratar o que não poderia ser feito no momento de sua ação. Nas palavras do autor, são

questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas às quais o profissional promete retornar 'com a cabeça fria'; ele não faz isso com regularidade, em contrapartida, esta é uma das fontes da reflexão sobre a ação (PERENOUD, 2002, p. 31).

Ao se distanciar de sua ação, o professor poderá perceber se determinados posicionamentos podem ter influenciado ou não no decorrer de sua ação, e buscar outras formas para enfrentar as situações que surgiram, não agindo impulsivamente, ou no calor da ação, conforme abordado por Pimenta (2006), no sentido de o professor “pensar antes de agir”. Ainda ponderamos que, embora seja uma possibilidade, o professor nem sempre conseguirá ou disporá de tempo para realizar esse distanciamento, seja por sua carga de trabalho, seja por situações que necessitem ser resolvidas no exato momento em que se apresentam, seja por acreditar que o melhor caminho é não prolongar a resolução da situação.

Ser um professor reflexivo é de suma importância, principalmente por considerar que estes profissionais estão envolvidos diariamente com os mais diversos “conflitos” em sua sala de aula, sejam relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos ou a questões de convívio no ambiente escolar, os quais influenciam sobremaneira a aprendizagem.

A reflexão sobre a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação consiste no ato de refletir sobre uma ação passada, visando compreender determinada situação, além de servir de fundamento para tomar novas decisões.

Com base no que expusemos acima, ressaltamos a importância de uma formação de professores que proporcione momentos nos quais a reflexão faça parte, de modo a contribuir para que este profissional possa transformar sua prática escolar, considerando-se como um importante integrante desse ambiente, assim como os alunos, o que evidencia um caráter não individual. Tanto o professor quanto os alunos fazem parte de um contexto, de uma instituição, portanto, devem ser considerados.

A esse respeito, Pimenta (2006) afirma que além da prática do professor, na qual há os saberes específicos, faz-se necessário a compreensão de que outros saberes constituem o profissional da educação, advindos das teorias educacionais, ou seja, os saberes teóricos. É por meio da articulação entre saberes teóricos e práticos que o professor terá condições para refletir sobre suas ações de forma contextualizada. De acordo com autora, baseada em Zeichner (1992), a reflexão coletiva se dá por meio de três perspectivas

a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por ele mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades<sup>7</sup> de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. (PIMENTA, 2006, p. 26).

Acreditamos que, tanto a reflexão individual quanto a reflexão coletiva pode ser estimulada nos cursos de formação continuada, sabendo que, isto não é garantia de que os professores em formação irão, de fato, lançar mão de processos reflexivos durante a sua prática de ensino.

Por meio de uma concepção de reflexão coletiva, acreditamos que provavelmente as transformações na prática do professor incidirão de maneira positiva não apenas nele – em suas concepções –, mas também poderão ser estendidas a seus alunos – por meio de um processo de ensino-aprendizagem significativo – e a comunidade escolar como um todo. Assim, no caso de professores de língua portuguesa, em especial, o modo como o ensino de língua é concebido reflete em suas ações e gera situações que irão requerer um profissional reflexivo, o que conseqüentemente poderá ocasionar um ensino reflexivo.

Para Zeichner (1993), o professor prático reflexivo deve reconhecer

a riqueza da sua experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Desta maneira, no momento em que o professor compreende o ensino por meio da reflexão sobre a sua ação, é resultado de um processo de “auto-formação e

---

<sup>7</sup> Grifos da autora.

identificação profissional” (ALARCÃO, 2004, p. 32), o que contribuirá não apenas para sua formação, mas também para tornar possível o desafio de ajudar os alunos a realizarem atividades de forma autônoma, colaborativa, além do estimular o espírito crítico (ALARCÃO, 2004, p. 32).

No entanto, o que é denominado como sendo “espírito crítico”, só ocorre, de acordo com Alarcão (2004, p. 32), por meio de atividades que não primem pelo modelo expositor, mas que sejam pautadas no “diálogo, no confronto de ideias e de práticas de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar”.

Isto só será possível de ser realizado se não houver um ambiente o qual seja caracterizado por um jogo de poder entre professor e alunos, ou um ambiente que seja conhecido pela perda da autoridade do professor ou da escola, mas deve ser um ambiente no qual haja compartilhamento de experiências, de vivências, de liberdade, reconhecendo que “os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social” (ALARCÃO, 2004, p. 32).

Após estas considerações, acreditamos que a caracterização do professor reflexivo, a partir dos quatro tipos de ações – conhecer-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação; reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação – especificamente a que envolve a reflexão-sobre-a-ação pode ser a mais apropriada para embasar a análise que iremos desenvolver no Capítulo 3.

## 1.2 LÍNGUA(GEM): CONCEPÇÕES E INFLUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A prática de ensino de língua realizada por professores é reflexo de uma concepção de ensino assumida por eles. Planejar, elaborar e executar atividades está intrinsecamente relacionado ao modo como este profissional concebe o ensino.

De igual modo, os cursos de formação continuada que, em geral, têm por objetivo suscitar discussões e promover momentos de prática acerca do ensino de língua, são organizados em função da concepção adotada por seus ministrantes, ainda que esta não necessariamente seja a mesma adotada pelos professores em formação.

Compreendendo que a prática de ensino é guiada por determinada concepção, optamos por discorrer sobre tais concepções, de modo a não atribuir juízo de valor entre uma e outra, mas com o intuito de demonstrar que não há apenas um modo de organizar o ensino. Isso se faz pertinente em virtude de

buscamos reconhecer as concepções de ensino de língua materna que estão subjacentes às reflexões dos professores em formação acerca de sua prática.

No dizer de Travaglia (2009), há três concepções as quais norteiam o modo como compreendemos a linguagem, a saber: como expressão do pensamento; como comunicação; e como forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento está atrelada à noção de que os indivíduos expressam o que pensam, logo, se um indivíduo não se expressa satisfatoriamente ele não pensa de maneira eficaz, sua “enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Compreender a linguagem como um código “capaz de transmitir uma mensagem” é, de acordo com Travaglia (2009, p. 22), afirmar que por meio do domínio do código, que é a língua, há o estabelecimento de uma comunicação e a linguagem é o instrumento propiciador para isto. A linguagem como comunicação foi evidenciada na década de 1970, no Brasil, antes concebida como *sistema* e *estática*, de acordo com Pietri<sup>8</sup> (2010), a linguagem passou a assumir um novo caráter, seria um

caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do uso da língua (...). nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas dos verbal (...) a concepção de língua como sistema (ensino de gramática) e a concepção de língua como expressão estática (ensino da retórica e da poética), e, posteriormente, estudo da comunicação. (PIETRI, 2010, p. 74).

O ensino passa a ser caracterizado como sendo de caráter prático, proveniente da teoria da comunicação, que possibilitasse um prazer pessoal que se estendesse a coletividade.

A linguagem enquanto interação pressupõe que o indivíduo faz muito além da utilização da língua como um meio pelo qual ele exterioriza o seu pensamento. Nessa concepção, o indivíduo pode, de acordo com Travaglia (2009, p. 23), “realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de leitores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

---

<sup>8</sup> A referência do autor aborda de forma mais específica a constituição da disciplina de Língua Portuguesa, perpassando a mudança na nomenclatura, além das modificações conceituais.

Semelhantemente a esta perspectiva, Bronckart (1999, p. 37) considera a linguagem a partir de sua associação ao funcionamento da capacidade da espécie humana de se comunicar, portanto, esse funcionamento está, segundo o autor, “atravessado por e sob a dependência dos diferentes níveis de organização do social, ela apresenta também, como todas as produções humanas, um caráter profundamente histórico”.

No dizer de Fiorin (2013, p. 13), a linguagem está para “a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos”, estando relacionada à utilização de práticas sociais que cumprem uma determinada função. Assim, conceber a linguagem como interação permite enxergar os sujeitos como interlocutores que ocupam lugares sociais, que falam e se comunicam com outros sujeitos e que interagem entre si.

Ao lançarmos mão das concepções de língua abordadas por Costa Val (2002), percebemos que a autora faz referência a denominação “famílias teóricas”, correspondendo ao que Travaglia (2009) aborda como perspectivas de estudos da linguagem.

Na perspectiva de Costa Val (2002), há três “famílias teóricas”, que orientam os estudos acerca da língua, sendo: a primeira família concebe a língua enquanto estrutura; a segunda aborda a língua como sendo uma atividade mental; a terceira pauta-se na premissa da língua como atividade social. Na primeira perspectiva (língua como estrutura), a ênfase está na dimensão gramatical, relacionando-se diretamente ao estruturalismo linguístico, ou seja, a gramática tradicional, resultando em uma

legitimação de uma das variedades dessa língua como padrão culto e no estabelecimento de um conjunto de prescrições relativas ao emprego das formas em conformidade com as descrições da variedade de língua eleita como padrão. É o que nós conhecemos como gramática normativa. (COSTA VAL, 2002, p. 109).

Sob esta perspectiva podemos relacionar atividades de teor puramente gramaticais, nas quais seja requerida dos alunos a identificação de determinadas classes gramaticais, ou ainda modelos de atividades que contemplem a utilização de um modelo de língua considerado padrão, em detrimento de outras variedades.

A segunda perspectiva (língua enquanto atividade mental), relacionada à dimensão semântico-cognitiva, pressupõe, de acordo com Costa Val (2002, p. 109), a noção de gramática “como saber linguístico do falante, internalizado de maneira ativa e produtiva desde os primeiros anos da infância”. Compreendemos que, sob

esta premissa, todo falante de língua portuguesa nasce com uma predisposição linguística, ou seja, possui conhecimentos gramaticais inatos.

Por conseguinte, a terceira “família teórica” (língua como atividade social) está relacionada à perspectiva discursiva, sendo representada pelas teorias que embasam a sociolinguística, o funcionalismo, os estudos da enunciação, do texto e do discurso. A língua é vista em funcionamento, sendo influenciada por aspectos históricos, sociais, culturais, etc., sendo impossível

compreender verdadeiramente a natureza de uma língua isolando-a de seu funcionamento social e ignorando que esse sistema, historicamente, se organiza para servir à interação humana – fenômeno histórico, social, político e ideologicamente marcado. (COSTA VAL, 2002, p. 110).

Ainda no dizer da autora, esta terceira “família teórica” traz consigo a noção de uma “*gramática do texto/no texto*”<sup>9</sup>. A este respeito, estariam relacionados

conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem. É a gramática que “funciona” nesses textos. (COSTA VAL, 2002, p. 110).

De igual modo ao que é abordado nesta perspectiva, o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD) considera que a língua é um meio de atuação social, ou um meio de interação verbal, sendo toda língua natural apresentada como sendo “baseada em um código ou um sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no meio de uma comunidade verbal” (BRONCKART, 1999, p. 69). Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve ocorrer por meio de textos, introduzidos no ambiente escolar para cumprir dado papel, seja ele: modelo para a produção, modelo de inspiração ou modelo de referência, guiando as atividades de ação de linguagem (BRONCKART, 1999).

Para compreendermos as relações estabelecidas entre as concepções de linguagem, de língua, e, por conseguinte, o modo como o ensino é concebido, apresentamos, a seguir, um quadro no qual buscamos sintetizar algumas informações, vejamos:

---

<sup>9</sup> Grifos da autora.

Quadro 1 - Concepções de linguagem, língua e suas implicações para o ensino

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO
Expressão do pensamento	Enquanto formas gramaticais	<p><b>Concepção de gramática</b> – prescritiva;</p> <p><b>Função da língua</b> – representar o pensamento;</p> <p><b>Concepção de Texto</b> – produto acabado;</p> <p><b>Concepção de Leitura</b> – enquanto atividade de decodificação;</p> <p><b>Produção de texto</b> – escrita que segue as regras da gramática tradicional;</p> <p><b>Unidade de análise</b> – palavra;</p> <p><b>Atividades de ensino</b> – estudo de regras gramaticais;</p> <p><b>Estudos sobre a oralidade</b> – não é considerada;</p> <p><b>Variedade linguística</b> – não é considerado.</p>
Forma de comunicação	Enquanto código que transmite uma mensagem	<p><b>Concepção de gramática</b> – descritiva;</p> <p><b>Função da língua</b> – transmitir uma mensagem para um receptor;</p> <p><b>Concepção de Texto</b> – enquanto modelo;</p> <p><b>Concepção de Leitura</b> – enquanto atividade de interpretação;</p> <p><b>Produção de texto</b> – escrita a partir de modelo preexistente;</p> <p><b>Unidade de análise</b> – a frase;</p> <p><b>Atividades de ensino</b> – reprodução de modelos;</p> <p><b>Estudos sobre a oralidade</b> – passa a ser considerada, mas com a predominância da escrita;</p> <p><b>Variedade linguística</b> – considerado apenas de maneira teórica.</p>
Forma de Interação	Atividade social	<p><b>Concepção de gramática</b> – internalizada (contextualizada);</p> <p><b>Função da língua</b> – ações sobre o outro (interações verbais sociais);</p> <p><b>Concepção de Texto</b> – o lugar de interação;</p> <p><b>Concepção de Leitura</b> – atividade de compreensão;</p> <p><b>Produção de texto</b> – escrita com finalidade;</p> <p><b>Unidade de análise</b> – o texto;</p> <p><b>Atividades de ensino</b> – contempla os quatro eixos (leitura; escrita; análise linguística e oralidade);</p> <p><b>Estudos sobre a oralidade</b> – considerada importante, equiparada à escrita;</p> <p><b>Variedade linguística</b> – considerado a partir do contexto.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999); Costa Val (2002); Travaglia (2009); Doretto e Beloti (2011) e Ribeiro (2013);

A partir da organização das informações do Quadro 1, é possível percebermos que há alguns pontos em comum no que diz respeito ao ensino, a exemplo da produção de texto na concepção de língua enquanto formas gramaticais e enquanto código, ambas seguem regras ou modelos preexistentes, sendo a primeira norteada por regras gramaticais, e a segunda, guiada por textos anteriores.

Verificamos ainda que há aspectos que são contemplados em apenas uma das concepções, a exemplo dos estudos voltados para a oralidade e para a análise linguística, sendo evidenciados na concepção interacionista na qual a língua é concebida como atividade social.

O modo como o professor planeja, escolhe determinado material didático, entre eles os materiais digitais, para compor suas atividades de ensino, e as executa, revela uma ou mais concepção de língua(gem), a(as) qual(ais) influencia diretamente a aprendizagem dos alunos. A utilização de um material digital em atividades de ensino de língua portuguesa irá torná-lo material didático, conforme apresentaremos na seção a seguir.

A partir do exposto nessa seção, ressaltamos sua relevância para a análise dos dados no que diz respeito às concepções de língua(gem) que norteiam atividades de ensino. Neste sentido, acreditamos que toda a ação do professor, bem como as atividades elaboradas e executadas por ele em sala de aula, é norteada por determinada concepção de língua, o que significa afirmar que, todo o processo de ensino é influenciado por uma concepção de língua.

### 1.3 MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Antes de discorrermos sobre os materiais digitais, optamos por explicitar o que consideramos ser material didático, além de tecermos algumas considerações a respeito da tecnologia, no que concerne à sua utilização – por meio dos materiais digitais.

Com relação ao que compreendemos como material didático, acreditamos ser todo instrumento pedagógico utilizado pelo professor com o intuito de cumprir fins educacionais, relacionados aos conteúdos de ensino.

Um dos mais conhecidos e utilizados pelos profissionais de educação são os livros didáticos, mas também há vídeos, filmes, cds, fotografias, jogos etc., que, ao serem tomados para cumprirem finalidades educacionais específicas, são

considerados materiais didáticos e podem ser utilizados em sala de aula, de modo à contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Seguindo este pensamento, Libâneo (2013, p. 191) afirma que as diferentes disciplinas escolares lançam mão de uma gama de materiais didáticos, a exemplo de “ilustrações e gravuras, filmes, mapas e globo terrestre, discos e fitas, livros, enciclopédias, dicionários, revistas, álbum seriado, cartazes, gráficos etc.”, tais materiais servem como auxílio ao professor no processo de ensino-aprendizagem.

Coadunando com a ideia de Libâneo (2013), Rojo (2013, p. 166) assegura que os materiais didáticos são “um ‘subsídio/apoio’ e um ‘complemento’ ao ensino do professor e à aprendizagem dos alunos”. Assim, verificamos que tanto o professor quanto o aluno são beneficiados com a utilização desses materiais no ensino, e, neste caso específico, no ensino de língua materna.

Compreendemos, então, que os materiais didáticos estão para além do compartilhamento de conteúdos, eles podem e devem ser utilizados em função do ensino, contribuindo para tornar a aprendizagem dos alunos mais prazerosa.

Sob esta perspectiva, Ritcher (2005) aborda a relevância de o professor lançar mão de outros materiais além do livro didático, propiciando melhores resultados relacionados à aprendizagem e à motivação dos alunos. Ainda na visão do autor, uma abordagem diversificada:

estabelece limites para a criatividade de professores menos experientes e ao mesmo tempo lhes dá oportunidade para desenvolverem-se profissionalmente, uma vez que se tornam menos dependentes de livros e ganham confiança para experimentar materiais alternativos, inclusive criados por eles próprios;

- Viabiliza a recombinação de partes mais fracas do livro padrão com partes de outros livros ou o emprego de material próprio produzido para se adequar ao contexto específico de ensino;
- Contribui para uma maior variedade de atividades e técnicas, diminuindo a desmotivação dos alunos.
- Propicia uma resposta mais flexível às necessidades individuais, contribuindo assim para personalizar mais a relação professor-aluno.

(RICHTER, 2005, p. 6).

Notadamente, a visão do autor parte do pressuposto de que o livro didático não deve ser deixado de lado, no entanto, há possibilidades de o professor utilizar outros materiais. Sabemos que esta decisão deve partir do profissional de educação, principalmente ao considerar que os alunos têm acesso diariamente a materiais diversificados, os quais transmitem informação, possibilitam a comunicação e ainda requerem outros modos de leitura e escrita, por estarem reunidos em um ambiente

que contempla “a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos)” (KENSKI, 2012).

Pensar em outros materiais didáticos, o digital, por exemplo, é estar atento às novas demandas de uma sociedade conectada, onde os alunos/internautas encontram-se imersos em ambientes digitais, por meio do acesso à internet. Uma pesquisa realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, afirmava, em 2015, que mais de cinquenta e sete por cento (57,8%) dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet. Os dados apontaram que, além dos lares brasileiros, a internet também é utilizada em diversas instituições, sejam elas públicas ou privadas, sejam em ambientes educacionais ou não.

No que diz respeito à utilização de tecnologia em ambientes educacionais, há programas governamentais que visam à utilização tanto da tecnologia, por meio da internet, quanto dos materiais digitais disponíveis para auxiliar os professores a comporem suas aulas, o que tem sido um grande desafio.

Neste sentido, o advento da tecnologia em sala, segundo Rodrigues (2009), datam a década de 70, especificamente com o projeto “Educação com Computador”, passa pela década de 80, com uma política voltada para a Informática Educativa, além da implantação do Programa de Informática na Educação – PROINFO.

A temática da tecnologia em sala de aula tem sido discutida com mais intensidade, se assim podemos dizer, principalmente se considerarmos o grande número de pessoas conectadas, de escolas conectadas e de cursos de formação de professores que chamam atenção para essa possibilidade de junção entre a tecnologia e a educação, por meio do ensino de línguas.

Nesta perspectiva, algumas obras têm sido publicadas com o intuito de informar e de abordar experiências com a utilização da tecnologia em sala de aula (MERCADO, 2002). O autor chama atenção para o que está se configurando como uma sociedade cada vez mais tecnológica e adepta das novas tecnologias. Nessa direção, a escola, como um lugar que proporciona a troca de conhecimentos, além de uma formação crítica e cidadã aos seus alunos, deve estar atenta para essas novas configurações de sociedade.

Some-se ainda a necessidade de pensarmos a respeito das competências que agora são exigidas por uma sociedade denominada de sociedade da informação, ou ainda, sociedade do conhecimento e da aprendizagem, pois, como

afirma Alarcão (2004, p. 21), “a competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão **contra**<sup>10</sup> os conhecimentos, mas sim **com** os conhecimentos”.

Os professores, portanto, devem

criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver. (ALARCÃO, 2004, p. 30).

No âmbito educacional, as instituições escolares têm por finalidade “tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante. Desta feita, uma das maneiras de garantir tal construção é ultrapassando a visão de que o papel do professor é apenas um transmissor de conhecimento, considerando-o um mediador da aprendizagem” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 10), além de considerar os que os alunos também produzem e compartilham conhecimento.

Nesta perspectiva, Alarcão (2004, p. 36-37) afirma que as instituições de ensino estão atentas as novas demandas, e, segundo a autora, já “começaram a funcionar como comunidades auto-críticas, aprendentes, reflexivas”.

Essa concepção revela-nos um novo paradigma epistemológico – a formação de professores é concebida como “um fenômeno educativo produzido social e culturalmente” (CUNHA, 2013, p. 609) –, que influenciará as perspectivas de pesquisas, as concepções de formação de professores – inicial ou continuada – e o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira.

Nesse sentido, cabe aos professores o desenvolvimento de atividades com viés didático-pedagógico, além de compreender que a inserção de tecnologia requer planejamento e escolha de conteúdos a serem estudados, por exemplo.

Faz-se necessário uma formação que observe o novo contexto em que professores desenvolvem seu trabalho, além de compreender que as atividades elaboradas por este profissional podem influenciar positivamente o ambiente de sala de aula.

De acordo com Kenski (2012), a facilidade e o aumento do acesso à internet contribui para (re)pensar a própria formação de professores, no sentido de possibilitar a esses profissionais momentos de aprendizagem e de troca de

---

<sup>10</sup> Grifos da autora

experiências sobre a utilização da tecnologia em sala de aula, além de demonstrar, por meio de cursos de formação, que elaborar atividades de ensino de língua materna, especificamente, associada a algum material digital é possível e pode gerar mais interesse por parte dos alunos, visto que eles estão cada vez mais conectados à internet.

Falar em material digital, no âmbito da sala de aula, para Ribeiro (2013, p. 41-42), implica duas possibilidades

ou se fala do uso de ferramentas e aplicativos a que se tem acesso no ambiente digital, via internet, como recursos no ensino, ou se fala de Objetos de Aprendizagem (grosso modo, recursos de áudio, vídeo, animação/simulação, *softwares* pedagógicos, que apresentam fins didáticos e podem complementar a abordagem de conteúdos a serem ensinados-aprendidos). (RIBEIRO, 2013, p. 41-42).

A respeito dos suportes digitais, Martino (2015) os descreve como sendo o “oposto” das mídias analógicas, que possuem um suporte material. Para o autor, no suporte das mídias digitais

os dados são convertidos em sequências numéricas ou de dígitos – de onde *digital*<sup>11</sup> – interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundo, o computador. Assim, em uma mídia digital, todos os dados, sejam eles sons, imagens, letras ou qualquer outro elemento são, na verdade, sequências de números. Essa característica permite o compartilhamento, armazenamento e conversão de dados. (MARTINO, 2015, p. 11).

Nessa perspectiva, compreendemos que as mídias digitais são codificadas, e isso ocorre justamente por estarem disponíveis em um suporte que “exige” tal característica, reiterando sua diferenciação das mídias analógicas (rádio, tv, jornais, revistas impressas). Ainda na visão do autor, para que se possa, de fato, buscar uma compreensão acerca das mídias digitais, se faz necessário compreender alguns conceitos-chave, os quais são apresentados na figura a seguir:

---

<sup>11</sup> Grifo do autor.

Figura 4 - Conceitos-chave para as mídias digitais

Alguns conceitos-chave para as mídias digitais	
Conceito	Definição inicial
Barreira digital	Diferenças de acesso às tecnologias e mídias digitais, bem como à cultura desenvolvida nesses ambientes, vinculadas a problemas sociais e econômicos.
Ciberespaço	Espaço de interação criado no fluxo de dados digitais em redes de computadores; <i>virtual</i> por não ser localizável no espaço, mas <i>real</i> em suas ações e efeitos.
Convergência	Integração entre computadores, meios de comunicação e redes digitais, bem como de produtos, serviços e meios na internet.
Cultura participatória	Potencialidade de qualquer indivíduo se tornar um produtor de cultura, seja recriando conteúdos já existentes, seja produzindo conteúdos inéditos.
Inteligência coletiva	Possibilidade aberta pelas tecnologias de rede de aumentar o conhecimento produzido de maneira social e coletiva.
Interatividade	Interferência e interação entre usuários, ou usuários, programas e conteúdos, em diferentes níveis e formas, nos sistemas de comunicação digital em rede.

Conceito	Definição inicial
Interface	A operação das mídias digitais acontece a partir de pontos de contato “amigáveis” entre dispositivos e usuários, moldados a partir de referências culturais anteriores.
Segurança e vigilância	Possibilidade de identificação de dados gerados nas mídias digitais em rede, ultrapassando os limites público/particular e redefinindo a noção de “privacidade”.
Ubiquidade	Presença, em todos os lugares, de mídias digitais conectadas em rede, estabelecendo conexões em qualquer espaço e tempo.
Velocidade	A rapidez de conexão de dados nas mídias digitais se articula com a aceleração de inúmeras atividades, processos e acontecimentos na vida cotidiana.
Virtualidade	Dados das mídias digitais existem de maneira independente de ambientes físicos, podendo se desenvolver livres, a princípio, de qualquer barreira desse tipo.

Fonte: Martino (2015, p. 11-12).

De modo geral, podemos constatar, por meio do quadro, que as mídias digitais também estão intrinsecamente relacionadas à produção e ao compartilhamento de conhecimento produzido por seus usuários. A este respeito somamos ainda novas práticas de leitura e escrita de textos, o que corrobora com novas maneiras de se pensar o ensino de língua portuguesa, passando a considerar a utilização de diversos materiais didáticos.

Entendendo prática como um conjunto de atividades que podem envolver a linguagem escrita, por exemplo, para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização (KLEIMAN, 2005; BARTON; LEE, 2015), podemos dizer que, o ensino de língua nessa perspectiva ultrapassa a visão de atividades muitas vezes consideradas compartimentadas ou até mesmo desvinculadas da utilização de novas possibilidades de materiais didáticos, os materiais digitais.

A partir das novas possibilidades para ler e escrever, nos mais diversos ambientes, o ensino pressupõe professores capazes de criar situações nas quais sejam mediadores entre as práticas sociais que os alunos têm fora do ambiente escolar com as que são realizadas em sala de aula. De acordo com Martino (2015, p. 232), “a cultura não existe enquanto estrutura autônoma de práticas sociais – um ‘texto’, isto é uma ‘mensagem’, não existe sem o ‘contexto’, ou seja, as práticas sociais coexistem em conjunto, o que significa dizer que o que está fora do ambiente escolar existe em conjunto com o que há dentro dele, pois, “não é possível pensar as relações de comunicação como algo separado dos espaços nos quais elas acontecem” (MARTINO, 2015, p. 232).

Faz-se necessário compreender que, na atual sociedade do conhecimento, as mídias desempenham um papel central nas práticas textuais e nos processos de construção de sentido dos estudantes, os textos mediam a maioria das práticas digitais (BARTON; LEE, 2015), a produção e apropriação do conhecimento ocorrem de maneiras múltiplas, o que, conseqüentemente, requer (re)pensar o ensino a partir dessa evidência, considerando a utilização de materiais digitais no contexto educacional, tornando-os materiais didáticos digitais, mas sempre em função do ensino.

Compreender o que são materiais digitais é de suma importância para que possamos reconhecê-los nos dizeres dos professores em formação, além de percebermos como eles são utilizados em função do ensino de língua materna.

## CAPÍTULO 2 - DELINEANDO A PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os aspectos metodológicos adotados no desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, inicialmente, caracterizamos a pesquisa; em seguida, descrevemos o lugar de sua realização, os colaboradores da pesquisa, os procedimentos, técnicas e instrumentos de geração de dados e, por fim, a sistematização dos dados e as categorias de análise.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por compreender que o objeto de investigação da Linguística Aplicada – doravante LA – é “a linguagem como prática social, seja no contexto da aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 25), de modo a preocupar-se com maneiras de “*intervir* na vida da sociedade com o intuito de fazer valer as mudanças necessárias para o bem estar de todos” (RAJAGOLAPAN apud GONÇALVES; SILVA; GÓIS, 2014, p.8), situamos esta pesquisa no campo dos estudos da linguagem, especificamente na área da Linguística Aplicada.

Entendemos que ao promover situações de formação de professores que viabilizem lançar mão de diferentes recursos para o ensino de língua materna estamos contribuindo para uma formação respaldada na perspectiva de transformação, tanto contemplando aspectos pessoais quanto aspectos profissionais, sendo ambos relacionados à prática docente (SANTOS, 2004, p. 40), atentando ainda para as novas demandas exigidas na contemporaneidade (PERRENOUD, 2000).

Desenvolvida sob o paradigma científico não positivista, esta pesquisa insere-se na perspectiva de investigação qualitativa (SEVERINO, 2007; TOZONI-REIS, 2007), de cunho *descritivo-interpretativista* (MOREIRA; CALEFFE, 2008), do tipo participante, pois participamos de uma situação concreta, de modo a contemplar aspectos dessa realidade, no tocante ao envolvimento individual e coletivo de seus participantes, concordando com o que Brandão e Borges (2007) denominam como alguns princípios desse tipo de pesquisa. Assim, os autores destacam que:

a) esse modelo de investigação tem o seu ponto de origem localizado em uma concepção da realidade social, mesmo que sua ação seja local, não se pode dissociá-la de suas integrações e interações; b) é preciso ter como partida a realidade de vida dos participantes do processo; c) todos os acontecimentos e sujeitos sociais devem ser contextualizados historicamente; d) como todas as pessoas e culturas contribuem com a construção do saber, a relação deve ser do tipo sujeito-sujeito; e) é preciso unificar a relação entre teoria e prática, construindo e reconstruindo a teoria, a partir de práticas de reflexão crítica; e) são as questões e desafios emergentes de ações sociais que definem a necessidade e o método de pesquisa participante; f) os agentes assessores e agentes populares devem ser incorporados à realização da pesquisa; g) a pesquisa participante exige compromisso e participação; h) há a possibilidade de transformação de saberes, como forma de combater as desigualdades regidas pelo capitalismo, ou seja, a pesquisa participante visa emancipar o saber popular. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54-55).

Por meio deste tipo de pesquisa, objetiva-se conhecer “diferentes dimensões de transformação de ações sociais de vocação comunitária e popular, a partir de uma elaboração sistemática de conhecimentos de saberes e valores” construídos coletivamente pelos profissionais e comunidades populares através das pesquisas sociais (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56).

Esta pesquisa também tem um viés documental, caracterizado a partir do dizer de Severino (2007, p. 122) como “documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Em nossa pesquisa, esses documentos são relatos avaliativos produzidos pelos professores em formação continuada, bem como as gravações dos encontros presenciais do curso e as gravações das entrevistas realizadas com esses professores.

Ainda na perspectiva da pesquisa documental, Sá-Silva (2009, p. 6) a caracteriza a partir da perspectiva de “materiais que não receberam tratamento analítico”.

## 2.2 LUGAR DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A maior parte do *corpus* desta pesquisa foi gerado no âmbito do curso intitulado *Utilização de material didático digital em projetos de ensino*, integrando atividades de um projeto de pesquisa mais amplo<sup>12</sup>, conforme parecer de aprovação

---

<sup>12</sup> Este curso integra um projeto mais amplo, intitulado *Novas configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividades de Linguagem(ns)*, tendo como pesquisadores dois professores da Unidade

do projeto. O curso foi divulgado mediante a elaboração de um cartaz (Anexo A) que foi afixado no quadro de avisos da UAL, no qual continha informações sobre o nome do curso ofertado, os nomes dos professores ministrantes, o período de inscrição e de realização do curso, a quantidade de vagas disponibilizadas, além de um *e-mail* para contato.

Embora a realização do curso estivesse prevista para ocorrer entre os meses de agosto e setembro de 2016, de acordo com o relatório final das atividades do curso (Anexo B), elaborado pelos professores ministrantes e entregue à coordenadora administrativa da UAL, dois motivos impediram o início das atividades na data prevista: primeiro, a dificuldade em conseguir uma sala disponível para o início do curso, pois, de acordo com as informações do relatório, a data divulgada coincidia com o período de conclusão das aulas da graduação, que estavam ocorrendo fora do calendário acadêmico devido a uma greve, sendo, portanto, referente ao semestre anterior – 2015.2 –, o que necessariamente fez com que os ministrantes do curso aguardassem o término dessas aulas, o período de provas finais, recesso e matrículas do semestre seguinte. O segundo motivo, estava relacionado à falta de acesso à internet, o que, de acordo com os professores ministrantes, culminou em um pedido de instalação de um aparelho roteador na sala 3 da UAL, a sala reservada para as atividades do curso.

Efetuada a inscrição, os cursistas<sup>13</sup> receberam, via *e-mail*, um formulário contendo perguntas que visavam obter informações quanto à formação acadêmica dos inscritos, a atuação profissional, bem como o interesse pelo curso, além de garantias que possuíam os equipamentos necessários para a realização das atividades. A seguir, a figura do formulário:

---

acadêmica de Letras da UFCG. O projeto supracitado foi aprovado e possui o CAAE de número 42844814.8.0000.5182 e número de parecer 1375609, conforme dados da Plataforma Brasil. Dentre as atividades previstas para serem realizadas a partir da geração de dados oriundos tanto do projeto quanto do curso de extensão estão artigos científicos e dissertações de mestrado.

<sup>13</sup> O termo cursistas é utilizado por nós como sinônimo para professores em formação.

Figura 5 - Formulários enviados para os inscritos no curso

Curso: **UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL EM PROJETOS DE ENSINO**  
**CARGA HORÁRIA:** 45 horas (15 encontros no semestre)  
**PROFESSORES MINISTRANTES:** Williany Miranda da Silva e Edmilson Luiz Rafael  
**PÚBLICO-ALVO:** Graduandos (20) e Professores (20) da educação básica  
**VAGAS:** 40  
**CRONOGRAMA:** sextas-feiras, no período da tarde (14 às 18h), de 05 de agosto a 14 de setembro.  
**LOCAL DE REALIZAÇÃO:** sala a ser disponibilizada pela UAL/UFCG.

**Formulário de inscrição**

NOME: \_\_\_\_\_  
 E-mail: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: Relate, no espaço abaixo, sua formação acadêmica - graduação, especialização, mestrado e outros cursos ou programas de formação, concluído(a)(s) ou em andamento, instituição(ões):

\_\_\_\_\_

Atuação Profissional: Relate, no espaço abaixo, sua experiência, nos últimos três anos, como profissional na área de ensino - professor, coordenador, monitor e/ou outras; níveis de atuação: ensino fundamental, médio, superior; ano(s) escolares, disciplina(s); instituição(ões) onde atua(uou):

\_\_\_\_\_

Interesses na realização do curso

- Atualização metodológica.  
 Complementação de créditos.  
 Curiosidade sobre o objeto de ensino.  
 Atualização teórica.  
 Outros. Identificar
- \_\_\_\_\_

Equipamentos disponíveis para a realização das atividades do curso:

- Notebook  Tablet  
 Smartphone  Outros

Sobre material didático, em sua rotina de trabalho/estudo, você costuma usar que tipo de material?

\_\_\_\_\_

IV-O que você entende sobre projeto de ensino?

\_\_\_\_\_

V. Em que você se apoiou para elaborar a resposta ao item IV:

- Google  Wikipédia  
 Sites especializados  Material impresso  
 Livro didático  Documentos oficiais  
 Outros. Especificar:

Fonte: Disponibilizado por um dos professores em formação

O preenchimento dos formulários, por parte dos inscritos no curso, proporcionou que os professores ministrantes conhecessem o perfil dos inscritos, além de sondar, mesmo que minimamente, se os interessados no curso costumavam utilizar algum tipo de recurso tecnológico, seja em seu dia a dia, seja durante o processo de elaboração de atividades de ensino, o que poderia intervir de maneira positiva ou não nas atividades que iriam ser desenvolvidas.

Após o período de inscrição e de organização do local para a realização do curso, os encontros foram iniciados no final do mês de agosto 2016, no entanto, sendo acompanhando por nós a partir do mês de outubro de 2016. Os encontros foram realizados, em sua maioria, na sala 3, ocorrendo também nas dependências do auditório da UAL. A sala 03 dispunha de cadeiras, quadro, pincel e equipamento

de *Datashow*, no entanto não havia serviço de internet via cabo, sendo necessário que os *notebooks* conectassem a internet via *wifi*.

Com relação às dependências do auditório da UAL, utilizado para a realização do último encontro do curso, o espaço dispunha de cadeiras, quadro, pincel, equipamento de som, aparelho de *notebook*, equipamento de *Datashow* e acesso à internet. Este último encontro só foi realizado neste espaço por ter encerrado o período de reserva para a sala 3. Todos os encontros presenciais ocorreram nas sextas-feiras, com início às 14:00h e término às 18:00h.

O curso foi estruturado em regime semipresencial, em sistemas de créditos (03), totalizando carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas/aula, sendo 20 horas/aula correspondentes aos encontros presenciais e 25 horas/aula correspondentes ao desenvolvimento de atividades à distância. A organização do curso ocorreu por meio de um plano de curso, entregue a todos os professores em formação no primeiro encontro e comentado pelos professores ministrantes. A síntese do curso, contemplada na ementa, previa a realização de estudos sobre a *Concepção de língua; Objetos e conteúdos de ensino; Elaboração de atividades com materiais digitais; Avaliação de instrumentos utilizados*.

Norteados por três objetivos, o curso buscou propiciar aos professores em formação: (I) – *Reconhecer formas de inserção de materiais digitais em projetos de ensino de língua portuguesa;* (II) – *Perceber as formas de utilização dos materiais digitais em função dos interesses do projeto de ensino;* (III) – *Avaliar a potencialidade didático-pedagógica dos produtos gerados (materiais digitais, atividades)*. Com base nos objetivos propostos, o conteúdo programático foi organizado em três momentos, conforme figura a seguir:

Figura 6 - Organização do conteúdo programático do curso de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base no plano de curso

Em virtude da escolha dos conteúdos programáticos que compuseram cada momento, adotaram-se metodologias específicas. Em função da realização do primeiro momento, os professores em formação realizaram exposições das noções teóricas básicas sobre a concepção de ensino de língua, objetos e conteúdos de ensino, também realizaram um levantamento de materiais digitais (vídeos, imagens, propagandas, páginas virtuais, *blogs*, *e-mails*, música, filmes, etc) como possibilidades de didatização e inserção em projetos de ensino de língua materna e apresentaram os resultados a todos os presentes nos encontros.

No segundo momento foi destinado à elaboração de atividades de ensino de língua materna com inserção de materiais digitais e elaboração de registros de avaliação, por parte dos professores em formação, acerca do processo de construção dos projetos de ensino, além de comentários a respeito do curso de formação continuada. Neste momento, os professores em formação foram organizados em grupos de trabalho e orientados a planejar e, posteriormente, ministrar aulas na educação básica a partir do que foi proposto, ou seja, inserir e trabalhar com algum material digital em função do ensino de língua portuguesa. Considerando-se a necessidade de planejar as aulas, os grupos foram temporariamente dispensados dos encontros presenciais e passaram a se reunir à distância, ou seja, fora do espaço de encontros do curso. O regresso aos encontros presenciais ocorria após o período de cada aula ministrada na educação básica, sendo estas correspondentes às atividades do curso. Os momentos de execução dos projetos de ensino – as aulas – deveriam ser registrados por meio de vídeos e fotografias.

No terceiro momento ocorreram as apresentações de seminários, objetivando a exposição das propostas de ensino com inserção de materiais digitais elaboradas e executadas por cada grupo, que deveriam expor a experiência e, em seguida, ouvir os comentários dos demais professores em formação e dos professores ministrantes. Este momento pretendia induzir a reflexão acerca do que havia sido executado, ou seja, consistia na reflexão sobre a ação, além de possibilitar que os professores em formação refletissem sobre os entraves identificados durante a prática de ensino.

Quanto aos instrumentos avaliativos do curso, estava previsto considerar as seguintes atividades: *Frequência e participação em atividades presenciais e a distância; Registros de análise, elaboração e avaliação a serem veiculados em blogs pedagógicos; Seminários.*

Com relação aos inscritos para o curso foram contabilizados um total de 30 (trinta) pessoas, comparecendo 26 para o primeiro encontro, ocorrido no dia 19 de agosto de 2016, conforme informações do relatório de atividades. Consideramos que esta informação é um tanto quanto inquietante, pois, no cartaz de divulgação do curso estava previsto um total de 40 inscritos, sendo 20 professores da educação básica e 20 alunos de graduação, número que não foi alcançado nem mesmo durante o período de inscrição, sendo gradativamente reduzido, totalizando 6 professores em formação que permaneceram até o final das atividades. Dentre os que permaneceram, tivemos, 1 gestora escolar e 5 alunos de graduação.

Os 6 professores em formação ativos no curso foram organizados em grupos de trabalho, conforme compatibilidade de horários e interesses, cada qual planejava e elaborava seu projeto de ensino de língua envolvendo materiais didáticos digitais.

A inserção desses professores em formação nas escolas deu-se por meio de contato prévio com a direção ou com professores que eles já mantinham algum contato profissional. De acordo com os participantes do curso, eles acordavam o horário, a turma e o conteúdo que estava sendo ministrado para que, em seguida, pudessem planejar as aulas que seriam ministradas e, posteriormente, entrassem em sala de aula.

Ao iniciarmos nosso período de observação no curso<sup>14</sup>, as aulas já haviam sido iniciadas, neste período havia seis (6) professores em formação desenvolvendo as atividades previstas, os quais todos concluíram. Eles foram identificados por nós como os responsáveis pela elaboração de Projetos de Ensino, assim, temos: Projeto de Ensino (PE) 1– 2 participantes; Projeto de Ensino (PE) 2 – 1 participante; e Projeto de Ensino (PE) 3 – 3 participantes. Salientamos que o componente identificado como simples optou por desenvolver as atividades do curso sem a participação de outro cursista.

### 2.3 COLABORADORES DA PESQUISA

Considerando o contexto de geração de dados, bem como os professores em formação que permaneceram realizando as atividades previstas no curso **Utilização de material didático digital em projetos de ensino**, esta pesquisa

---

<sup>14</sup> Iniciamos nossas observações no dia 07 de Outubro de 2016 e finalizamos no dia do último encontro, dia 25 de novembro do mesmo ano.

contou com a colaboração de oito (8) sujeitos, sendo: dois (2) professores ministrantes do curso e seis (6) professores em formação. A partir deste momento nomearemos os dois professores ministrantes como PM1 e PM2. Os professores em formação como: PF1; PF2; PF3; PF4; PF5 e PF6.

### 2.3.1 Perfil geral dos colaboradores

No tocante ao perfil dos colaboradores, o quadro a seguir traz uma descrição no que concerne ao perfil dos professores ministrantes do curso de formação, conforme informações pesquisadas no currículo Lattes de cada professor. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2 - Perfil dos colaboradores - Professores ministrantes do curso

<p>Perfil – Professor 1</p> <p><b>Sexo:</b> Masculino</p> <p><b>Texto de identificação:</b> Possui graduação em Licenciatura Plena Em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1989), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor Associado IV de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Professor Permanente do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino - UFCG. Tem experiência na área de Linguística e de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, práticas escolares de ensino de português e formação de professores.</p> <p><b>Projetos de pesquisa em desenvolvimento atualmente:</b> Função de recursos tecnológicos em atividades de ensino de produção textual (Atual – 2016).</p>
<p>Perfil – Professor 2</p> <p><b>Sexo:</b> Feminino</p> <p><b>Texto de identificação:</b> Professora associada da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e atua na área de Linguística, com ênfase em Leitura e Produção de Textos, com ênfase nos seguintes temas: materiais didáticos, ambientes digitais, concepções de ensino, formação docente, livro didático, escrita e oralidade. Com estágio de pós-doutoramento concluído pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013), atualmente desenvolve projetos de pesquisa; envolvendo tecnologias, linguagens, gêneros textuais orais e escritos e atuação docente, com orientações tanto na pós-graduação quanto na graduação, em programas PIBIC e PIBID- Letras. Membro do grupo de pesquisa Teorias da linguagem e ensino, na linha de pesquisa Língua(gem) em contexto de ensino de português.</p> <p><b>Projetos de pesquisa em desenvolvimento atualmente:</b> Uso de videoaulas na divulgação de conteúdos para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa (Atual – 2016).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em informações disponibilizadas na Plataforma Lattes

Verificamos, com base nas informações obtidas acerca do perfil dos professores ministrantes, que ambos desenvolvem projetos que contemplam a utilização de recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa, o que colaborou para a elaboração da proposta do curso de formação.

No que diz respeito ao perfil geral dos professores em formação, após realizarmos entrevistas com todos, construímos um quadro com algumas informações sobre cada um, conforme apresentado a seguir:

Quadro 3 - Perfil geral dos professores em formação

Cursista	Formação Acadêmica	Experiência de ensino, pesquisa e-ou extensão universitária	Experiência de ensino de língua portuguesa utilizando materiais digitais
PF1	Graduanda em Letras Língua Portuguesa – UFCG (em período de conclusão);	Participou 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> (Tal curso não estava dissociado do ensino de língua materna);
PF2	Graduanda em Letras Língua Portuguesa – UFCG (em período de conclusão);	Participou do PET (Programa de Educação Tutorial); Participou do Programa de Monitoria acadêmica; PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão); Ministrou aulas um curso Pré-vestibular, como também ministrou cursos de extensão;	No âmbito do PROBEX - trabalha com <i>Blog</i> como material de ensino;
PF3	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 (CG); ministrou aula até abril de 2015; 30 anos como coordenadora e diretora pedagógica de uma escola privada de CG;	-
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”;
PF5	Graduando em Letras Língua Portuguesa – UFCG (sétimo período);	Fez parte do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência); faz parte do projeto PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica);	Faz pesquisas relacionadas ao ensino de Língua e o uso das tecnologias;
PF6	Graduanda em Letras – Língua Portuguesa – UFCG (sétimo período)	Desenvolveu atividades como monitora voluntária da disciplina de Introdução à Linguística; atua como bolsista do PIBID desde 2015.	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em entrevistas realizadas com os professores em formação.

De modo geral, percebemos que todos os professores em formação possuem experiência, seja de ensino ou de extensão universitária, o que encontramos de diferencial em alguns é a experiência na utilização de algum material digital.

## 2.4 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Em virtude de esta pesquisa inserir-se no paradigma qualitativo do tipo participante, foi possível utilizar mais de uma técnica e mais de um instrumento para a geração de dados.

Desta maneira, os procedimentos de geração de dados foram organizados de modo que possibilitasse focarmos em aspectos específicos para cada procedimento. Com o intuito de atingirmos os objetivos elencados para esta pesquisa, optamos por sistematizá-los, conforme a figura seguir.

Figura 7 - Sistematização dos procedimentos para geração e coleta de dados

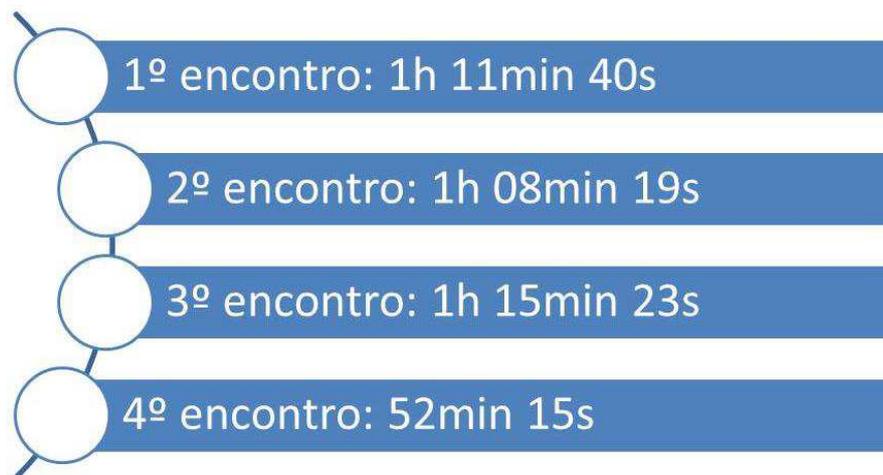


Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Os dados gerados para esta pesquisa seguiram uma sistematização, utilizando técnicas e instrumentos específicos. Os procedimentos caracterizados predominantemente como observatório, contou com a observação participante, gravação – vídeos – de 4 (quatro) encontros presenciais do curso *Utilização de material didático digital em projetos de ensino*.

Com relação à gravação dos encontros, ocorreram nas seguintes datas: 1º encontro dia 07 de outubro de 2016; 2º encontro dia 21 de outubro de 2016; 3º encontro dia 18 de novembro; 4º encontro dia 25 de novembro. No tocante ao tempo de gravação de cada encontro, buscamos sistematizá-los na figura a seguir:

Figura 8 - Tempo de gravação dos encontros presenciais do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em anotações do diário de pesquisa

O tempo total de gravação somou 4h 27min e 37seg. Ressaltamos que ocorria um intervalo – dias – entre a realização de cada encontro, sendo decidido em parceria entre os professores ministrantes e os professores em formação, considerando o tempo de planejamento e execução das aulas na educação básica. Concomitante às gravações, que foram realizadas por uma colaboradora, aluna do programa de pós-graduação da UFCG, também realizamos anotações em um diário de pesquisa (NICOLAIDES, 2007), embora não as utilizamos como *corpus* de análise para esta pesquisa.

No que diz respeito à observação participante, Minayo (2009) a caracteriza como “parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa” e a define como sendo:

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível. (MINAYO, 2009, p. 70).

A observação participante configurou-se como um método por meio do qual nos possibilitou o contato direto com os participantes do curso, de modo a considerarmos como relevante o próprio ambiente onde foram realizados os encontros. As observações ocorreram durante as exposições dos professores em formação, nas quais eram apresentados os planos de aulas e as atividades desenvolvidas em turmas da educação básica.

Durante as exposições, os professores ministrantes instigavam os professores em formação, por meio de comentários, a refletirem e a tecerem

comentários apreciativos a respeito da prática de ensino de língua materna envolvendo materiais didáticos digitais. Os demais professores em formação que assistiam às exposições dos colegas também comentavam e contribuíam para o momento de socialização.

Quanto à gravação de áudio e vídeo, compreendemos que há uma

função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. (LOIZOS, 2015, p. 149).

Ainda na perspectiva do autor, o pesquisador deve priorizar alguns procedimentos, tais como: o uso sistemático do corpus de pesquisa; a elaboração de um sistema de anotações que explicita a categorização das sequências de ações de um modo peculiar; e o processo de análise dos dados colhidos. Alguns pontos práticos que envolvem o trabalho com esse material são apresentados pelo autor: a) registro dos vídeos logo após a sua produção; b) o emprego de imagens de pesquisa em público levanta questões de poder, intromissão, posse e privacidade; c) na gravação, é preciso estar atento tanto à qualidade da gravação do som quanto à qualidade da imagem; d) para o pesquisador social, as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim (LOIZOS, 2015, p. 152-153).

Coadunando com a perspectiva de Loizos, no tocante às várias etapas para o desenvolvimento do trabalho com vídeos, Rose (2015) afirma que os meios audiovisuais compreendem uma complexidade que precisa ser considerada pelo pesquisador durante o procedimento analítico, implicando escolhas e decisões. No tocante ao tratamento dos conteúdos dos vídeos, a transcrição do material configura-se como um método analítico, sendo caracterizado por transladar e simplificar a imagem complexa da tela. Em seu uso, de acordo com Rose (2015), é preciso decidir sobre a unidade de análise, sendo, pois, impossível descrever tudo o que está na tela, considerando que as decisões sobre transcrição devem ser orientadas pela teoria. A este respeito, devem ser explicitados tanto os critérios para seleção da unidade de análise quanto os critérios para a exclusão de determinados aspectos.

O procedimento predominantemente documental (SEVERINO, 2007; SÁ-SILVA, 2009) contou com a escolha dos documentos que nos auxiliariam durante a análise dos dados, em função das questões de pesquisas e dos objetivos elencados.

Neste sentido, coletamos os relatos avaliativos elaborados pelos professores em formação.

O procedimento de caráter exploratório ocorreu após o término do curso de formação. Contou com a participação dos seis professores em formação que concluíram o curso. Para este momento, entramos em contato com os professores em formação e sondamos a possibilidade de realizarmos uma entrevista.

Após a confirmação de todos, entramos com os professores em formação para decidirmos o dia, local e horário para a realização de entrevistas. Após acordados os detalhes, bem como o preenchimento de um termo de consentimento autorizando (Anexo D) a utilização dos dados gravados, as entrevistas<sup>15</sup> foram realizadas, conforme a quadro a seguir:

Quadro 4 - Informações sobre a realização das entrevistas

Entrevistados	Número de entrevistados	Local da entrevista	Data da entrevista	Tempo de duração da entrevista
PE 1	2	UFCG	02 de Junho de 2017	28min e 33seg
PE 2	1	Local de trabalho da entrevistada	31 de Maio de 2017	31 min
PE 3	2	UFCG	02 de Junho de 2017	28min e 37seg

Fonte: Autora (2017)

Ao optarmos por utilizar a entrevista como fonte de geração de dados, tomamos por base as considerações de Gil (2002). Para o autor, a entrevista pode ser caracterizada como

informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas. (GIL, 2002, p. 117).

<sup>15</sup> Com relação à entrevista dos responsáveis pelo Projeto de Ensino 3, ressaltamos que, na ocasião, apenas dois professores em formação puderam participar.

Desta feita, a entrevista é concebida como uma técnica complexa para obtenção de dados, pois o entrevistador será o responsável por motivar o entrevistado, de modo a conseguir as respostas que necessita.

A entrevista, em seu sentido amplo, é caracterizada como uma conversa a dois ou com vários interlocutores. Tem como objetivo, de acordo com Minayo (2009, p. 64), “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”, sendo variável quanto a sua organização, demonstrando seu caráter flexível.

Para a entrevista, elaboramos algumas questões e organizamos um roteiro (Apêndice II), não com o intuito de delimitar o que seria perguntado, mas com a intenção de nortear a entrevista, podendo ocorrer a inserção de novos questionamentos. Por meio das questões previamente elaboradas, objetivamos contemplar, de forma geral, aspectos pessoais – idade e perfil de formação acadêmica – que nos auxiliaram na caracterização geral dos entrevistados, e aspectos relativos à participação dos professores no curso de formação, e de maneira específica questões sobre a abordagem reflexiva no ensino de língua envolvendo materiais didáticos digitais. As perguntas contidas no roteiro estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Perguntas contidas no roteiro da entrevista

1. O que vocês compreendem por objeto e conteúdo de ensino de língua?
2. Para vocês, o que são materiais didáticos digitais?
3. Qual o principal motivo que levou vocês a optarem por participar do curso <b>Utilização de materiais didáticos digitais em projetos de ensino</b> ?
4. Vocês se consideram um (a) professor (a) crítico-reflexivo? Por quê? O que significa refletir sobre a prática pedagógica?
5. É possível pensar, de forma reflexiva, no ensino de língua portuguesa envolvendo materiais didáticos digitais? Como?
6. Na opinião de vocês, o que poderia ser acrescentado na proposta do curso, no tocante ao fechamento das atividades?

Fonte: Autora (2017)

Antes de iniciarmos as perguntas, pedimos que os integrantes do grupo, de maneira individual, relatassem aspectos de sua vida pessoal e profissional, como forma de narrativa. Este momento teve por finalidade caracterizarmos, de modo geral, o perfil acadêmico dos entrevistados.

Quadro 6: Enunciado para breve narrativa gerada

Faça uma pequena apresentação, contando um pouco sobre você e sua formação acadêmica (Nome, Idade, curso, período acadêmico, participação em projetos de pesquisa e-ou extensão, tempo de permanência neste projeto)
--

Fonte: Autora (2017)

Sob a perspectiva de narrativa, Cunha (1997) destaca alguns aspectos relevantes durante a narração de determinados acontecimentos. Para a autora, “o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (p. 1).

Desta feita, o *corpus* desta pesquisa é composto por: I) transcrições<sup>16</sup> das gravações em áudio e vídeo de quatro encontros de natureza reflexiva; II) relatos avaliativos elaborados pelos professores em formação; III) entrevistas realizadas com os responsáveis pelos projetos de ensino – os professores em formação.

## 2.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresentaremos, a seguir, a sistematização dos dados e as categorias de análise desta pesquisa. Quanto aos procedimentos, ressaltamos que ocorreram de maneira sistemática, atendendo às demandas da geração de dados.

Realizado toda a geração de dados, o *corpus* desta pesquisa é constituído por um conjunto de gravações de áudio e vídeo de quatro encontros presenciais do curso de formação; relatos avaliativos elaborados pelos professores em formação e entrevistas gravadas em áudio realizadas com os professores em formação.

Após o período de geração dos dados, deu-se início o processo de organização dos mesmos com posterior codificação e categorização para a análise. Inicialmente realizamos a leitura de todos os dados, no que diz respeito às gravações em áudio e vídeo dos encontros do curso, havia falas dos professores em formação, que foram transcritas e organizadas a partir de posicionamentos comuns quanto às contribuições do curso de formação, em seguida, quanto ao ensino de língua materna utilizando material didático digital.

Ao realizarmos a leitura e organização dos dados, verificamos que os relatos avaliativos e as transcrições das entrevistas nos possibilitaram identificar contribuições do curso.

Por intermédio da leitura dos dados correspondentes às gravações de áudio e vídeo dos encontros presenciais, previstos para serem realizados no segundo momento do curso, relacionarmos a(s) concepção(ões) de ensino de língua

---

<sup>16</sup> As transcrições realizadas para esta pesquisa seguiram as orientações do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC), conforme apresentado por Dionísio (2009, p. 76).

subjacentes às atividades de ensino realizadas pelos professores em formação. É nesse contexto que as concepções de ensino de língua materna podem ser compreendidas como influenciadoras de todo o trabalho realizado nas salas de aulas da educação básica, mesmo que o curso de formação apresente determinada concepção de ensino de língua, não necessariamente será a mesma que orienta as atividades de ensino planejadas e executadas pelos professores em formação. Acreditamos que os dados não podem ser apenas descritos de maneira desordenada e desconexa, entretanto, faz-se necessário sua descrição e interpretação, por meio de sua relação com as teorias que fundamentam esta pesquisa.

Os dados foram sistematizados de modo a atender ao que a pesquisa se propõe responder, além de estarem em consonância com o objetivo geral e com os objetivos específicos. A partir do exposto, chegamos a duas categorias de análise: 1) *Contribuições da formação* e 2) *Concepções de ensino subjacentes às atividades de ensino*.

A primeira categoria nos dá respaldo para respondermos ao primeiro objetivo específico, a saber: *Identificar, com base nos dizeres dos professores em formação, contribuições do curso de formação*. Para tanto, organizamos esta categoria em duas subseções<sup>17</sup>, sendo: a) Foco na prática de ensino e na reflexão sobre a ação; b) Inserção de materiais digitais no ensino de língua materna.

A segunda categoria, relacionada ao segundo objetivo específico – *Relacionar a(s) concepção(ões) de ensino de língua subjacentes às reflexões dos professores em formação com a sua prática de ensino utilizando material didático digital* – nos revela as concepções de ensino que orientaram as atividades de leitura e produção de texto realizadas pelos professores em formação em salas de aulas da educação básica, durante o período de formação.

---

<sup>17</sup> Ressaltamos que a primeira subseção analítica – Foco na prática de ensino e na reflexão sobre a prática – apresenta duas contribuições do curso de formação continuada, no entanto, estão organizadas em uma subseção por serem analisadas à luz do mesmo referencial teórico.

### **CAPÍTULO 3 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA COM MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, com base nas transcrições das gravações dos encontros presenciais do curso de formação, nas transcrições das entrevistas realizadas com os professores em formação e nos relatos avaliativos elaborados pelos professores em formação, organizados de acordo com as duas categorias de análise: 1) *Contribuições da formação na visão dos professores em formação* e 2) *Concepções de ensino subjacente às atividades de ensino*.

Quanto à sua organização, este capítulo contempla duas seções com suas respectivas subseções. Na primeira seção, *Contribuições da formação na visão dos professores em formação*, referente ao primeiro objetivo específico - *Identificar, com base nos dizeres dos professores em formação, contribuições do curso de formação* – apresentamos as percepções dos professores em formação acerca de contribuições do curso de formação em questão. Para tanto, subdividimos esta seção em duas, a saber: a) Foco na prática de ensino e na reflexão sobre a prática; b) Inserção de materiais digitais no ensino de língua materna. Para esta categoria analisamos trechos transcritos das entrevistas realizadas com os professores em formação, além a análise dos relatos avaliativos produzidos por eles.

Em seguida, a segunda seção, *Concepções de ensino subjacentes às atividades de ensino*, referente ao segundo objetivo específico – *Relacionar a(s) concepção(ões) de ensino de língua subjacentes às reflexões dos professores em formação com a sua prática de ensino utilizando material didático digital* –, realizamos a análise do dizer dos professores em formação, por meio de reflexões realizadas por eles. Para tal, utilizamos exemplos retirados de transcrições das gravações dos quatro encontros presenciais do curso de formação.

Esta seção justifica-se por compreendermos que, ao evidenciarem o foco na prática de ensino como uma das contribuições do curso de formação, os professores tiveram que planejar e executar, em salas de aula da educação básica, atividades de ensino de língua materna – leitura e escrita de texto –, e estas foram norteadas por determinada(s) concepção(ões) de ensino evidenciadas nos dizeres dos professores em formação.

### 3.1 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

A formação de professores deve buscar, enquanto lugar de construção e compartilhamento de saberes, proporcionar aos professores em formação, momentos nos quais haja a partilha de experiências de prática de ensino, além de considerá-los como participantes ativos de todo o processo formativo.

O modo como uma situação de formação é planejada e executada revela aspectos tanto positivos quanto negativos, resultando diretamente na maneira como os professores em formação os percebe. No caso específico do curso de formação que foi o lugar de realização desta pesquisa, três contribuições puderam ser percebidas nos dizeres dos professores em formação, sendo o foco na prática de ensino; o foco na reflexão sobre a prática<sup>18</sup> e a inserção de materiais digitais no ensino de língua materna, as quais serão demonstradas nos tópicos a seguir.

#### 3.1.1 Foco na prática de ensino e na reflexão sobre a prática

A dinâmica do curso de formação, no que diz respeito ao regime semipresencial, revela-nos que os professores em formação teriam que executar parte das atividades previstas pela formação, fora do ambiente acadêmico, ou seja, fora da sala disponibilizada para os encontros na UFCG. O que nós identificamos como “foco na prática de ensino” diz respeito ao que estava previsto para ser realizado em salas de aulas da educação básica, conforme o terceiro momento que compôs o conteúdo programático da formação – atividades e materiais digitais em projetos de ensino na educação básica – (Anexo III).

Este aspecto é percebido pelos professores em formação como uma contribuição da formação continuada que participaram, em virtude de proporcioná-los contato com a sala de aula da educação básica, viabilizando que todo o planejamento de ensino realizado fosse pensado e, sobretudo, executado em função dos alunos da educação básica, especificamente dos alunos da turma na qual eles iriam desenvolver suas atividades.

Ressaltamos que, durante a apresentação dos excertos, optamos por destacar determinados momentos de fala dos professores em formação. Para tanto,

---

<sup>18</sup> Ao nos referirmos a reflexão sobre a prática estamos considerando como sinônimo para o que Schön (2000) aborda como reflexão-sobre-a-ação.

sublinhamos alguns trechos. Com relação ao que denominamos de foco na prática docente, vejamos os excertos a seguir:

#### Excerto 1

A partir da experiência no curso de extensão intitulado Utilização de materiais digitais em projetos de ensino, promovido pelos professores (...) e (...), da UFCG, fomos motivados a adentrar no contexto de sala de aula com o intuito de trabalharmos com um material digital específico. Em nosso caso, o material escolhido foi uma longa metragem (Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

#### Excerto 2

tivemos que replanejar, nesse primeiro momento de sala de aula, nosso projeto de ensino, visto que tínhamos que trazer uma experiência concreta para ser apresentada no curso de extensão. (Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

Os dois excertos acima foram retirados do relato produzido pelos professores responsáveis pelo Projeto de Ensino 1, no qual eles deveriam tecer comentários de cunho avaliativo acerca de aspectos que consideraram relevantes no decorrer da participação de todos no curso de formação continuada.

Notemos, pois, que tanto no primeiro excerto quanto no segundo, há referência ao que denominamos de foco na prática docente. No caso do primeiro excerto, verificamos que os professores em formação afirmam terem sido motivados a “adentrar no contexto de sala de aula”, aspecto que foi considerado por eles como um fator importante para a situação de formação na qual estavam inseridos.

O que nos chama atenção é o fato de que tal motivação ocorreu, de acordo com relato, “a partir da experiência no curso”, conforme é salientado no relato avaliativo 1, no início do primeiro excerto. Tal afirmação nos conduz a uma interpretação de que antes de participarem desse curso em específico, poderiam até ter contato com a sala de aula, mas ocorria de maneira desmotivada, o que foi modificado após a experiência do curso, que proporcionava não apenas o contato com a sala de aula, mas, motivava os professores em formação no sentido de estabelecerem uma relação de prática de ensino de língua materna.

A partir do que constatamos no trecho do relato avaliativo 1, a sala de aula é considerada como um *locus* importante, ou seja, a própria escola é um ambiente colaborador para a formação de professores (CANDAU, 2003), pois é nesse

ambiente que os professores em formação – neste caso específico – podem produzir conhecimentos, além de lançarem mão de seus saberes (PEREIRA, 2006; TARDIF, 2010), influenciando o seu modo de agir, suas escolhas pedagógicas e seu relacionamento com os alunos (NOGUEIRA; FIAD, 2007).

O excerto 2 demonstra que a prática docente foi embasada por momentos de planejamento e replanejamento das ações que iriam ocorrer em sala de aula. Podemos constatar ainda que uma das metodologias adotadas no curso diz respeito à apresentação do que havia sido realizado pelos professores em formação. Esta ação estava prevista no plano do curso.

Esta organização da formação, que contempla momentos nos quais há partilha de experiências práticas vivenciadas pelos professores em formação durante o período de participação no curso, configura-se como uma proposta que valoriza a prática docente e os saberes profissionais. Verificamos que esta formação buscou ainda, com base na metodologia adotada, realizar momentos nos quais a descrição e discussão das atividades realizadas pelos alunos fossem postos em cena, ocorrendo por meio da exposição da experiência dos professores em formação, como forma de problematizar o que foi ensinado, evidenciando a prática de ensino como um fator importante na formação docente.

O fato de o curso de formação em questão proporcionar tanto a prática docente quanto momento de partilha de experiências, comunga das ideias defendidas por Imbérnon (2010), uma vez que, durante a exposição, além da descrição de tudo o que havia ocorrido em sala de aula, os professores em formação também discutiam e debatiam entre si, ouvindo a opinião dos colegas e dos professores ministrantes do curso, de modo a sempre buscar direcionar suas ações para os alunos, ou seja, a melhoria do ensino, considerando as necessidades reais encontradas por eles durante sua prática, era o ponto central de suas ações.

Ainda com relação ao excerto 2, podemos constatar que a prática de ensino foi tomada como sinônimo para “experiência concreta”. Ao analisarmos, de maneira isolada, esse termo, podemos inferir que os autores do relato avaliativo 1 poderiam ter tido outras experiências de ensino, no entanto, para eles, o que é concreto faz parte do dia a dia de sala, das atividades desenvolvidas pelo professor, sem o auxílio ou a intervenção de outro profissional. Esta constatação foi, no dizer dos professores em formação, um momento importante do curso, conforme também evidenciado nos excertos a seguir:

### Excerto 3

Ao participarmos do curso de extensão de título “Utilização de material didático digital em projetos de ensino”, ministrado pelos docentes ((fala o nome dos ministrantes do curso)), percebemos uma significativa contribuição proporcionada pelo mesmo no que diz respeito a nossa postura e prática profissional, essa, que está direcionada ao ensino de língua portuguesa. Em tal curso, foram lançadas propostas que visavam um ensino de língua portuguesa tendo como suporte as mídias digitais. Nesse sentido, planejamos algumas aulas que tinham como destaque, a abordagem da leitura e da produção textual a partir do *meme*, que configura-se como um gênero presente no cotidiano virtual da sociedade contemporânea, portanto, válido de ser observado e estudado em ambiente escolar (Trecho do relato avaliativo 3, referente aos professores que produziram o PE 3).

Neste excerto mais uma vez percebemos que os professores em formação mencionam a prática profissional como um fator relevante propiciado pelo curso de formação, de acordo com os responsáveis pelo relato avaliativo 3. No dizer desses professores, o aspecto prático contribuiu não apenas para o contato com o ambiente de sala de aula, mas para formar uma postura profissional, no sentido de saberem resolver conflitos, gerenciar uma turma, elaborar materiais etc., pensando sempre na proposta do curso.

Ressaltamos ainda o processo de planejamento das aulas que seriam ministradas na educação básica. Neste sentido, é possível afirmarmos que as atividades foram planejadas e executadas ao longo do curso de formação e contou com a participação e o envolvimento de todos os professores, para que obtivessem resultados satisfatórios, o que para eles foi concebido como uma das motivações para a participação no curso, conforme os excertos abaixo:

### Excerto 4

**Entrevistadora:** o que motivou vocês a participarem desse curso?

**PF1:** o que motivou a minha participação é porque a minha pesquisa é:: do pibic ela é inserida em um projeto maior que o projeto da pós-graduação novas configurações de tecnologias no ensino ( ) e:: e isso fazia parte da pesquisa um complementação de horas... primeiro a gente formaliza nossas obrigações e segundo o que me levou a continuar não foi só a obrigação... foi porque é:: não foi algo visto na graduação eu não paguei nenhuma cadeira na graduação do curso de letras que direcionasse pra o uso de materiais digitais e proporcionasse é:: a ação... não ficasse só na teoria... então um dos pontos positivos do curso de extensão é que a gente não viu teoria... teoria assim... a gente viu mais a ação e a partir da ação a teoria ( ) foi um curso prático

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 1).

Chamamos atenção para a relação estabelecida entre projetos que são desenvolvidos na graduação e a proposta do curso de formação continuada, a exemplo do PIBIC. Nesse contexto, temos, no curso de formação, alguns professores que buscavam maior inserção no contexto digital, apoiando-se em experiências passadas, no intuito de aprofundá-las, inicialmente como uma “imposição” da academia, mas, posteriormente como um momento destinado à própria formação profissional do professor, a partir de momentos de prática de ensino. Assim, compreendemos que ele passa a gerir a sua formação. O excerto a seguir também ressalta o caráter prático desta formação.

Excerto 5

**Entrevistadora:** vocês acham que por ter sido um curso prático talvez a quantidade de pessoas que permaneceram até o final foi por conta disso?

**PF2:** eu creio que sim porque requereu da gente mais esforço digamos... a gente não ficou só com leitura de texto teórico sobre tecnologia sobre material digital... a gente teve de ir a sala de aula teve que planejar teve que replanejar... então: é:: pediu exigiu mais esforço da gente e talvez por as pessoas terem várias:: outras obrigações... acharam que o curso seria mais simples não sei mais fácil e aí por isso o número reduziu no final...

**PF1:** eu acho também outra possibilidade é porque as pessoas elas querem algo pronto a fórmula pronta... a fórmula pronta pra ser aplicada na utilização de materiais digitais é essa e::: em licenciatura se tratando de ensino não se tem nada pronto se constrói ao longo do percurso...

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 1).

A partir dos excertos 4 e 5, especificamente na fala de PF1, ao dizer que “é:: a ação... não ficasse só na teoria... então um dos pontos positivos do curso de extensão é que a gente não viu teoria... teoria assim... a gente viu mais a ação e a partir da ação a teoria ( ) foi um curso prático” e na fala de PF2, “a gente não ficou só com leitura de texto teórico sobre tecnologia sobre material digital... a gente teve de ir à sala de aula teve que planejar teve que replanejar... então: é:: pediu exigiu mais esforço da gente”, é possível constatar que uma das contribuições dessa situação de formação foi a relação teoria e prática, o que coaduna com a perspectiva de formação defendida por Candau (2003).

É evidente, a partir das falas de PF1 e PF2, que esta formação pautou-se em um modelo contrário ao que propõe o chamado “modelo disciplinar”, ou seja, a

ênfase dessa formação não estava em aspectos teóricos, embora também fossem considerados, no entanto, o que se buscou foi estabelecer propiciar a prática de ensino, por meio de sua relação com a teoria.

Ainda de acordo com PF2, esse modelo de formação que propicia momentos de prática de ensino exige “mais esforço” dos professores em formação, ou seja, eles devem agir em função da prática de ensino, pois são eles que adentraram em sala de aula, eles serão responsáveis por planejar suas ações, o que pressupõe mais empenho.

Considerando este contexto evidenciado por PF2, notamos que, a princípio, esta perspectiva de formação causou estranhamento pelo fato de os professores não ficarem apenas reunidos no ambiente da formação, mas serem instigados a desenvolverem atividades para a educação e básica e coloca-las em prática, atuando em sala de aula.

O estranhamento ou desconforto por parte dos professores em formação foi evidenciado nesta pesquisa ao considerarmos a disparidade entre o número de inscritos no curso – total de 30 – e o total de professores que permaneceram até o final – total de 6. Com relação aos que abandonaram o curso de formação, nos parece que houve uma resistência ao aspecto prático, com relação aos que permaneceram, a princípio ter que realizar momentos na sala de aula da educação básica gerou surpresa, conforme o excerto a seguir:

Excerto 6

**PF4:** a princípio eu nunca imaginaria que a gente iria pra sala de aula

**PF5:** nã/é é porque a gente não imaginava que teria que ir pra sala de ter essa parte prática a gente pensava que como a maioria dos curso de extensão a gente iria ficar aqui né ia ler e teria que ficar por aqui

**Entrevistadora:** que vocês montariam um projeto de ensino mas que seria feito aqui

**PF5:** isso

**PF4:** o que digamos sai um pouco da nossa zona de conforto pra gente né

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 3).

Verificamos, com base no excerto acima, que o fato de o curso de formação propiciar a prática de ensino gerou surpresa, isso pode ser compreendido por nós como uma forma de justificativa caso a experiência com a sala de aula não surtisse o efeito esperado pelos professores em formação. Notamos ainda que os

entrevistados tentam argumentar a surpresa com a proposta do curso afirmando que, em outros cursos não houve a relação teoria-prática.

Podemos perceber que, neste caso, o que fica evidente, por meio da fala dos entrevistados, é que o academicismo, ou seja, cursos oferecidos e realizados exclusivamente pela academia, o que, para eles é o modelo de formação mais conhecido, conforme demonstrado na fala de PF5, ao dizer que “a gente pensava que como a maioria dos cursos de extensão a gente iria ficar aqui né ia ler e teria que ficar por aqui”.

Ainda no mesmo excerto, PF4 afirma que propor a prática de ensino nesse curso de formação “sai um pouco da nossa zona de conforto pra gente né”. Isto nos revela que há um comodismo por parte do entrevistado, pois o modelo de formação pautado exclusivamente na teoria seria o esperado, no momento em que há uma ruptura desse modelo, há também a quebra da expectativa, fazendo com que o professor em formação, neste caso caracterizado por PF4, saia da sua zona de conforto.

Para nós essa constatação revela que ainda há a necessidade de investimentos em cursos de formação de professores cuja relação teoria e prática seja explorada, de modo que este aspecto não seja considerado quebra ou fuga da zona de conforto dos professores em formação, mas que seja considerado um momento de colaboração para a sua formação pessoal e profissional.

A prática de ensino, na formação, deve ser encarada como uma contribuição importante para a formação do profissional, sendo concebida como um princípio que orienta toda a formação, conforme podemos constatar neste caso específico (ROMANOWSKI, 2010, p. 131).

Compreendemos que a prática docente considerada como condutora da formação contribui também para proporcionar momentos de reflexão sobre o que foi realizado em sala de aula, trazendo à tona aspectos que versam acerca do professor reflexivo e do ensino reflexivo, conforme apontado pelos professores em formação como uma contribuição do curso de formação que eles participaram.

A este respeito, o que estamos considerando como foco na reflexão sobre a prática são ações que ocorreram de modo retrospectivo, ou seja, refletir sobre algo já realizado (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002), no intuito de modificar práticas futuras. No caso desse curso, os professores, após o momento de prática de ensino na educação básica, retornavam para os encontros que faziam parte da formação

para poderem refletir sobre o que realizaram e, a partir disso, reelaborarem propostas de ensino de língua portuguesa.

Essas atividades do curso foram previstas como parte do conteúdo programático, especificamente no segundo momento *Didatização do objeto de ensino: **análise e reflexão** das principais dificuldades*, conforme explicitado no plano do curso (vide Anexo III), tendo os encontros presenciais do curso, conforme datas descritas no Capítulo 1, como correspondentes a este momento.

Todos os encontros foram norteados por cinco pontos que deveriam ser contemplados durante a exposição reflexiva dos professores em formação, conforme anotados pela pesquisadora no diário de campo e descritos a seguir:

Antes da chegada dos participantes do curso, P1 anota alguns pontos no quadro.

1. Identificação do material utilizado – turma/ano;
2. Expectativas idealizadas antes da execução;
3. Ações desenvolvidas com a turma;
4. Dificuldades para execução da proposta;
5. Outras informações.

(Trecho retirado do diário de campo, dia 07/10/2016)

Após a chegada de todos os participantes do curso, e da explicação de cada ponto anotado no quadro, deu-se início ao período de exposições das atividades executadas pelos professores em formação. Por meio dos excertos a seguir, percebemos, no dizer dos professores em formação, que a reflexão sobre a ação foi considerada por eles como uma das contribuições desse curso de formação. Logo, este aspecto permitiu que eles pudessem refletir acerca da execução de suas propostas de ensino. Vejamos:

Excerto 7

Nosso objetivo inicial era assistir ao filme *Histórias Cruzadas*, para introduzir de forma crítica reflexiva a temática Racismo: um desafio a ser superado e suscitar a produção do gênero resenha por parte dos alunos.

(Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

Com base no excerto acima, podemos perceber que os professores que compõem o grupo A, se colocam como responsáveis por sua prática de ensino, ao utilizarem a expressão “nosso objetivo”, o que denota apropriação de sua proposta, eles tomam para si a responsabilidade do que pretendiam realizar. Mais adiante, evidenciamos o modo como os professores em formação pretendiam conduzir as

atividades previstas “introduzir de forma crítica reflexiva a temática Racismo: um desafio a ser superado”.

Nessa perspectiva, o grupo afirma como organizou a proposta de ensino de modo a conduzir os alunos para um processo reflexivo, considerando a temática escolhida, vejamos o excerto abaixo:

#### Excerto 8

Apesar das dificuldades encontradas e da necessidade de replanejarmos nosso projeto de ensino, podemos constatar que, sim, o material escolhido (o filme) tem uma grande potencialidade didático-pedagógica, uma vez que a partir dele podemos traçar um emaranhado de atividades capazes de levar à reflexão acerca da temática elencada e a produção do gênero resenha.

(Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

De acordo com o trecho do relato avaliativo 1, especificamente quando os autores afirmam “podemos traçar um emaranhado de atividades capazes de levar à reflexão”, percebemos que eles estavam referindo-se a momentos nos quais os alunos da turma onde estavam atuando pudessem ser incentivados a refletir acerca do uso da língua(gem), por meio da elaboração de atividades que abordassem a temática escolhida – racismo. Ainda a este respeito, não podemos desconsiderar que este excerto foi retirado de um relato avaliativo sobre o curso de formação, o que pressupõe a contribuição do curso para que os grupos de professores em formação pudessem pensar e realizar atividades de ensino de língua materna cujo viés propiciasse a reflexão tanto por parte dos alunos da educação quanto por eles.

O excerto a seguir também evidencia o foco do curso de formação na reflexão sobre a prática. Vejamos:

#### Excerto 9

tivemos que refletir sobre nossa prática, a fim de replanejarmos as aulas, de acordo com as dificuldades dos alunos

(Trecho do relato avaliativo 3, referente aos professores que produziram o PE 3).

Os autores do relato avaliativo 3 afirmam que ocorreram momentos nos quais eles tiveram que refletir sobre a sua prática de ensino, vivenciada durante o período de formação, e que estes momentos eram necessários para que as aulas na educação básica pudessem ser replanejadas, mas em função dos alunos. Chamamos atenção para o fato de que a reflexão pode ser concebida como sendo

um processo indutivo (CORACINI, 2003) e como um processo contínuo, ou seja, que ocorre diariamente e que pode estar associado ao replanejamento das ações daquele que está refletindo sobre sua prática, neste caso, o professor em formação.

Compreendemos que não há como querer ou prescrever um modelo de reflexão a ser seguido pelos professores, o que pode ser adotado são cursos de formação cuja metodologia esteja pautada na premissa da formação de um profissional reflexivo, aquele que deseje compreender o que realizou em sala de aula, por que o realizou desta maneira e como pode transformar a sua prática, de modo que os professores participantes de tal formação consigam perceber a proposta do curso, e, mais ainda, consigam realizar suas próprias reflexões.

A este respeito, vejamos o que os professores em formação revelaram em entrevistas:

Excerto 10

**Entrevistadora:** a dinâmica do curso e o próprio planejamento de como o curso iria ocorrer ( ) foi dividido em três etapas ( ) vocês tinham o primeiro encontro pra discutir o que mídia, o que objeto de ensino o que é ensino mas vocês iam para a prática ( ) depois vocês retornavam pra o curso pra aquele momento que vocês iriam expor a experiência e tanto os colegas iriam comentar como os professores ministrantes do curso iriam fazer comentários... isso levava vocês a refletirem sobre o que vocês tinham feito?

**PF1:** sim...sim eu acho que o/o que quando voltava que a gente apresentava o a gente fez em sala de aula ((apresentavam os planos de aulas e as atividades sugeridas para os alunos)) a gente via/a gente percebia as adequações e as inadequações então isso é o ponto:: o clímax do curso né você refletir sobre a prática porque ao longo do percurso a gente esquece de fazer essa reflexão e a gente acaba culpando o aluno...

**PF2:** quando a gente ia pra escola não é e depois voltava pra trazer os resultados da experiência eu achei muito importante o olhar do outro sobre o que a gente fez... foi super importante isso no curso porque as vezes a gente acha A: aconteceu isso por conta disso mas quando a gente começa a refletir e a partir do olhar do outro a gente vai vendo novas possibilidades novas reflexões a respeito do que a gente fez...

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 1).

Ao serem questionados se a dinâmica do curso propiciava momentos de reflexão sobre a prática, PF1 afirma que “sim”, e expõe que esse momento ocorria “quando voltava que a gente apresentava o que a gente fez em sala de aula a gente via/a gente percebia as adequações e as inadequações”.

Neste caso, os momentos de reflexão estavam relacionados às apresentações da prática de ensino na educação básica, sendo provocados a partir

dos questionamentos dos professores formadores. Estes aspectos são mencionados por PF 1 como sendo a metodologia utilizada no curso, ainda na fala dele esses momentos eram “o clímax do curso”, ou seja, um momento de grande relevância. Este fato justifica-se, no dizer de PF1, “porque ao longo do percurso a gente esquece de fazer essa reflexão e a gente acaba culpando o aluno”.

Aqui constatamos que no caso de PF1, a reflexão sobre a prática ocorreu de maneira mais intensa durante sua participação no curso. Compreendemos que a reflexão foi sistematizada, ocorrendo após a experiência prática com o intuito de que cada professor em formação pudesse, caso achasse necessário, modificar as situações vivenciadas em sala de aula, no ensino de língua portuguesa.

Semelhantemente ao que expôs PF1, durante a entrevista, PF2 também compactua da mesma opinião acerca dos momentos de reflexão proporcionados pelo curso de formação. A este respeito, PF2 destaca como importante o fato de irem “pra escola não é e depois voltava pra trazer os resultados da experiência”, além de considerar a importância do “olhar do outro” sobre o que era apresentado.

Este aspecto configura-se como um momento de reflexão sobre a prática em duas instâncias, ocorrendo tanto de modo particular, ou seja, individual, cada professor em formação buscava realizar sua própria reflexão, quanto de modo coletivo (PIMENTA, 2006), escutando as considerações dos demais participantes da formação, bem como dos professores ministrantes.

De igual modo, PF5, durante entrevista, também menciona o aspecto da reflexão sobre a prática, realizada de forma coletiva, como uma contribuição do curso de formação, conforme o excerto abaixo:

Excerto 11

**Entrevistadora:** pensando no ensino com o material digital vocês se consideram professores reflexivos sobre a prática de vocês ou começaram a ser ou começaram a pensar a partir dos momentos que/que vocês tinham no curso?

**PF5:** eu acho que esse significado de reflexivo foi bem quando a gente tava no curso mesmo... porque a gente fazia lá mas a gente não percebia as lacunas que existiam a gente não percebia o que podia ser melhorado então ouvir as outras vozes fez com que a gente se tornasse crítico reflexivo da nossa própria prática... eu acho que se a gente não tivesse contato com ( ) com a turma com os orientadores a gente não ai... porque a gente voltou de lé achando que tinha sido um sucesso a aula de leitura e ai quando a gente foi

mostrar tinha um monte apontaram muitas lacunas e foi aí que a gente começou a perceber não/é realmente a gente poderia ter feito outra coisa aqui outra coisa ali... o curso ajudou muito nisso

**Entrevistadora:** é engraçado porque você fala APONTARAM mas ao mesmo tempo ninguém apontou

**PF5:** é

**Entrevistadora:** a gente mesmo é que vai se conscientizando disso porque ninguém chegou para você e disse não ((diz o nome do cursista)) estava errado você não era pra ter feito dessa forma... mas de acordo com a condução de ((cita o nome dos professores ministrantes do curso)) você vai percebendo

**PF5:** é

(Trecho da entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 3).

Inicialmente, quando indagado acerca de uma postura de professor reflexivo, PF5 afirma que essa postura foi “bem quando a gente tava no curso mesmo”, demonstrando que antes de participar do curso de formação ele não costumava refletir sobre sua prática, o que reafirma a importância desse aspecto na metodologia do curso.

Mais adiante, PF5 também menciona a relevância do olhar do outro, ele diz que “ouvir as outras vozes fez com que a gente se tornasse crítico reflexivo da nossa própria prática”, semelhante ao que PF2 afirmou anteriormente. A este respeito, ainda ressaltamos que os momentos de reflexão individual e coletiva, na formação, devem ser realizados por meio de conversas de caráter reflexivo, de modo a contribuir para que os professores possam analisar o que foi feito e como foi feito (IMBERNÓN, 2010, p. 70-79).

Com relação à reflexão individual e coletiva, percebemos que, ambas foram estimuladas a ocorrer durante os encontros presenciais. A primeira – reflexão individual – atribuímos os momentos nos quais cada professor em formação era questionado quanto à sua experiência na educação básica, durante o curso. Apesar de terem elaborado projetos de ensino de dupla ou em grupo, cada um tem sua própria experiência, sua vivência, seus objetivos pessoais, o que significa dizer que cada um reflete de forma individual.

No tocante à reflexão coletiva, compreendemos que ela ocorreu tanto entre os participantes do mesmo Projeto de Ensino quanto pode ocorrer de forma mais abrangente, isto é, todos os professores em formação refletem em conjunto, mesmo que um não tenha participado da experiência do outro.

Nesse contexto, o papel do professor formador deve ser considerado como uma espécie de colaborador, ou até mesmo de orientador, auxiliando no processo de formação e de reflexão. A este respeito, vejamos o que PF5 nos revelou durante a entrevista:

Excerto 12

**Entrevistadora:** essa questão que você coloca que vocês haviam pensado em atividades de leitura inicialmente e depois a escrita que não deu muito certo no primeiro momento aí você voltam e têm que pensar em um outro planejamento e voltar pra sala e tentar de novo... você percebiam que isso fazia parte do curso... quando vocês iam pra sala ( ) retornavam para o curso comentavam a experiência e os colegas comentavam os professores perguntavam se vocês mudariam alguma coisa... nesse momento vocês começavam a pensar ( )?

**PF5:** foi ( ) nos momentos foi... quase todas as modificações que a gente fez foram quando a gente voltou para o curso que a gente viu a opinião das outras pessoas e dos orientadores ( ) aí a partir disso era que a gente ia conseguindo refazer

**Entrevistadora:** vocês pensavam sempre em função do que dava pra ser feito LÁ naquela turma?

**PF5:** isso

**PF4:** sempre

**PF5:** sempre

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 3).

Notemos que os professores formadores são mencionados, no dizer de PF5, como orientadores. Isto nos revela uma postura relacionada a um papel de colaboração, contribuindo para que houvesse o planejamento, ou replanejamento, das atividades. Essa característica é uma das condições que configura uma nova dimensão da formação de professores, pois, há o desenvolvimento de um trabalho coletivo, no qual não há uma relação de poder entre professor formador e professor em formação, ambos possuem saberes e experiências que são levadas em consideração e que corroboram para a melhoria do ensino.

Assim, os professores formadores têm papel importante na formação, pois eles devem ser vistos como sujeitos que irão auxiliar os professores em formação a encontrarem as soluções mais adequadas para as situações conflituosas da prática de ensino, mas sempre estabelecendo uma relação de troca de conhecimentos (IMBERNÓN, 2010).

Com base na fala de FP5, podemos perceber que, proporcionar momentos de exposição da experiência de ensino, nos quais era possível que os professores

em formação refletissem coletivamente, contando com o auxílio dos professores formadores, contribuía para que eles – professores em formação – trouxessem à tona o que acreditava ser, no tocante ao aspecto reflexivo. Neste sentido, o curso de formação auxiliou na construção de um profissional que atentasse para o que ele mesmo desenvolvia em sala de aula, conforme o excerto abaixo:

Excerto 13

**Entrevistadora:** vocês se consideram professoras reflexivas?

**PF1:** vigi que pergunta difícil ((risos))

**Entrevistadora:** pode ser que a gente não tenha esse costume de refletir sobre a nossa prática ou pode ser que com a participação no curso a gente comece a atentar mais pra esses aspectos

**PF1:** eu comecei a atentar mais pra essa parte da: reflexão... a gente as vezes fica tão é:: preso a como fazer e esquece a refletir daquilo que foi feito... eu ainda não sou essa professora reflexiva mas com o curso ( ) atentei mais pra isso...

**PF2:** ( ) ajudou a gente a atentar mais pra essa questão do que a gente:: da prática docente...

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE1).

Ambos os professores em formação, PF1 e PF2, quando perguntados sobre ser um professor reflexivo, afirmaram que não possuíam essas características, mas o curso de formação os auxiliaram na percepção da relevância desse requisito. No caso do dizer de PF1, ele afirma que começou “a atentar mais pra essa parte da: reflexão... a gente às vezes fica tão é:: preso a como fazer e esquece a refletir daquilo que foi feito”.

Esta fala nos revela que PF1 realizava momentos de reflexão, no entanto, não costumava ser feita de maneira atenciosa, pois o foco estava pautado no “como fazer”, e no momento em que PF1 se depara com um curso de formação no qual há momentos de reflexão sobre a prática, chega a uma conclusão e afirma “ainda não sou essa professora reflexiva mas com o curso ( ) atentei mais pra isso”, neste momento PF1 ratifica a relevância de o curso de formação proporcionar momentos de reflexão sobre a prática.

É evidente que a construção de um profissional reflexivo ocorre paulatinamente, e de maneira constante, pois, como afirma Perrenoud (2002, p. 43), “um ‘professor reflexivo’ não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui”, assim, a reflexão sobre a prática deve ser compreendida como uma atividade necessária de ser realizada diariamente.

Ainda nessa perspectiva, os excertos a seguir reafirmam a contribuição do curso de formação, por meio da metodologia adotada, para a construção de um professor reflexivo:

Excerto 14

**Entrevistadora:** acredito que as problematizações que ( ) fazia no sentido de dizer há certo então vocês pensaram em leitura mas quando eu digo leitura o que eu queria ensinar de leitura se eles leem

**PF5:** o que deixava a gente sem resposta na hora ( )

**PF5:** a gente ai pra casa ( ) e foi a partir disso que a gente começou a pensar nesse teor reflexivo

**PF4:** e a importância desse momento de PARAR e refazer todo o percurso né ajudou muito a gente a perceber as lacunas que aconteceram lá principalmente na hora da escrita ( ) quando a gente chegou na hora de refletir pra expor essa prática pra todo mundo e receber a opinião de vocês foi fundamental pra que a gente pudesse retornar pra sala

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 3).

Com base no excerto 14, podemos perceber que os professores ministrantes problematizavam alguns aspectos da prática de ensino dos professores em formação, no intuito de instigá-los a refletirem sobre o que havia ensinado e sobre o que, de fato, gostariam de ter ensinado, isto é evidenciado na fala da entrevistadora, como forma de trazer à tona as percepções dos professores em formação a respeito dessa questão.

Ao partirem de problematizações realizadas pelos professores ministrantes, PF5 afirma que muitas vezes “deixava a gente sem resposta na hora”. Essa constatação nos fornece indícios de que a reflexão começava a ser realizada, gerando, muitas vezes uma inquietação. PF5 ainda afirma que nesses momentos nos quais não conseguiam responder as problematizações faziam com que fossem “pra casa ( ) e foi a partir disso que a gente começou a pensar nesse teor reflexivo”. Por meio dessa afirmação conseguimos evidenciar que a reflexão sobre a prática não ocorria apenas nos encontros presenciais do curso, mas estavam presentes nos momentos à distância.

Nesse contexto de reflexão sobre a prática, PF4 ressalta “a importância desse momento de PARAR e refazer todo o percurso”, aqui, entende-se por “parar”, os momentos de reflexão, os quais norteariam ações futuras. De acordo com PF4,

tais momentos, foi fundamental para poder redimensionar o trabalho que seria realizado em sala de aula, no dizer de FP4, “ajudou muito a gente a perceber as lacunas que aconteceram lá principalmente na hora da escrita ( ) quando a gente chegou na hora de refletir pra expor essa prática pra todo mundo e receber a opinião de vocês foi fundamental pra que a gente pudesse retornar pra sala”.

De igual modo, o excerto abaixo também evidencia os mesmos aspectos. Vejamos:

Excerto 15

**PF5:** fazer esse movimento de ir e voltar foi bem satisfatório pra gente de perceber a nossa prática

**PF4:** e que foi algo acompanhado né

**PF5:** é

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 3).

A partir do dizer de PF5, no excerto 15, constatamos que a reflexão sobre a prática, compreendida por ele como “esse movimento de ir e voltar”, configurou-se como “satisfatório”, pois, de acordo com PF5, foi possível “perceber a nossa prática”.

Considerando que os professores em formação destacaram os momentos de prática de ensino como sendo propícios para situações que corroboravam para a reflexão, destacamos, com base na fala de um dos professores em formação, o que estava sendo compreendido como reflexão em determinado contexto, conforme o excerto a seguir:

Excerto 16

**PF1** - no primeiro momento (...) a gente foi para a sala de aula a gente viu é:: a gente levou o vídeo pra eles que se chama histórias cruzadas depois desse vídeo a gente fez uma reflexão sobre o homem negro sobre o racismo sobre essas práticas de preconceito que tinha naquele filme como é que eles enxergavam uma pessoa negra e como é que eles tinham um posicionamento sobre o racismo inicialmente essa foi a discussão.

(Trecho do encontro presencial 3, realizado dia 18/11/2016).

PF1 atribui como sendo reflexão os momentos nos quais ocorreram discussões acerca da temática escolhida para o desenvolvimento das atividades. Isto pode ser comprovado ao observarmos que, o termo reflexão aparece no início da fala de PF 1 e, posteriormente, é retomado como uma espécie de sinônimo para o termo discussão. Neste sentido, especificamente neste trecho, é possível

percebermos que há outro significado imputado ao termo, diferente dos que Zeichner (1993) abordou.

Ainda relacionado à utilização do termo – reflexão –, PF1, no excerto a seguir, o aborda como sendo um objetivo educacional:

Excerto 17

**PF1:** Então foram três aulas foram/foi pra mesma turma que a gente tinha iniciado e cada aula com duração de cinquenta minutos ENTÃO o objetivo geral desse plano de aula foi refletir sobre a organização textual do gênero resenha, a partir das produções do alunos realizadas em sala.

(Trecho do encontro presencial 3, realizado dia 18/11/2016).

Observando o emprego do termo, podemos nos questionar a respeito do que seria exatamente “refletir sobre a organização textual do gênero resenha”, pois poderia estar relacionado à compreensão da estrutura do gênero, a uma comparação entre esta estrutura e a de outros gêneros textuais, ou, ainda, um comparativo entre o que se tem estabelecido – modelo – e o que foi produzido pelos alunos.

É evidente que não podemos analisar este excerto de forma descontextualizada, sem considerar todo o contexto, nem tampouco podemos fechar conclusões, o que nos parece é que refletir ora está sendo utilizado para fazer menção a momentos nos quais os alunos “pensem” a respeito de algo, o que já vimos que é inerente a todo ser humano a capacidade de pensar, ora é concebido como uma atividade que pode ser mensurada, ensinada, o que pode torná-la um mecanismo de “controle”, escapando do real conceito de ensino reflexivo baseado em uma ação reflexiva, o “que implica uma consideração activa, persistente daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Assim, tomando como base todos os excertos analisados, fica evidente que a escola era vista como o *locus* da formação (CANDAU, 2003), pois é este ambiente que passa a ser “o foco do processo de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Este modelo de formação demonstra sua oposição ao pressuposto de um conceito que a considerava apenas como um espaço destinado à atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores, desconsiderando também um modelo pautado na visão de treinamento.

O que se configurou como um espaço de mudança sendo evidenciado por meio do plano do curso, no qual podemos constatar a implementação de metodologias mais interativas, trazendo à tona o professor em formação como protagonista de suas ações, de suas escolhas e de sua prática, proporcionando a estes profissionais momentos de planejamento e de execução de suas próprias atividades, além de torná-los avaliadores de sua formação, contribuindo para a reflexão sobre a prática.

Esta perspectiva de formação pode ainda causar certo desconforto a alguns professores, gerando um número considerável de desistência, conforme indicamos brevemente na seção de metodologia e retomamos esta ideia a partir do excerto a seguir:

#### Excerto 18

**PM1:** gente teve esse resultado ou seja trinta inscritos e seis eu tenho aqui seis certificados e essa porque/porque nós não privilegiamos eu tenho certe/que tenho quase certeza que se fosse aula expositiva a gente teria ficado com pelo menos quarenta por cento (...) mas quando não é a aula expositiva né é VAMOS FAZER né vamos fazer o curso é fazendo é experimentar é fazer nós estamos dispostos a fazer não é tá... então como era isso então... (Trecho do encontro presencial 4, realizado dia 25/11/2016).

A partir do que foi evidenciado no excerto 18, podemos perceber que, nesta situação de formação, o que foi privilegiado foram as aulas na educação básica, sendo concebida como uma forma de experimentar a utilização de materiais digitais, ou seja, a prática foi o essencial, o mais importante. Essa condição de formação pode ter gerado algum tipo de fator negativo entre os inscritos, causando a desistência de muitos. Esta constatação também foi pontuada no dizer de PF6, ao relatar sua experiência em outro curso, conforme transcrito a seguir:

#### Excerto 19

**PF6:** (...) uma experiência parecida (...) foi outro curso de extensão à noite com a professora ((cita o nome da professora responsável pelo outro curso)) e com a professora ((cita o nome de outra professora responsável pelo mesmo curso)) a gente viveu essa mesma experiência com questão de números né a gente começou o curso a proposta seria como a proposta daqui do curso também (...) professores da educação básica e alunos da graduação o curso começou com bastante professores MUITA GENTE MESMO a sala era bem NUMEROSA mas agora quando chegou na parte (...) de

coletar material o número reduziu BASTANTE os professores acho que é um dado é:: que se repete  
(Trecho do encontro presencial 4, realizado dia 25/11/2016).

No entanto, os professores participantes reconhecem que a parte prática em uma formação deve ser estimulada e esta perspectiva deve ganhar investimentos, conforme enfatiza PF3:

Excerto 20

**PF3:** a gente tem que buscar insistir um pouco mais pra ver se a gente dá alguma contribuição não é foi uma experiência assim nós vimos dá certo dá pra aplicar mesmo sendo na escola pública então se a gente (...) enquanto aluno enquanto professor e a gente tem que engajar mais pessoas nesses projetos vejo que precisamos investir mais não é?  
(Trecho do encontro presencial 4, realizado dia 25/11/2016).

Considerando o que foi pontuado no excerto 20, a formação de professores em questão, lançou mão de estratégias que fomentaram, entre outras coisas, a “atenção e escuta das boas práticas dos outros, a elaboração de projetos, o aproveitamento das tecnologias da informação e comunicação, etc” (IMBERNÓN, 2010, p. 95). No que diz respeito à utilização de tecnologias, a inserção e utilização de materiais digitais no ensino de língua materna foi evidenciada pelos professores em formação como uma contribuição do curso de formação, conforme abordaremos na subseção a seguir.

### 3.1.2 Inserção de materiais digitais no ensino de língua materna

Conforme previsto na ementa, nos três objetivos que nortearam o curso de formação, bem como no conteúdo programático e na metodologia, os materiais digitais deveriam ser inseridos e utilizados em função do ensino de língua materna, mediante elaboração e execução de atividades em salas de aulas da educação básica.

Uma proposta de curso de formação mais integrada com as novas exigências de uma sociedade conectada, na qual os alunos tornam-se, cada vez mais cedo, usuários de inúmeras tecnologias digitais. Sob esta perspectiva, some-se ainda aspectos relacionados à globalização e aos avanços tecnológicos (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

É impossível deixarmos de considerar as influências que a utilização de recursos tecnológicos vem exercendo sobre o cenário educacional. Isto significa dizer que seja na escola ou fora dela, a tecnologia está disponível e é utilizada com mais frequência pelos alunos, o que pressupõe professores capazes de lançar mão de diferentes recursos tecnológicos em função do ensino, tornando-os possibilidades de materiais didáticos.

Semelhante às influências de fatores sociais, econômicos e tecnológicos na proposta do curso de formação, os professores em formação ainda ampliam esta visão ao demonstrarem que estes mesmos fatores também influenciam questões relacionadas à linguagem, mais especificamente à língua portuguesa, conforme nos afirma o excerto a seguir:

Excerto 21

**PF3:** Ao longo dessa experiência, notamos a importância do ensinar, sobretudo do ensinar a língua portuguesa, mostrando ao aluno que a linguagem está relacionada a fatores do cotidiano, sejam eles sociais, econômicos, políticos e culturais. Nessa perspectiva, tomar as mídias digitais como material didático em projetos de ensino se torna pertinente à realidade  
(Trecho de entrevista realizada dia 31/05/2017 com o responsável pelo PE 2).

Para PF3, a inserção de material digital em função do ensino de língua materna foi compreendida como um fator relevante, uma vez que estar relacionado à realidade tanto dos alunos quanto dos professores, em decorrência do novo modelo de sociedade, cada vez mais conectada e usuária das mais diversas tecnologias e mídias digitais, sem esquecer-se de outros fatores que também influenciam o ensino. Neste sentido, PF3 afirma que ensinar língua portuguesa, a partir da proposta do curso de formação ocorre “mostrando ao aluno que a linguagem está relacionada a fatores do cotidiano, sejam eles sociais, econômicos, políticos e culturais”, assim, para PF3, “tornar as mídias digitais como material didático em projetos de ensino se torna pertinente à realidade”, ratificando a inserção de material didático digital no ensino de língua materna como uma das contribuições do curso de formação.

De igual modo, o relato avaliativo 1, também aborda essa mesma contribuição do curso de formação, conforme veremos a seguir:

## Excerto 22

Percebemos a pertinência da promoção de cursos de extensão como esse, pois temos uma lacuna na grade curricular do curso de Letras no que tange à relação entre ensino de língua e aparatos tecnológicos, o que faz com que muitas vezes a tecnologia seja vista como um empecilho e um elemento desafiador para os professores, permitindo, por vezes, que os docentes enfatizem os recursos tecnológicos em detrimento dos conteúdos de língua.  
(Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

Com base no excerto 22, podemos perceber que há uma comparação entre a proposta do curso, no que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos em função do ensino de língua, e outras experiências acadêmicas. Ao compararem essas experiências, os responsáveis pelo PE 1 afirmam que a proposta do curso, de inserir materiais didáticos digitais no ensino, é relevante por contemplar necessidades atuais, dentre as quais a língua(gem) é utilizada a partir de diversas possibilidades. Comungando com esta perspectiva, apresentamos o excerto a seguir:

## Excerto 23

**PF3:** O curso que fizemos de extensão foi muito válido porque me deu a oportunidade de conhecer outros/outros trabalhos outras experiências e: para o trabalho que eu realizo aqui hoje é bem interessante... porque é sempre bom estarmos buscando novas estratégias de trabalho na:: questão da língua  
( )  
O acesso a língua hoje tá muito vasto né... os espaços de escrita os tipos de textos o:: os portadores eles são muito variados e:: exigem que a gente esteja atento para saber trabalhar com essas novas formas de comunicação  
( )  
no ensino atual é imprescindível que a gente utilize essas mídias  
(Trecho de entrevista realizada dia 31/05/2017 com o responsável pelo PE 2).

O que podemos constatar na fala de PF3, inicialmente, é a visão de ensino de língua materna como trabalho, ao afirmar que “é sempre bom buscarmos novas estratégias de trabalho na:: questão da língua”. Além dessa perspectiva, também percebemos que a utilização de material digital é compreendido como “novas estratégias”, principalmente ao considerar o texto como um mediador da comunicação.

A este respeito, PF3 afirma que “O acesso a língua hoje tá muito vasto né... os espaços de escrita os tipos de textos o:: os portadores eles são muito variados e:: exigem que a gente esteja atento para saber trabalhar com essas novas formas de comunicação”, assim, compreendemos que a comunicação ocorre por meio de textos que podem estar disponíveis em espaços online, os quais requerem maneiras específicas para serem lidos e, por vezes, produzidos (BARTON; LEE, 2015).

Realizar atividades que utilizem materiais digitais podem ser consideradas experiências desafiadoras, principalmente se o professor não costuma desenvolver propostas nesse viés, no entanto, podemos afirmar, com base nos dizeres dos professores em formação, que essas atividades são alternativas possíveis de serem levadas para a sala de aula, conforme destacado nos excertos apresentados a seguir.

#### Excerto 24

**PF3:** É:: inicialmente eu gostaria de dizer que esse trabalho é:: foi um desafio acima de tudo pra mim porque eu tenho assim extrema dificuldade de lidar com essa/essas ( ) com esses aparelhos ( ) e assim:: quando eu vi o curso eu eu vi justamente essa dimensão de me desafiar pra que eu pudesse aprender a:: utilizar...  
(Trecho de entrevista realizada dia 31/05/2017 com o responsável pelo PE 2).

No excerto acima, PF3 considera que a inserção de material didático digital no ensino de língua materna foi desafiador, no que diz respeito a sua experiência, sendo justificado pelo fato de ter “extrema dificuldades de lidar com essas/essas ( ) com esses aparelhos ( )”. Este fator poderia, a princípio, ter sido considerado um empecilho para a participação de PF3 no curso de formação continuada, no entanto, ocorreu exatamente o inverso, ao afirmar que viu “justamente o contrário essa dimensão de me desafiar pra que eu pudesse aprender a:: utilizar”.

Coadunando com a visão de PF3, no que diz respeito à possibilidade de participar de uma nova experiência de ensino de língua, PF1 a compara com outras situações de ensino, a qual participou, conforme excerto a seguir:

#### Excerto 25

**PF1:** Fiz parte daquele curso de extensão que relacionou uma experiência de ensino com materiais digitais que foi uma experiência bem diferente daqui eu tive no pibid... no pibid eu não levei materiais digitais/digitais pra escola eu levei materiais impressos né que

também faz parte de uma tecnologia sendo que diferente... são meios diferentes  
(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 1)

Ainda considerando esta experiência em específico, PF1 afirma que não utilizou material digital em outras experiências, o que demonstra um aspecto único, vivenciado a partir de sua participação neste curso de formação.

De modo a comprovar que é possível realizar atividades de ensino de língua materna utilizando mídias digitais e que esta experiência corrobora para outras que surgem após o término da formação, PF1, no excerto abaixo, demonstra que esta contribuição da formação permaneceu em suas práticas de ensino, mesmo após o término do curso. Tal constatação nos revela que houve um desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação (MAGALHÃES, 2001; IMERNÓN, 2010), que passou a modificar a sua prática. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 26

**Entrevistadora:** é possível trabalhar língua portuguesa nos eixos como um todo ( ) com o auxílio das mídias digitais?

**PF1 PF2:** [sim é possível]

**Entrevistadora:** essa experiência foi válida para vocês assim... de dizer não a partir de hoje eu vou tentar inserir as mídias nas minhas propostas como professora?

**PF2:** ( ) não sei no caso de ((cita o nome da outra integrante do grupo)) mas essa foi a primeira vez que eu trabalhei usando da mídia digital né como: suporte...

**PF1:** eu também... e até depois que eu fui ministrar uma aula de reforço pra uma aluna do oitavo ano eu levei o:: era variação linguística eu levei um vídeo que apresentava a variação linguística e a partir do vídeo eu comecei a suscitar discussões com ela... então foi por conta dessa experiência do curso que eu tive essa ideia de:: pra motivar...

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 1).

Por meio do que foi exposto no excerto acima, verificamos que a utilização de um vídeo como um material didático digital, evidenciado na fala de PF1 ao afirmar “eu fui ministrar uma aula de reforço pra uma aluna do oitavo ano eu levei o:: era variação linguística eu levei um vídeo que apresentava a variação linguística”, evidencia o que propõe Rojo (2013) e Libâneo (2013), no que diz respeito à utilização de diferentes materiais didáticos como auxílio para o ensino, e com a perspectiva de Ritcher (2005), ao utilizar outros materiais didáticos além do livro. Ainda nas palavras de PF1, isto só ocorreu após a sua participação no curso, o que

significa dizer que as atividades desenvolvidas no curso serviram de base para que outras experiências semelhantes pudessem ser vivenciadas.

Ressaltamos ainda que só há participação em curso de formação se a proposta for atraente ao professor, de modo a contemplar aspectos de sua realidade escolar. Outro aspecto importante é a metodologia adotada na formação, pois é ela que organizará as ações a serem realizadas. Assim, o interesse pela formação ocorrerá de maneira não imposta, conforme evidenciado a seguir:

Excerto 27

**PF4:** ( ) foi o meu primeiro curso de extensão... eu/eu busquei esse curso porque eu já tinha um interesse de/de entra nessa área é tanto que meu/meu é::: minha monografia está voltada pra essa área ( )  
(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 3).

Excerto 28

**PF5:** ( ) já participei do pibid por um ano e seis meses depois migrei para o pibic que estou agora termino daqui a dois meses que também fala de tecnologia por isso a procura pelo curso de extensão pra poder ligar o projeto de pesquisa e ampliar esse conhecimento sobre tecnologia pra também ajudar no projeto...  
(Trecho da entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 3).

Como vimos, a temática do curso favoreceu o interesse dos professores em formação, conforme a fala de PF4 “eu/eu busquei esse curso porque eu já tinha um interesse de/de entra nessa área”. Some-se ainda a oportunidade de ampliar conhecimentos já adquiridos em outras experiências, evidenciado no dizer de PF5, especificamente ao mencionar que “a procura pelo curso de extensão pra poder ligar o projeto de pesquisa e ampliar esse conhecimento sobre tecnologia pra também ajudar no projeto”.

Nessa perspectiva, o curso contribuiu para que os professores em formação pudessem perceber que há possibilidade de se trabalhar com materiais digitais no ensino de língua materna, não esquecendo de que o mais importante é o ensino e não a tecnologia – por meio dos materiais digitais - propiciando novas experiências tanto para os alunos da educação básica quanto para eles, conforme o dizer do PF1, exemplificado nos excertos 29 e 30:

Excerto 29

**PF1:** eu acho que o que eu aprendi nesse curso é que a tecnologia é um recurso que está a serviço do ensino e não o ensino a serviço da tecnologia

(Trecho do encontro presencial 4, realizado dia 25/11/2016).

Excerto 30

**PF1:** as vezes a gente acha que algo assim esplan/esplan esplendoroso da gente fazer na escola pra levar a tecnologia quando na verdade não é

(Trecho do encontro presencial 4, realizado dia 25/11/2016).

Coadunando com o dizer do PF1, expresso no excerto 30, e ainda reforçando a ideia de que o “fazer” na prática foi importante para conseguirem inserir os materiais digitais em projetos de ensino, PF4 fez a seguinte afirmação:

Excerto 31

**PF4:** eu acho que ai a importância da gente ter ido pra sala de aula né fez com que isso ficasse bem mais claro eu acho que ficaria tão claro se a gente ficasse exclusivo nas teorias e não experimentasse isso (...) eu acho que por isso é que ficou mais claro na prática

(Trecho do encontro presencial 4, realizado dia 25/11/2016).

A partir dos dizeres dos professores em formação, verificamos que o curso de formação contemplou as duas perspectivas, o interesse na área e a ampliação de conhecimentos. Ainda consideramos a relação com a prática de ensino na educação básica vivenciada por todos os professores em formação durante o período de formação, por meio de atividades de ensino, nas quais podemos analisar as concepções de ensino de língua materna de cada grupo de professores em formação.

A respeito das concepções de ensino que orientaram as atividades de cada grupo, abordaremos especificamente na seção a seguir.

### 3.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO SUBJACENTE ÀS ATIVIDADES DE ENSINO

Sabemos que as concepções de ensino de língua são pautadas em conceitos que perpassam três noções, sendo concebidas enquanto: formas gramaticais; enquanto código que transmite uma mensagem e enquanto atividade

social. Tais concepções foram explicitadas por Travaglia (2009), Bronckart (2009), Costa-Val (2002), entre outros.

A partir destas três concepções, podemos dizer que as atividades que um professor planeja e executa são guiadas a partir da concepção de ensino de língua adotada por este profissional.

Neste caso específico, os professores em formação, participantes do curso, realizaram momentos de prática de ensino de língua em salas de aulas da educação básica, contemplando atividades de leitura e produção de texto.

Por meio da transcrição de fragmentos desses encontros foi possível reconhecermos, a partir do dizer dos professores em formação, a(s) concepção(ões) de ensino que orientaram sua prática de ensino, especificamente no que tange às atividades de leitura e de produção de texto. No que diz respeito às concepções de ensino subjacentes às atividades de leitura, passemos a análise dos excertos a seguir:

#### Excerto 32

**PF2:** depois da gente discutir um pouco do filme o que eles falavam... gostaram do filme que a gente trouxe é:: nós passamos pra parte da estrutura do gênero resenha falando daquele contextualização inicial daquele parte da síntese da crítica e da avaliação que essas partes constituintes da resenha até aí tudo foi tranquilo né depois a gente passou uma atividade pra eles de uma resenha de um outro filme que também discutia sobre o racismo e aí a gente passou essa atividade e não colocou a resenha na ordem o objetivo da atividade era que os alunos identificassem as partes que constituía a resenha

(Trecho do encontro presencial 1, realizado dia 07/10/2016).

No excerto 32, podemos constatar que, o que PF5 considera inicialmente como atividade de leitura está relacionado com leitura de imagens, ou seja, a leitura de um filme, ocorrendo por meio de comentários de cunho apreciativos, por parte dos alunos. Compreendemos que essa atividade requer a realização de interpretação e inferência, a partir de elementos não verbais, o que pressupõe que os alunos saibam realizar tal procedimento.

Em seguida, a atividade de leitura foi norteadada por um texto impresso, o qual apresentava a organização estrutural de um gênero que deveria ser produzido pelos alunos. Neste caso, a atividade de leitura pode ser considerada como uma atividade de decodificação, pois, os alunos deveriam atentar para as “instruções” do texto, aspecto que, na visão de PF5, contribuiria para a produção do texto.

Esse tipo de atividade de leitura está relacionada à concepção de língua enquanto formas gramaticais, a linguagem é concebida como expressão do pensamento (DORETTO; BELOTI, 2011; TRAVAGLIA, 2009; COSTA VAL, 2002). Considerando esta perspectiva, não há interação entre texto e leitor, uma vez que há um modelo ou padrão a ser seguido.

Em um movimento contrário da proposta de leitura evidenciada no excerto 32, ler um texto de caráter instrutivo que nortearia a escrita de um gênero, o excerto abaixo demonstra uma proposta de atividade de leitura norteadas por objetivos distintos do primeiro excerto. Vejamos:

#### Excerto 33

**PF4:** Nós escolhemos trabalhar com memes por considerar os memes é:: na atualidade algo que é muito presente na vida do/dos alunos ( ) levar esse gênero que é não escolarizado a princípio para o meme escolarizado a fim de/de tornar os alunos conscientes principalmente por a gente pens/pensar/pretendia focar a leitura ( ) as pessoas interpretam o meme mais não se conscientizam de todos os conhecimentos que eles está mobilizando para chegar no efeito de sentido  
(Trecho do encontro presencial 2, realizado dia 21/10/2016).

O início da fala de PF4, especificamente ao afirmar “nós escolhemos trabalhar com memes”, demonstra, inicialmente, que a escolha do texto parte do professor, do que ele considera relevante, ao afirmar que “na atualidade é muito presente na vida do/dos alunos”, demonstrando que é ele quem planeja o que deve ser trabalhado em sala de aula. Neste caso, não há evidências, na fala de PF4, que a escolha do texto para a atividade de leitura partiu de uma necessidade da turma, ou de um trabalho anterior, o que configura uma postura que desconsidera o aluno, no caso específico dessa fala. Em seguida, verificamos que a atividade de leitura partiu de um texto previamente elaborado, disponível no ambiente online.

O que conseguimos compreender é que a escolha do texto foi motivada por experiências vivenciadas pelo professor fora do contexto de sala de aula, evidenciando, de acordo com PF4, que “as pessoas interpretam o meme mas não se conscientizam de todos os conhecimentos que eles estão mobilizando para chegar no efeito de sentido”, assim, a leitura do meme é caracterizada como uma atividade de interpretação, norteadas por uma concepção de língua enquanto código, ou seja, que transmite uma mensagem (COSTA VAL, 2002).

A este respeito, PF4 teve como objetivo realizar uma atividade de leitura a partir da mobilização de conhecimentos dos alunos, de modo a corroborar para reconhecer e/ou identificar os efeitos de sentido encontrados no texto. Essa perspectiva de atividade de leitura coaduna com o que propõe Costa Val (2002) para a concepção de língua enquanto atividade social, considerando o contexto de produção, bem como as influências históricas, sociais e culturais, não isolando seu estudo de seu funcionamento.

Nesta concepção, a leitura é concebida como uma atividade de compreensão, o que pressupõe um ensino por meio de texto, além dos conhecimentos acerca de seu funcionamento linguístico.

Em outro momento, a atividade de leitura é concebida como uma obrigação de ensino imputada à escola. Esse posicionamento possui algumas implicações, conforme veremos no excerto a seguir.

#### Excerto 34

**PM2:** vocês consideram que a atividade foi muito bem sucedida porque houve interação e era isso o objetivo inicial ((silêncio))

**PF5:** ( ) era pra interpretar o meme ( )

**PM2:** certo considerando tô só fazendo perguntas pra gente ficar pensando ( ) quando ((cita o nome de PF6)) fala que a expectativa era que eles resistissem e não fossem tão hábeis porque na experiência dela com memória literária era muito difícil...

**PF6:** no sentido de eu os livros didáticos ( ) o que nós temos são gêneros mais tradicionais como crônica ((faz sina de aspas)) ( ) eu nunca tinha tido a experiência de levar um meme

**PM2:** é interessante o que você está chamando de comum a que é aquele que causa mais estranhamento é comum ao ambiente fora da escola ou é comum ao ambiente da escola memórias

**PF6:** é comum a escola

**PM2:** e parece que não é comum a eles e o contrário o meme que é comum a eles não é comum a escola vocês não ficaram com a sensação eu estou com uma turma de nono ano todo mundo sabe ler e o que foi que eu ensinei

**PF6:** ( ) eles leem e acham graça mas nós queríamos que eles olhassem e lessem criticamente qual o contexto quem produziu

**PM2:** a gente começa a observar traz o que fora da escola pra dentro da escola e diz o tema é romântico e provoca humor e te uma fratura entre aquilo que vem de fora e que eles conhecem de um jeito ou de outro e aquilo que a escola tem obrigação de:: ensinar a ler (Trecho do encontro presencial 2, realizado dia 21/10/2016).

No excerto 34, verificamos que o professor ministrante 2 (PM) indaga PF5 acerca do objetivo inicial para a atividade de leitura, pois, o fato de ter ocorrido interação com a turma não corresponde a um objetivo de aprendizagem e não necessariamente é garantia de uma boa aula de leitura. Neste caso, PF5 afirma

que o objetivo da atividade foi realizar uma leitura interpretativa do texto. Esse tipo de atividade é norteada, de acordo com Costa Val (2002), por uma concepção de língua pautada na transmissão de uma mensagem, ocorrendo por meio de um código (língua).

O que nos chama atenção é o fato de que, tanto PF4 quanto PF5 e PF6 compuseram o mesmo grupo de trabalho, no entanto, no excerto 33 percebemos que PF4 deixa explícito uma concepção de língua enquanto atividade social, e PF5, no excerto 34 apresenta uma concepção de língua enquanto código. Tal constatação nos indica que, mesmo PF4, PF5 e PF6 terem participado da mesma experiência de formação e terem desenvolvido o mesmo projeto de ensino para uma turma da educação básica, o que corresponde ao planejamento, elaboração execução de atividades de leitura, verificamos que cada professor demonstra a sua concepção de ensino de língua materna.

Esta constatação nos permite refletirmos acerca da individualidade de cada professor, suas crenças pessoais e suas experiências, o que significa dizer que, mesmo que haja um trabalho coletivo entre professores, cada um conduz o seu momento de prática de ensino a partir do que acredita ser a melhor maneira de se trabalhar com a língua materna.

Ainda nesse mesmo exemplo, PM2 insiste em fazer com que PF4, PF5 e PF6 percebam o que, de fato, foi ensinado na atividade de leitura. Para tanto, PM2 os questiona acerca do que realmente foi contemplado nessa atividade, uma vez que parte do senso comum a ideia de que todo aluno de 9º ano saber ler. A este respeito, PF6 responde em nome do grupo ao que foi questionado, e afirma que eles pretendiam realizar uma atividade que contribuísse para uma leitura crítica do texto.

Antes de tecermos algumas considerações a respeito das atividades de produção de texto, vejamos o excerto a seguir:

#### Excerto 35

PF1: a gente não tinha obtido muito êxito na escrita inicial deles então a gente é: pensou em trabalhar leitura  
(Trecho do encontro presencial 3, realizado dia 18/11/2016).

Notemos que, na percepção de PF 1, a mudança do eixo de ensino se deu em virtude do não êxito para a proposta de produção, o que levou os professores em formação a direcionarem o trabalho para a leitura. O que nos parece, ao lermos este excerto é que a leitura só foi trabalhada como objeto de ensino após a tentativa de

produção de texto ter sido frustrada. Isto significa que, neste caso, atividades de leitura para o primeiro momento de contato com os alunos não estavam previstas e foram concebidas como uma medida que supria uma necessidade do momento.

Em relação às atividades de produção de texto, analisaremos as concepções de ensino subjacentes em atividades que direcionaram a produção de resenha e narrativa fantástica. No que diz respeito à produção de resenhas, vejamos os excertos 36, 37 e 38.

Excerto 36

**PF2:** [...] o nosso intuito inicial era a produção desse gênero ((resenha)) pra que fosse publicado em um *blog*  
(Trecho do encontro presencial 1, realizado dia 07/10/2016)

O que podemos constatar, com base no excerto acima, é que a produção do texto, reconhecido estrutural e linguisticamente como o gênero resenha, ocorreu a partir de uma finalidade específica, sua publicação em um *blog*. No entanto, a produção desse texto não ocorreu da maneira que os professores em formação esperavam, conforme demonstra o excerto 37.

Excerto 37

**PF2:** a gente esperou que os alunos *produzissem o gênero resenha* mas foi aí que as coisas desandaram e não caminharam como a gente tinha pensado porque os alunos não escreveram  
(Trecho do encontro presencial 1, realizado dia 07/10/2016).

Ao afirmarem que “as coisas desandaram”, considerando a proposta de produção do texto, os professores em formação demonstram que a atividade de ensino de língua parte do texto, conforme a concepção de ensino de língua interacionista (DORETTO; BELOTI, 2011; TRAVAGLIA, 2009; COSTA VAL, 2002). Neste caso específico, verificamos ainda que a escolha do texto que será produzido é feita pelo professor, a partir do que consideram ser mais viável, a partir das experiências prévias vivenciadas na sala de aula.

Constatamos, nesse mesmo excerto, que o fato de os alunos não produzirem um texto escrito significou para os professores uma resistência e uma quebra de expectativa do professor. O que é evidenciado no momento em que PF2 afirma que o que havia sido planejado – a escrita – não ocorreu “como a gente tinha pensado”. Tal evidência também pode ser constatada no excerto a seguir:

## Excerto 38

**PF2:** foi um pouco frustrante quando a gente viu né na sala de aula os alunos não tinham interesse nenhum na produção do gênero a gente pensou meu deus do céu foi TODO TRABALHO PERDIDO  
(Encontro presencial 1, realizado dia 07/10/2016).

Além de considerar que, ao propor atividade de produção, o que havia sido planejado não ocorreu conforme o previsto, PF2 ainda afirma que se sentiu frustrada porque os alunos não demonstraram interesse para a produção escrita. Para PF2, esta evidência configurou-se como um “trabalho perdido”. No intuito de compreender essa frustração, o excerto a seguir traz um trecho de um diálogo entre PM1; PF1 e PF2 acerca da aula que foi destinada à produção. Vejamos:

## Excerto 39

**PM1:** quando vocês chegaram a esse último ((filme)) vocês queriam ensinar o quê?

**PF1:** a gente queria ensinar o gênero resenha

**PM1:** e vocês acham que não conseguiram

**PF1:** não

**PM1:** por quê... porque eles não escreveram?

**PF1:** só um aluno

**PM1:** então alguém escreveu

**PF1 e PF2** ((silêncio))

**PM1:** então o que foi que houve nesse momento ((silêncio)) vocês disseram assim gente eles se deram super bem na leitura mas eles não conseguiram escrever não foi?

**PF1:** foi

**PM1:** então no momento da escrita no momento que vocês foram pra escrever o que foi que aconteceu em aula

**PF1:** eles não queriam fazer

**PM1:** eles se negaram a escrever

**PF2:** se negaram

**PM1:** nesse dia da aula houve alguma coisa escrita deles

**PF2:** houve

**PM1:** é isso que eu estou dizendo você fez uma cara assim ((riso)) não era o que eu esperava não era o que eu queria mas houve alguma coisa

(Trecho do encontro presencial 1, realizado dia 07/10/2016).

No excerto 39, podemos perceber que a atividade de produção está focada no professor, no sentido de que para eles o trabalho não deu certo pelo fato de que apenas um aluno realizou a produção e este aluno não a fez de acordo com o que os professores esperavam, conforme evidenciado no excerto na fala de PF1, ao afirmar que a atividade de escrita não deu certo “porque eles não escreveram”.

Esta constatação de que os alunos deveriam ter escrito um texto a partir do que os professores consideravam como adequado, atendendo a um modelo,

conforme demonstrado na análise do excerto 32, no qual os alunos deveriam ler um exemplar de uma resenha. Portanto, compreendemos que a produção desse texto deveria ter sido feita a partir de um modelo pré-determinado, o que caracteriza uma concepção de língua enquanto código, e uma concepção de linguagem como forma de comunicação (TRAVAGLIA, 2009; COSTA VAL, 2002), influenciando a concepção de texto, pautando-se na premissa de que deve ser condicionado a um bom exemplar, o qual deve ser seguido e reproduzido.

Na intenção de modificar os resultados da primeira proposta de produção – a resenha – PF2 apresentou aos alunos outra proposta de produção de texto, conforme o excerto a seguir:

#### Excerto 40

**PF2:** como eles falaram pra gente que o que eles mais faziam na escola era produzir resumo a gente tentou fazer um contraponto entre o que seria o resumo e o que seria a resenha... pra não partir do nada  
(Trecho do encontro presencial 2, realizado dia 21/10/2016).

A partir da fala de PF2, no excerto acima, é possível percebermos que a proposta para a produção de outro texto partiu de experiências de escrita escolar dos próprios alunos. Aqui, PF2 tenta demonstrar que parte dos conhecimentos que os alunos possuem para realizar uma comparação de questões relacionadas à escrita de dois textos que seguem estruturas diferentes. Esses indícios demonstram que a atividade de produção seguiria regras pré-determinadas a partir de modelos, o que, ao nosso entendimento, pode caracterizar uma concepção de língua enquanto código.

Divergindo de uma proposta de produção de texto que parte da experiência ou da necessidade do aluno, apresentaremos o excerto a seguir.

#### Excerto 41

**PF3:** as atividades desenvolvidas era propor que os alunos produzissem uma narrativa fantástica curta porque tinha que ser naquele espaço de tempo...  
(Trecho do encontro presencial 1, realizado dia 07/10/2016).

Na fala de PF3, especificamente ao dizer que propôs “que os alunos produzissem uma narrativa fantástica” fica explícita que a atividade de produção de

texto não foi imposta, mas seria apresentada aos alunos, o que nos indica que a professora tenta não estabelecer uma relação de poder entre ela e os alunos.

No entanto, ao justificar o porquê da escolha da produção da narrativa fantástica, PF3 evidencia uma imposição da escrita desse texto, uma vez que ele era o mais adequado, na visão dela, para ser escrito no período de tempo disponível.

Percebemos que não havia uma finalidade para a produção, nem tampouco um modelo a ser seguido, o que nos fornece indícios de uma concepção de língua enquanto regras gramaticais, o que remete para uma concepção de texto como produto acabado (DORETTO; BELOTI, 2011; COSTA VAL, 2002), não há espaço para a reescrita do texto, sua primeira produção é a única considerada.

De modo geral, buscamos, por meio da análise dos trechos das transcrições dos encontros presenciais do curso de formação continuada, evidenciar as concepções de ensino de língua subjacente às atividades de ensino realizadas pelos professores em formação, durante o período de participação no curso.

A partir do que conseguimos analisar, com base nas concepções de ensino de língua subjacentes à fala dos professores em formação, fica evidente que a prática de ensino em sala de aula não está atrelada a apenas uma concepção.

Tais constatações nos permite pensarmos que, se há diferentes concepções de ensino de língua entre os professores participantes de um curso de formação continuada, isto significa que há influências da formação inicial. Não podemos negar que estes professores tiveram o primeiro contato com as concepções de ensino de língua na formação inicial, o que pressupõe que o currículo do curso de Letras – Língua Portuguesa aborda as diferentes perspectivas de ensino.

Sabendo disto, uma possível implicação para o currículo da formação inicial diz respeito a buscar proporcionar momentos de prática de ensino, que podem ir além dos estágios supervisionados, por exemplo, com o intuito de verificar quais e como as concepções de ensino estão sendo evidenciadas em sala de aula pelos professores em formação (inicial), além de proporcionar momentos direcionados a discussões de como as atividades e o processo de ensino-aprendizagem são influenciados por cada concepção de ensino.

Com relação ao curso de formação, o lugar de realização desta pesquisa, ressaltamos que ele foi norteado por uma concepção de ensino de língua sociointeracionista. A este respeito destacamos que, embora o curso tenha sido direcionado em uma determinada concepção, os dizeres de alguns professores em

formação evidenciaram outras concepções de ensino, o que demonstra mais uma vez que cada professor traz consigo suas próprias crenças e experiências.

A partir da análise dos dados, identificamos a prática de ensino, no que diz respeito à reflexão sobre a prática, e a inserção de materiais digitais no ensino de língua materna, como contribuições do curso de formação, o que nos remete para o primeiro objetivo específico desta pesquisa – *Identificar, com base nos dizeres dos professores em formação, contribuições do curso de formação.*

De igual modo, a análise dos dados também nos revelou a(s) concepção(ões) de ensino de língua materna que estavam subjacentes às reflexões realizadas pelos professores em formação, em determinados momentos do curso, tendo em vista que isto só foi possível mediante a elaboração e execução de projetos de ensino de língua materna utilizando material didático digital para a educação básica. Estes resultados nos remetem para o segundo objetivo específico desta pesquisa – *Relacionar a(s) concepção (ões) de ensino de língua subjacente às reflexões dos professores em formação com a sua prática de ensino utilizando material didático digital* –.

Ao relacionarmos os resultados obtidos pela análise de todos os dados, percebemos que a utilização dos materiais digitais foi possível principalmente porque os professores em formação estavam em uma situação de reflexão sobre a ação, promovida pelo curso, mesmo considerando a diversidade das concepções de ensino que permearam as atividades escolares produzidas por eles, além de considerarmos que tais concepções estão relacionadas com a formação acadêmica de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos investigar a formação de professores, bem como sua prática docente para o ensino de língua materna utilizando material didático digital, ocorrida em uma situação de formação específica, buscamos evidenciar a importância da relação teoria e prática, principalmente quando adotada como perspectiva metodológica de um curso de formação.

Essa relação, quando estabelecida de maneira colaborativa, considerando a escola como espaço de ensino e aprendizagem, o professor em formação como sujeito de sua própria formação e os professores formadores como auxiliares no processo de compartilhamento e produção de saberes, é caracterizada de maneira positiva, conforme evidenciamos na análise da primeira categoria, *Contribuições da formação*.

Após a análise dos excertos, podemos verificar que outro aspecto positivo do curso de formação continuada, *Utilização de material didático em projetos de ensino*, também evidenciado nos dizeres dos professores em formação compreende momentos nos quais seja possível realizar a reflexão sobre a prática, segundo a perspectiva abordada por Schön (2000). Neste sentido, cada professor em formação, de forma individual e/ou coletiva, lançava mão de suas próprias experiências vivenciadas na educação básica, durante o período do curso, como uma espécie de diagnóstico do ensino de língua materna. A partir dos momentos em que a reflexão era realizada, surgiam questionamentos a respeito do processo de ensino, contribuindo para que a prática fosse, ou não, modificada.

A este respeito, não concebemos, neste trabalho e em nossa perspectiva de estudo, este curso de formação um modelo ou forma, nem tampouco a reflexão como imposição ou como algo ensinável, o que acreditamos é em formações de professores que proporcionem a prática de ensino, mas ainda, que contribuam para a relação teoria e prática. Acreditamos que a reflexão não deve ocorrer condicionalmente neste espaço de tempo – duração de uma formação de professores – no entanto, ela deve ser contínua, considerando diferentes aspectos que relacionados às novas demandas da sociedade, como a utilização de tecnologia no ensino.

Nesta perspectiva, destacamos a proposta do curso de formação no sentido de ter oportunizado a utilização de materiais digitais em função do ensino de língua materna.

Por meio da análise dos excertos que compuseram a segunda categoria, *Concepções de ensino subjacente às atividades de ensino*, retificamos sua relação com a primeira categoria, uma vez que, ao afirmarem que a prática de ensino foi uma das contribuições do curso, inferimos que eles realizam atividades que contemplaram os eixos de ensino de língua, o que ficou explícito nos excertos.

O eixo de leitura e escrita de textos foram os escolhidos pelos professores em formação para compor suas atividades de ensino de língua. O trabalho com a oralidade e com a análise linguística não foi evidenciado nos dizeres dos professores, embora, também pudesse ocorrer.

Semelhantemente, verificamos que, a concepção de ensino de língua que norteou a proposta do curso de formação caracterizou-se como sociointeracionista, o que nem sempre pôde ser constatado nas atividades de leitura e escrita que compuseram a prática de ensino dos professores em formação. Isto nos revela que cada sujeito possui suas próprias convicções, suas escolhas estão condicionadas ao que ele acredita, ou seja, suas atividades são norteadas pela concepção de ensino que ele demonstra.

A este respeito, ressaltamos que tal perspectiva adotada por cada professor também está intimamente relacionada à formação inicial de cada um, pois é neste período que há o conhecimento e, em muitos casos, a apropriação de determinadas teorias, as quais o professor em formação acredita ser a mais adequada, não sendo influenciada por outras concepções de ensino.

Nesse sentido, podemos constatar que não houve nenhum tipo de prescrição ou de imposição por parte dos professores ministrantes do curso de formação no tocante à concepção de ensino de língua que deveria ser adotada pelos cursistas, o que, para nós, é um ponto positivo, uma vez que o individualismo de cada cursista foi considerado.

Ao lembrarmos o questionamento desta pesquisa, *De que modo as reflexões empreendidas pelos professores em formação revelam aspectos sobre a formação e sobre a prática de ensino de língua materna, realizada durante o período de formação, utilizando material didático digital?*, conseguimos enxergar aspectos positivos que podem servir de exemplo para outras propostas de curso de formação de professores.

Diante do exposto, acreditamos ser possível e necessário pensar e propor novas perspectivas de formação de professores, as quais estejam voltadas para atender as novas demandas e necessidades desses profissionais, viabilizando a

produção de novos conhecimentos, bem como a utilização de saberes que lhe são próprios (NOGUEIRA, FIAD, 2007; PEREIRA, 2006; TARDIF, 2010).

Com relação à formação inicial, reconhecemos que é neste lugar onde o professor em formação passa a ter contato com teorias diferentes e divergentes, distintas bases e perspectivas, o que contribui para a formação da sua própria prática a partir do que julga ser o mais adequado. A este respeito, some-se a necessidade de os cursos de formação inicial – licenciaturas em letras especificamente – propiciarem situações de prática de ensino de língua materna, aqui não nos referimos apenas aos estágios supervisionados, muitas vezes sendo o único contato dos professores em formação com a educação básica, além de buscarem contribuir com a formação de professores mais críticos a respeito do que eles mesmo realizam em sala de aula. A formação inicial também deve estar atenta às novas possibilidades de trabalho com a língua(gem), além de promover a relação teoria e prática.

Ressaltamos, ainda, a relevância de pesquisas que considerem os professores, formados ou em formação, como colaboradores e participantes, a fim de compreendermos como estes profissionais concebem a sua própria formação e a sua prática de ensino de língua.

No tocante a esta situação de formação, destacamos também alguns conflitos que surgiram neste período, a exemplo da convivência entre professores experientes, com anos de sala de aula, e professores cuja experiência estava pautada ou em projetos oferecidos pela própria instituição acadêmica, a universidade, ou experiência de estágio, também oferecido pela academia.

Outro ponto que merece ser destacado é o que um dos professores em formação denominou como sendo “academicismo”, ou seja, não basta a universidade promover cursos de formação que propicie o contato com a educação básica, faz-se necessário um retorno maior para a escola, no sentido de voltar a este espaço de ensino e aprendizagem e promover momentos de discussões e troca de experiência entre os professores que estão na escola e cederam sua sala de aula e os professores em formação, participantes de cursos oferecidos pela academia.

A este respeito, o que se esperava, após o término do desenvolvimento das atividades do curso era um retorno à escola como forma de agradecimento pela colaboração, mas não pode ser realizado.

Acreditamos que deve haver um interesse para estreitar vínculos entre os professores que estão na educação básica e os que estão na academia, no intuito de todos pensarem e repensarem suas práticas, sempre visando à melhoria do ensino público, bem como a melhoria do ensino de língua materna, agora em um contexto atualizado, no qual há demandas outras exigidas por uma sociedade cada vez mais conectada à internet e usuária das novas tecnologias. Uma discussão que merece ser aprofundada em trabalhos vindouros.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortes, 2004.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: Revista **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARTON, David.; LEE, Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. In: \_\_\_\_\_ . **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Revista Educação popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. Jan./dez. 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e questionamento epistemológicos. In: \_\_\_\_\_ . **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999, p. 21-68.

\_\_\_\_\_. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas. In: \_\_\_\_\_ . **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999, p. 69-78.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Novamerica: La Revista de la Pátria Grande**. Botafogo, RJ, n. 122, 2003. Disponível em: < [http://www.novamerica.org.br/Revista\\_digital/L0122/rev\\_emrede02.asp](http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp)>. Acesso em: 04 de mai. 2017.

CARDOSO, Ana Maria da Luz. **Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi (2001 a 2004)**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado) programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: \_\_\_\_\_; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)**. Campinas: Mercados de Letras, 2003, p. 305-327.

COSTA VAL, M. G. (2002)A gramática do texto, no texto. In: Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. 2002.

COUTINHO, Clara.; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. In: **Revista de educação**, v. XVIII, n. 1, 2011, p. 5-22.

CUNHA, Maria Isabell da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista Fac. Educ.**, v. 23, Jan./Dec. 1997.

\_\_\_\_\_. O tema formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Edu. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DORETTO, Shirlei Aparecida.; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem.** Revista Encontros de vista. 8 ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em <<http://www.encontrosdevista.com.br/anteriores.php>> Acesso em 18.09.2017.

DORIGON, Thaisa Camargo. ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. Revista **Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5. P. 8—2, jan/jul 2008.

E-PROINFO, Ambiente Colaborativo de Aprendizagem. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=138:e-proinfo&catid=114:sistemas-do-mec&Itemid=187&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRibWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09ZS1wcm9pbmZvJmQ9cyZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09ZS1wcm9pYyYw1zW2NhdGlkXT0mcGFyYW1zW3NIYXJjaF9tZXRob2RdPWFSbCZwYXJhbXNbb3JkXT1wcg](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=138:e-proinfo&catid=114:sistemas-do-mec&Itemid=187&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRibWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09ZS1wcm9pbmZvJmQ9cyZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09ZS1wcm9pYyYw1zW2NhdGlkXT0mcGFyYW1zW3NIYXJjaF9tZXRob2RdPWFSbCZwYXJhbXNbb3JkXT1wcg). Acesso em: 11 janeiro de 2018.

FARIAS, Claudia Janaina Galdino. **Programa Ensino Médio Inovador: um olhar sobre a formação continuada de professores.** 2014. 177 F. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2014.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-44.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da educação básica** [recurso eletrônico]: um estudo sobre o programa Gestar no Estado da Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de educação, Salvador, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Revista **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set./ 2002, p. 136-167. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 01/09/2017.

GESTAR, Gestão de aprendizagem Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/11089-sp-1911941382>. Acesso em: 11 janeiro de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2015. Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2015/default\\_xls.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2015/default_xls.shtm). Acesso em: 17 agosto de 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Formação do professor: retrospectiva e perspectivas na pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 13-35.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** CEFIEL/ IEL/ UNICAMP, 2005.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: **IV EDIPE** – encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 2011, p. 1-15.

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

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho a. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAGALHÃES, Luciene Moneira. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 239-260.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. 2006. 322 F. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006, p. 94-124.

MENEZES, Vera Lucia .; SILVA, Marina Moreira dos.; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 11-28.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 61-78.

MOREIRA, Herivelton.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: dp&A, 2008.

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

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta.; FIAD, Raquel Salek. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada: suas faces interfaces**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007, p. 299-316.

PARFOR, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13583-plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica> . Acesso em: 11 janeiro de 2018.

PNAIC, Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/32791-pacto-pela-alfabetizacao-vai-focar-no-norte-e-nordeste-com-inspiracao-no-sucesso-do-ceara> . Acesso em: 11 janeiro 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição curricular da disciplina de Língua Portuguesa. Revista Brasileira de Educação. V 15, n 43, jan/abr 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido.; EVANDRO, Ghedin (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação Continuada**: reflexos na prática dos professores participantes do Programa-Formação de Professores Alfabetizadores. PROFA. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PROINFO, Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRibWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09cHJvaW5mbyZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWYy2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRibWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09cHJvaW5mbyZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWYy2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI) . Acesso em: 11 janeiro de 2018.

QUEIROZ, Donner Rodrigues. et al. Saberes docentes nas décadas de 70 e 80. **Cadernos da Fucamp**, v. 14, n. 21, p. 15-29, 2015.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. Revista do Gelne. Fortaleza. v. 4, n. 1/2, p. 104-106, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Mais de cinco anos de linguística aplicada no Brasil: por que insistir na invisibilização?. In: GONÇALVES, Adair Vieira.; SILVA, Wagner Rodrigues.; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.) **Viabilizar a Linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. São Paulo, SP: Pontes Editores, 2014, p. 8.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITTA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

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

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. In: **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28543/16099> . Acesso em: 19/09/2017.

RODRIGUES, N. C. Tecnologia de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n 1 (1-22), jan-jun, 2009.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Ver. – Curitiba: Ibpex, 2010.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com textos: imagens e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SANTOS, Alcione da Silva. **Representações do agir docente em um curso de formação continuada**. 2011. 124 F. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2011.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. In: **Sittientibus**, Feira de Santana, n.31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SANTOS JÚNIOR, Arinélcio Lacerda dos. **Literatura de cordel e a formação continuada de professores**. 2014. 115 F. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SUGUI, Khalil Salem. **A importância do conhecimento tácito na formação do educador**. 2006. 100 F. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

SCHÖN, Donad A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Modalidades de pesquisa em educação. In: **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro de perguntas para a entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CENTRO DE HUMANIDADES**

*Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino*

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

#### **Enunciado para breve narrativa:**

Faça uma pequena apresentação, contando um pouco sobre você e sua formação acadêmica (Nome, Idade, curso, período acadêmico, participação em projetos de pesquisa e-ou extensão, tempo de permanência neste projeto).

1. O que vocês compreendem por objeto e conteúdo de ensino de língua?
2. Para vocês, o que são materiais didáticos digitais?
3. Qual o principal motivo por vocês terem optado por participar do curso Utilização de materiais didáticos digitais em projetos de ensino?
4. Vocês se consideram um (a) professor (a) crítico-reflexivo? Por quê? O que significa refletir sobre a prática pedagógica?
5. É possível pensar, de forma reflexiva, no ensino de língua portuguesa envolvendo materiais didáticos digitais? Como?
6. Na opinião de vocês, o que poderia ser acrescentado na proposta do curso, no tocante ao fechamento das atividades?

Apêndice B – Trecho transcrito do encontro presencial 3, realizado dia 18/11/2017

**PF1:** (...) pra que a gente voltasse pra sala de aula pra concluir as etapas das atividades que a gente deu início no primeiro momento. ENTÃO no primeiro momento (...) a gente foi para a sala de aula a gente viu é:: a gente levou o vídeo pra eles que se chama histórias cruzadas depois desse vídeo a gente fez uma reflexão sobre o homem negro sobre o racismo sobre essas práticas de preconceito que tinha naquele filme como é que eles enxergavam uma pessoa negra e como é que eles tinham um posicionamento sobre o racismo inicialmente essa foi a discussão. Após isso a gente apresentou pra:: pra os alunos a estrutura do gênero resenha e em seguida a gente pediu pra que eles produzissem sendo QUI quase nen ninguém produziu apenas uma menina uma aluna produziu o:: gênero resenha em sala de aula ou pelo menos tentou ((momento de silêncio))

**PF1:** é:: após isso a gente viu que tínhamos pouco tempo pra voltar pra trazer um produto pra o curso de extensão e a gente não tinha obtido muito êxito na escrita inicial deles então a gente é: pensou em trabalhar leitura e trouxe charges e/e charges que tratassem sobre a temática do racismo então a gente foi trabalhando sobre os elementos é:: verbais e não verbais o que aquelas figu/o que aquelas pessoas que estavam na charge representavam a posição social discursiva é:: e a em seguida a cada atividade da charge tinha atividades de interpretação

((momento de silêncio))

**PF1:** então no quarto plano de aula ((PF1 tenta projeta a imagem do plano de aula através do *Datashow*))

**PF2:** (...)

**PF1:** Então foram três aulas foram/foi pra mesma turma que a gente tinha iniciado e cada aula com duração de cinquenta minutos ENTÃO o objetivo geral desse plano de aula foi refletir sobre a organização textual do gênero resenha, a partir das produções do alunos realizadas em sala. Então o que a gente viu? A gente que dá uma fechadinha tanto pela parte escrita que a gente iniciou como também para a parte de leitura. Como no primeiro momento teve uma atividade de leitura que a gente não conseguiu terminar então a gente concluiu nesse plano de aula e como a gente não tinha trabalhado a questão de reescrita pelo menos coletiva a gente também pensou em trabalhar a reescrita . Os objetivos específicos discutir a temática do racismo a partir de um vídeo motivador o preconceito cega, lembrando também a temática e enredo do filme história cruzadas foi uma forma de voltar parava sala de aula já que também a gente tinha passado duas ou três semanas sem ir para lá já que a gente estava aqui no curso de extensão e ((faz a leitura do segundo objetivo específico)) ler as produções do gênero resenha produzidas pelos alunos observando a organização estrutural do texto e reescrever coletivamente corrigindo coletivamente a atividade de leitura e interpretação da mesma RACcismo é BUrrice de Gabriel pensador ((momento de silêncio)) então a metodologia

**PF2:** quanto aos aspectos metodológicos né a gente conseguiu alcançar esses objetivos né nós inicialmente expomos esse vídeo preconceito cega que é um vídeo disponibilizado no youtube né (...) e que retrata uma situação assim é: de um/um negro que vai ao supermercado e ele vai comprar alguma coisa e ele começa a ser policiado né tanto observado tanto pela caixa né lá do supermercado quanto pelo segurança e tal ((alguns

segundos de silêncio)) e vai apenas fazer a compra de produto depois passa é:: novamente a cena mas com uma pessoa branca entrando nesse supermercado uma pessoa né parece não/não que não vai fazer nada demais e essa pessoa acaba roubando lá um produto dessa/desse supermercado ENTÃO a partir desse vídeo a gente começou a discutir sobre essa questão do preconceito né MUITAS pessoas julgam pela cor pela vestimenta e não prestam atenção em todo mundo né fazem ju/é realmente PRÉconceito mesmo a respeito de alguém como e isso é prejudicial na vida da gente

((tentam reconectar o plano o *Datashow* ao computador))

**PF1:** (...) eu acho que tem (...) qualquer coisa a gente expõe

**PF2:** então e aí a partir dessa curta-metragem a gente relacionou os aspectos que tem em comum dessa curta-metragem que disponibilizada no youtube com o filme que a gente assistiu inicialmente né quando a gente fez um trabalho lá com eles de histórias cruzadas

**PF1:** então isso foi uma etapa inicial pra gente voltar a gente não partiu do nada é:: do que a gente tinha começado a desenvolver em sala de aula

**PF2:** isso DAÍ depois disso a gente voltou o nosso olhar para as produções do gênero feito pelos alunos no caso né foi uma aluna mesmo que conseguiu produzir o gênero resenha e aí a gente fez né o segundo momento da aula a gente fez uma correção coletiva com os alunos do gênero né a gente trouxe mais slides e digitou a resenha que a aluna produziu e foi fazendo com eles a gente já tinha feito uma/uma reescrita dessa resenha e foi mostrando pra eles aspectos da estrutura do gênero né o que é que tava adequado na produção d/da aluna aspectos linguísticos também e aí a gente retomou tanto a temática né quanto a/a própria estrutura do gênero

**PF1:** é importante a gente também frisar que a gente não revelou qual tinha sido a aluna que produziu

**PF2:** sigilo né

**PF1:** (...)

**PF2:** e aí no terceiro momento da aula a gente fez é:: a correção a gente fez uma correção coletiva da atividade de leitura e interpretação da música racismo é burrice de Gabriel pensador e também da/das charges não foi? ((pergunta ao companheiro de trabalho))

**PF1:** não só da música

**PF2:** só da música

**PF1:** aí a gente vai mostrar pra vocês os slides que a gente fez pra esse momento da aula podemos passar também a curta-metragem ela bem pequenininha

((tentam conectar o computador no *Datashow*))

**PF1:** então esse foi os slides né que a gente levou (...) aí uma foto pra retomar a história que foi na parte do curta-metragem com imagens de cenas do filme pra eles lembrarem já que a gente (...)

**PF2:** depois de a gente ver o curta-metragem a gente retomou também partes do vídeo pra isso a gente trouxe essas imagens ((duas imagens que retratam pessoa negras)) (...) duas

imagens principais que foi discutidas junto com eles né aí aqui a gente traz é:: ((mostra outro slide contendo informações sobre a estrutura do gênero resenha)) a gente relembra a estrutura do gênero resenha que é composta pela apresentação da obra resenhada breve resumo avaliação crítica e a conclusão

**PF1:** e aí a gente propôs vamos analisar a resenha a seguir ((está lendo o que tem no slide)) verificando se ela apresenta a seguinte organização apresentação da obra resenhada breve resumo avaliação crítica e conclusão bem isso foi a:: a resenha da aula né ((inicia a leitura e análise da resenha produzida pela aula)) a história se passa na década de 1980 em mississippi uma cidade dos estados unidos retrata a história de empregadas domésticas que sofreram preconceito por suas patroas o filme começa com uma empregada chamada clarc então nesse parágrafo ela faz a apresentação inicial da obra

**PF2:** a gente transcreveu tal qual né a aluna fez

**PF1:** é

**PF2:** depois a gente fez a correção coletiva com eles

**PF1:** e aí eu fui mostrando que se a gente lesse o primeiro parágrafo a gente não sabia qual era o filme eu acho melhor eu ir para aquele computador porque senão vai ficar ((se referindo a um problema de projeção com o computador que estava sendo utilizado))

((momento de silêncio durante a troca do computador))

**PF1:** a gente (...) essa resenha que foi produzida pela aluna sendo que a gente viu que ela atendia a questão da contextualização do resumo da obra da avaliação crítica mas ela também não indicou o/o filme né (...) foi o único movimento da resenha que ela não fez lógico que... para uma primeira escrita não tem ainda aquilo que se espera boa contextualização é:: tinha erros de erros não inadequações de escrita de ortografia todas essas que a gente sabe que na escrita no ensino fundamental é um processo

**PF2:** e aí na reescrita né a gente reescreveu a resenha e a gente foi trabalhando isso todas essas questões de problema na própria estrutura né que a aluna/na própria estrutura textual do gênero como essas questões linguísticas que a gente foi solucionando né como a questão de pontuação coesão coerência (...)

**PF1:** depois a gente partiu pra leitura e interpretação da musica racismo de Gabriel pensador que tinha sido uma atividade que a gente tinha iniciado na sala de aula que eles tinham feito num primeiro momento mas a gente não tinha corrigido como a gente fez com as charges porque realmente o tempo na sala de aula não/não permitiu que a gente concluísse então como forma de retomar tanto a parte de escrita que a gente começado no primeiro momento quanto a parte de leitura a gente uniu nessas duas aulas nesses dois momentos... os recursos utilizados foram slides é:: datash/é:: computador Datashow é: a gente utilizou também pincel quadro e textos xerocopiados e a gente levou a música impressa pra/prá os alunos e:: e também levamos caixinhas de som pra que eles escutassem a música e acompanhasse com o texto impresso... vocês querem ver a curta-metragem a música? Não tem necessidade? (...)

**PM1:** não

**PF1:** (...)

**PM1:** portanto teve dois filmes um no primeiro momento e o (...) no segundo momento

**PF1:** a curta-metragem

**PM1:** o filme

**PF1:** é uma situação porque não é bem um filme porque não tem aquele enredo (...) é um curta mesmo

**PM1:** sim é um filme pelo o que eu conheço é filme

**PF1:** é?

**PM1:** é

**PF1:** então é

(...)

**PM1:** filme é um nome geral que lembra o longa metragem mas teve três segundos é filme

**PF2:** e aí a gente fez a relação do filme longa metragem com esse

**PM1:** que é curta metragem

[[

**PM1:** quanto tempo tinha o curta?

**PF1:** quatro minutos

**PM1:** nacional?

**PF1:** é nacional

**PM1:** e o outro é americano

**PF1:** é americano

**PM1:** foram dois filmes (...)

**PF2:** e aí a gente trabalhou

**PM1:** foram dois filmes musica charge não é isso

(...)

**PM1:** então foram dois filmes uma musica e charges não é isso? Ok

**PF1:** alguma duvida? alguma pergunta?

**PM1:** não assim a nossa proposta é que na próxima semana (...) aí a gente faz o final (...)

((comentários de uma pesquisadora que estava gravando o encontro))

**PM1:** vamos para ((cita o nome dos próximos professores que irão apresentar a experiência vivenciada))

((chega outro professor em formação))

**PF3:** – perdi o primeiro foi?

PM1 – foi

(...)

**PF4:** como vocês já vêm acompanhando a gente vem trabalhando com os memes (...) e nesse segundo momento nós retornamos para a mesma turma é:: que seria na escola ((cita o nome da escola)) no turno da manhã e seria uma turma de em torno trinta e quatro alunos... é:: o nosso retorno foi com o objetivo de trabalhar com a produção naquele primeiro momento a gente trabalhou com a leitura nesse momento a gente partiu para a produção do meme com o auxílio de outro gênero que a seguir a gente/é falarei é:: nós prevíamos três aulas e cada uma de cinquenta minutos porém a gente se alongou em quatro aulas e depois também comentarei o porquê é: de quatro aulas é: o tema que a gente escolheu seria novamente voltando aquela questão do relacionamento (...) as aulas anteriores relacionamentos amorosos só que a gora além dos memes é: a gente queria focar também na questão da crônica a gente é: encontrou na crônica alguns aspectos semelhantes ao meme e foi isso que nos motivou a/a a unir esses ensino do meme com a crônica SIM e por traz é:: dessa/desse tema de relacionamentos amorosos a gente também encontra a questão do humor que também tá tanto na/na crônica que a gente escolheu quanto nos memes... nosso objetivo geral seria desenvolver a produção textual por meio dos memes e da capacidade de síntese e isso a gente frisou bastante a questão da/da dessa característica de síntese textual dos memes... nossos objetivos específicos seria em um primeiro momento realizar a leitura da crônica engraçada que é uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo que retoma a mesma temática da aula anterior como foi dito MAS antes de iniciar essa leitura a gente achou importante é:: (...) comentar um pouco sobre o que foi abordado na/nas quatro aulas anteriores que a gente deu é: que a gente deu lá no então a gente foi é:: ... é tirando deles o que foi que a gente pediu qual as características do meme qual é o tema e tudo mais teve até um momento que um aluno que era bem interessado a gente pediu para que ela explicasse pra turma (...) foi um momento bem legal... isso tudo bem quando a gente leu essa crônica seria uma crônica que tinha um fundo humorístico e tratava de relacionamentos amorosos era um relacionamento de um casal né é::: um narrador é: HOMEM que quer revelar alguns segredos para o casamento durar... e ele quebra a nossa expectativa quando ele diz que o segredo é a mulher para um lado e o homem para o outro tudo/todas as atividades que um casal faz eles são separados então essa/esse esse é o segredo segundo ele para o casamento durar ((momento de silêncio)) e também/também por traz disso tem uma questão cultural a questão machista também né porque no final (...) quebra as expectativas e no final ele diz que num momento lá que ele estava com a esposa aí ele sentado assistindo a tv (...) a esposa perguntou O QUE É QUE TÁ PASSANDO NA TV? aí ele vai e responde

**PF5:** o que tem na tv

**PF4:** é é O QUE TEM NA TV? aí o marido responde poeira né então já tem essa quebra de expectativa e: e gera a risada do/do do leitor também tem essa questão do/da tecnologia né é:: no mundo contemporâneo que requer muita agilidade então isso também é uma temática abordada na crônica isso é um motivo para o desgaste no relacionamento... pronto discutido com a turma isso isso foi feito de forma com que NÓS é:: comentávamos e sempre instigávamos eles também a comentar e sempre fazendo um link com o meme pra não tirar

de foco... o nosso objetivo maior seria a produção do meme é: depois de feita essa discussão acerca da crônica a gente optou por organizar a turma em grupos por parte de quatro alunos e encarregamos eles de produzirem o meme a partir dessa crônica lida né... então a gente dividiu essa turma e é:: e essa produção foi feita é:: de forma orientada a gente sempre lembrando a eles quais eram as características do memes e que estavam ali aliados com relação ao sentido é: a imagem com o texto verbal então a união dos dois trazia sentido o meme então a gente sempre foi frisando isso pra eles e que eles usassem essa crônica O TEMA dessa crônica para ilustrar tudo aquilo no meme e trazer o sentido que trazia na crônica

## ANEXOS

## Anexo A – Cartaz de divulgação do curso



**Utilização de material didático digital em projetos de ensino**

Inscrições e maiores informações pelo e-mail:  
[midiasdigitaisnasaladeaula@gmail.com](mailto:midiasdigitaisnasaladeaula@gmail.com)  
no período de 05 de junho a 05 de julho de 2016

**Professores ministrantes:**

**Público-alvo:**  
Professores da educação básica e graduandos de Letras

**05 de agosto à 14 de setembro de 2016**

**Número de vagas: 40**

**Carga Horária: 45 horas**

**Local: Unidade Acadêmica de Letras – UAL**  
**Dia: Todas as sextas-feiras**  
**Hora: 14h às 18h**

## Anexo B – Relatório final das atividades desenvolvidas no curso de formação



Universidade Federal de Campina Grande  
Unidade Acadêmica de Letras

Encaminhamento:  
À Coordenadora Administrativa da Unidade Acadêmica de Letras  
Profa. Maria Santana Meira Ramos

Campina Grande, 07 de dezembro de 2016.

Encaminhamos o presente documento referente ao relatório de atividades do Curso de Extensão **Utilização de material didático digital em projetos de ensino** realizado no segundo semestre de 2016.

Atenciosamente

---

Matrícula SIAPE - 1030412-6

---

Matrícula SIAPE – 1465228- 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS (agosto a novembro de 2016)

*I - IDENTIFICAÇÃO*

- a) Título do Curso de extensão: **Utilização de material didático digital em projetos de ensino**
- b) Período de realização do curso: **19/08 a 18/11 de 2013**
- c) Nome dos coordenadores do curso:
- d) Nome do Centro e da Unidade acadêmica aos quais os professores orientadores são vinculados: **Centro de Humanidades/ Unidade Acadêmica de Letras**
- e) Relação Nominal de Voluntários:

*II - INTRODUÇÃO*

O Curso de Extensão, objeto deste relato, caracterizou-se como uma ação de formação destinada a professores de Língua Portuguesa da Educação Básica e a alunos de Licenciaturas em Letras, como parte das atividades vinculadas ao Projeto de Pesquisa NOVAS CONFIGURAÇÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADE DE LINGUAGEM(NS)<sup>19</sup>, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> (...), e ao Grupo de Pesquisa “Teoria da Linguagem e Ensino” (Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq).

---

<sup>19</sup> Plataforma Brasil CAAE Nº 42844814.8.0000.5182.

A iniciativa da oferta fez parte de um conjunto de ações de estudo, extensão e pesquisa, com início em 2011<sup>20</sup>, que tinham como principal preocupação investigar a produção pedagógica de suportes digitais (em especial, o *blog* pedagógico) e sua presença em livros didáticos de português, além de propor alternativas de sua utilização na prática escolar da educação básica. No andamento dessas ações e diante dos resultados, que viriam a ser divulgados entre 2014 e 2015 (SILVA, 2013a, 2013b; RAFAEL e SILVA, 2015a, 2015b; EGITO, 2014, EGITO, 2015, EGITO e RAFAEL, 2015), vimo-nos em meio a diversas reflexões e inquietações, que, conforme esperávamos, pudessem gerar um novo momento de extensão universitária, desta feita dirigindo o olhar para mais perto do ensino de língua. Por essa razão, a proposta foi pensar em curso que colocasse a utilização dos recursos tecnológicos a serviço do ensino de língua, tendo como instrumento catalisador um projeto de ensino<sup>21</sup> a ser desenvolvido pelos participantes interessados.

Para isso, o curso foi planejado e executado, tendo em vista atender os seguintes objetivos: **reconhecer formas de inserção de materiais digitais em projetos de ensino de língua portuguesa; perceber as formas de utilização de materiais digitais em função de interesses de projetos de ensino e avaliar a potencialidade didático-pedagógica dos produtos gerados (atividades e materiais digitais).**

### III – FORMAÇÃO DA TURMA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO E INSTALAÇÃO DO LUGAR DE REALIZAÇÃO DO CURSO

---

<sup>20</sup> Referimo-nos a um conjunto de ações, com início em 2011, na forma de Cursos de Extensão, Projeto de Assessoria (PROLICEN) e Projeto de Pesquisa, este último em andamento a partir de 2014. Como parte dessas ações, contribuíram também a participação de alunos de graduação em Letras/UFCG em projetos de pesquisa, no âmbito do PIBIC/CNPq/UFCG e de alunos de pós-graduação, em pesquisas de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/UFCG.

<sup>21</sup> A ideia de tomar projeto de ensino como instrumento norteador das ações a serem desenvolvidas estava, teoricamente, inspirada em estudos da área da Educação, especialmente os desenvolvidos por Zabala (1998) e da Linguística Aplicada, especificamente sobre gêneros catalisadores na/da formação e no/do ensino (SIGNORINI, 2006). Dos primeiros, foi-nos produtiva a concepção de projeto como organização de conteúdos a serem ensinados a partir de interesses e objetivos previamente determinados, o que, nesse caso, se caracterizaria, a nosso ver, a proposta. Dos segundos, a concepção de gênero catalisador, conforme apresentada por Signorini (2006), conferia ao gênero selecionado por nós como instrumento um caráter teórico-metodológico adequado aos objetivos da proposta, porque, segundo, a autora, gênero catalisador é um “gênero discursivo que favorece o desenvolvimento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação de professores de alunos, assumindo a função de *locus* de um processo em fluxo (SIGNORINI, op. cit. P. 8).

Após aprovação da proposta de oferta do Curso, em Assembleia da Unidade Acadêmica de Letras, providenciamos a divulgação, em espaço virtual, por meio do Facebook, e de modo presencial, em visitas a escolas da educação básica da cidade de Campina Grande.

O processo de inscrições ocorreu no período de 05 de junho a 05 de julho de 2016. A inscrição consistiu de preenchimento de uma ficha, enviada para [midiasdigitaisnasaladeaula@gmail.com](mailto:midiasdigitaisnasaladeaula@gmail.com), em formato Google Docs. Os professores em formação deveriam apresentar, além de nome completo e e-mail, informações sobre formação acadêmica, concluída ou em andamento, atuação profissional, interesses pelo curso, disponibilidade de equipamentos para realização das atividades, tipo de materiais didáticos utilizados nas rotinas de estudo e de trabalho e sua concepção sobre projeto de ensino. Foram inscritos 30 professores em formação (graduandos em Letras – UFCG e UEPB e dois gestores escolares).

Para a instalação do espaço físico, precisávamos de acesso a internet, tendo em vista cumprir, adequadamente, o primeiro objetivo do curso, pois a ideia a ser empreendida necessitava de uma atividade inicial, feita sob nossa supervisão, de modo presencial, para diagnóstico e levantamento de possibilidade de materiais digitais a serem detectados e mobilizados no âmbito do espaço virtual. Por isso, uma sala com garantia desse serviço que permitisse o acesso aos equipamentos (laptops e smartphones) seria o espaço físico ideal para realização do curso.

No entanto, dois fatos nos impediram de iniciar as atividades na data prevista (05 de agosto de 2016). Primeiro, a indisponibilidade de salas de aula, nesse período, pois estávamos em fase de conclusão de aulas de graduação do semestre 2015.2. Precisávamos, então, segundo informações dos setores responsáveis, aguardar até final do mês de julho, quando se encerravam as matrículas para o semestre 2016.1 da graduação, e, assim poder localizar uma sala disponível para o horário solicitado. Segundo, após resolução desse primeiro problema, as salas disponibilizadas dispunham de precário serviço de distribuição de acesso a internet. Expondo a situação à administração da UAL, chegamos a uma negociação que resultou na instalação de um roteador na sala 3 (UAL), o que nos possibilitou realizar as primeiras atividades do curso.

Encerrado esse processo, iniciamos o curso no dia 19 de agosto, na Sala 3 da Unidade Acadêmica de Letras, às sextas-feiras, das 14 às 18h, estando presente 26 dos 30 inscritos.

#### IV - ATIVIDADES PROPOSTAS E ATIVIDADES REALIZADAS

Para condução metodológica do curso, foram planejadas as seguintes atividades:

1. Exposição das noções teóricas básicas sobre concepção de ensino de língua, objetos e conteúdos de ensino, atividades e materiais didáticos.
2. Levantamento de materiais digitais (videos, imagens, propagandas, páginas virtuais, *blogs*, e- mails, músicas, filmes, etc) em função de propostas de ensino de língua portuguesa na educação básica.
3. Análises das possibilidades de didatização e de inserção dos materiais digitais em propostas de ensino.
4. Elaboração de atividades de ensino de língua portuguesa com inserção de materiais digitais.
5. Elaboração de registros de avaliação, por parte dos professores em formação, sobre o processo de construção dos projetos de ensino.
6. Realização de seminários para apresentação das propostas de ensino com inserção de materiais digitais.

Para sua realização, estabelecemos três momentos: encontros presenciais em sala de aula, na universidade, elaboração dos projetos pelos professores em formação à distância e execução pelos professores em formação da proposta de ensino na escola acolhedora. Assim, as atividades 1, 2, 3 e 6 foram realizadas de forma presencial, na universidade. As atividades relativas a elaboração (4 e 5), à distância e as relativas ao processo de inserção e de construção na sala de aula das escolas da educação básica, porque, como processo, só teria o acabamento sobre o qual recairia a reflexão e aprendizagem quando realizadas em uma situação de prática escolar concreta.

O curso teve início com dois primeiros encontros presenciais em sala de aula, na universidade, do que resultou a seguinte distribuição de grupos de trabalho

e propostas de elaboração de projetos de ensino que seriam desenvolvidos em escolas da educação básica:

- Proposta 1 - três professores em formação – filmes e ensino de escrita de resenhas;
- Proposta 2 – três professores em formação – leitura de poemas de literatura popular via Facebook;
- Proposta 3 – dois professores em formação – leitura de gêneros publicados via Facebook;
- Proposta 4 – três professores em formação – leitura e produção de contos via Facebook;
- Proposta 5 – um cursista – estudo da linguagem utilizada em WhatsApp;
- Proposta 6 – dois professores em formação - animação e ensino de produção escrita;
- Proposta 7 – três professores em formação - filmes e ensino de produção de escrita de resenhas;
- Proposta 8 – três professores em formação - *memes* e ensino de leitura;
- Proposta 9 – um cursista - Instagram e ensino de leitura.

Para elaboração e execução dessas propostas, os professores em formação deveriam selecionar um nível de ensino, fundamental ou médio, um ano letivo e uma escola acolhedora da proposta. Como nesse momento, alguns ainda estavam formalizando contato com a escola, encerramos, então, a atividade com a definição do material didático digital, do gênero textual e do eixo de ensino pretendidos, ficando, com eles, os professores em formação, o compromisso com a definição definitiva do local de realização da proposta, a ser informada em relato como próxima atividade do curso.

Nesse mesmo encontro presencial, ficou acertado o período de atividade à distância, que se estenderia até 23 de setembro, dia em que realizaríamos o terceiro encontro presencial. Neste, os professores em formação deveriam apresentar resultados da aplicação da proposta de ensino, em forma de seminário, com apresentação de dados (planos, materiais didáticos utilizados, atividades escolares realizadas).

Dada a natureza da atividade, diversos fatores (principalmente, acúmulo de tarefas de estudo e de trabalho e indisponibilidade de tempo e de espaço escolar para realização dentro do nosso cronograma) concorreram para que muitos professores em formação solicitassem adiamento de realização desse primeiro seminário, o que veio a ocorrer em 07 de outubro de 2016.

Para exposição, nos seminários, os professores em formação deveriam expor experiências de execução das propostas guiados por um roteiro que focava os seguintes pontos:

- 1) Identificação do material digital utilizado;
- 2) Ano escolar;
- 3) Expectativas idealizadas antes da execução;
- 4) Ações desenvolvidas com a turma;
- 5) Dificuldades para a execução da proposta;
- 6) Outras informações.

Na ocasião dos primeiros seminários, apenas três, das nove propostas planejadas nos dois primeiros encontros do curso, foram apresentadas, porque os professores em formação responsáveis pelas demais não compareceram e não justificaram sua ausência. As três propostas que apresentaram seus resultados nessa primeira etapa foram as de número 6, 7 e 8. Assim, nesse momento, a reflexão ocorreu em torno de uso de animação e ensino de produção escrita (6º ano) uso de filmes e ensino de produção de escrita de resenhas e uso de *memes* e ensino de leitura. Com isso, inicialmente, já percebíamos parte do movimento esperado que era a utilização de um material de natureza digital associada a um eixo de ensino. Esse primeiro resultado nos fez perceber que os professores em formação haviam compreendido as nossas orientações iniciais. Restava saber o que havia sido ensinado, o que, para nós, iria se constituir como o elemento novo da discussão sobre uso de tecnologia e ensino, qual seja o lugar da língua como objeto de ensino.

Como esperado por nós, professores ministradores do curso, as experiências relatadas constituíram um rico material para reflexão e aprendizagem para os

professores em formação sobre o tema em questão. Por exemplo, afirmações, certezas, dúvidas, ou angústias relatadas durante o seminário serviam (essa era nossa expectativa) como suporte para reflexões teórico-metodológicas conduzidas por nós ministradores. Quando os professores em formação se apresentaram assim o fizeram, supostamente, conscientes da eficácia da experiência, com relação à certeza do sucesso (*...a gente ficou satisfeito...a gente viu que dá certo...a gente viu que eles já sabiam...nós só nomeamos...verbal...não verbal...*) à funcionalidade do aspecto técnico (*...deu tudo certo...os alunos levaram o celular...eles fizeram o filme...*) ou, mesmo parcial, ao atendimento à expectativa (*eles se deram super bem na leitura...mas eles não conseguiram escrever a resenha...*<sup>22</sup>), (*o que eles – os alunos – fizeram...foi só pequenos comentários...*). Esse olhar dos professores em formação para sua primeira experiência foi o suporte para a reflexão teórico-metodológica, conduzida por nós ministradores do curso, de modo presencial, para que eles repensassem o que havia sido feito guiados por duas questões: o que eles ensinaram aos alunos e o que os alunos aprenderam.<sup>23</sup>

A partir desse momento, iniciou-se o segundo momento à distância, quando os professores em formação deveriam voltar à segunda elaboração, tendo em vista gerar uma nova experiência com o mesmo material digital, mas pensando sobre que alterações, mudanças ou acréscimos faria e a que resultados esperaria chegar.

O terceiro e último seminário ocorreu em 18 de novembro, do qual participaram cinco professores em formação responsáveis pelas três propostas apresentadas no primeiro seminário. A principal constatação de mudança quanto à utilização dos materiais digitais em projetos de ensino, apesar da limitação típica da situação de curso de extensão, no caso das experiências vivenciadas pelos professores em formação, é a inserção em dois movimentos: em direção ao tipo de atividade pretendida com o gênero textual e em direção ao conteúdo escolar em desenvolvimento na escola. Assim, por exemplo, para a inserção dos *memes*, independentemente de seu caráter digital, os professores em formação perceberam que construiriam algo novo a ser ensinado, para além da distinção entre uso de recursos verbais e não verbais, quando observaram que seu aspecto de narratividade com foco em problemas da vida cotidiana e o estilo cômico os

<sup>22</sup> Fizemos pequenos recortes de fala dos professores em formação apenas para efeito de ilustração e comprovação, embora superficial, de nossas afirmações.

<sup>23</sup> Os documentos referentes às atividades desenvolvidas pelos professores em formação nas escolas encontram-se em anexo.

aproximava do gênero crônica. Esse fato comprova a potencialidade da utilização dos materiais digitais, do ponto de vista teórico. Outro fato foi a oportunidade criada pela cursista a partir do conteúdo de ensino em desenvolvimento, na época, pela professora, na turma onde se realizaria a experiência. A ideia da cursista era aproveitar a posse e o conhecimento de uso, por parte dos alunos, de aparelhos celulares, e desenvolver com eles uma animação com a técnica *stop motion*, o que se tornou mais viável, do ponto de vista metodológico, quando associado ao estudo de narrativa, no 6º ano.

Em suma, apesar da desistência dos demais professores em formação, os seis (cinco graduandos em Letras/UFCG e uma gestora escolar – Campina Grande), que concluíram o curso, além de terem realizado as atividades previstas pelo plano de trabalho do curso de extensão, demonstraram interesse e empenho na elaboração, execução e finalização de suas propostas de ensino, produzindo importantes registros orais e escritos (em ANEXO) das experiências, as quais nos conduzem, como instrumento de avaliação, a novos questionamentos sobre didatização de materiais, sem prejuízo para a especificidade do ensino de língua. Dentre as muitas e diversas reflexões produzidas, como avaliação final do curso, destacamos uma fala de uma cursista que nos parece sinalizar bem para o alcance dos nossos objetivos com o curso:

...eu fiquei surpresa como os alunos recebem bem algo que é novo...((referia-se aos *memes*))...do mundo da internet...e como é difícil quando é um gênero escolar...agora...eu vejo que serviu de estímulo para eles lerem a crônica...

## V - CONCLUSÃO

As etapas seguiram o curso previsto e a atuação dos professores em formação atendeu aos objetivos do projeto e a produção do material da experiência de ensino gerou um campo para investigações sobre a questão geradora do curso: utilização de materiais digitais em projetos de ensino de língua portuguesa na educação básica. Além disso, o intuito era o de mostrar que toda e qualquer inserção de material é possível, quando pensado como instrumento em função do ensino de língua e que são as concepções e condições deste que devem dirigir a funcionalidade do instrumento. Com isso, parece ter desfeito a ideia inicial, trazida por muitos professores em formação, da garantia de eficácia estar necessariamente

atrelada ao instrumento. Esperamos ter contribuído no sentido de propor a reflexão para recolocar a língua, seja pelo eixo do ensino de leitura, seja pelo eixo da produção textual ou da análise linguística, como o objeto central, sobre o qual e para o qual a ação de planejar inserções de materiais, vindos de quaisquer tipos de suportes, deve se voltar, e não ser tomada com um fim em si mesma, como se a garantia do ensino estivesse no instrumento e não no objeto. Com isso, por fim, recoloca-se também em discussão a especificidade de nossa atuação.

## VI - REFERÊNCIAS

- [EGITO, G. A.](#), [RAFAEL, E. L.](#) . O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias. *Ao Pé da Letra*. Recife: UFPE. v. 16.2, p. 105-126, 2015a.
- EGITO, G. A., [RAFAEL, E. L.](#) Tecnologia no manual do professor do livro didático de português: propósitos e saberes mobilizados. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. S. R. de. (Org.). *Professor, pra que serve português?: vivências em formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2015b, p. 841-853.
- RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. O *blog* na prática escolar: dificuldades na construção do pedagógico. In: ZOZZOLI, R. M. D., SOUTO MAIOR, R. (orgs.). *Sala de aula e questões contemporâneas*. Maceió: EDUFAL, 2015a, p. 267-286.
- RAFAEL, E. L. SILVA, W. M. da. Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. *Revista Linguística* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 11, número 2, dezembro, 2015b, p. 262-277.
- SIGNORINI, I. (org.) *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, W. M. Letramento digital e *blog* pedagógico em contextos de ensino. In: XAVIER, M. M. (org.). *Ensino de língua Portuguesa: entraves, perspectivas e experiências tecidas*. 1ed. Campina Grande: 2013a, p. 1347-1370.
- SILVA, W. M. A inserção de práticas digitais/ tecnológicas em *blogs* pedagógicos. In: *Letras Raras*. Campina Grande: UFCG, 2013b.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Campina Grande, 07 de dezembro de 2016.

## Anexo C – Plano do curso de formação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Curso: **Utilização de material didático digital em projetos de ensino**

Professores:

Período: 2016.2 – Carga Horária: 45 horas/aula – Créditos: 03

P L A N O D E C U R S O

I- Ementa:

**EMENTA:** Concepção de ensino de língua. Objetos e conteúdos de ensino. Elaboração de atividades com materiais digitais. Avaliação de instrumentos utilizados.

II - Objetivos:

1. Reconhecer formas de inserção de materiais digitais em projetos de ensino de língua portuguesa.
2. Perceber as formas de utilização dos materiais digitais em função dos interesses do projeto de ensino.
3. Avaliar a potencialidade didático-pedagógica dos produtos gerados (materiais digitais; atividades).

III – Conteúdo Programático:

1o momento: Materiais digitais e percepção do conteúdo /objeto de ensino de língua portuguesa.

2o momento: Didatização do objeto de ensino: análise e reflexão das principais dificuldades.

3o momento: Atividades e materiais digitais em projetos de ensino na educação básica.

IV - Metodologia

7. Exposição das noções teóricas básicas sobre concepção de ensino de língua, objetos e conteúdos de ensino, atividades e materiais didáticos.

8. Levantamento de materiais digitais (videos, imagens, propagandas, páginas virtuais, *blogs*, e-mails, músicas, filmes, etc) em função de propostas de ensino de língua portuguesa na educação básica.
9. Análises das possibilidades de didatização e de inserção dos materiais digitais em propostas de ensino.
10. Elaboração de atividades de ensino de língua portuguesa com inserção de materiais digitais.
11. Elaboração de registros de avaliação, por parte dos professores em formação, sobre o processo de construção dos projetos de ensino.
12. Realização de seminários para apresentação das propostas de ensino com inserção de materiais digitais.

#### V – Instrumentos de Avaliação

1. Frequência e participação em atividades presenciais e a distância.
2. Registros de análise, elaboração e avaliação a serem veiculados em *blogs* pedagógicos.
3. Seminários.

#### VI – Bibliografia Geral

GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues e GÓIS, Marco Lúcio de Sousa. (orgs.) *Viabilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas-SP, Pontes Editores, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas- SP: Papyrus, [2012]2014.

KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística Aplicada suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *O que é o virtual ?*, São Paulo, Ed. 34, 1996.

LEFFA, Vilson J. *Produção de materiais e ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (org) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2013[2006].

\_\_\_\_\_. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013.

RAFAEL, Edmilson Luiz; SILVA, Williany Miranda da. “Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento”. Disponível em: *Revista Linguística/ Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 11, número 2,

dezembro de 2015, p. 262-277. ISSN 2238-975X 1.  
[<http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>]

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto, FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVA, W. M. *Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente*. Hipertextus Revista Digital (UFPE). v.12, p.1 - 20, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento digital e *blog* pedagógico em contextos de ensino. In: Manassés Moraes Xavier. (Org.). *Ensino de língua Portuguesa: entraves, perspectivas e experiências tecidas*. 1ed. Campina Grande: Realize, 2013a, v. , p. 1347-1370.

\_\_\_\_\_. A inserção de práticas digitais/ tecnológicas em *blogs* pedagógicos. In: *Letras Raras*. Campina Grande: UFCG, 2013b.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. Didatização, Transposição e modelização didática: Processos de (re) organização e ressignificação de saberes docentes. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antonia e MIRANDA, Florência. *Formação docente: Textos, teorias e práticas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. (pp.75-92)

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

## Anexo D – Termo de consentimento



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:

Sou pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e estou realizando uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA UTILIZANDO MATERIAL (DIDÁTICO) DIGITAL** (título provisório) sob orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Edmilson Luiz Rafael com o objetivo de investigar a formação e a prática de professores com relação ao ensino de língua materna utilizando material (didático) digital. 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. Solicito sua permissão para que a entrevista seja gravada, como também 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 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 pesquisadora (fone: 83 98716-1460, e-mail: monalizalettras@yahoo.com.br).

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 ou Responsável Legal

---

Williany Miranda da Silva

Coordenadora Responsável -Universidade Federal de Campina Grande Rua: Aprígio Veloso, 882 - Campina Grande - PB, fone: 83 3310-10